

EL MOSAICO DE LA UNIVERSITARIZACIÓN EN EL SISTEMA NACIONAL DE EDUCACIÓN TERCIARIA PÚBLICA¹

Emiliano Clavijo²

Resumen: Instituciones educativas terciarias públicas no universitarias se han integrado paulatinamente a instituciones universitarias. Proceso que no es novedoso, pero que se ha intensificado tras la aprobación de la Ley General de Educación. Ello ha generado sendas transformaciones tanto dentro como fuera de la Universidad de la República, llegando a desafiar su monopolio en el ámbito público. Este trabajo pretende ilustrar nueve casos que evidencian como las trayectorias institucionales resultan condición necesaria, pero no suficiente para ilustrar transformaciones en este contexto: la diversificación de la oferta curricular y la profesionalización como horizonte en conjunción con el posicionamiento de los actores educativos y gubernamentales contribuyen a darle forma a tales procesos.

Palabras claves: Universitarización, Políticas Educativas, Uruguay

¹ Trabajo presentado en las XV Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Sociales-UdelaR. Montevideo, 14, 15 y 16 de setiembre de 2016.

² Licenciado en Ciencia Política. Estudiante Avanzado de la Licenciatura en Sociología. Estudiante de la Maestría en Ciencia Política (FCS-UdelaR). Docente e Investigador (ICP-FCS-UdelaR)

1. Introducción: *universitarización sin comillas*

El marco teórico que se presentará en la siguiente sección evidencia un fenómeno en el contexto del nivel educativo terciario en nuestro país, eclipsado ante la aparición de otros como el avance privatista, la descentralización y la desmonopolización: el proceso de *universitarización*.

En tal sentido, se pretende realizar un acercamiento conceptual, abordándolo como un proceso anidado a la política educativa, a través de una propuesta cuyo alcance pretende ser de corte descriptivo-explicativo. Principalmente, se recurre a fuentes de información como documentos jurídicos (Leyes, Decretos), Diarios de Sesiones del Parlamento), artículos de prensa, documentos provenientes de organizaciones de la sociedad civil, consultorías o documentos publicados por organismos gubernamentales y bibliografía específica sobre la temática o instituciones aquí abordadas.

En primer lugar, se desarrolla el marco teórico en donde vinculamos las trayectorias jurídico-institucionales, la diversificación y especialización de la oferta educativa, la noción de profesionalización y el desempeño de los actores para la puesta en marcha de dicho proceso. Luego, un breve repaso de las disposiciones jurídicas que antecede al reimpulso de la *universitarización*. Se prosigue con la breve descripción de nueve experiencias donde se evidencian tales dinámicas. Finalmente, se arriesgan algunas conclusiones.

2. Marco teórico: *la universitarización como concepto en construcción*

El sentido común sugiere que la utilización del término *universitarización* resume la intencionalidad de tránsito por una trayectoria cuyo resultado es el de formar parte de una institución universitaria con una currícula adecuada a dicho nivel. Al menos, dicho vocablo resume ese espíritu al ser utilizado por investigadores que han hecho referencia a políticas educativas a nivel terciario (González, González y Macari 2013³; Suarez 2015⁴).

³ Los autores mencionados señalan que la inminencia de la *universitarización* es consecuencia de los problemas que se dan en el plano de la formación docente: “*El proceso de “universitarización” se asocia al diagnóstico de varios problemas que se desarrollan en el marco de las instituciones tradicionales de formación de formadores.*” (Mancebo en González, González & Macari 2013: 7).

Sin embargo, dicho concepto es abordado sin una definición cabal del proceso en la que se pasan por alto las diversas experiencias en materia decisional e institucional de los centros educativos terciarios no universitarios. El abordaje formulado contempla cuatro dimensiones de este proceso.

A modo de establecer una definición mínima, señalar que se entiende por *universitarización* como: i) un conjunto de trayectorias institucionales que convergen en un diseño institucional de carácter universitario; ii) insertas en un contexto de diversificación de la oferta curricular a nivel terciario no universitario a nivel nacional además de iii) evidenciarse discusiones en torno a la profesionalización de las disciplinas involucradas; iv) el poder político (Gobierno Nacional, Gobiernos Departamentales, Poder Legislativo) persigue cierto interés en delegar atribuciones formativas a contextos institucionales idóneos o escogen una ruta endógena hacia la *universitarización* (policías, militares)⁵. Por otra parte, no se debe desconocer el rol de los órdenes integrantes de las instituciones educativas terciarias no universitarias que alentaron o resistieron dichos procesos.

En consecuencia, cabe plantearse una serie de interrogantes que emanan de esta definición mínima:

Asimismo, parten de la idea de que la *universitarización* se trata de una política pública a ese nivel que pretende subsanar tales problemáticas. Asimismo, aportan que el proceso es una tendencia internacional.

⁴ La autora mencionada señala que “*la universitarización es un proceso de incorporación de rasgos propios de la universidad —dada su hegemonía, los de la Udelar—.*” (Suárez 2015: 94). Si bien su definición se limita a la experiencia de la Escuela del Centro de Diseño, cabe realizar los siguientes comentarios: a) La diversidad de procesos de *universitarización*: si bien dichas instituciones adoptan obligatoriamente ciertas reglas de juego propias de la universidad, bien pueden darse procesos de mayor horizontalidad o de menor grado de integración institucional frente a la entidad universitaria. Un ejemplo del segundo caso, la adopción del estatus de “Unidad Asociada” que la EMAD mantiene con la UdelaR; b) La definición de Suárez adopta una perspectiva *top-down* de la política educativa, cuando en realidad han existido ciertos procesos en este marco donde ha primado una lógica horizontal, que cuenta con la aprobación y participación activa del orden estudiantil como actor interesado en la concreción de la *universitarización* (por ejemplo, ISEF); c) Que la legislación vigente contempla la creación de otras entidades universitarias (Art. 88 de la Ley N° 18.437), por lo que si bien es una entidad hegemónica a su nivel, se encuentra desafiada por la oferta en el ámbito privado y fundamentalmente por novel oferta a nivel público.

⁵ Este matiz es pertinente para el caso de policías y militares.

- ¿Cómo se desarrollan las trayectorias de las instituciones que atraviesan este proceso?
- ¿En qué medida la diversificación de la oferta educativa contribuye a la consolidación de tales procesos?
- ¿Es la profesionalización en las diversas disciplinas involucradas en este proceso un factor significativo?
- ¿Cuáles es el rol que juegan los actores gubernamentales y educativos en los impulsos o frenos en estos cambios?

Este artículo no pretende responder cabalmente a dichas interrogantes. Sin embargo, se proponen algunos acercamientos pasibles de profundización.

2.2 *Las trayectorias institucionales*

La *universitarización* no es un término que se explicita en la normativa vigente. Sin embargo, debemos desentrañar las disposiciones legales establecidas para el nivel educativo terciario. En este sentido, debemos escrutar las transformaciones organizacionales de las instituciones involucradas, cuya pertenencia a determinada dependencia Ministerial, Departamental, Ente Público o de otra naturaleza se vea modificada (Weaver y Rockman 1993a, 1993b).

Asimismo, es menester prestar atención a la configuración actual de las reglas de juego y la estructura organizativa, así como también a los acuerdos que surjan del ámbito político administrativo (Subirats 2008). La teoría de la dependencia de la trayectoria es igualmente pertinente. Tal como definen sus mentores: “*Los procesos dependientes de la trayectoria estrictamente definidos involucran una lógica clara: los resultados en una “coyuntura crítica” desatan mecanismos de retroalimentación que refuerzan la recurrencia de un patrón particular en el futuro.*” (Pierson & Skocpol 2008: 13). En el caso de las políticas educativas en Uruguay, las instituciones y sus trayectorias han sido identificadas como factores de peso en su hechura (Fernández 2010, Bentancur 2012).

2.2 *Diversificación y expansión de la oferta curricular terciaria no universitaria*

Ciertamente, este proceso no es exclusivo de las políticas educativas a nivel superior en Uruguay. Es un proceso global cuyo origen se centra en las economías

centrales. La diversificación responde a un fenómeno en el cual, por un lado se ofrecen una mayor cantidad de carreras y además, se presentan en novedosos formatos (Kaiser & Huisman 2003). Procesos similares ocurrieron en América Latina tras las reformas neoliberales (Mollis 2003).

Claramente, el caso uruguayo es bien particular en el contexto latinoamericano, pues las reformas aquí implementadas han sido de carácter heterodoxo y el Estado continuó teniendo un rol predominante en diversas arenas⁶. Lo privado no avasalló lo público, pero emergió sustancialmente. En el caso de la Educación Superior, las Universidades privadas atraviesan un proceso de regulación de una década de duración entre 1984 y 1995 aproximadamente. Ello implicó la ruptura de la lógica monopólica estatal y paralelamente, la aparición de nuevas oferta de grado y cursos terciarios no universitarios.

Estos procesos inciden en la currícula. Fundamentalmente, ello se refleja en la flexibilización por medio de créditos, la acreditación de cursos y carreras, ofertas de carreras cortas, títulos intermedios, la formulación de competencias profesionales, entre otros fenómenos (Mollis 2003). En Uruguay se ha avanzado en este sentido, llegando a presentarse un proyecto de ley que tenía como finalidad crear la Agencia de Promoción y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Terciaria (APACET)⁷. Actualmente, una serie de instituciones públicas y privadas (MEC, UdelaR y Universidades Privadas) coordinan esfuerzos para acreditar carreras a nivel regional a través del Sistema de Acreditación Regional de Carreras Universitarias del Mercosur (ARCU-SUR)⁸.

