



## Educación y futuro. Debates y desafíos en perspectiva internacional

*Education and future. Debates and challenges in international perspective*

Enrique Martínez Larrechea y Adriana Chiancone

### Resumen

El presente trabajo parte de la relación entre educación y futuro, como un concepto clave de la sociedad del conocimiento, y como una función típica de los organismos técnicos y de las instituciones políticas diseñadas para dar cuenta de la gobernanza global. En este contexto, la educación del futuro está ligada crecientemente a las agendas de política orientadas por la idea de una cierta convergencia mundial en lo que Meyer y Ramírez (2010) han denominado una “institución mundial de la Educación”. La teoría de la transferencia educativa y la externalización de las agendas a las que aportan diversos autores (entre ellos Jürgen Schriewer y Gita Steiner-Khamsi) están en el centro de los intentos de la educación comparada por explicar las políticas educativas supranacionales. Finalmente, en base a este marco teórico, se pasa revista al caso de las políticas educativas en Uruguay, en el que el “bloqueo” de la agenda de transformaciones, expresa una centralidad irreductible de lo local. En el caso uruguayo se identifican diversas matrices de interpretación y formulación de políticas, de cuya interacción recíproca puede surgir una prórroga lineal del presente (la matriz “burocrático-inercial”) o posibles configuraciones futuras.

**Palabras clave:** Educación – Futuro – Política educativa – Globalización – Matriz burocrático-inercial

### Abstract

This paper presents the relationship between education and future, not only as a key concept of the knowledge society but also as a typical feature of the technical bodies and political institutions designed to rule global governance. In this context, the education of the future is increasingly linked to policy agendas guided by the idea of a certain world convergence of education. Meyer and Ramirez (2010) have called this trend a “world institution of Education”. The theory about borrowing of educational agendas and policies developed by important comparatists (including Jürgen Schriewer and Gita Steimer Khamsi) is at the center of the attempts to explain supranational educational politics. Finally, based on this theoretical framework, the paper analyses the case of educational policies in Uruguay, where the “blocking” of the educational agenda, expresses an irreducible centrality of local forces. Several matrixes of interpretation and policy formulation are exposed, whose mutual interaction may shape the future: On one hand, as a linear extension of the “bureaucratic-inertial” matrix, or, on the other hand as alternative future configurations. The paper contributes to the identification of several “interpretation matrixes” whose interaction could explain future scenarios in the country policy arrangements (in other words, either the continuity of the present “bureaucratic matrix” or some possible alternative and future configurations).

**Key words:** Education – Future – Educational Politics – Globalization – Bureaucratic-inertial matrix



## Introducción

El presente trabajo intenta reflexionar sobre la cuestión del vínculo entre Educación y Futuro, para luego relacionar esta dimensión con el proceso de articulación entre lo global, lo regional y lo local en las políticas educativas.

Se trata por lo tanto de un trabajo que intenta reflexionar en dos planos de análisis: por un lado el de las formulaciones educativas sobre el futuro, y por otro el de las relaciones entre globalización, regionalización y políticas educativas locales.

Uno de los objetivos es explorar en qué medida estos temas aparecen relacionados o se bifurcan en agendas específicas de investigación. El segundo es analizar las concepciones que nos proponen una institución mundial de la educación, y la externalización de las agendas, con referencia a un caso específico de estudio, el de las políticas educativas en Uruguay, un país en el que los consensos técnicos y políticos sobre la educación aparecen bloqueados por la inercia de las políticas públicas, la mutua neutralización de los actores sociales y la prórroga indefinida de una situación de irresolución de los temas estratégicos. Se busca indagar en este marco la persistencia de la que hemos denominado matriz burocrático-inercial en la política educativa uruguaya.

Las preguntas que guían este trabajo, que no por ser formuladas serán necesariamente respondidas, son: los futuros de la educación ¿representan contenidos convergentes en sus diversas formulaciones? ¿Cómo se vinculan los esfuerzos reflexivos sobre el futuro con las agendas de política educativa propuestas por instancias y organizaciones globales? ¿Cómo las políticas nacionales se articulan con la idea de una institución mundial de la educación?

Las hipótesis del trabajo son varias, en relación a estos distintos planos. La primera tiene que ver con los estudios sobre el futuro en relación con la educación.

La conjetura que alienta este trabajo es que el futuro es una creación conceptual reciente, surgida a partir de la década de los sesenta, como una respuesta a las implicaciones propias de las grandes transformaciones que planteaban la descolonización y el desarrollo. Diversos organismos del sistema de Naciones Unidas, y otros, asumieron la categoría del futuro como una perspectiva -e incluso un campo de estudios- para lidiar con un cambio profundo social, político, económico y cultural. El trabajo sobre los límites del desarrollo, del Club de Roma es, por ejemplo, uno de estos primeros esfuerzos de carácter prospectivo, una respuesta indirecta al Decenio del Desarrollo establecido en esa década e institucionalizado en la *United Nations Conference of Trade and Development* -UNCTAD.

La emergencia de la sociedad informacional y del conocimiento requirió nuevos desarrollos, en consonancia con lo que Altbach llamó “el giro cuantitativo” en la educación comparada (Steiner-Khamsi, 2011: 224), un énfasis en el desarrollo de importantes estudios estadísticos transnacionales. Es posible hipotetizar que el quantitative turn, sin perjuicio de su carácter epocal se continuó luego en los importantes estudios internacionales y en gran escala como lo son en nuestra época los estudios de PISA y el *Survey of Adult Skills* (PIAAC).

Otro plano de hipótesis lo constituye la conjetura de que el sistema internacional del siglo XX está dejando paso a un sistema global, en el que diversas innovaciones educativas se comunican en tiempo real a contextos nacionales externos, pero también a niveles subnacionales, a comunidades de práctica y en sentidos no necesariamente unívocos. La teoría de la transferencia gana una nueva profundidad de campo en la medida en que ya no podemos ubicarla en el plano de los préstamos y aprendizajes entre sistemas educativos nacionales. En ese sistema global, por otra parte, están surgiendo nuevas instituciones y bloques regionales e interregionales, como los BRICS, de manera que es posible pensar el futuro de las políticas educativas supranacionales, en buena medida, como parcialmente extrínseco al mundo occidental.

Nuestra hipótesis en lo relativo al campo de la educación comparada es que ésta ha pasado y aun pasa por una transformación epistemológica, sociológica y geocultural decisiva. En efecto, desde un enfoque taxonómico y naturalista, ha pasado por la indagación del carácter nacional y la comparación de los sistemas nacionales, con base en el nacionalismo metodológico, promoviendo más tarde enfoques científico-técnicos basados en la producción de datos e informes mundiales. En este proceso, sus centros de pensamiento y producción se ubicaron en las grandes universidades de Inglaterra y Estados Unidos y en los organismos internacionales mundiales y regionales. Hoy, sin embargo, la educación comparada parece haberse tornado más ecuménica y global, incorporando de un modo visible, otras lenguas, constituyendo nuevas sociedades científicas nacionales y subregionales y generando puntos de vista alternativos. El futuro es también una cuestión de perspectiva geopolítica.



