

Política, educación superior e investigación educativa en Uruguay y el Cono Sur. Estudio de caso y dimensiones comparadas- 1985-2011¹

*Adriana Chiancone (Udelar) - Enrique Martínez Larrechea (Ude)*²

Palabras clave: Educación comparada – Educación Superior – Investigación Educativa
– Cono Sur

Índice

Introducción

Una periodización tentativa del vínculo educación y conocimiento.

La relación entre educación y conocimiento en Uruguay: la matriz desarrollista

La relación educación y conocimiento en Uruguay y la agenda de las transformaciones a comienzos del siglo XXI.

Referencias bibliográficas

Introducción

La convocatoria al III Congreso Internacional de Estudios Comparados en Educación se refiere de modo central a: “*la construcción de una nueva agenda de la educación en la Argentina y en América Latina*” como tema central del mismo, abordada desde una perspectiva internacional y comparada.

¹ Trabajo presentado al IV CONGRESO NACIONAL / III ENCUENTRO INTERNACIONAL de ESTUDIOS COMPARADOS en EDUCACIÓN ¿Hacia dónde va la Educación en la Argentina y en América Latina? Construyendo una nueva agenda. Buenos Aires, 16 y 17 de junio de 2011

² Adriana Chiancone. Doctora en Estudios Sociales de la Ciencia. Investigadora del Sistema Nacional de Investigadores (ANII). Docente e investigadora de la Universidad de la República (UR) achianco@gmail.com -

Enrique Martínez Larrechea. Doctor en Relaciones Internacionales. Investigador. del Sistema Nacional de Investigadores (ANII). Decano de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de la Empresa (UDE) Martinez.larrechea@gmail.com -

El foco en “la efectividad de los cambios implementados en los ciclos de reformas recientes, así como la estrategia de los gobiernos de la región para la educación, tanto en el futuro inmediato como en el mediano y largo plazo” permite reexaminar esa tensión implícita entre dos agendas posibles: una, la de las tareas pendientes en la culminación del éxito social y cultural de los sistemas educativos tradicionales; otra, la de la calidad de la educación, desplegada en la diversidad de procesos y de miradas, ligada a la investigación de punta y operando en ideal sociedad del conocimiento y la creatividad.

Sabemos que ambas agendas constituyen de algún modo “tipos ideales”, que no están presentes en estado puro en ningún sistema educativo nacional. A su turno, todos los países han implementado una respuesta local a desafíos que parecen formar parte de la agenda global. Esas respuestas poseen componentes variables de una agenda de la expansión educativa, bajo una forma histórica escolar principalmente homogeneizante, a la vez que han dado pasos en sentidos que parecerían delinear una respuesta alternativa. Las políticas educativas recientes a menudo buscaron diferenciarse del ciclo de reformas de los noventa, pero no está muy claro si alcanzaron a fundar una agenda diferente.

Los años bicentenarios de nuestros países, nos encuentran en medio de esta dinámica compleja, pasible de numerosos abordajes.

La presente ponencia se propone se sitúa, tal vez, en el espacio de convergencia de los estudios comparados nacionales y de los estudios comparados en dimensión histórica. Ensayamos aquí el despliegue de algunas dimensiones comparadas, operando en una dirección interna al Uruguay. Ésta examina las relaciones entre política educativa e investigación y conocimiento en educación, intentando caracterizar esta relación en dos momentos históricos diferenciales, el momento estructuralista de la década de los sesenta y la primera década del siglo XXI. Se concibe a la educación superior como articuladora de la relación entre educación y conocimiento.

La ponencia debe mucho a una reciente investigación comparada de seis casos nacionales en América Latina³. Intenta desplegar una visión general sobre la evolución del sistema educativo de Uruguay, en el marco de otros procesos regionales, ofreciendo

³ Palamidessi, Mariano, Suasnabar, Claudio y Gorostiaga, Jorge (compiladores.) *Investigación educativa y política en América Latina*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

una periodización del desarrollo de los contextos y de las instituciones ligadas a la funciones de investigación y producción de conocimiento educativo en el Cono Sur.

Analizando dimensiones y dinámicas político-intelectuales, se revisa el surgimiento de un pensamiento pedagógico de la modernización económica y social de principios del siglo XX, que acompaña la expansión de los servicios educativos y el incipiente surgimiento de una tecno-burocracia especializada, caracterizando las instituciones y organismos productores de conocimiento, sus vehículos, tradiciones y productos.