La globalización del conocimiento es igualmente importante como fenómenos enraizado a estas transformaciones. García Guadilla (2003) plantea entre los escenarios posibles, universidades que desarrollen o bien: a. una impronta local pero irrelevante para las instituciones académicas insertas en la globalización; b. un escenario global de naturaleza subordinante, tendiente a adoptar conocimientos generados fuera de fronteras, ajena a la realidad social en la que se desarrolla; c. un escenario global que

⁶ Alegre (2008) refiere al caso uruguayo como de “gradualismo perverso”. La influencia de las Instituciones Financieras Internacionales (IFIs) fue explícita en la reforma que se pretendió para la Educación Media, denominada “Reforma Rama” (Mancebo 2001, De Armas & Garcé 2004, Bentancur 2006).

⁷ Ver documento: <http://www.adur.org.uy/index.php/documentos/101-documentos-apacet/492-proyecto-de-ley-apacet-del-11-de-agosto-2010>

⁸ Léase <http://edu.mercosur.int/arcusur/index.php/es/descripcion/127-sistema-arcu-sur-es>

interactúa con el conocimiento generado fuera de fronteras a través de la creación de conocimiento propio, contextualizado, que contempla los fenómenos locales.

Este ha sido el prólogo del estado de situación actual de la educación superior, enmarcado en el avance privatista que cala hondo en la gobernanza educativa. Resta señalar que este interregno ha sido fértil en reflexiones sobre la Educación Superior desde el propio sistema. La legislación vigente en Uruguay refleja alguna de estas novedades aunque no en la profundidad de otras experiencias a nivel internacional.

2.3 El camino de la profesionalización

Si bien hacemos referencia a nueve instituciones diferentes, cada una de ellas presenta una lógica similar en lo que hace a la adopción de una currícula profesionalizante. Cada una de las áreas que representan tales instituciones ha enfrentado discusiones en el panorama nacional e internacional. El concepto de profesionalización abarca un conjunto relevante de disciplinas, saberes y conocimientos, más allá de la vinculación del ejercicio de determinada función respecto a la ocupación sociolaboral (González de Álvarez 2014).

Realizando un sucinto repaso por autores de las diversas disciplinas sobre las que hemos puesto nuestro foco de atención, se destacan una serie de elementos que listamos a continuación y que resumen sus principales aportes. Si bien muchos de estos autores no escriben sobre la realidad nacional, algunas de sus reflexiones encajan parcial o completamente con ella. Evidentemente, las distintas disciplinas pueden encontrarse ajenas en mayor o menor medida a alguno de los siguientes puntos⁹:

- a. El rol de acumulación de saberes y experiencias reflexivas en su formación.
- b. El desarrollo de competencias y habilidades para desarrollar tareas de docencia e investigación en la disciplina como idiomáticos o tecnológicos.
- c. La construcción de una identidad propia que emana de las especificidades disciplinarias y que presente rasgos de similitud respecto a otras áreas de conocimiento.

⁹ El panorama es tan diverso como los casos mencionados. Hemos dado un repaso a la siguiente bibliografía. La misma puede referir a generalidades o particularidades sobre la profesionalización en algunas de las siguientes disciplinas: Enfermería (Benner, Sutphen, Leonard, Day 2010), Educación Física (Gariglio 2010, Carballo 2014), Docencia (Tenti 2007, Mancebo 2011), Diseño (Valtonen 2008) Fuerzas Armadas (Abrahamsson 1971), Policía (Sloane 1954, Carlan & Lewis 2009, Sklansky 2011), Tecnológica (Brand et al. 2013).

- d. Apelar a la ética y la moral en el ejercicio de sus funciones.
- e. Compromiso con el medio e instituciones como sujeto político.

2.4 Los actores involucrados

Sobre los actores, señalar que es fundamental identificar qué intereses persiguen quienes participan en las decisiones en materia de política (Lindblom 1992). El desempeño de los actores en el proceso de *universitarización* es clave para comprender cómo diversas instituciones educativas transitaron hacia la Universidad. En este marco pueden desarrollarse al menos dos miradas propias del análisis de las políticas públicas y una serie de posiciones intermedias que matizan ambas perspectivas.

Por un lado, una perspectiva *top-down*, donde los *policy makers* toman una serie de determinaciones sobre la implementación de este tipo de decisiones (*v.gr.* Sabatier 1986). Por otro, una orientación *bottom-up* de la política donde los distintos actores involucrados ejercen presión sobre las jerarquías a efectos de lograr su cometido (*v. gr.* Berman 1978). Asimismo, se evidencian una serie de posiciones intermedias que tienden a matizar el carácter excluyente de este tipo de acciones. Elmore (1985) acerca un punto de intermediación entre quienes se encargan de la hechura de la política y los grupos a los que va orientada la política.

Lo cierto de estos procesos es que los mismos parten de estructuras a nivel Ministerial o Departamental que por diversas razones se han desarrollado independientemente a la estructura de la UdelaR. Más adelante se ofrece un breve relato de cada caso. Por otra parte, es analíticamente inexacto atribuir exclusividad a los actores gubernamentales en la toma de decisiones.

El Orden Estudiantil ha tomado posición sobre el rediseño institucional hacia la *universitarización*. Los principios de autonomía y cogobierno que rigen la estructura gubernamental universitaria han sido un fuerte estímulo hacia dicha convergencia institucional. Sin embargo, un caso paradigmático es el del Instituto Universitario de Educación (IUDE). Los gremios estudiantil y docente se han mostrado reticentes a dicho proceso, cuya culminación trunca en la Cámara de Representantes selló el despliegue de una estructura de carácter provisorio: el Consejo de Formación en Educación en el ámbito de la ANEP. Ello contraviene lo dispuesto legislativamente.

También el Orden Docente ha incidido sobre las transformaciones en esta órbita y suscitan otro caso excepcional. Así ocurriría en la actualidad con la EMAD, donde dicho orden presenta un importante peso en los órganos de cogobierno y dispone de cierta capacidad de veto a los efectos de llevar a cabo el proceso de integración a la UdelaR. Siendo estos contratados por la Intendencia Departamental de Montevideo, perciben beneficios cuyo ingreso a la UdelaR los haría peligrar o reducir. Si bien se presentan diversos tipos de contratación, aquellos docentes que pertenecen a un vínculo efectivo con la institución ven vulnerar ciertas conquistas propias de su cargo.

Diferentes son los casos donde los actores intrínsecos a sus respectivos sistemas no se encuentran organizados. Particularmente, son los casos policial y militar. Las resistencias podrían resultar de carácter corporativo, mas no emanan de una organización inspirada en los preceptos autonomistas del sistema educativo uruguayo, hallándose condicionados por la impronta verticalista y jerárquica instalada en dichas instituciones. En este esquema, los respectivos Ministerios ejercen la gobernanza educativa en sus respectivos subsistemas.

En resumidas cuentas, las diversas trayectorias demuestran que el poder político decide en última instancia a modo resolutivo. Ello no desacredita el rol de los órdenes estudiantiles y docentes, los cuales han pretendido incidir en dar forma a estos procesos o bien han demostrado reticencias frente a cambios en este sentido.

3. Generalidades jurídicas

Entender las trayectorias institucionales implica indagar en las peculiaridades de la normativa, que históricamente han restringido el rol del Gobierno Nacional. El Ministerio de Educación y Cultura posee atribuciones coordinantes en la política educativa, mediando entre los organismos involucrados en materia decisional (Bentancur & Mancebo 2010, Bentancur 2012). Básicamente, los Consejos Desconcentrados actúan sobre algunos de las instituciones educativas en diversos niveles. Por otra parte, el Parlamento realiza asignaciones presupuestales de forma quinquenal. Los Consejos Desconcentrados y las universidades públicas proponen los

montos necesarios para su funcionamiento y en base a estas propuestas, el Poder Legislativo toma las decisiones de conveniencia¹⁰.

La Ley Orgánica de la Universidad N° 12.549 de 1958 trazó una trayectoria de una política educativa a nivel terciario, cuya rectoría presentaba un carácter monopólico, estatal y centralista en ese entonces (Bentancur & Clavijo 2016a). Los posteriores procesos que devienen en la embestida privatista a través de la aprobación de un decreto-ley en el ocaso de la dictadura (1974-1985) y posteriores decretos durante sucesivos gobiernos democráticos, desató una serie de cambios en la orientación de dicha política.

La convergencia hacia un Sistema Nacional de Educación Terciaria Pública (SNETP) apoyada en la LGE, generó una serie de cambios en instituciones educativas terciarias no universitarias que debieron o bien formar sus propios subsistemas o adherir a instituciones preexistentes.

El Art. 22 de la presente Ley refiere a la estructura formal del sistema educativo, contemplando aspectos que definen la existencia de cursos terciarios no universitarios a nivel superior, identificados como *cursos técnicos no universitarios, tecnicaturas y educación tecnológica superior* (Nivel 4A). Respecto a la formación en educación, se le asigna carácter *universitario* (Nivel 4B). Finalmente, las carreras de grado forman parte de la educación terciaria universitaria (Nivel 4C).

Los Arts. 29 al 31 definen los niveles mencionados en el párrafo anterior. Los cursos del Nivel 4A presentan como requisito mínimo el tránsito por los niveles antecedentes (primaria, media básica y media superior), donde el educando profundizará en torno a alguna rama de conocimiento (Art. 29). En el Nivel 4B, el énfasis radica en la formación de *maestros, maestros técnicos, profesores, profesores de educación física y educadores sociales*, entre otras ofertas que se consideren imprescindibles en el contexto del Sistema Nacional de Educación (Art. 31). A nivel universitario (4C), el énfasis radica en las actividades de enseñanza, investigación y extensión y donde la producción de conocimiento adquiere un rol preponderante (Art. 30).

¹⁰ El Art. 51 establece las competencias del MEC. Dicha legislación contempla el funcionamiento del Ente Autónomo rectora de las políticas educativas denominado Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), el Consejo Directivo Central (CODICEN) de la ANEP, los Consejos Desconcentrados y las Comisiones Consultivas (Arts. 52-71).