Para completar el cuadro de supuestos hipotéticos de este texto, queremos subrayar el concepto de matrices de interpretación y de formulación de políticas. Hasta hace poco tiempo, los estados nacionales, o los sistemas educativos nacionales solían adoptarse naturalmente por los investigadores como unidades de análisis y comparación. Sin embargo, entre otros, el caso uruguayo nos permite advertir que es posible que un mismo estado nacional sea escenario de pugna entre matrices diferenciales de pensamiento y de política y que la transferencia -sea cual sea los mecanismos que emplee- resulte asimétrica.

En estos casos el aprendizaje de nuevos paradigmas no alcanza al sistema educativo en su conjunto y los diferentes mecanismos de externalización, transferencia o influencia tienen comportamientos y resultados diferenciales, o se expresan en matrices que no logran superar a una matriz burocrático-inercial, excrecencia de los arreglos racionales, valorativos y organizativos del pasado, que presentan sin embargo una notable capacidad de resistencia y continuidad.

Este trabajo no puede dar cuenta de un conjunto tan amplio de hipótesis, pero explorará algunas de las relaciones que nos permiten formularlas y especialmente el caso uruguayo en el que, sin perjuicio de cambios incrementales, a veces significativos, el sistema educativo se mantiene ajeno a los mecanismos teóricos de transferencia educativa.

## Educación y futuro

La idea del futuro en educación es inseparable de la idea de crisis de la educación, de nuevas agendas mundiales y del paso de la sociedad industrial a la nueva sociedad informacional o del conocimiento. La expansión de la matrícula en todos los niveles y el desarrollo del sistema de ciencia, tecnología e innovación, modificaron la realidad de los sistemas educativos nacionales a un punto tal que el presente dejó de parecerse a las imágenes previsibles y una nueva interrogación sobre el futuro se hizo necesaria. La investigación prospectiva y sobre el futuro irrumpió así en el escenario de las ciencias sociales y humanas.

Los desafíos del desarrollo tecnológico, la revolución micro-electrónica, la nueva sociedad informacional, la expansión de la educación superior, entre otros, generaron una nueva necesidad de conocimiento prospectivo.

Una serie de estudios, informes, *strategic papers* y documentos de política, se multiplicaron en la última década del siglo XX, dando cuenta del nuevo rol fundamental del futuro, como concepto analítico a la vez que como objetivo de reforma.

El Informe Delors, los diagnósticos de CEPAL a comienzos de los 90, las Conferencias de Jomtiem y de Dakar, la iniciativa EPT, son algunos de estos informes y perspectivas de estructuración de la política y la cooperación internacionales (Delors y otros, 1997), que se reproducen también en el campo de la educación superior.

Con Morin, entre otros, la reflexión sobre el futuro adquiere un status filosófico y pedagógico de primer nivel (Morin: 2001; Cirigliano: 1967).

Más recientemente las Metas del Milenio promovieron esfuerzos internacionales y el Proyecto Millenium desarrolló estudios prospectivos de los “futuros globales” que incluyen un informe sobre el “Estado del Futuro”<sup>1</sup>. Las metas fueron sustituidas en 2015 por los nuevos Objetivos del Desarrollo Sostenible<sup>2</sup>. También existe una Red Iberoamericana, dependiente del Proyecto Millenium<sup>3</sup>. Por su parte, el Espacio Iberoamericano, a través de la Organización de Estados Iberoamericanos -OEI, formuló a su turno las Metas 2021, lo que indica el rol que cumplen también las organizaciones regionales.

Todos estos esfuerzos internacionales resultan indicadores que revelan claramente la existencia de una central preocupación por el futuro y por el monitoreo de las políticas que habrán de configurarlo.

Los esfuerzos prospectivos se expresaron también en estudios como el de la Comisión Europea (2010)<sup>4</sup> sobre “El futuro del aprendizaje: nuevas vías para aprender nuevas destrezas para futuros empleos” o en “Futuros espacios de aprendizaje (Punie y Ala-Mutka, 2007). UNESCO ha desarrollado un programa especial orientado a sensibilizar a los Estados Miembros sobre tendencias de futuro en la educación, las ciencias naturales, sociales y humanas, la cultura, la información y la comunicación y a poner en común perspectivas intelectuales y apoyo a la reflexión, el planeamiento y la acción,



además de promover capacidades prospectivas específicas en sus Estados Miembros<sup>5</sup>. También formuló sus *Unesco Principles on Education for Development Beyond 2015. Perspectives on the Post 2015 International Development Agenda*.<sup>6</sup>

También es perceptible el interés de algunas de las agencias centrales de la nueva gobernanza difusa, como OCDE, en el sentido de ofrecer nuevas agendas, instrumentos y conceptos potentes, tales como los que emergen de estudios internacionales como el Program of International Students Assessment -PISA o el *Survey of Adult Skills PIAAC*.

A principios del siglo XXI la OCDE desarrolló un trabajo sobre escuelas del mañana (*Scenarios for the Future of Schooling*) y propuso cuatro tendencias centrales que permiten diseñar escenarios prospectivos, tales como: la continuidad del statu quo, los fenómenos de reescolarización, el crecimiento de la desescolarización y la crisis<sup>7</sup>.

En relación a estos escenarios prospectivos, puede mencionarse asimismo el aporte de Antonio Nóvoa, quien propone tres “espacios de evolución”: el regreso a formas de educación familiar; la educación como un “bien privado”, y la enseñanza individualizada mediada por las tecnologías. Finalmente, una educación pública con escuelas diferentes, centradas en el aprendizaje<sup>8</sup> (Nóvoa, 2012).

Un rasgo compartido por muchos de estos estudios es que provienen del núcleo de los organismos mundiales de gobernanza, a menudo asociados con potentes *think tanks* del norte, expresando a menudo perspectivas convergentes<sup>9</sup>.

## Escenarios globales y contextos nacionales de política. Transferencia, externalización y diferenciación

Roger Dale, al examinar la naturaleza de los mecanismos de la globalización y sus implicaciones para las políticas educativas nacionales, sostiene que la globalización dista de ser un fenómeno homogéneo y que no podría esperarse mayor homogeneidad en las respuestas de los estados nacionales sino, por el contrario, un amplio rango de diversidad. (Dale, 1999, 2007).