Los roles del estado como demandante y productor de conocimiento experto y la relación entre política, educación y ciencia, el rol del marco regulador del sistema superior y la configuración efectiva de los centros de investigación, son también objeto de consideración.

Como hipótesis central, el trabajo asume el desarrollo de la investigación educativa como un proceso cultural y político complejo, que se nutre de dinámicas de expansión, de procesos sociales y de desarrollos endógenos en las disciplinas científicas. La transición desde el sistema educativo tradicional a la emergente sociedad del conocimiento, es un proceso complejo en el que interactúan ideas pedagógicas, instituciones especializadas y demandas societales y políticas.

El proceso educativo uruguayo reciente converge en alguna medida y se diferencia fuertemente de otros procesos regionales, tanto en términos de su especificidad, como en términos del significado cultural de los cambios y de las representaciones construidas por sus actores. El rol de la educación superior, como campo de investigación y como instancia de formación y articulación de matrices interpretativas es focalizado especialmente.

A partir del estructuralismo de inicios de la década de los sesenta se consolidó en el Uruguay una fuerte relación entre conocimiento experto y educación y esos vínculos serían retomados más recientemente.

Una periodización tentativa del vínculo educación y conocimiento.

Hemos distinguido cinco grandes períodos en el desarrollo del sistema educativo uruguayo y de su relación con la producción de conocimiento en educación. El primer período incluye el período colonial, la revolución artiguista y la dominación cisplatina hasta el nacimiento del Estado Oriental independiente (1730-1830).

En el segundo, el período republicano, podría identificarse tres fases:

- a) una *fase fundacional*, entre 1830 y 1875, de inestabilidad política y marchas y contramarchas educativas;
- b) una *fase de creación del sistema educativo nacional*, que incluye la expansión social de la educación como servicio público y la conformación de una burocracia especializada, (1875-1945);
- c) una *fase de creación de algunas instituciones culturalmente centrales*, un período que se caracteriza por el fin de las viejas certezas. Esta gran fase -sin perjuicio de la instauración de la dictadura militar -1973-1984- posee diversos subperíodos.

En particular, un momento "desarrollista", en el cual, el diagnóstico de la CIDE y la confianza casi absoluta en los efectos demiúrgicos de una estatalidad planificadora, genera el núcleo de una experiencia social exitosa de vinculación entre conocimiento y política educativa, que luego intentará recrearse en otros contextos. Este momento, se caracteriza por una agenda internacional compartida, pero también por políticas educativas asentadas en arreglos locales y perspectivas endógenas de política pública.

En la tercera fase, a partir de 1945, no sólo se crean instituciones educativas y culturales claves, sino que el Uruguay se aproxima a una fase social crítica; la relación entre conocimiento, educación y política se encuentra presente siempre, pero sería con posterioridad a 1933 cuando dicho vínculo se inscribiría en marcos histórico-políticos que, en alguna medida, aun compartimos y nos resultan más inteligibles. Esa inteligibilidad está asociada a la progresiva institucionalización de las ciencias sociales y la educación en la universidad.

La separación de la enseñanza secundaria de la Universidad de la República en 1935, los debates universitarios sobre la autonomía, la creación de la UTU (Universidad del Trabajo del Uruguay, 1941), de la Facultad de Humanidades y Ciencias (1945), del Instituto de Profesores "Artigas" (IPA) en 1949, el desarrollo de la educación básica (primaria y media), la sanción de la ley orgánica de la Universidad de la República (1958), son eventos que contribuyeron a diseñar una específica "matriz de interacción entre conocimiento, pensamiento político y educación en el Uruguay contemporáneo" (Martínez, Chiancone y Sans, 2011 -en prensa).

La relación entre educación y conocimiento en Uruguay: la matriz desarrollista.

1945 parecería ser una fecha mojón, que permitió acuñar la idea de una “generación crítica”, el punto más alto de una cultura cosmopolita mientras que 1969, constituye el final de una etapa republicana, de éxito resonante en materia social y culturalⁱ.