La conformación del nivel educativo terciario se define en los Arts. 79-88. El Art. 79 define que las instituciones educativas públicas inscritas en dicho nivel son la Universidad de la República, el Instituto Universitario de Educación y los Institutos de Educación Terciaria, articulando decisiones a través de instancias de coordinación en el marco del SNETP (Art. 83). Las instituciones educativas terciarias de carácter privado son reguladas por el Decreto-Ley N° 15.661 de 1984 y decretos reglamentarios¹¹ (Art. 82).

Prima facie, la legislación vigente promueve la coexistencia de tres “subniveles” dentro del nivel de educación terciaria. Ello significa que a nivel de la legislación vigente no se establece la idea de que las carreras de nivel terciario deban experimentar la transición de una esfera a otra.

Sin embargo, el análisis de las trayectorias de algunas instituciones que experimentaron este proceso, antecedente al conjunto de leyes aprobadas en este contexto¹². Evidentemente, la estructura organizativa hace parte en este proceso pero no explica totalmente su desarrollo. En tal sentido, es necesario destacar otros fenómenos que intervienen en este proceso: la diversificación de tipos de oferta curricular terciaria, el abordaje de la profesionalización como estímulo hacia un destino institucional universitario y los actores promotores o detractores de la adhesión a determinada institución universitaria.

4. Breve reseña de las instituciones referidas

A continuación, ofreceremos una reseña de cada uno de los casos seleccionados. Se plantean algunas generalidades, que deberían ser objeto de desarrollo en futuros documentos.

¹¹ Decs. 308/995 y 104/014.

¹² Es el caso del ISEF integrado como Servicio de la UdelaR en 2005. Podríamos acotar que una serie de instituciones que hoy poseen la denominación de “Facultad” o poseen similar reconocimiento, atravesaron por distintas estructuras institucionales (a modo de ejemplo, Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes, Facultad de Psicología) o se encontraban dispersas en diversos servicios de la Universidad de la República (por ejemplo, carreras que se nuclean en la Facultad de Ciencias Sociales). Ello respondió al desarrollo de las disciplinas a nivel nacional e internacional, aunque también algunas trayectorias se vieron afectadas como consecuencia de la intervención en la Universidad durante la dictadura (1973-1985). Asimismo, desde lo curricular, algunas de las carreras que hoy se imparten allí y en otras Facultades fueron concebidas en sus inicios como carreras de naturaleza “técnica”.

4.1 De las Escuela de Nurses a la Facultad de Enfermería

Probablemente, es el primer caso paradigmático que cuadra con el concepto que aquí se desarrolla. Sánchez (2002) señala que la enfermería comienza a practicarse dentro de los límites actuales de nuestro país desde el siglo XVIII en el Hospital de Caridad de Montevideo. A propuesta del Parlamento, se aprueba la creación de la *Escuela de Nurses* en 1911.

En el marco de la institución Asistencia Pública Nacional (APN), predecesora del Ministerio de Salud Pública (que se consolidaría en 1934 bajo dicho nombre). Dirigida por el Dr. Carlos Nery, abre sus puertas en 1913. Su fundación durante este período no es casual. La creación de la Escuela coincide con la expansión del Estado social, pujante en la segunda administración batllista, constituyendo además un avance de naturaleza laica frente a la religiosidad predominante en el ejercicio del oficio.

La autora referenciada señala que la formación era esencialmente práctica, sin descuidar aspectos teóricos, inspirada en la tradición fundada por la célebre Florence Nightingale, pionera de la formalización de la educación para enfermeras. Sin embargo, se presentaban diferencias como que la misma era dirigida por un Doctor en Medicina y que el aprendizaje estaba ligado a la institución hospitalaria, aspectos que contravienen al método¹³. Asimismo, se percibía una gran influencia de la academia anglosajona, no sólo por los antecedentes formativos, sino por el reclutamiento de profesionales del área provenientes del Reino Unido (nurses) y España (enfermeros).

A partir de 1934 con la creación del Ministerio de Salud Pública (MSP), la Escuela ingresa en su órbita como Sección D de la Escuela de Sanidad y Servicio Social¹⁴. En 1947 comienzan a entablarse discusiones sobre la pertinencia de que la Escuela pasara a la órbita de la Facultad de Medicina de la UdelaR, presentándose resistencias desde el poder político.

La creación de la Escuela Universitaria de Enfermería (EUE) es la confluencia de la voluntad política manifestada desde la UdelaR, las necesidades del sistema de

¹³ Nightingale es pionera en lo que se conoce como la *teoría del entorno*, surgida a mediados del siglo XIX, la que puede ser resumida de la siguiente forma: “*todas las condiciones e influencias externas que afectan la vida y el desarrollo de un organismo, capaces de prevenir, suprimir o contribuir a la enfermedad o la muerte*” (de Almeida, A., Cruz, B. & Brandão De Carvalho 2015: 519).

¹⁴ Ley Orgánica de Salud Pública N° 9.202 de 1934.

salud y fundamentalmente del Hospital de Clínicas en contar con enfermeras universitarias, así como también la anuencia del gremio para llevar a cabo dicha transformación. La *Fundación Rockefeller* jugó un papel fundamental a través de ayuda económica.

En 1950 comienza a funcionar la EUE con el impulso de la Intendencia de Montevideo, el MSP, el Servicio Cooperativo Interamericano de Salud Pública (SCISP) y las Fundaciones *Rockefeller* y *W. K. Kellogg*. Ese mismo año se implementa el curso de auxiliares de enfermería en la búsqueda de formar recursos humanos destinados al Hospital de Clínicas en el contexto del Departamento de Enfermería¹⁵. Así se vislumbran dos niveles de preparación para los enfermeros: el profesional y el auxiliar.

La EUE será intervenida en 1973 con el advenimiento de la dictadura (1973-1984) y posteriormente se desarrollará un proceso de fusión de la Escuela de Nurses y la EUE. Posteriormente, en 1994, la EUE se autonomizará de la Facultad de Medicina, creándose la Facultad de Enfermería que formará Licenciados en Enfermería bajo el Plan de Estudios 1993. Este proceso contó con la activa participación del gremio y los diversos órdenes involucrados en la EUE. Luego, con el cierre de la Escuela de Sanidad Dr. José Scosería que formaba auxiliares de enfermería y dependía del MSP, se suma dicha oferta a la Facultad, así como también cursos de profesionalización destinados a dichos auxiliares¹⁶.

Desde el año 2006, el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) es responsable del control y la supervisión de las Escuelas de Enfermería privadas y los cursos que dictan, principalmente de auxiliares¹⁷. En el ámbito privado, se imparte la Licenciatura en Enfermería en la Universidad Católica (UCUDAL) y la Universidad de la Empresa (UDE) ha abierto la Licenciatura sin éxito.

4.2 Del Conservatorio a la Escuela Universitaria de Música

Tal como señala Carreño (2015), la Escuela Universitaria de Música es la convergencia de dos instituciones: el Conservatorio Nacional de Música (CNM) dependiente del Ministerio de Instrucción Pública y Previsión Social y el Instituto de

¹⁵ “Enfermeras” porque en 1954 se crean los primeros cursos para enfermeros masculinos.

¹⁶ Entrevista a la Decana Lic. Mercedes Pérez. Véase: <http://www.universidad.edu.uy/prensa/renderItem/itemId/37790>

¹⁷ Dec. 90/006.

Musicología de la Facultad de Humanidades y Ciencias (FHyC) de la UdelaR. Hacia 1957, dicho Conservatorio se integra a la UdelaR. El CNM y el Instituto de Musicología se fusionan en la órbita de la FHyC tras la intervención a la Universidad que se concreta en 1974¹⁸. En el período autoritario, recibiría el nombre de Conservatorio Universitario de Música (CUM).

Desde entonces y hasta 1985, con la separación de la Facultad de Humanidades y posterior dependencia al Consejo Directivo Central de la UdelaR, pasaría a denominarse Escuela Universitaria de Música. En 1988 se crea el denominado Ciclo de Introducción a la Música con la finalidad de formar a las futuras generaciones de ingreso a la Escuela.

Actualmente, en conjunto con el Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes (IENBA) y en instancias intermitentes con la EMAD, se prevé la consolidación de una Facultad de Artes que funcione en la órbita de la UdelaR.

La EUM es una institución caracterizada por una amplísima oferta curricular y baja cantidad de egresos. A partir de 1995, imparte una tecnicatura en la sede de la Salto (Litoral Norte) de la UdelaR. Asimismo, se caracteriza por presentar una diversas de planes de estudio que la autora agrupa de la siguiente forma: a. Planes de estudio vigentes en la etapa previa a la dictadura: 1954, 1959 y 1967 (CNM) y 1954, 1966 y 1968 para la Licenciatura en Musicología (FHyC-UdelaR); b. Planes de estudio vigentes en etapa de la dictadura: 1975, 1978 y 1983 (CUM); c. Planes de estudio vigentes en la etapa posterior a la dictadura: 1987 y 2005 (EUM). La autora señala que el bajo nivel de egresos se ve motivado por dos aspectos que desafían la profesionalización en la música: las pruebas de admisión para el ingreso a la EUM y la falta de exigencia del título profesional para la inserción en el mercado laboral local.

4.3 Instituto Superior de Educación Física

La formación en Educación Física se ha subsumido a dos campos en tensión: la tradición normalista y la tradición universitaria (Marrero 1996; Rodríguez 2012). Hacia 1877, En el desarrollo de la *Reforma Vareliana*, los *ejercicios gimnásticos* forman parte del reglamento que regía para las Escuelas dependientes de la Junta Económico-

¹⁸ De acuerdo al sitio web de la Escuela Universitaria de Música, en 1953 se funda el CNM.

Administrativa del Departamento de Montevideo, según consta en las memorias del Ministerio de Instrucción Pública.