Para Dale la globalización es consecuencia de una serie de factores, entre los que destaca el fin del Acuerdo de Bretton Woods y al fin de la Guerra Fría. En lugar de una delimitación más clara y jerárquica de los flujos e influencias entre unos estados y otros, la globalización ha instaurado una gobernanza sin gobierno, difusa, en la que sin embargo, algunos de sus actores continúan siendo los organismos emergentes de la segunda posguerra, como el Fondo Monetario Internacional -FMI, la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico -OCDE-, el Banco Mundial -BM. Junto a ellos, Dale incluye también a nuevos actores, tales como “la Unión Europea, el Tratado de Libre Comercio de América del Norte y el Banco Asiático de Desarrollo” (Dale, 2007: 92). Si bien la nueva gobernanza global que instauró a fines del siglo pasado el Consenso de Washington puso en el centro de la escena la competitividad de las economías nacionales, Dale señala que “los diferentes sectores de las sociedades nacionales son más propensos a la influencia de las dinámicas globales cambiantes que otros y en diferentes modos” (Dale, 2007: 93).

Dale ha identificado cinco mecanismos de efectos externos que afectan a la política educativa nacional: *armonización, diseminación, estandarización, interdependencia, imposición*. Estos mecanismos típicos de la globalización se suman, aunque no disuelven, a los mecanismos tradicionales, como los “préstamos políticos” y los “aprendizajes de política” (estos aprendizajes pueden corresponder a un aprendizaje normal o a uno paradigmático).

El aprendizaje de políticas es un mecanismo en el que la globalización ejerce un efecto cierto que va más allá de un aprendizaje normal sobre organización, programas o instrumentos. Aquí lo que se busca es una respuesta sistémica para la creación de un acuerdo estatal orientado a la competitividad.

También constituye un efecto de la globalización el desarrollo de respuestas supranacionales. Esta sería la diferencia fundamental de los mecanismos de influencia en las políticas educativas en la globalización, respecto al imperialismo y al colonialismo

Por otra parte, estos mecanismos de efectos externos varían según un conjunto de características, tales como la naturaleza de la relación que se establece, el carácter explícito o no del proceso, el alcance del efecto, el punto en que se enfoca



la viabilidad, el tipo de proceso en sí mismo, las partes involucradas, el origen de la reforma, la dimensión del poder, la naturaleza del efecto sobre la educación y el ejemplo específico de programa educativo.

Según Schriewer (2011), la teoría educativa corresponde a la auto-reflexión del sistema educativo sobre sí misma, pero las teorías auto-reflexivas necesitan en algún punto una referencia externa. Siguiendo a Luhmann y Schorr (1993, apud Steiner-Khamsi, 2011), se hace referencia a tres tipos o “pautas de externalización”, que corresponden a principios de racionalidad científica, a valores y a la organización. Los ejemplos traídos del extranjero, más allá muchas veces de la veracidad o corrección de su descripción, señala el autor, ejercen ese rol de aportar lecciones de la experiencia, nuevas ideas que ofrecen impulso al esfuerzo reformador.

El método del análisis comparativo es postergado en aras de un ejercicio de observación transnacional, que no necesariamente evalúa los contextos en que tiene lugar la política educativa. De esta manera, la educación internacional, opera como gran ámbito de la externalización a situaciones mundiales, las cuales, sin embargo, reposan un sistema interestatal. Se trata pues de un “contexto de auto-reflexión sistémica, cruzada por diversas líneas de externalización, cuyo efecto agregado promueve la progresiva asunción de “ideas, modelos y estándares” para la reforma educativa”. Al decir de Schriewer (2011), el discurso transnacional es la “contrapartida semántica” de los procesos en marcha, mientras que opera como una “construcción semántica” de la sociedad mundial, proyectada sobre estructuras sociales.

Por su parte Gita Steiner-Khamsi analiza la transferencia educativa, como una de las dimensiones conceptuales centrales en la constitución histórica del discurso de la educación comparada. Michael Sadler se había preguntado a principios del siglo XX, qué conocimiento útil podría extraerse del estudio de los sistemas extranjeros. Y casi cien años antes que Sadler, Antoine Jullien había bosquejado un gran programa taxonómico de las instituciones y prácticas educativas internacionales. Luego de Sadler, Kandel dio continuidad a un esfuerzo comparativo basado en estudios del extranjero. (Steiner-Khamsi, 2010; 2011).

Es indudable que esta dimensión eminentemente pragmática tuvo un rol decisivo en el desarrollo histórico de la disciplina, en la que no fue infrecuente la dualidad entre los roles desempeñados por los primeros comparatistas, en tanto intelectuales y reformadores o administradores. Steiner-Khamsi, 2011: 221). La teoría de la transferencia surgió precisamente de la necesidad de dar cuenta de la forma en que históricamente la educación comparada construyó la estructura del método comparativo. Lúcidamente indica Steiner-Khamsi que la historia del método debería dar cuenta también de los elementos excluidos de la comparación.

Según Steiner-Khamsi, en forma convergente con Jürgen Schriewer, señala que son relevantes para el estudio de la transferencia educativa las teorías de Margaret Archer -teoría de las transacciones exteriores- y la teoría de Niklas Luhmann sobre sistemas autorreferenciales. Esta última teoría señala que los sistemas autorreferenciales se sostienen en base a apelaciones a la racionalidad científica, los valores o la organización. En contextos de transiciones o transformaciones que amenazan el recurso autorreferencial, las referencias externas pueden cumplir ese rol legitimador (Steiner-Khamsi: 2011)

Un aporte relevante en la consideración de la articulación, o tensiones, entre un sistema educativo internacional y los sistemas educativos nacionales, es el aportado por Meyer y Ramírez (Meyer y Ramírez, 2010). De forma muy sumaria, con base en una perspectiva neoinstitucionalista, podemos sintetizar este aporte diciendo que estos investigadores parten de la constatación de la convergencia de los diversos sistemas educativos nacionales hacia sistemas de escolarización masivos, en los que la estructura, la duración y los contenidos de la educación son a menudo similares. Se trata de “tendencias mundiales hacia la identificación de los centros de virtud educativa” que la sociedad mundial universalista tiende a reconocer. Estas fuerzas generadoras de estandarización educativa mundial han conducido hacia una homogeneidad educativa, en el que las usinas centrales de generación y transferencia de agendas y perspectivas son la UNESCO y el Banco Mundial (Meyer y Ramírez, 2010).

Sin embargo, el grado en que esta institución mundial de la educación resulta vigente para enormes segmentos de la población educativa de los países, es por lo menos problemática. Los esfuerzos regionales en pos de la convergencia (como el proceso de Bologna, o el MERCOSUR) requieren mucho tiempo, enfrentan obstáculos de diversa naturaleza, obtienen logros muy graduales y la mediación de un gran número de dimensiones locales, regionales, temporales, debe ser apuntada.





## Matrices de interpretación y formulación de políticas educativas en Uruguay (1960-2014)

El caso del desarrollo histórico -en especial en períodos recientes- del sistema educativo uruguayo, nos permite identificar -o no- algunos de estos conceptos y explicaciones teóricas.