Finalmente, tras la dictadura militar, en 1985 adviene un período de *reformas educativas*: las políticas reformistas, que procuran lidiar con los nuevos desafíos emergentes de la masificación, la pobreza y los nuevos escenarios. Constituye también este último, el escenario de la institucionalización académica de las ciencias de la educación en las universidades.

En este último período la relación entre educación y conocimiento, aparece mediada por tecnoburocracias más o menos desarrolladas, ligadas a institutos de investigación social y educativa, a las universidades y a la administración educativa central (ANEP). El estado ejerce diversos roles, centrales para la relación entre política, educación y ciencia, como regulador de las universidades privadas, como demandante de conocimiento experto y como su productor directo. También ejerce un rol significativo al ejecutar políticas educacionales y científicas que regulan la cantidad y calidad del conocimiento necesario y disponible.

El impulso otorgado a las políticas de reforma en los pasados veinticinco años sin duda posee causas complejas: por un lado, recoge y proyecta un cierto imaginario, un cierto rol atribuido a la investigación y a la racionalidad científico-técnica en la toma de decisiones. Una vez superado el debate espiritualismo-positivismo, a fines del siglo XIX, el diferencial pero compartido magisterio de Vaz Ferreira y de Rodó, imprimió a la cultura intelectual uruguaya una preferencia por la matización, el juicio cauteloso, unido a la crítica radical, capaz de exponer el “revés de la trama” de los condicionamientos político-culturales.

Dicha matriz acompañó la formación de nuevas élites surgidas del proceso de la expansión demográfica del sistema a todos los niveles.

Las condiciones históricas de la segunda posguerra y el advenimiento de una situación de crisis de las viejas formas de sociabilidad, prolongaron en el tiempo estos aspectos claves de la auto-conciencia uruguaya.

Así, el énfasis desarrollista de los primeros sesenta, expresado en la Comisión de Inversiones y Desarrollo Económico (CIDE), y de otros dispositivos gubernamentales (censo general de población y vivienda; creación de instituciones de investigación agropecuaria aplicada, establecimiento de índices de productividad, planes nacionales de vivienda etc.) operaría como una ratificación de la existencia de una interacción entre pensamiento y política, entre ciencia y toma de decisiones.

La experiencia de la CIDE operó como una experiencia paradigmática. Al recuperarse la institucionalidad democrática, y en otras coyunturas en que se hace visible la necesidad de diagnósticos compartidos, es frecuente que se reclame "una nueva CIDE". El vínculo entre educación, política educativa y conocimiento técnico, se expresó aquí de una forma apta para "matrizar" esa relación compleja.

Al mismo tiempo, con la expansión del sistema educativo, se constituyeron en un proceso gradual, estamentos que podríamos denominar tecno-burocráticos, compuestos por intelectuales y expertos, investigadores, docentes y reformadores, que contribuyeron a establecer marcos del debate político sobre educación.

Como otros países de la subregión, Uruguay hace frente a fuertes desafíos educativos, propios de la expansión de la matrícula y de los déficits de la inclusión en la educación básica y obligatoria (dos años de educación preescolar y doce de enseñanza primaria y media) y otros, ligados más bien a la agenda de la calidad y a los nuevos retos de la emergente sociedad del conocimiento.

La relación educación y conocimiento en Uruguay y la agenda de las transformaciones a comienzos del siglo XXI.

Como hitos en materia de políticas de ciencia y tecnología de los casi veinticinco años transcurridos (1985-2010), desde la recuperación democrática en Uruguay, señalamos los siguientes:

- i) Creación del Programa de Desarrollo de Ciencias Básicas (PEDECIBA) que comenzó a funcionar en 1986 ;
- ii) Creación de la Dirección Nacional de Ciencia y Tecnología (DINACYT) como unidad ejecutora en el Ministerio de Educación y Cultura en el año 2001, en cuya órbita se estableció el Programa de Desarrollo Tecnológico (PDT) con apoyo del Banco Internacional de Desarrollo (BID).
- iii) Fundación de la Comisión Sectorial de Investigación Científica en la Universidad de la República (UDELAR) en 1990, en la que se combinan la representación de los tres órdenes y de las diferentes áreas de conocimiento. Fue pensada no sólo como gestora de programas sino como generadora de iniciativas de políticas de ciencia y tecnología en la universidad
- iv) Creación de la Agencia Nacional de Investigación e Innovación (ANII) en el año 2007, y la implementación del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), con los objetivos de:
 - *Fortalecer y expandir la comunidad científica.*
 - *Identificar, evaluar periódicamente y categorizar a todos los investigadores que realicen actividades de investigación en el territorio nacional o que sean uruguayos trabajando en el exterior.*
 - *Establecer un sistema de apoyos económicos que estimule la dedicación a la producción de conocimientos en todas las áreas del conocimiento, que serán otorgados por procedimientos concursables (Ley 18.172 del 30/08/07, Art. 305 Ver <http://www.anii.org.uy/sni.html>) ((Martínez, Chiancone y Sans, 2011, en prensa).*