Paulatinamente, la educación física se incluye en los planes de estudio de las escuelas rurales. La alimentación, la higiene (tanto “intelectual” como “privada”) y el ejercicio forman parte de los programas destinados a los educandos de primaria. Sin embargo, los maestros carecen de una formación práctica en este ámbito y se vuelcan hacia el estudio del cuerpo humano como conocimiento esencialmente teórico.

El periplo que le seguiría a la Educación Física en el Uruguay dentro del sistema educativo es el siguiente: “*A partir de la gimnasia escolar, la Educación Física se propaga en 1886 al Colegio Militar, en 1899 a los Jardines de Infantes, en 1908 los Cursos Magisteriales y en 1912 a los Liceos.*” (Camaití & Gadea 2011: 2).

Asimismo, en un contexto signado por la necesidad de producción de conocimiento desde la Universidad, se vislumbran transformaciones en el marco de las instituciones educativas. Ejemplo de ello es la escisión de la Enseñanza Secundaria de la Universidad¹⁹. Posteriormente, se conforma el Instituto de Profesores Artigas²⁰, consolidando las tensiones entre la tradición normalista y la universitaria.

Ello interseca con el interés gubernamental por la promoción de la salud pública que se consolida con la mencionada Ley Orgánica de la ANP. En el caso de la disciplina que nos convoca, la creación del Consejo Nacional de Educación Física (CNEF) en 1911 forma parte de la propuesta de una solución ante tal preocupación^{21,22}. Este suceso constituye una expresa intencionalidad de formar a profesionales en la instrucción y educación física.

Hacia 1925 se llevaron a cabo los primeros cursos teórico-prácticos, de corta duración, destinados a maestros de educación física. Hacia 1939 se crea el Profesorado de Educación Física en la égida del Ministerio de Instrucción Pública y Previsión Social, tras la problemática frente a la que se encontraba la Inspección de Enseñanza

¹⁹ Ley N° 9.523 de 1935.

²⁰ Ley N° 11.285 de 1949.

²¹ Dos años antes, se fundaba la Asociación Cristiana de Jóvenes (ACJ). El modelo formativo en la especialidad de la *Young Men's Christian Association* (YMCA) caló hondo en la creación de la CNEF (Dogliotti 2012). Idóneos en la temática viajarían durante 1917 hasta 1922 para formarse en los Estados Unidos. Además, se pretendía formar a los maestros de Plazas de Deportes a través de cursos de Líderes entre 1920 y 1936 impartidos por la ACJ.

²² Ley N° 3.798. Paralelamente, se crean los Juegos Atléticos Anuales (Dogliotti 2012).

Primaria en lo que hacía a la “cultura física” y su incidencia en el bienestar físico y su repercusión positiva en lo intelectual. Se pretendía que la práctica deportiva trascendiera lo institucional y se realizara más allá de las disposiciones curriculares con la creación de las llamadas *Plazas Vecinales*. A partir de 1935 se dictan los *Cursos de Guardavidas*.

Posteriormente, comienzan a impartirse cursos técnicos en diversas ramas de la Educación Física. En 1952 los Cursos cambian su denominación a Instituto Superior de Educación Física²³. Gomensoro, Dogliotti & Mora (s/f) señalan que entre 1960 –con la conformación de la Asociación de Estudiante del ISEF (AEISEFU) – y 1965, comienza un período de organización y movilización estudiantil²⁴. Luego, se sucederían intervenciones en el preámbulo de la dictadura, a través de figuras civiles y militares, momentos en los que comienzan las destituciones de docentes y funcionarios, tal como ocurriera en todo el sistema educativo frente a aquellos ciudadanos que se expresaran en oposición al régimen. Durante el período *de facto* resultaría evidente el cambio de orientación del Instituto hacia una formación docente de carácter “*autoritario, exhibicionista y competitivo*”. El retorno a la democracia significará la reinstauración de los órganos de cogobierno (Claustro y Consejo Asesor) y la restitución de docentes y funcionarios perseguidos por la dictadura (Gomensoro, Dogliotti & Mora s/f).

En 1979 comienza a exigirse Educación Media Superior completa para el ingreso al Instituto, como ocurría en el ámbito universitario. En la posdictadura, más específicamente en 1987, comienza un proceso de regionalización con la creación de cursos de Profesores en las ciudades de Maldonado y Paysandú, que se consolidará hacia 1989 con la conformación de los cursos correspondientes al tercer año de la carrera (Camaití & Gadea 2011). Se implementa un nuevo Plan de Estudios en 1992, tendiente a promover la profesionalización de la formación con un énfasis sustancial en investigación, de acuerdo a las exigencias de la propia UdelaR.

En 2001, la UdelaR otorga el carácter de Licenciatura al Curso de Profesores, creándose además una Comisión Mixta entre dicha universidad y el Ministerio de

²³ Gomensoro, Dogliotti & Mora (s/f) indican que el cambio de denominación es una propuesta de los estudiantes. En 1956 se crea un nuevo Plan de Estudios y se instauran las Pruebas de Ingreso.

²⁴ Se implementan Cursos Técnico Deportivos en 1966 que para 2007 se denominarán Tecnicaturas en Deporte (ISCED 5) (Gomensoro, Dogliotti & Mora s/f).

Deporte y Juventud²⁵ a efectos de evaluar la concreción de tales aspiraciones de carácter curricular e institucional²⁶. En el año 2004 se implementa un nuevo Plan de Estudios volcado a la práctica deportiva y de diversificación por áreas. El ingreso efectivo a la UdelaR se da en el año 2005²⁷. Se integra al CDC como Escuela con voz y voto en el Área Salud, con voz y sin voto en el Área Social. Se organizarán las Elecciones Universitarias en 2006 en las que participará el ISEF, escogiendo representantes de los diversos órganos de cogobierno. Asimismo, con la integración a la UdelaR se ha avanzado en la regionalización a través de la expansión de oferta académica en el ámbito universitario de rango técnico (ISCED 5) y universitario (ISCED 6)²⁸.

En la actualidad es ISEF se encuentra integrado a la UdelaR. Sin embargo, su vertiente normalista aún requiere de resoluciones. En el año 2014 se aprobó la Licenciatura en Educación Física Opción Prácticas Educativas en el marco de un proyecto con el Consejo de Formación en Educación y la ANEP a efectos de sintetizar la tensión normalista/universitaria por la que ha atravesado la formación en Educación Física a lo largo de su historia en Uruguay.

4.4 Centro de Diseño

Suárez (2011) refiere a algunos antecedentes del Centro de Diseño Industrial (CDI) en la tradición de la Escuela de Artes y Oficios²⁹ y la Ley del Consejo de Educación Industrial de 1916. Ambos constituyen los antecedentes institucionales de la Universidad del Trabajo del Uruguay³⁰. En el marco de la UdelaR, se crea el Instituto de Diseño de la Facultad de Arquitectura (FARQ) y hacia 1968, a través de su Consejo, la FARQ elabora un documento en el que se propone impulsar la formación universitaria en el campo del diseño industrial.

²⁵ De acuerdo a la Ley N° 17.243 del año 2000, la CNEF pasa a denominarse Ministerio de Deporte y Juventud, por lo que ISEF comienza a depender del mencionado ministerio.

²⁶ Desde 1999, el Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes (IUACJ) inicia gestiones para su habilitación ante al Ministerio de Educación y Cultura. Entre 2001 y 2004, el IUACJ la Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte con énfasis en actividades enseñanza, investigación y extensión. Paralelamente, se ofrecen tecnicaturas (ISCED 5) vinculadas a la práctica deportiva –incluso en conjunto con la Universidad Católica del Uruguay (UCUDAL)– (Martínez 2010). Ello significó un desafío al ámbito público. Asimismo, ese contexto fue propicio para la reorganización del Orden Estudiantil a nivel nacional (Gomensoro, Dogliotti & Mora s/f).

²⁷ Art. 142 de la Ley N° 17.556 de setiembre de 2002. Posterior reglamentación a través del Decreto 594/005 en vigencia desde el 1° de enero de 2006. Asume las riendas de la transición una comisión tripartita en la participan el ISEF, la UdelaR y la Dirección Nacional de Deporte del Ministerio de Turismo y Deporte (sucesor del Ministerio de Deporte y Juventud).

²⁸ *International Standard Classification of Education* (UNESCO).

²⁹ Ley N° 1.438 de 1879.

³⁰ Decreto-Ley N° 10.225 de 1942.

Suárez (2011, 2015) destaca que el CDI surge en el marco de un acuerdo de cooperación entre los gobiernos de Uruguay e Italia en 1987. De acuerdo a la legislación aprobada, se instala en la órbita de la Dirección de Educación del MEC³¹. Los primeros cursos comienzan en 1988 con una duración de cuatro años y dos orientaciones: industrial y textil. Los requisitos de ingreso incluían ser menor de 25 años de edad y la aprobación del segundo año de la Educación Media Superior.

Paralelamente, el ámbito privado avanzó en la creación de oferta académica vinculada a la disciplina³². En el año 2002 comienzan a darse los primeros pasos para la obtención del grado del CDI.

En 2003 se promueve un nuevo Plan de Estudios. En 2005 cesa el acuerdo de cooperación entre Italia y Uruguay y el CDI se encuentra en una encrucijada: a. Acuerdo ANEP-UdelaR para la creación de un tecnólogo en el área de conocimiento; b. Acuerdo CDI-FARQ en el marco de convenios MEC-UdelaR. No significativa una integración efectiva (FARQ); c. Acuerdo UdelaR-CDI para integrarse a la Universidad como facultad independiente, siendo la opción mejor valorada por los tres órdenes del CDI. Sin embargo, se sugiere que se lleve adelante la segunda opción por aspectos presupuestales, siempre buscando cierta autonomía de la CDI frente a la FARQ. A lo largo de ese año, se ponen en marcha los acuerdos correspondientes entre los actores involucrados. Se plantean estrategias graduales que contaran con la participación de todos los actores involucrados. La transición hacia la UdelaR comenzaba y los principales desafíos eran de naturaleza curricular y en materia de recursos humanos, con la integración de funcionarios Docentes y Técnico Administrativos y de Servicios a la órbita de la UdelaR.