El sistema educativo uruguayo estuvo históricamente enmarcado por un proceso de expansión de los servicios públicos de educación básica (1877-1950) que diseñó lógicas profundas que estructuraron la política educativa a lo largo del tiempo. Las pautas centrales que constituyen la lógica de base de la política educativa representan los que denominamos elementos configuradores del sistema: entre ellos, cabe mencionar el carácter extra-universitario de la formación docente, el carácter de burocracia pública de los maestros y profesores; el fuerte carácter propedéutico de la enseñanza media; la debilidad -por ausencia o por estancamiento- de una estructura productiva que incitase a una revisión profunda de la política educativa, entre otros.

El sistema educativo tradicional en el Uruguay se desarrolló con base en un poderoso modelo externo, las reformas educativas de Massachussets, pero no obstante, desde el principio, con un fuerte peso de variables endógenas, y regido por necesidades internas de la estructura pública.

La crisis y estancamiento económicos del Uruguay a partir de la década de los años cincuenta, combinados con la expansión de la matrícula en el nivel medio, a partir de la década de los años sesenta y setenta, generaría perspectivas de cambio en el sistema educativo uruguayo. Los elementos configuradores comenzaron, de una manera progresiva a resultar disfuncionales, o al menos, requirieron nuevas explicaciones o fundamentaciones.

Hacia 1950, Uruguay había prácticamente concluido el ciclo de configuración del sistema, que había comenzado un siglo antes y que había recibido un notable impulso con las reformas positivas de José Pedro Varela y de Alfredo Vázquez Acevedo.

Es importante señalar este momento como uno de los más relevantes en términos de un proceso de transferencia educativa. Como en el caso de Domingo Faustino Sarmiento para la Argentina, José Pedro Varela desarrolló una reforma educativa que poseía claras referencias internacionales precisas, como el desarrollo educativo de Massachussets en la segunda mitad del siglo XIX.

La Enseñanza Secundaria de la Universidad (1935), la creación de la Facultad de Humanidades y Ciencias (1945), y el establecimiento del Instituto de Profesores "Artigas" (1950) se completaron los rasgos centrales del sistema educativo tradicional. Sin embargo, el país estaba en vísperas de transformaciones profundas en su perfil social, demográfico, político y cultural.

Las décadas de los años sesenta y de los años setenta fueron escenario de indagaciones conceptuales que buscaron generar respuestas proactivas a la crisis -durante los años sesenta- y a los desafíos de una progresiva expansión de la matrícula, en contextos de asimilación de la política educativa a la política general del estado burocrático-autoritario -durante los años setenta.

La recuperación de la democracia, y de la autonomía de los entes de enseñanza, a partir de 1985 permitió recuperar el debate político en torno a las grandes cuestiones valorativas de la educación. Si excluimos a la ley de emergencia de 1985, la primera gran decisión pública que revisaba aspectos consolidados del sistema educativo tradicional fue la creación del Ciclo Básico de Enseñanza Media, por parte del Consejo Directivo Central de la Administración Nacional de Educación Pública que presidió el profesor Juan Pivel Devoto, primer paso en dirección a la democratización social y educativa del sistema.

A partir de allí, y muy especialmente a partir de la reedición del uso sistemático del conocimiento aportado por la Comisión Económica para América Latina -CEPAL- entre 1990 y 1995, se formularon diversas alternativas de política. Esto operó como un ejercicio de empleo prospectivo del conocimiento experto, dando continuidad a un modelo revestido de características canónicas en el Uruguay: el antecedente de la Comisión de Inversiones y Desarrollo Económico -CIDE- del período 1962-1966) (Garcé, 2002).

Estas alternativas de política y el debate en torno a ellas cruzaron a las grandes fuerzas políticas y acompañaron a los



diversos períodos administrativos. Más importante aún, fueron consolidando lo que pueden considerarse grandes matrices interpretativas y de diseño de políticas públicas en educación, que comenzaron a constituirse en el marco del fuerte debate político e ideológico de los años sesenta.

En este trabajo conceptualizaremos cuatro, a saber: a) la matriz burocrático-inercial; b) la matriz crítica; c) la matriz estructuralista y d) la matriz liberal. Se trata, naturalmente de tipos ideales y de categorías modélicas que dejan abierto el debate sobre la concreta adscripción a una u otra de los principales diagnósticos y de las políticas educativas implementadas.

## La matriz burocrático-inercial

A efectos de caracterizar brevemente las matrices interpretativas propuestas, describiremos a la matriz burocrático-inercial como el conjunto de las tendencias y las ideologías educativas funcionales a la prórroga de los elementos configuradores del sistema educativo tradicional.

El “carácter extra-universitario de la formación docente”, por ejemplo, poseyó una fuerza cultural tan intensa que la principal reforma educativa propuesta en el período democrático en curso -1985-2014-, la creación de los Centros Regionales de Profesores -CERP- no la puso en cuestión y de hecho, opacó y olvidó la reformulación de la formación académica de posgrado -en la que el Instituto Magisterial Superior -IMS- había realizado una cierta contribución, apelando en cambio solo a la capacitación en servicio de los docentes. Este enfoque se conectaba estructuralmente al carácter de burocracia pública de los maestros y profesores; la idea de matrices o instituciones culturalmente diferenciadas para la formación docente, fue hasta hace relativamente poco tiempo, una idea exótica.

Lo mismo puede decirse del carácter “propedéutico” de la enseñanza media, que explica en parte la imposibilidad del sistema educativo uruguayo que le permitan generar modelos organizacionales alternativos en la enseñanza básica y media, que den respuestas a la complejidad cultural de las nuevas audiencias de la enseñanza.

A partir de la década de los años noventa, cuando la región -y en ella el Uruguay- ensayaron un nuevo estilo de desarrollo, las relaciones entre estructura productiva y política educativa fueron nuevamente objeto de tematización en las políticas y los discursos sobre las políticas educativas.

Argumentos funcionales a la matriz burocrático-inercial descalificaron a las políticas alternativas por su presunto énfasis en el ajuste entre educación y mercado -de hecho atribuyen ese exclusivo objetivo de ajuste a casi cualquier propuesta de transformación, incluso a las que se afilian a visiones más humanistas e integrales del fenómeno educativo. La matriz burocrático-inercial tiende pues a subrayar los derechos adquiridos de los actores, las formas tradicionales de gestión, construye una negación respecto a la problematización de ciertos temas, estigmatiza las propuestas alternativas, apelando a defensa de la “educación pública”.