El más reciente período de política educativa se inaugura recientemente, tras la crisis de 2002 y supone un cambio político relevante, debido a la rotación del partido gobernante, la coalición de izquierda Frente Amplio.

En este período, un cambio regulatorio de relevancia fue la aprobación de la Ley general de Educación N° 18.437.

Asimismo, la Universidad de la República asumió -en sus dos últimos rectorados- la tarea de repensar su ley orgánica y promover un cambio de importancia en las políticas universitarias.

También, en 2007, fue aprobado por el Ministerio de Educación y Cultura, el primer doctorado en Educación en Uruguay (asimismo el primero reconocido a una universidad privada), ofertado por la Universidad de la Empresa (UDE) en el marco de su Programa de Formación Avanzada en Educación, dando nacimiento, en 2009, a la Facultad de Ciencias de la Educación. En dicho marco, se cultiva a nivel universitario la disciplina de la Educación Comparada. y se edita la *Revista Sudamericana de Educación, Universidad y Sociedad (RSEUS)*

Posteriormente, el consejo asesor del ministro, solicitó la cancelación del programa, pero el Ministerio no hizo lugar a este dictamen.

En este período, debido a los cambios políticos, al agotamiento de las reformas -aunque no de la agenda de transformaciones demandadas por los actores- los estilos de concertación de políticas han variado.

Ya no se apoyan solamente en la presencia, presuntamente legitimadora, de una tecnoburocracia atenta al movimiento internacional y a los diagnósticos y marcos interpretativos nacionales, sino que pretendió, a su modo, reunir a sectores gremiales y sociales organizados y transformar la estructura y funcionamiento del sistema. Una nueva ley y enfoques que con mayor frecuencia invocan un paradigma crítico-interpretativo, se han hecho presentes en la política educativa, que ya no tematiza "reformas" a introducir, sino transformaciones socio-culturales de fondo a perseguir.

Pese a estos cambios en el enfoque de la política y a lo ambicioso de los argumentos críticos que la fundan, la concertación no se ha logrado. La ley de educación vigente en Uruguay es el resultado de equilibrios coyunturales, las orientaciones de las autoridades son a menudo discutidas por otras agencias del gobierno, la oposición y los sindicatos.

Como resultado, el enfoque de la política educativa no alcanza a traducirse en un marco integrado, sino que reconoce diversas acciones, dotadas de diversa racionalidad. Claramente modernizadora en la incorporación del programa One Laptop per Child (Plan Ceibal), pero claramente corporativa en las críticas de corte ideológico-cultural dirigidas a la OCDE y los operativos de evaluación de PISA, la política educativa uruguaya vacila entre avanzar hacia una mayor autonomía de gestión de los centros educativos, o reforzar las rutinas político-culturales del estado docente.

En este sentido, también la relación de la política educativa con la producción de conocimiento aparece mediada por la crítica radical de los enfoques empiristas, por la

desconfianza respecto de los documentos y marcos interpretativos suministrados por ciertos organismos regionales (como la OEI y sus metas 2021) o las evaluaciones de PISA.

En relación a *think tanks* y centros de investigación y producción teórica, la producción emergente del estado (incluida la Universidad de la República obtiene una gran centralidad).

El estado como demandante de conocimiento experto.

Como demandante de conocimiento experto, el estado ha establecido relaciones significativas con organismos internacionales. Es el caso de la CIDE en los sesenta, pero también del abarcador estudio de la Oficina de Montevideo de CEPAL al comienzo de los noventa y también del conjunto de programas de infraestructura enmarcados en convenios con el Banco Interamericano de Desarrollo y el Banco Mundial, destinados centralmente a la construcción y refacción de espacios escolares, pero por lo general integrados con un componente de asistencia técnica proveedor de diagnósticos y documentos de política.