En el año 2008 se da la incorporación efectiva del CDI a la UdelaR a través de la FARQ, proceso que no estuvo exento de polémica. En 2009 los docentes realizan un paro inédito en la búsqueda de debatir asuntos de naturaleza académica, curricular y orientaciones institucionales dentro del Orden. En el mismo año se efectúan elecciones para los cargos representativos de los diversos órdenes en la Comisión Directiva y la Asamblea General del Claustro. Año en el que además se firma el Decreto de

³¹ Art. 215 de la Ley N° 15.903 de 1987. Ley N° 15.904 sobre el Acuerdo de Cooperación Italia-Uruguay de 1987. Dec. 417/988 sobre el Reglamento Orgánico.

³² La Universidad ORT ofrece la carrera de diseño gráfico en 1995. En 1998 se crea la Licenciatura en Diseño Aplicado en la Universidad de la Empresa y la Licenciatura en Diseño Gráfico en el Instituto BIOS en 2006. En 2008, esta última institución ofrece la Maestría en Diseño.

integración del CDI a la UdelaR, cambiando su denominación a Escuela Universitaria Centro de Diseño (EUCD)³³. En 2013 se implementa el Plan de Estudios correspondiente a la Licenciatura de Diseño Industrial (EUCD-FARQ).

De acuerdo a Suárez (2015), ello no significó una integración efectiva de la CDI al nivel universitario, pues aún conviven ambos planes en la órbita institucional de la EUCD. Por lo que el proceso de *universitarización* se ha consolidado institucionalmente, mas no desde lo curricular.

4.5 *Escuela Nacional de Policía: un caso de universitarización endogámica*

El ejercicio de la seguridad interna es una de las funciones esenciales del Estado. La misma se ha desarrollado paulatinamente, en la medida en que el Estado uruguayo logra ejercer el monopolio legítimo de la violencia. Los conflictos políticos entre divisas dificultaron la rápida consolidación de esa condición mínima para el funcionamiento del Estado. A través del Ejército, el Estado uruguayo logró consolidar tales funciones bajo la influencia militarista en el último cuarto del siglo XIX.

La Escuela Nacional de Policía (ENP) se crea en 1943, funcionando en la órbita del Ministerio de Interior³⁴. Sin embargo, comienza a legislarse su funcionamiento como consecuencia de la Ley Orgánica Policial en el preámbulo de la dictadura³⁵. En dicho marco, se institucionalizan la Inspección de Escuelas y Cursos, así como también la ENP (Art. 9° lits. E y F) como reparticiones de la Policía Nacional. Se legisla sobre los cometidos de la ENP, de formación, capacitación y perfección de Oficiales, bajo una impronta meritocrática, pues la impronta es preparatoria para el pasaje de grado como forma de ascenso en la estructura administrativa de la institución (Art. 20).

Además, se pretende capacitar a los subalternos que ingresan a los escalafones más bajos de la Policía. Asimismo, se crea la Escuela Policial de Estudios Superiores destinada a la formación de Oficiales Superiores de la Policía Nacional y de la Dirección Nacional de Bomberos con sede en Montevideo (Art. 21 y 22), así como también Centros de Formación Profesional (“Escuelas de Policía Departamentales”) en

³³ Dec. 508/009.

³⁴ La Ley que citaremos a continuación refiere a “*la futura Escuela Nacional de Policía*”, denominándola Instituto de Enseñanza Profesional.

³⁵ Arts. 9 lit. E) y F), 20-22, 83-88 de la Ley Orgánica Policial N° 13.963 de 1971. Las modificaciones que plantea la Ley N° 14.050 no implementan transformaciones que involucren a la ENP.

los distintos departamentos del país (Art. 22). La ENP es además el máximo órgano docente (Art. 83)³⁶.

En acuerdo con la UdelaR se creó la Licenciatura en Seguridad Pública que se imparte desde el año 2002³⁷. Sin embargo, el proceso hacia la profesionalización se consolida con la Ley General de Educación N° 18.437 de 2008 a través del Art. 105. Allí se plantea la necesidad de crear una Comisión para el Rediseño de la Educación Policial y Militar (CREPyM) para resolver asuntos de ambos subsistemas y su articulación con el Sistema Nacional de Educación Terciaria Pública (SNETP). La misma se integraría por un representante de las siguientes instituciones: MEC, Ministerio de Defensa Nacional, Ministerio del Interior, ANEP y UdelaR y deberá contemplar los lineamientos transversales para la educación en los respectivos niveles que garantiza el Art. 40 de dicha Ley.

La Ley de Educación Policial y Militar N° 19.118 de 2014 es fruto del proyecto de ley presentado por la CREPyM y modificada en el ámbito legislativo para su aprobación, contando con la participación de diversos actores del ámbito educativo que dieron su parecer sobre este asunto. Si bien presenta generalidades para ambos subsistemas educativos, se presentan especificidades para el caso policial y militar: respetar criterios curriculares de los niveles educativos, selección e ingreso de docentes, líneas transversales, los Ministerios como instituciones rectoras de la formación en ambas áreas y la legislación en educación terciaria en adecuación a la legislación vigente y la que surgiera de la Ley (Art. 2°).

En el caso policial, se prevé la implementación de una educación de calidad hacia sujetos activos (Art. 7°), desde un abordaje interdisciplinario y contando con la participación de personas interesadas en el área y ajenas al Ministerio del Interior (Art. 8°). Se pauta la conducción de la educación policial: autoridades de la ENP, un representante del Sistema Nacional de Educación Pública (SNEP), autoridades educativas de los Institutos de Formación y Capacitación del Sistema de Educación Policial y docentes (Art. 9°).

Por otra parte, se enfatiza en las funciones de capacitación y formación de dichas instituciones educativas (Art. 10°). Los docentes se regirán por un estatuto propio (Art.

³⁶ El reglamento de la ENP se enmarca en el Dec. 643/971.

³⁷ Léase: https://www.minterior.gub.uy/index.php?option=com_content&view=article&id=2405

11), se regula la formación privada (Art. 12), se regula según los niveles educativos dispuestos por la LGE contando con posibilidades de educación a distancia y semipresencial (Art. 13) y se garantiza la movilidad y horizontalidad educativa a los educandos del sistema educativo policial (Art. 14).

La Ley Orgánica Policial aprobada en 2015 crea la Dirección Nacional de la Educación Policial (DNEP)³⁸, haciendo de la capacitación, el perfeccionamiento y la formación de grado y posgrado policial un asunto de jerarquía (Art. 17). El Art. 58 de esta Ley establece una serie de cometidos para la DNEP y el artículo siguiente delimita los institutos que dependen de ella: Instituto Universitario Policial (IUP), Instituto de Posgrados Universitarios y Estudios Superiores, Institutos de Formación y Capacitación para el Personal de la Escala Básica, Instituto de Contralor de la Formación y Capacitación en Seguridad Privada y *“otros que oportunamente sea necesaria su creación”*.

El Art. 60 en su lit. A atribuye al IUP el cometido de formar Oficiales, impartir tecnicaturas y otorgar títulos de grado en asuntos vinculados a la seguridad pública, promoviendo la extensión y la investigación en la disciplina. El Art. 61 atribuye a la DNEP la habilitación de la formación y la capacitación en el ámbito de la seguridad privada.

En suma, el IUP es una Universidad endógena al sistema de enseñanza policial que atraviesa un proceso refundacional. En el marco de la CREPyM que antecedió a la Ley N° 19.188, los representantes del Ministerio del Interior jugaron un rol activo e interesado por el diseño de una oferta de estas características³⁹. Actualmente, la Licenciatura en Ciencias Policiales se encuentra abierta, carrera de tres años de duración y que incorpora en su currícula una serie de disciplinas vinculadas al campo de la seguridad y la criminología. En suma, la IUP conforma un paso fundamental para avanzar en el campo de la investigación, con preocupaciones en desarrollar aptitudes metodológicas con tal finalidad. El desafío reside en superar la lógica de cursar como mecanismo de ascenso, para pensar el proceso educativo a través del desarrollo de la investigación, la extensión y la docencia.

³⁸ Ley N° 19.315.

³⁹ En las entrevistas realizadas en Clavijo (2015a), se ilustra cómo los actores involucrados en la CREPyM perciben tal diferenciación frente a los representantes del Ministerio de Defensa.

4.6 La enseñanza militar: otro caso de universalización endogámica

El camino de la enseñanza militar es sumamente prolongado. En Clavijo (2015b) damos algunas pistas de una extensa historia que no se ha permitido transformaciones, siendo la situación en las tres fuerzas sumamente compleja. Esa diversidad ha encontrado dinámicas divergentes. Evidentemente, existen aspectos en común en relación con la Policía Nacional. Una formación característicamente jerárquica, vertical y endogámica. La investigación y la extensión son incipientes, que tienden a analizar aspectos militares con anteojos de similar origen.

Una formación *amateur* hasta finales del siglo XIX con la creación de la Escuela Militar en 1884, fue antecedida por la promoción de la denominada Escuela de Artes y Oficios ya mencionada. Ello pretendió contribuir a la reeducación de sujetos en conflicto con la ley. Posteriormente, con la diversificación de las Fuerzas Armadas y con el desarrollo naval y aéreo, se abren las puertas para la Academia de Náutica en 1894 y la Escuela de Aviación Militar en 1913.