François Dubet (2013) ha caracterizado de manera excelente lo que denomina el “programa educativo de la modernidad” y mostrado su identidad en contextos ideológicos y de organización social muy diferentes, así como su carácter progresivamente anacrónico. La fuerza inercial de los elementos configuradores del sistema educativo tradicional, ligados a la sólida legitimidad que durante medio siglo aquel cosechó en prácticamente todos los sectores de la sociedad es aún un poderoso factor en el diseño e implementación de políticas, que apunta a neutralizar cualquier modificación de relieve. La ubicuidad de los argumentos, la polisemia de los discursos, y la complejidad de las cuestiones implícitas en los debates, hace que no sea tan fácil determinar la base política y los actores sociales ligados a la matriz burocrático-inercial. A menudo, se caracteriza a los sindicatos docentes o no docentes, como afines a una reivindicación de las formas tradicionales del estado docente, pero lo cierto es que la preservación de los elementos configuradores tradicionales aparece en grados variables en discursos y formulaciones aparentemente diferenciadas o política e ideológicamente contrapuestas.

La transformación del sistema educativo uruguayo requiere la neutralización de la matriz burocrático-inercial. Ella se ha revelado radicalmente disfuncional a la hora de democratizar el sistema educativo y asegurar en la práctica los derechos que pomposamente le atribuyen leyes de educación, acuerdos políticos y declaraciones de los actores. Por definición, la preservación del statu-quo burocrático suele carecer de expresiones intelectuales definidas -no así de documentos y registros relevantes- y menos aún de potentes mecanismos de articulación.



## La matriz crítica

La matriz crítica se configura -desde el punto de vista del debate teórico- a partir de tradiciones intelectuales afines al marxismo y a otras teorías críticas. En el período pre-dictatorial esta matriz se vincula al diagnóstico crítico-estructural de los problemas del país, que se expresó en el terreno más amplio de la economía política, en las perspectivas elaboradas por el Instituto de Economía de la Universidad de la República, a mediados de la década de los años sesenta. Como matriz interpretativa, carece de una expresión consolidada, o de una obra canónica, pero diversos autores y contribuciones en el campo de la política educativa se vinculan a ella inequívocamente.

En el período pre-dictatorial, diversas experiencias de educación popular y experiencias alternativas o innovadoras en educación básica, así como transformaciones curriculares de la enseñanza superior fueron inspiradas por esta matriz interpretativa que, siguiendo el marco general del debate político y sociológico, se alejaba de las perspectivas más o menos socialdemócratas -o socialcristianas- del estructuralismo desarrollista y se ligaba más intensamente a las perspectivas dependentistas.

El libro de Reina Reyes “Para qué futuro educamos” (1973) podría constituir un buen ejemplo de una perspectiva epocal, fuertemente inmersa en el debate político-ideológico y que alentaba perspectivas de cambio estructural y eventualmente revolucionario, en pos de una sociedad y un hombre nuevos. Sin embargo de su énfasis crítico, el libro de Reyes asume un declarado optimismo pedagógico, en línea con la relevancia atribuida a la educación en el proceso de cambio social.

Con posterioridad a la dictadura, la matriz crítico-transformadora podría estar presente asimismo en perspectivas que asumieron el debate con las reformas educativas de la década de los noventa. Más recientemente, diversas contribuciones al Debate Educativo desarrollado en el año 2006 expresan esta perspectiva crítica. Cabría mencionar en esta corriente interpretativa los aportes del -así llamado Grupo Autonomía, fuertemente enfrentado a las políticas educativas diseñadas desde el gobierno y en especial, a la ley general de Educación de 2008.

En referencia a las políticas educativas de los noventa, la perspectiva crítica discute por ejemplo, además de la orientación general de las políticas educativas, la legitimidad y validez de las políticas compensatorias, que no harían sino fijar en una situación de inferioridad social y cultural programática a los sujetos pedagógicos que constituyen su población objetivo. Sin embargo, la política educativa del segundo y tercer lustros del siglo XXI, cuando esta perspectiva tuvo mayor recepción y presencia en el diseño de aquellas, se caracterizaron por la continuidad y aun el acrecentamiento de programas compensatorios.

Si bien la matriz crítica, en su rechazo a los escenarios de la globalización, puede tener puntos de contacto con la matriz burocrático-inercial, posee una fuerte potencialidad innovadora en su apelación al valor de las experiencias transformadoras de base, tanto en la educación popular, como en la educación básica.

La matriz interpretativa estructuralista -socialdemócrata, o a su turno social-cristiana, pues ambas corrientes comparten hasta cierto punto un común talante estructuralista- se configura asimismo a partir de la década de los años sesenta. Si bien, como en los casos de otras corrientes, resultaría controversial señalar textos canónicos, resulta imposible pensar en la tradición técnica e intelectual de las políticas de corte estructuralista sin la mención del monumental diagnóstico y ejercicio de propuestas representado por la ya citada CIDE. Primera experiencia concreta y ambiciosa de convergencia entre saber especializado y diseño de políticas públicas, la CIDE reunió en sus equipos técnicos a especialistas ligados más tarde a enfoques socialdemócratas, liberales y críticos. Sin embargo, el vasto ejercicio diagnóstico se enmarcó en un estilo de desarrollo de marcado corte estructuralista, que atribuye al estado roles indicativos y de planificación relevantes, si bien no un rol monopólico<sup>10</sup>.

## La matriz estructuralista

La matriz estructuralista posee una fuerte confianza en el rol indicativo y de liderazgo de los aparatos del estado; asume la posibilidad de aportar desde las políticas públicas, sin la apelación a cambios revolucionarios en la sociedad, una lógica de corte democrático, no ajena a las necesidades de competitividad de la economía. Si bien puede variar el énfasis atribuido a la centralidad del estado, la matriz estructuralista no se confunde con la lógica burocrático-inercial, en tanto apela a la racionalidad, el diagnóstico, la intervención y la transformación como valores relevantes y tampoco asume un





rol monopólico para la política pública; tampoco alcanza los niveles de criticidad, eventualmente de corte anti-sistémico de las perspectivas críticas radicales. Y, desde luego, se opone fuertemente a las versiones liberales que enfatizan el automatismo del mercado o la centralidad de las decisiones individuales. No obstante ello, tiene puntos de contacto con las demás matrices.

La reforma educativa viabilizada durante el segundo lustro de los años noventa convocó, en los hechos, a numerosos técnicos de izquierda, junto a otros provenientes de los partidos fundacionales, así como reclutó críticos en todas estas formaciones político-ideológicas (Carnoy y otros, 2004).

Finalmente, la matriz liberal, se caracteriza por un enfoque más típicamente socio-céntrico y aun personalista, en cuanto reivindica -en línea con los textos constitucionales- la primacía de las familias y de los padres, en tanto ciudadanos, como destinatarios y aun agentes activos del proceso educativo. La idea de que el estado docente, monopolizador de la prestación educativa pública constituye una forma anacrónica incluso para brindar educación estatal está presente en este tipo de análisis. De allí la relevancia que asumen en el mismo la propuesta de nuevas redes públicas en la oferta de educación, que no se enmarquen en un solo ente autónomo que reúne todos los niveles educativos, tal como se practica en el país desde la ley de 1972, o en varios entes especializados por nivel, como en el pasado, sino que configuren nuevas redes públicas, eventualmente competitivas o simultáneas en su oferta. Desde luego un aspecto históricamente clave en el enfoque liberal o socio-céntrico, es la idea de que es erróneo asimilar educación pública a educación estatal y que en cambio, la educación pública podría contar, como es normal en los servicios de salud, con servicios estatales y privados que la viabilicen. La consecuencia más relevante de este planteo es la idea de que el financiamiento público podría asistir también a servicios provistos por actores no estatales -colegios privados, religiosos o no, servicios organizados por núcleos de profesores, etc.