En menor medida, la administración educativa ha cooptado investigación

Una pregunta que emerge es: ¿cómo las mismas instituciones educativas podrían concebirse como organización productoras de conocimiento especializado, o incorporadas a redes de este tipo? En especial, cuando la inercia de las lógicas institucionales, burocrática, jerárquicas y/o centralizadas, obra como una limitación a la conexión de los mundos de la escuela y el de la investigación. El conocimiento experto en educación y política educativa, es identificado y convocado normalmente desde la cúpula del sistema educativo, o desde sus unidades de investigación o planeamiento. En cambio, la relación entre agencias responsables por conocimiento especializado y el mundo de vida de las escuelas y actores, no parece frecuente. Una posible hipótesis explicativa podría ser que las escuelas (idealmente, eventuales redes de escuelas, o de profesores, u otros actores del sistema) tienen dificultades para la generación endógena de conocimiento legible en otras esferas y contextos.

4. Discusiones y debates locales.

Las discusiones y debates sobre el estado de la producción sistemática de conocimientos y el rol de las políticas, así como el tipo de usos del conocimiento y del saber experto en la formulación de políticas, corresponde, más centralmente, a la fase reciente de redemocratización e institucionalización de la investigación educativa.

La forma de debate más frecuente remite a la discusión sobre problemas y políticas en la agenda pública.

La discusión más específica sobre el conocimiento y el rol de las políticas tiene lugar, como un reflejo de los debates políticos en torno a las políticas, o en el marco de comunidades e instituciones especializadas.

Así, por ejemplo, los resultados de los informes de la Oficina de CEPAL a comienzos de los noventa –y desde entonces, la aplicación de pruebas objetivas e instrumentos de medición de los aprendizajes y la más reciente participación en las pruebas PISA– generaron críticas desde sectores docentes organizados. Dichas críticas implicaban en alguna medida, dimensiones epistemológicas (insuficiencia de abordajes de tipo cuantitativo, extenso y objetivo para captar la realidad educativa en su multidimensionalidad, etc.).

Uno de los debates en curso, de “larga duración”, en términos históricos, es el que remite a la necesidad de evaluación. Las experiencias del Plan de Desarrollo Educativo y de los diagnósticos de la Oficina de Montevideo de CEPAL (en los sesenta y los noventa, respectivamente) son hitos en la construcción de esa sensibilidad, que ya en los noventa, se conecta con un rasgo epocal: la demanda por *accountability*. En los últimos años, la demanda por una evaluación sistemática de logros y fracasos, nutrida por nuevos datos provenientes de ejercicios nacionales e internacionales periódicos, toma forma en el *Instituto Nacional de Evaluación*, previsto en la ley general de educación, pero básicamente inducido en la ley por las demandas societales y políticas.

Las políticas de ciencia, tecnología e innovación del actual gobierno (que reportamos en la sección correspondiente), apostaron a la gestación de una nueva institucionalidad en

este sector, que implicaron la organización del Sistema Nacional de Investigadores y el estímulo a la producción de conocimientos por medio del acceso a fondos concursables. En el marco de estas acciones, ha sido frecuente el desencuentro entre los investigadores y autoridades de la Universidad de la República y las autoridades del Gabinete de Ciencia y Tecnología. Se trata de debates, cruzados por lógicas institucionales, profesionales y corporativas, pero que dan cuenta de una nueva relación entre conocimiento y política. El gobierno ha persistido en la promoción de una lógica neweberiana de construcción de la institucionalidad de la ciencia, la tecnología y la innovación. Si bien éste no es un objetivo declarado de la Agencia Nacional de Investigación e Innovación (ANII), ha generado las condiciones para que la investigación educativa trascienda los marcos estrechos de sus comunidades de practicantes, para contar con nuevos canales de financiamiento y visibilidad.