Las Leyes Orgánicas subsiguientes mostraron cierta preocupación en la formación de los militares. Por ejemplo, la Ley Orgánica Militar de 1941 sienta las bases de la formación militar en lo que refiere a la inspección de escuelas, cursos, armas y servicios, instrucción, cursos para funcionarios con tareas no militares, la delimitación de las escuelas que integran la formación militar, la elección de cargos docentes entre civiles y militares, entre otras cuestiones⁴⁰. La Ley Orgánica de la Armada Nacional de 1946, establece que la Inspección General de la Marina en conjunto con el Ministro de Defensa Nacional, tiene, entre otros cometidos, la enseñanza naval⁴¹. En 1957 se crea a la Fuerza Aérea con comando independiente. El Inspector General de la Fuerza Aérea que responde al Ministro de Defensa Nacional, tiene entre otros cometidos, la supervisión de Escuelas. Los Oficiales y Pilotos Aviadores Militares de tropa deberán egresar de la Escuela Militar de Aeronáutica⁴².

La legislación sucesiva aprobada en el contexto autoritario, refuerza la tendencia autonómica de los institutos educativos militares en las tres ramas de las Fuerzas

⁴⁰ Ley N° 10.050.

⁴¹ Ley N° 10.808.

⁴² Ley N° 12.070.

Armadas⁴³. Ello consolida un proceso hermético de consolidación de un sistema de enseñanza fragmentado en ramas, de escaso diálogo y movilidad y destacada especialización. En la década de los noventa se pretendió realizar gestiones ante el MEC para lograr el rango universitario de institutos militares de formación superior, pero tales procesos no lograron consolidarse.

Bajo la aprobación de la legislación reciente⁴⁴, se avanzó en la creación de la Dirección de Formación Militar en el ámbito del MDN⁴⁵. La Ley de Educación Policial y Militar posterior a la LGE aborda en los diversos artículos los aspectos centrales del sistema de enseñanza militar: sus fines (Art. 16), su conducción integrada por Autoridades educativas del MDN, un representante del SNEP, Autoridades educativas de las Fuerzas Armadas, Centros de Educación Militar y Docentes. (Art. 17), organización en niveles educativos equivalentes dispuestos por la LGE (Art. 18), el principio de complementariedad con otras instituciones de la SNEP (Art. 19), aspectos sobre la docencia (Art. 20) y su estatuto (Art. 21).

En suma, el sistema de enseñanza militar se encuentra en un proceso complejo hacia la *universitarización*. Una experiencia que presenta dificultades por la organización de la institución militar, dada su diversidad, especificidad, donde entran en juego intereses corporativos. La participación del MDN en la CREPyM tuvo diferencias de acuerdo a las jerarquías dispuestas en el Ministerio y ello incidió negativamente en el desarrollo de estrategias hacia la *universitarización* de los cursos superiores⁴⁶.

4.7 El IUDE: tensiones y resistencias

El ejemplo del IUDE es otra historia de complejidades⁴⁷. Retomando algunos asuntos que referíamos en el segmento dedicado al ISEF, la tradición normalista y universitaria caló hondo en su diferenciación con la conformación de Enseñanza Secundaria en 1935. La formación magisterial toma vuelo entre 1882 y 1891 con la creación de los internados: Internado de Señoritas (dirigido por María Stagnero de

⁴³ Ley Orgánica Militar N° 14.157 se aprueba en 1974, Ley Orgánica de la Fuerza Aérea N° 14.747 de 1977 y Ley Orgánica del Ejército N° 15.688 de 1984.

⁴⁴ Ley Marco de Defensa Nacional N° 18.650 de 2010, Art. 105 de la Ley N° 18.437 de 2008 y Ley N° 19.188 de 2014 y decs. 49/005 (Fuerza Aérea), 257/006 (Ejército) y 99/007 (Armada).

⁴⁵ “La Ley de Presupuesto N° 17.930 de 2005 crea el cargo de Consejero de Institutos de Formación Militar, en el contexto de la Dirección General de Secretaría de Estado. [A través del Art. 180 de] La Ley de Presupuesto N° 18.719 del año 2011 deroga a su antecesora, sustituyéndolo por la investidura de Director de Formación Militar” (Clavijo 2015a: 18).

⁴⁶ Léase nota al pie 34.

⁴⁷ En el proyecto de ley para su implementación, se le denominaba Universidad de la Educación (UNED).

Munar) e Internado de Varones (dirigido por Joaquín R. Sánchez) en la órbita del Instituto Nacional de Inspección Primaria (creado en 1877). En 1935 ambas instituciones se unifican. Paulatinamente, se crean Institutos Normales en el interior del país, expansión que culminaría en 1974 (GRE 2013).

En el segmento referido al ISEF, repasábamos como la Enseñanza Secundaria se escinde de la Universidad en 1935 y luego, mencionamos la creación del IPA en 1949, comenzando a funcionar en 1951 bajo la dirección de Antonio María Grompone. La intervención del Consejo Nacional de Educación (CONAE) en 1973⁴⁸ sobre los Entes Autónomos de la Educación conformó una experiencia de unificación de la formación magisterial, docente y de postítulo, a través del Instituto Nacional de Docencia (INADO).

En el período dictatorial se desarrollan los Institutos de Formación Docente (IFD) en el interior del país. Los planes de estudio fueron reducidos de cuatro a tres años de duración y la modalidad era semilibre. Bajo el retorno a la Democracia, los planes de estudio vuelven a ser de cuatro años. El Plan 1992 reduce a tres años nuevamente la currícula y hasta 2005 los maestros podían especializarse en Educación Inicial o bien optar por la carrera “común”.

La Ley de Emergencia para la Enseñanza⁴⁹ prevé la Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente (DFPD) dependiente del CODICEN de la ANEP a cargo de un Director Ejecutivo. Su conformación es un proceso paulatino que comienza en 1986 y culmina en 1991 con la creación de las subdirecciones del Área Magisterial y del Área de Educación Media y Técnica.

En la década de los años noventa, promovidos por Instituciones Financieras Internacionales y en el marco de la denominada “Reforma Rama”, se conforman seis Centros Regionales de Profesores (CERP), diferenciándolos en recursos económicos y humanos frente a las instituciones educativas que cumplían con fines formativos similares. Los mismos dependían directamente del CODICEN de la ANEP hasta el año 2005 que retornan a la órbita de la DFPD.

⁴⁸ Ley de Educación N° 14.101 de 1973.

⁴⁹ Ley N° 15.739 de 1985.

Por su parte, El Instituto Normal de Enseñanza Técnica (INET) lleva consigo un historial un tanto discontinuo como centro de formación de maestros técnicos. Se forma en 1962 y está dirigido a docentes de la UTU, hoy Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP). Se subordina al CONAE en 1974. En 1996 es suspendida la formación de técnicos y en 1998 comienza a funcionar en forma intermitente. Hacia el año 2008 comienza a reestructurarse para brindar formación en diversas áreas: agraria, industrial, tecnológica, entre otras.

A partir del año 2007 se retoma un proceso de discusión sobre la creación de un Sistema Único de Formación Docente, fundamentalmente curricular y a nivel nacional, dada la heterogeneidad de organizaciones y currículas. La aprobación de la LGE, a través del Art. 84, implicó una discusión de este aspecto en el plano institucional. Se recomienda una Comisión de Implantación del IUDE que cuenta con representantes del MEC, Instituto del Niño y el Adolescente del Uruguay (INAU)⁵⁰, UdelaR y ANEP.

Desde el año 2010, la transición es gestionada desde el Consejo de Formación en Educación (CFE)⁵¹ que empezó a funcionar con representantes de los órdenes recién en 2013 (Mancebo & Lizbona 2016). Finalmente, el proyecto del IUDE fraguó en la Cámara de Senadores en 2014 debido a que constitucionalmente, se requiere mayoría especial de dos terceras partes para la creación de un Ente Autónomo. En esa oportunidad, el Senador de Propuesta Batllista (Partido Colorado) José Amorín Batlle no apoyó el proyecto de ley por oponerse a que la misma funcionara cogobernada. Hasta entonces, el proyecto contaba con el apoyo de la bancada frenteamplista y de la fracción colorada mayoritaria, Vamos Uruguay en la Cámara de Representantes (Bentancur & Clavijo 2016b)⁵². Por lo tanto, el Art. 1º que creaba el IUDE no fue aprobado, pero si los siguientes.

En suma, es un proyecto que naufragó porque desde algunos sectores de la oposición se entendió que este proyecto no era el adecuado para la profesionalización docente. Lo cierto es que la objeción principal residía en que dicho Ente Autónomo sería cogobernado, lo cual había generado controversias en actores político-partidarios de la oposición.

⁵⁰ Se procura integrar al Centro de Formación y Estudios (CENFORES) a la órbita del IUDE. Finalmente, se integra la formación de Educadores Sociales en la órbita del CFE y ediliciamente en el IPA, como consecuencia del rechazo al proyecto de ley.

⁵¹ Acta Extraordinaria N° 5 Resolución N° 1 del 24 de junio de 2010 del CODICEN de la ANEP.

⁵² Carpeta 1599/2012.

Por otra parte, el gremio docente manifestó la importancia de un proyecto participativo, ideado bajo el proyecto de una Universidad Nacional de Educación⁵³. Asimismo, los gremios estudiantiles también acercaron posiciones frente a los documentos gubernamentales y docentes en defensa de la autonomía y el cogobierno⁵⁴. En suma, los grupos interesados en objetivos similares no lograron converger en una organización y estrategia común de presión y persuasión al sistema político hacia el objetivo de crear el IUDE.