Debido a la importancia tradicional de su red de instituciones de educación básica y media, la Iglesia Católica aparece como un actor relevante en la reivindicación de financiamiento público a escuelas de gestión privada.

## La matriz liberal

La matriz liberal no debe ser confundida, a nuestro juicio, con un solo enfoque neo-liberal -del que podría ser expresión la política educativa chilena entre 1981 y 1990- centrada en el financiamiento de la demanda, la competencia por la matrícula entre establecimientos y la creación de un cuasi-mercado, vía un sistema de información transparente que vuelva viable la elección racional de los nuevos “consumidores” de educación. Estas versiones de la matriz liberal son más bien exóticas en el Uruguay.

En cambio poseen más fuerza en esta perspectiva, la crítica al modelo de prestación educativa regido burocráticamente, y la consiguiente demanda por esquemas de organización escolar y sistémica, que recuperen la centralidad de los ciudadanos<sup>11</sup>

La matriz liberal está ideológicamente en las antípodas de la matriz burocrático-inercial, pero a su turno podría encontrarse no tan lejos de ella en el terreno de la implementación de las políticas, en la medida en que la cooptación de otros proveedores podría no estar exenta de una perspectiva igualmente autorreferida y ritual.

También se diferencia nitidamente de la matriz crítica, aunque a ella podría acercarla el énfasis en la innovación y la defensa del protagonismo de ciertos colectivos escolares o sociales, asumidos como portadores de grados variables de transformación educativa.

Más allá de la eventual identificación de aportes conceptuales -y aun nombres- que podrían caracterizar tendencialmente una u otra “matriz”, se trata en este caso de identificar -apenas como recurso analítico- corrientes o perspectivas de pensamiento educativo, puestos en relación dialéctica con los elementos configuradores del sistema educativo tradicional.



## Discusión

La educación del futuro, o el futuro de la educación no constituye por sí mismo un tema homogéneo, que convoque a una comunidad, o subcomunidad disciplinaria en torno de problemas compartidos. En cambio, es posible distinguir en la diversidad de estudios sobre el futuro, por una parte el campo de los estudios prospectivos y sobre el futuro y por otra el de los trabajos que giran en torno de aspectos teóricos, filosóficos, pedagógicos y de política educativa sobre el futuro de sistemas educativos específicos.

En el primer tipo de estudios, predomina la producción científica y técnica de los organismos internacionales y regionales, que promueven una perspectiva neoinstitucionalista, en el que las asimetrías y relaciones de hegemonía o dominación resultan invisibilizadas.

En los estudios de corte filosófico o pedagógico, el futuro en cambio es analizado desde perspectivas fuertemente valorativas y a través de la problematización de determinadas dimensiones claves.

La idea de una institución mundial de la educación, por su parte, constituye una formulación interesante, que se apoya en la constatación de que diversas sociedades y regiones, poseen sistemas educativos que confluyen naturalmente en el desarrollo de una agenda más o menos compartida, como puede ser el caso de Europa, Norteamérica, Australia, Nueva Zelandia y algunas sociedades modernas de Asia y de América Latina. La limitación de esta idea proviene de que una agenda internacional de externalización convergente, no toma suficientemente en consideración la existencia de puntos de partida muy diversos entre diversos sistemas educativos nacionales, la existencia de culturas político-académicas e instituciones locales intransferibles y el peso de las tradiciones de pensamiento que se reflejan en “matrices” específicas, además de fenómenos sociales más amplios y muchas veces decisivos, como el alineamiento geopolítico de los sistemas, el peso de dimensiones religiosas y el desarrollo de conflictos políticos y sociales, incluida la guerra.

Parecería que las oportunidades de globalización autónoma tienen más probabilidad de llegar de la mano de innovaciones educativas específicas como podrían ejemplificarlo nuevos modelos de universidades (como Minerva University) o transformaciones originadas en tradiciones pedagógicas modernas como la jesuítica y el nuevo modelo educativo desarrollado por esta orden en Catalunya.<sup>12-13</sup>

Es posible que la internacionalización de la educación de las regiones periféricas dependa más de este tipo de iniciativas de base, y de los esfuerzos de integración regional, con sus características específicas, que de la tendencia hacia un sistema estándar promovido por las sociedades modernas centrales.

El caso uruguayo nos permite advertir que es posible que un mismo estado nacional sea escenario de pugna entre matrices diferenciales de pensamiento y de política y que la transferencia -sea cual sea los mecanismos que emplee- resulte asimétrica.

En efecto, Uruguay aparece como un ejemplo de transferencia asimétrica, en el que la influencia de instituciones y tendencias globales es limitada, selectiva o parcial. Mientras que por una parte, la creación de la Agencia Nacional de Investigación e Innovación o el Plan Ceibal (One Laptop per Child) se enmarcan visiblemente en una tendencia internacional convergente con procesos regionales y mundiales, el estado de bloqueo de las políticas de cambio educativo en el sistema de educación básica, tienden a operar como reforzadores de una sociedad dual, cruzada por la segmentación residencial. Algunas de estas innovaciones resultan así adaptadas a un efecto incrementalista, neutralizando y hasta cierto punto encapsulando aislando su influencia sobre la dinámica general del sistema, como es el caso del Plan Ceibal.

En estos casos el aprendizaje de nuevos paradigmas no alcanza al sistema educativo en su conjunto y los diferentes mecanismos de externalización, transferencia o influencia tienen comportamientos y resultados diferenciales, o se expresan en matrices que no logran superar a una matriz burocrático-inercial, excrecencia de los arreglos racionales, valorativos y organizativos del pasado, que presentan sin embargo una notable capacidad de resistencia y continuidad.

El sistema educativo uruguayo reproduce en términos generales la situación del sistema educativo tradicional en el mundo, pese a las marcadas peculiaridades de su proceso, en el que prácticamente estuvieron ausentes políticas de signo liberal que fueron comunes en otros procesos de reforma contemporáneos. Las transformaciones políticas a nivel global, la economía del nuevo regionalismo, la emergencia de una sociedad-red, la diferenciación y nuevas formas de



subjetividad, las necesidades de las culturas juveniles, la obsolescencia de los modelos organizacionales del pasado, han puesto a la institución escolar bajo proceso.

La perspectiva burocrática e inercial, posiblemente constituye el peor enemigo, en tanto hace que el sistema educativo se aferra a una especie de “programa suicida”: dar continuidad histórica a los rasgos que hacen del sistema educativo, y en especial de las escuelas y liceos, un espacio culturalmente alienado de las culturas juveniles y, lo que es más importante, de las necesidades de los sujetos pedagógicos. Vuelto sobre sí mismo, el sistema solo atina a multiplicar el virus, a reproducir en forma inercial los esquemas burocráticos, autoritarios, top-down de formulación e implementación de la política educativa y a acentuar su marginalidad.

Identificamos, con base en los nutridos registros del debate político educativo reciente, cinco temas claves de una nueva educación para el futuro:

- Creatividad e innovación en Educación.
- Políticas docentes ligadas al conocimiento.
- Curriculum
- Recreación del dinamismo de los centros educativos
- Re-organización de la provisión educativa y del gobierno del sistema

Cada vez más se percibe que si la institución educativa merece ser re-significada y reconstruida, ello solo puede lograrse a condición de cancelar y superar el sistema educativo tradicional y su lógica anacrónica de configuración.

La educación uruguaya que se necesitaría para hacer frente al futuro, requiere desplegar en simultáneo diversas lecturas alternativas posibles, apelando ya no a visiones ideológicas canónicas -o presuntamente tales- sino al mayor pluralismo teórico y metodológico posible.

Lejos de los “sistemas únicos”, empobrecedores, última ratio de la burocracia inercial, en primer lugar debe rescatarse el valor de las tradiciones pedagógicas uruguayas, que solo pueden vivir si son objeto de apropiación y exploración en los procesos educativos concretos. El “optimismo pedagógico”, la idea de que la educación puede “hacer la diferencia”, resultan claves.

Para viabilizar este tipo de políticas se requiere un fondo de investigación y desarrollo educativo, que genere los incentivos y las condiciones de posibilidad de un verdadero laboratorio de innovación pedagógica y teórica.

## Política docente

La política docente requiere el desarrollo de cambios profundos y correspondientes en lo relativo a las siguientes variables centrales: reclutamiento selectivo, formación inicial, apoyo profesional temprano, promoción en la carrera, condiciones de trabajo docente profesionalizado y jerarquizado, capacitación en servicio -incluyendo años sabáticos-, retiro y recuperación de sus saberes. Sería ocioso enfatizar en el carácter estratégico de una nueva concepción de la formación docente, no burocrática, dirigida a formar a futuros ocupantes de ciertos cargos del presupuesto, sino académica y profesional, dirigido a formar educadores lúcidos y activos del siglo XXI.

Por eso es que en un sistema tal de formación docente, la formación para el diseño curricular y la enseñanza por áreas, no se opondría, por ejemplo, a la basada en ciertas disciplinas. Es más que probable que a edades diversas de los educandos y a niveles específicos, correspondan alternativamente abordajes basados en áreas y/o en disciplinas específicas.

## Curriculum

El curriculum no puede concebirse como un conjunto agregado de contenidos teóricos, sino como un amplio dispositivo cultural que hace posible el proceso de aprendizaje. Para emanciparse de una perspectiva normativa y prescriptiva, liga-



da canónicamente a formas sumativas de evaluación, normalmente asociadas a formas cuasi sancionatorias de exclusión social -como la repetición- se hace necesario repensar el currículum en su dimensión de construcción social.

La educación inicial hace posible los aprestamientos físicos, cognitivos, afectivos, emocionales y sociales que harán posible el aprendizaje continuado. La educación primaria y la media básica, concebidas como un gran ciclo de educación general básica, debería proveer en cambio los niveles adecuados de competencias en pocas pero grandes áreas del currículum, un contemporáneo “cuadrivium” mínimamente expandido, que se expresaría en no más de cinco áreas:

- lógica y cálculo numérico<sup>14</sup>;
- lecto-escritura;
- comprensión del mundo contemporáneo;
- educación ciudadana, competencias sociales, convivenciales y éticas;
- desarrollo físico, creatividad y expresión

### **Recreación del dinamismo de los centros educativos**

Un nuevo currículum, nutrido de un novaescolismo contemporáneo, escenario de despliegue de una nueva profesión docente capaz de reconciliar a las culturas infantiles y juveniles con la nueva escuela, no puede cumplirse sin nuevos -y plurales- modelos de centro educativo, extrovertidos y abiertos a la comunidad, dirigidos por un proyecto educativo de centro, y por un equipo director y docente legítimo, competente y estable. Sin esta nueva institución, no será fácil pensar la revolución educativa democrática, necesaria en educación.

### **Gobierno del sistema y organización de la provisión educativa.**

La estructura de gobierno de la educación uruguaya deja al margen al Ministerio de Educación y Cultura, quien -en condiciones normales- debería proponer, con carácter público y preceptivo, las políticas. La o las administraciones nacionales, regionales o departamentales de educación pública -que la ley podría establecer- deberían operar como grandes agencias reguladoras, que deben evaluar técnicamente la performance de las administraciones y de los centros educativos en su provisión educativa concreta. Las políticas y estándares deberían ser diseñados por el MEC y evaluados por estas agencias (o administraciones, hoy solo la ANEP) con apoyo del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEED). La estructura del MEC, fuera de los niveles ministeriales, subsecretarías y de alguna Dirección nacional, debería conformarse por Direcciones técnicas, designadas por concursos internacionales. La promoción por antigüedad y concursos dentro de la carrera docente culminaría en niveles de Subdirecciones, o eventualmente, mediando el concurso público y abierto, en las Direcciones técnicas nacionales.

La co-participación político-partidaria en los niveles técnico-políticos de la educación, reflejo de las peripecias del siglo XX uruguayo, constituyen un anacronismo funcional a la matriz burocrático-inercial y deben dejar lugar a formas universalistas y meritocráticas de cooptación de cuadros profesionales y educativos de alto nivel. Pero fundamentalmente, debe transformarse la estructura de la provisión educativa, fuertemente asentada en los centros educativos -y en redes orgánicas de centros educativos- regidos por pautas técnicas transparentes y universalistas de evaluación por una agencia reguladora.

La educación es un proceso de aprendizaje y desarrollo cuyos sujetos son los individuos, pero también los sujetos pedagógicos colectivos, eventualmente, sociedades enteras. El desafío de realizar una revolución educativa democrática en un sistema congelado por lógicas inerciales, requiere una apuesta decidida por la transformación, una transformación regida por la ley y comandada por los ciudadanos.

Solo así el sistema educativo uruguayo tenderá sus puentes hacia el futuro y recuperará el diálogo con los procesos educativos regionales y globales.



## Bibliografía

Carnoy, M., Cosse, G., Cox, C. y Martínez Larrechea, E. (2004) Las reformas educativas en los Noventa. Proyecto Alcance y Resultados de las Reformas Educativas en Argentina, Chile y Uruguay. Buenos Aires: Banco Interamericano de Desarrollo, Universidad de Stanford.