4.8 Del ITS a la UTEC: de lo técnico a lo universitario

La Universidad Tecnológica (UTEC) es la contracara del IUDE. Recibió un importante apoyo gubernamental⁵⁵ y hubo cierto consenso para su aprobación en el ámbito político partidario⁵⁶. El Art. 87 de la LGE preveía la creación del Instituto Terciario Superior (ITS), cuya denominación cambió a la de UTEC en 2012⁵⁷. Baptista y Tenembaum (2013) señalan que hasta entonces, la oferta terciaria no universitaria, además de los casos aquí mencionados (formación magisterial, docente, seguridad y defensa) se desarrollaban bajo dos modalidades en el ámbito público en el interior del país: a. Oferta educativa de CETP-UTU; b. Tecnólogos en el marco de acuerdos UdelaR-ANEP.

Dicha institución pretende ser la síntesis de la oferta educativa de esta naturaleza en el Interior. De acuerdo a la legislación vigente, es un Ente Autónomo (Art. 1º) cogobernado, que incorpora representantes de los trabajadores, de los empresarios y de los Institutos Técnicos Regionales (ITR)⁵⁸ con voz y sin voto (Art. 14). Estos integran el Consejo Directivo Central (CDC), presidido por un Rector (Art. 21 lit. A). Tiene alcance en todo el territorio nacional (Art. 9º lit. A). A su vez, los ITR contarán con Directores y Consejos de Centro (Art. 9º lit. B). Cada ITR administra sus ingresos (Art.

⁵³ Asamblea Nacional Extraordinaria de Docentes (CFE-ANEP). Disponible en: <http://www.mediafire.com/download/u3j85ahb22pjfon/Anteproyecto+de+ley+IUDE+-+ATD+-+Adjunto+4.pdf>

⁵⁴ IUDE – Coordinación de Gremios (AEES, CEM, CEIPA, FEUU): Insumos para una Ley Orgánica. Disponible en: <http://www.mediafire.com/download/gqnahce0im3b8jk/Iude+-+Insumos+para+una+ley+organica+Coordinacion+de+gremios+Adjunto+7.pdf>

⁵⁵ Ejemplo de ello es el Dec. N°82/2010. Documento del Poder Ejecutivo denominado *Plan Estratégico Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación* (PENCTI).

⁵⁶ Léase Diario N° 3.837 de la Cámara de Representantes. Los partidos de oposición apoyaron el proyecto, fundamentalmente aquellos que representan a los departamentos del Interior. Los Intendentes Departamentales también jugaron un rol preponderante para el impulso de este proyecto. Ello explicaría cierto consenso.

⁵⁷ Ley N° 19.043.

⁵⁸ También cogobernado de acuerdo al Art. 23 de la presente Ley.

29). Se financia públicamente aunque puede recibir aportes de diverso orden (Art. 30). Prevé articular oferta de enseñanza terciaria y terciaria universitaria (Art. 3° lit. D), lo que contraviene con la disposición inicial de la LGE.

Actualmente, la UTEC ofrece seis programas: dos licenciaturas, tres tecnólogos y una tecnicatura, así como también un Programa Transversal de Inglés, común a todos ellos. Desde el año 2013, es presidido por un CDC provisorio integrado por el Dr. Pablo Chilibroste, la Dra. Graciela Do Mato y el Dr. Rodolfo Silveira. En suma, la UTEC es una institución universitaria en construcción. Si bien inicialmente, su finalidad se orientaba a la creación de carreras tecnológicas o tecnólogos, comenzó a incorporar carreras de grado, de acuerdo a las disposiciones vigentes.

4.9 EMAD: Cenicienta de la formación en artes

El noveno caso que repasamos aquí y que presenta grandes complejidades es el de la Escuela Multidisciplinaria de Arte Dramático (EMAD)⁵⁹. La misma se funda en 1949. Dos años antes se había creado la Comedia Nacional en el ámbito del Teatro Solís. Contó con el impulso político del entonces Senador Justino Zavala Muñiz y el impulso artístico de Margarita Xirgu, actriz española que sufrió el exilio tras el desmoronamiento de la España Republicana y el advenimiento del régimen franquista⁶⁰.

Funciona de forma cogobernada desde 1968⁶¹, donde se encuentran representados los tres órdenes. El Consejo Técnico Asesor (CTA) está integrado por el Director Artístico (máxima figura jerárquica), el Secretario General, como miembros permanentes y seis delegados: tres del Orden de Docentes, dos elegidos por el Orden de Estudiantes y uno elegido por el Orden de Egresados. Por su parte, la Asamblea General del Claustro (AGC) está integrada por nueve miembros del Orden de Docentes, seis del Orden de Estudiantes y cuatro del Orden de Egresados. El Secretario General dirige la AGC.

Desde el año 2012 gestiona su ingreso a la UdelaR. En 2013, se acordó con la Universidad el estatus de “Unidad Asociada”, impulsado por los jefes del Departamento de Cultura de las distintas gestiones departamentales frenteamplistas.

⁵⁹ Hasta 2010, se le llamó Escuela Municipal de Arte Dramático y en 2011 cambió su denominación a Escuela Montevideana de Arte Dramático. Desde entonces, recibe el nombre de Escuela Multidisciplinaria de Arte Dramático Margarita Xirgu. Formalmente, no integra el SNETP.

⁶⁰ Léase: <http://www.emad.edu.uy/escuela/breve-resena-historica.html>

⁶¹ Léase: <http://ladiaria.com.uy/articulo/2016/6/tras-bambalinas/>

Uno de los proyectos de mayor resonancia es el de converger institucionalmente en la Facultad de las Artes junto al IENBA y la EUM.

Pérez (2005) enumera algunas complejidades del proceso de *universitarización* y de las posibilidades de formación docente en artes escénicas en el contexto institucional de la EMAD. Las transformaciones en el campo teatral, el perfil del estudiante, la escasa investigación y extensión desarrollada en el área son algunas de las deficiencias que encuentra complejas de sortear. Sin embargo, valora el diálogo interinstitucional con actores universitarios como la IENBA.

En lo curricular, los aspirantes a ingresar a la EMAD deben superar una prueba de admisión de naturaleza teórico-práctica para ambas carreras que se imparten: Actuación y Diseño Teatral. Se ha buscado superar el modo Conservatorio y se ha pretendido avanzar en un Plan de Estudios creditizado. Actualmente, rige el Plan 2013 aunque sucesivamente se han incorporado modificaciones.

Actualmente, se planifican evaluaciones internas y externas que reflejen el estado de situación de la institución frente a este proceso. El Departamento de Cultura de la IM y el Orden Estudiantil han mostrado interés por la transición. El Orden Docente y en menor medida, el Orden de Egresados ha puesto algunos reparos. Mayormente, preocupan aspectos de carrera y salariales⁶². La transición hacia la UdelaR redundaría en pérdida de beneficios de los que gozan como funcionarios municipales. Desde la asunción de una nueva Dirección Artística, se espera que este proceso redonde en un incentivo a la investigación y en cambios sustantivos frente a las dinámicas curriculares actuales⁶³.

5. Conclusiones: la universitarización en la política educativa

Los nueve casos escrutados bien pueden ser pasibles de discusión. Incluso, es probable que esta selección no sea exhaustiva. De lo visto hasta aquí, podríamos adelantar que la *universitarización* es resultado de decisiones que involucran:

- i. Las trayectorias jurídico-institucionales.
- ii. La diversificación de la oferta curricular terciaria.

⁶² Léase: <http://ladiaria.com.uy/articulo/2016/6/tras-bambalinas/>

⁶³ El Prof. Santiago Sanguinetti es el novel Director Artístico de la EMAD.

iii. La profesionalización como paradigma orientador

iv. La interacción entre los actores educativos con el Gobierno Nacional, los Gobiernos Departamentales y el Poder Legislativo.

La *universitarización* no es novedosa en la Educación Superior a nivel nacional, habiendo observado algunos casos antecedentes a la LGE. Es un proceso que no respeta una secuencia única, donde los factores involucrados se desenvuelven de acuerdo a las particularidades de cada caso. Asimismo, se presentan diversas trayectorias y formatos, que nos llevan a vislumbrar dinámicas en desarrollo.

Un desafío bien interesante reside en identificar fenómenos similares en la Educación Superior a nivel regional o internacional. Ello implicaría un esfuerzo significativo. Tomando conocimiento de las particularidades del sistema educativo uruguayo, sería deseable indagar en la existencia de realidades similares extramuros. Otro aspecto a indagar son las motivaciones presupuestales detrás de estos procesos, lo cual implicaría apreciar su evolución en cada una de las instituciones.

En definitiva, la *universitarización* es un concepto en construcción, en transformación y pasible de ser profundizada en su discusión y reflexión como fenómeno de relevancia en el contexto de la Educación Superior. Posiblemente, interactúe con procesos extraterritoriales. Lo cierto es que lo institucional no es unívoco ni genésico en este contexto, tal como hemos pretendido ilustrar a lo largo de estas páginas.

Bibliografía

- Abrahamsson (1971). *Military professionalization and political power*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Alegre, P. (2008). “Democracia y reformas en el Uruguay: un caso de gradualismo perverso”. *RUCP* 17(1). ICP – FCS – UdelaR. 137-158.
- Baptista, B. & Tenenbaum, V. (2013). *Consultoría. Relevamiento de Capacidades relativas a la Formación Terciaria en áreas claves para el desarrollo de la Universidad Tecnológica del Uruguay (UTEC)*. Disponible en: https://utec.edu.uy/datos/descargas/es/dt-01-13_relevamientocapacidades.pdf
- Benner, P., Sutphen, M., Leonard, V. & Day, L. (2010). *Educating nurses: A call for radical transformation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bentancur, N. (2006). “Reformas educativas y rendimiento escolar. Reflexiones a partir de las experiencias de Argentina, Chile y Uruguay”. *Cuadernos del CLAEH* 93(2) (9-25).
- Bentancur, N. (2012). Aporte para una topografía de las políticas educativas en Uruguay: Instituciones, ideas y actores. *Revista Uruguaya de Ciencia Política* (21)(1). 65-92. Instituto de Ciencia Política: Montevideo.
- Bentancur, N. & Clavijo, E. (2016a). “Entre la dependencia de la trayectoria y la expansión institucional. Características del desarrollo de un sistema de educación superior en Uruguay (2005-2015).” En: A.A: Fávero y G. Tauchen (Orgs.), *Políticas de Educacao Superior e docencia universitária: diálogos sul-sul*. Curitiba: Editora CRV.
- Bentancur, N. & Clavijo, E. (2016b). “La educación superior durante el decenio frenteamplista: análisis de un caso de innovación de políticas”. En Bentancur, N. & Busquets, J. (coords.) *El decenio progresista. Las políticas públicas de Vázquez a Mujica*. Fin de Siglo: Montevideo (117-144).
- Bentancur, N. & Mancebo, M. (2010). “El discreto encanto del gradualismo. Continuidad, restauración e innovación en las políticas educativas del primer gobierno de izquierda”. En Narbondo, P. y Mancebo, Ma. E., *Reforma del Estado y políticas públicas de la Administración Vázquez: acumulaciones, conflictos y desafíos*. Ed. Fin de Siglo, Montevideo.
- Berman, P. (1978). “The study of macro and micro implementation of social policy”. Santa Monica: The Rand Papers Series.