Cirigliano, G. F. (1967). Educación y futuro (Vol. 5). Buenos Aires: Editorial Columba.

Comisión Europea (2010) The Future of Learning: New Ways to Learn New Skills for Future Jobs - Results from an online expert consultation (2010). JRC Technical Note. C. Redecker, M. Leis, M. Leendertse, G. Gijsbers, Y. Punie, P. Kirschner, S. Stoyanov, B. Hoogveld.

Da Silveira, P. (1999) La Segunda Reforma: por qué necesitamos una Enseñanza Post-Vareliana y cómo podemos ponerla en marcha. Montevideo: Fundación Banco de Boston.

Dale, R. (1999) Specifying globalization effects on national policy: a focus on mechanisms. *Journal Education Policy*, 1 (14): 1-17.

Dale, R. (2007). Los efectos de la globalización en la política nacional: un análisis de los mecanismos. En: Bonal, X. y Tarabini-Castellani, A. *Globalización y educación: textos fundamentales*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Delors, J., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F. y otros (1997). *La educación encierra un tesoro: informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo Veintiuno*. Ediciones Unesco.

Dubet, F. (2013) *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa

Garcé, A. (2002) *Ideas y competencia política en Uruguay (1960-1973). Revisando "el fracaso" de la CIDE*. Montevideo: Ediciones Trilce.

Luhmann, N. y Schorr, K.E. (1993). *El sistema educativo*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara y Universidad Iberoamericana.

Meyer, J. y Ramírez, F. (2010) *La educación en la sociedad mundial. Teoría institucional y agenda de investigación de los sistemas educativos contemporáneos*. Barcelona: Octaedro / ICE-UB.

Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.

Nóvoa, A. (2012) Educación 2021: para una historia del futuro. En: *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 49 - Enero-Abril

Punie, Y. & Ala-Mutka, K. (2007). Future Learning Spaces: new ways of learning and new digital skills to learn. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 2(4), 210-225.

Reyes, R. (1973) *Para qué futuro educamos*. Montevideo: Editorial Alfa.

Schriewer, J. (2011). Sistema mundial y redes de interrelación: la internacionalización de la educación y el papel de la investigación comparada. En M. Caruso & H. Elmar Tenorth, *Internacionalización. Políticas Educativas y Reflexión Pedagógica en un Medio Global*. Buenos Aires: Editorial Granica.

Steiner-Khamsi, G. (2010). The politics and economics of comparison. *Comparative Education Review*, 54(3), 323-342.

Steiner-Khamsi, G. (2011) La reformulación de la transferencia educativa como estrategia política. En: Caruso, Marcelo & Tenorth, Heinz-Elmar (2011) *Internacionalización. Políticas Educativas y Reflexión Pedagógica en un Medio Global*. Buenos Aires: Editorial Granica.

---

<sup>1</sup> <http://www.unmillenniumproject.org/> - <http://www.millennium-project.org/millennium/Education-2030.html> - <https://themp.org/>

<sup>2</sup> <http://www.undp.org/content/undp/es/home/sdgoverview.html>





<sup>3</sup> <http://www.proyectomilenio.org/es/web/guest/riber>

<sup>4</sup> [http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC60869\\_TN.pdf](http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC60869_TN.pdf)

<sup>5</sup> <http://www.unesco.org/new/en/social-and-human-sciences/themes/anticipation-and-foresight/>

<sup>6</sup> <http://en.unesco.org/post2015/sites/post2015/files/UNESCOPrinciplesonEducationforDevelopmentBeyond2015.pdf>

<sup>7</sup> <http://www.oecd.org/site/schoolingfortomorrowknowledgebase/futuresthinking/scenarios/38967594.pdf>

<sup>8</sup> <http://rieoei.org/rie49a07.htm>

<sup>9</sup> Por ejemplo la Red para el Mejoramiento de las Capacidades locales y globales de anticipación, de Unesco en asociación con la Fundación Rockefeller - <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002303/230316e.pdf>

<sup>10</sup> Germán W. Rama, presidente del Consejo Directivo Central de ANEP entre 1995 y 2000, fue uno de los técnicos destacados de la CIDE y, más tarde, como director de la Oficina de CEPAL, tuvo a su cargo la elaboración de un nuevo y vasto diagnóstico sectorial en educación. Los hallazgos de las investigaciones de CEPAL suministraron la agenda de políticas de ambos lustros de la década de los años noventa.

<sup>11</sup> En el Uruguay, el libro de Pablo da Silveira (1999) sobre la necesidad de una “segunda reforma educativa”, esto es una reforma que explícitamente revise la educación vareliana -asumida como un ciclo cerrado o en vísperas de clausura y diversos trabajos de da Silveira y de Rosario Queirolo, en el marco del Centro de Estudios en la Relación Estado y Sociedad -CERES- constituyeron aportes expresivos de una perspectiva alternativa, próxima en cierto sentido a la visión liberalizadora

<sup>12</sup> <https://www.minerva.kgi.edu/>

<sup>13</sup> [http://politica.elpais.com/politica/2015/03/27/actualidad/1427473093\\_128987.html](http://politica.elpais.com/politica/2015/03/27/actualidad/1427473093_128987.html)

<sup>14</sup> La dimensión tecnológica y la alfabetización informática, pertenecen por igual a las dos primeras áreas).

## Datos de los autores

### Enrique Martínez Larrechea

Doctor en Relaciones Internacionales - Universidad del Salvador (Bs.As.) Magíster en Ciencias Sociales - FLACSO (Argentina) y Licenciado en sociología por la Universidad de la República (Uruguay). Es Investigador categorizado en el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) de la Agencia Nacional de Investigación e Innovación (ANII). Fue Director nacional de Educación de Uruguay en dos períodos (1003-95, 2000-02). Actualmente es Rector organizador de Instituto Universitario Sudamericano -IUSUR y presidente de la Sociedad Uruguaya de Educación Comparada e Internacional - SUECI.

[martinez.larrechea@gmail.com](mailto:martinez.larrechea@gmail.com) – [enriquemartinez@iusur.edu.uy](mailto:enriquemartinez@iusur.edu.uy)

### Adriana Chiancone

Doctora en Estudios Sociales de la Ciencia y la Tecnología -Instituto Venezolano de Investigaciones Científicas -IVIC- Magíster en Ciencias Sociales - FLACSO (Argentina) y Licenciado en Ciencias Antropológicas por la Universidad de la República (Uruguay). Es Investigadora categorizado en el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) de la Agencia Nacional de Investigación e Innovación (ANII). Es profesora de diversos programas de Maestría y Doctorado.

[achianco@gmail.com](mailto:achianco@gmail.com) – [adrianachiancone@iusur.edu.uy](mailto:adrianachiancone@iusur.edu.uy)

**Fecha de recepción: 04/04/2016**

**Fecha de aceptación: 12/04/2016**