- Brand, B. Valent, A. & Browning, A. (2013). “How Career and Technical Education Can Help Students Be College and Career Ready: A Primer”. College & Career readiness & success Center. *American Institutes for Research*.
- Camaití, P. & Gadea, V. (2011). “Historia de la Educación Física en Uruguay”. Documento disponible en: <http://www.uruguayeduca.edu.uy/Portal.Base/Web/VerContenido.aspx?ID=210959>
- Carballo, C. (coord.) (2014). *Educación física escolar, académica y profesional*. FaHCE – UNLP.
- Carlan & Lewis (2009). Professionalism in Policing: Assessing the Professionalization Movement. *Professional Issues in Criminal Justice* 4(1) (39-57).
- Carreño, G. (2013). *La vinculación entre las demandas sociales en formación musical terciaria y la oferta académica de enseñanza de la Escuela Universitaria de Música*. Tesis realizada en el marco de la Maestría en Enseñanza Universitaria. FHUCE-CSE-UdelaR.
- Clavijo, E. (2015a). *¿(In)controlables?: Topografía de la política educativa militar en Uruguay. Instituciones, ideas y actores*. Monografía Final de la Licenciatura en Ciencia Política. ICP – FCS – UdelaR.
- Clavijo, E. (2015b). “El largo siglo XX de la educación militar en Uruguay: tras los pasos de la política educativa militar”. Documento elaborado para las *V Jornadas de Historia Política*. ICP – FCS – UdelaR.
- de Almeida, A., Cruz, B. & Brandão De Carvalho, A. (2015). “The Florence Nightingale’s Environmental Theory: A Critical Analysis”. *Esc Anna Nery* 2015; 19(3): 518-524.
- De Armas, G. & Garcé, A. (2004). política y conocimiento especializado: la reforma educativa en Uruguay (1995-1999) en *RUCP* 14(1) (67-83). Montevideo: ICP – FCS – UdelaR.
- Dogliotti, P. (2012). *Cuerpo y curriculum: discursividades en torno a la formación de docentes de Educación Física en Uruguay (1874 – 1948)*. Tesis realizada en el marco de la Maestría en Enseñanza Universitaria. FHUCE-CSE-UdelaR.
- Elmore, R. (1985). “Forward and Backward Mapping: Reversible Logic in the Analysis of Public Policy”. EUA: Washington University - Seattle. Inst. for Public Policy and Management.

- Fernández, T. (2010). “El peso del origen institucional: una hipótesis sobre las políticas de inclusión en la educación media de Uruguay (2005-2009)”. *RUCP* 19. Montevideo: ICP-FCS-UdelaR (143-163).
- García Guadilla, C. (2003). “Balance de la década de los ‘90 y reflexiones sobre las nuevas fuerzas de cambio en la educación superior”. En: Mollis, M. (coord.) *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero*. (17-38). Buenos Aires: CLACSO.
- Gariglio, J. (2010). “Modelos de acción profesional de profesores de Educación Física de una escuela de profesionalización”. *Movimiento* 16(2). 167-191. Porto Alegre.
- Gomensoro, Dogliotti & Mora (s/f). “Historia”. Reseña histórica del ISEF. Disponible en: <http://www.isef.edu.uy/institucional/historia/>
- González, F. González, M. & Macari, A. (2013). “Evolución de las profesiones docentes en Uruguay. Desafíos para la próxima década”. Instituto Nacional De Evaluación Educativa. El informe de educación de la CIDE 50 años después. Disponible en: <http://www.ineed.edu.uy/sites/default/files/Gonz%C3%A1lez,%20Gonz%C3%A1lez%20y%20Macari.pdf>
- González de Álvarez, M. (2014). “El desafío de la profesionalización. Una mirada desde la Educación Física” En: Carballo, C. (coord.) (2014). *Educación física escolar, académica y profesional*. (23-32) FaHCE – UNLP.
- Grupo de Reflexión sobre Educación (2013). “Documento N°6: Para repensar la Formación Docente.”. Disponible en: http://www.snep.edu.uy/files/2013/09/Anexo_Eje_4_GRE.pdf
- Kaiser, F. & Huisman, J. (2003). “Expansion and Diversification in Higher Education” En: Begg, R. (comp.) *The Dialogue between Higher Education Research and Practice* (135-145). EUA: Kluwer Academic Publishers Dordrecht.
- Lindblom, C. (1992). “La ciencia de salir del paso”, en Luis F. Aguilar Villanueva (Comp.), *La Hechura de las Políticas*. M. A. Porrúa: México D.F.
- Mancebo, M. (2003). “La “larga marcha” de una reforma “exitosa”: de la formulación a la implementación de políticas públicas” en Mancebo, M., Narbondo, P. & Ramos, C. (Orgs.). *Uruguay: la Reforma del Estado y las políticas en la*

democracia restaurada (1985-2000). Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental. (139-162).

- Mancebo, M. (2011). “Políticas de profesionalización docente y de inclusión educativa en el Uruguay del SXXI: un modelo para armar” En: Celiberti, L. (coord.) *Puede y debe rendir más*. Montevideo: Imprenta Rojo (79-120).
- Mancebo, M. & Lizbona, A. (2016). “El *status quo* en la educación obligatoria: entre la partidocracia, los sindicatos y el fantasma de la Reforma Rama” En Bentancur, N. & Busquets, J. (coords.) *El decenio progresista. Las políticas públicas de Vázquez a Mujica*. Fin de Siglo: Montevideo (91-115).
- Marrero, A. (1996). *Trabajo, juego y vocación. Las antinomias de la Educación Física en Uruguay*. Montevideo: FCU.
- Martínez, F. (2010). “Contribución del Instituto Universitario al Desarrollo Educativo Nacional: aportes concretos y expectativas resultantes a lo largo de los primeros 10 años de vida”. *Revista Universitaria de la Educación Física y el Deporte* 3 (4-9). Montevideo: IUACJ.
- Mollis, M. (2003). “Presentación”. En: Mollis, M. (coord.) *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero* (9-15). Buenos Aires: CLACSO.
- Pérez, C. (2005). “EMAD: Problematizaciones de su inserción en la enseñanza universitaria”. En Miranda, F. & Vicci, G. (coords.) *La educación artística pre-universitaria*. (42-50) Montevideo: IENBA-UdelaR.
- Pierson, P. & Skocpol, T. (2008). “El institucionalismo histórico en la ciencia política contemporánea”. *Revista Uruguaya de Ciencia Política* 17 (7-38).
- Rodríguez, R. (2012). *Saber del cuerpo: una exploración entre normalismo y universidad en ocasión de la educación física (Uruguay, 1876-1939)*. Tesis realizada en el marco de la Maestría en Enseñanza Universitaria. FHUCE-CSE-UdelaR.
- Sabatier, P. (1986). “Top-down and Bottom-up Approaches to Implementation Research: A Critical Analysis and Suggested Synthesis”. *Journal of Public Policy* 6(1) (21-48).
- Sánchez, S. (2002). *Historia de la Enfermería en Uruguay*. Montevideo: Trilce.
- Sklansky, D. (2011). “The Persistent Pull of Police Professionalism”. *New Perspectives in Policing*. Washington: HKS-NIJ.

- Sloane, C. (1954). “Police Professionalization”. *Journal of Criminal Law and Criminology* 45(1).
- Suárez, V. (2011). *Una mirada histórica a la formación en diseño industrial. Centro de Diseño Industrial 1987-2009*. Departamento de Publicaciones, Unidad de Comunicación de la Universidad de la República (UCUR).
- Suárez, V. (2016). “Proceso de “Universitarización”. Escuela Universitaria Centro de Diseño”. En: *InterCambios* 2. 92-101. Montevideo: UdelaR-CSE-ANEP-CFE.
- Subirats, J. et al (2008). *Análisis y gestión de políticas públicas*. Ariel: Barcelona.
- Tenti, E. (2007). “Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente”. *Educ. Soc.* 99(28) 335-353. Campinas.
- Valtonen, A. (2008). “The Professionalization of Product Design: Reflections on the Finnish Case”. *International DMI Education Conference “Design Thinking: New Challenges for Designers, Managers and Organizations”* 14-15 April 2008. Paris La Défense, France.
- Weaver y Rockman (1993a). “When and how do institutions matter?”. En R.K. Weaver y B. A. Rockman (eds.), *Do institutions matter? Government capabilities in the United States and abroad*. Washington DC.: The Brooking Institution.
- Weaver y Rockman (1993b). “Assessing the effects of institutions”, en R.K. Weaver y B. A. Rockman (eds.), *Do institutions matter? Government capabilities in the United States and abroad*. Washington DC.: The Brooking Institution.