Algo similar puede decirse de las recientes iniciativas gubernamentales del Plan Ceibal (*One Laptop per Child*) y el Plan Cardales. El primero implica la distribución de *notebooks* de bajo costo para los alumnos y maestros de la educación primaria. En efecto, el Proyecto CEIBAL (Conectividad Educativa de Informática Básica para el Aprendizaje en Línea), se crea “*con el fin de realizar los estudios, evaluaciones y acciones necesarios para proporcionar a cada niño en edad escolar y para cada maestro de la escuela pública un computador portátil, capacitar a los docentes en el uso de dicha herramienta y promover la elaboración de propuestas educativas acordes con las mismas*” y comienza su implementación como proyecto socioeducativo en el año 2007. Se le encomienda al Laboratorio Tecnológico del Uruguay la implementación técnica y operativa del proyecto. Por otra parte se crea la Comisión que acordará las condiciones, ritmos y contenidos para llevar a cabo dicho proyecto. Ésta se integra con delegados de los siguientes organismos: Presidencia de la República, Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), Consejo de Educación Primaria (CEP), Ministerio de Educación y Cultura (MEC), Laboratorio Tecnológico del Uruguay (LATU), Agencia para el Desarrollo del Gobierno Electrónico y la Sociedad de la Información (AGESIC) y la Agencia Nacional de Investigación e Innovación (ANII). Actualmente se encuentra en su fase de implementación y evaluación, extendiéndose al nivel de educación secundaria.

El Plan CARDALES (Convergencia para el Acceso a la Recreación y al Desarrollo de Alternativas Laborales y Emprendimientos Sustentables) es una nueva versión de la - desde el año 2000, recurrente- iniciativa para democratizar y masificar el acceso a las nuevas tecnologíasⁱⁱ. Este plan prevé a través de la alta introducción de la telefonía móvil, brindar la conectividad y convergencia, que se traduzca en el acceso universal, entretenimiento, capacitación para la generación de emprendimientos y empleos sustentables.

En ambos casos, el debate público sobre estas políticas entraña una consideración de las políticas del conocimiento y la innovación en la sociedad uruguaya.

Como se refirió antes, la nueva institucionalidad de la ciencia, la tecnología y la innovación ha colocado en un lugar central a los mecanismos de estímulo y reconocimiento a la investigación. Ello introduce una lógica virtuosa, que contribuye a la transparencia del debate sobre el conocimiento y las políticas educativas.

La ley general de Educación previó en sus disposiciones transitorias la elaboración de un proyecto de ley de creación de una agencia nacional de acreditación de la educación superior. Meses más tardes, el MEC presentó el proyecto de ley de creación de la Agencia de Promoción de la calidad y Acreditación de la Educación Superior (APACET), pero el borrador recibió fuertes críticas en razón de que la participación de la Universidad de la República, de carácter autónomo, como formalmente lo sería también la de las demás instituciones, carecería de consecuencias en relación al aseguramiento de la calidad.

Discusión

En este trabajo, hemos propuesto, hipotéticamente, cinco grandes períodos en el desarrollo del sistema educativo uruguayo y de su relación con la producción de

conocimiento en educación. En los primeros períodos este vínculo es emergente, discontinuo e incipiente, pero a medida que se expanden los servicios públicos y la acción estatal, tiene lugar una progresiva articulación de ambas variables. Ello nos permite caracterizar y comparar el período desarrollista y el más reciente, de cambio de orientación en relación a las políticas reformistas de los noventa (ambos, sub-períodos recientes del período contemporáneo inaugurado en la segunda mitad del siglo XX con la creación de instituciones especiales y de nuevas leyes.

Los enfoques y políticas elaborados en la matriz desarrollista, a comienzos de la década de los sesenta, basadas en una agenda internacional y en diagnósticos técnico-políticos muy legítimos, pretendieron reeditarse en la fase post-autoritaria. Sin embargo, es constatable la divergencia respecto del más reciente período de cambio en las orientaciones político-culturales de la política educativa. En éste, a partir de la crítica a las categorías de los noventa, se acomete la tarea de un rediseño del sistema. Pero esta complejidad hace disminuir los puntos de acuerdo y remite a diversas matrices interpretativas: la socialdemócrata -emergente de las reformas de los noventa-; liberal, orientada a la crítica del centralismo de la provisión estatal; crítica, que tematiza la cuestión de la desigualdad, y burocrático-inercial, que caracteriza por momentos a los discursos producidos por los organismos oficiales.

La política educativa uruguaya posee pues momentos históricos bien marcados, que pueden compararse entre sí -en un ámbito interno al estado nacional- como hemos intentado bosquejarlo en esta ponencia. En ellos difiere el rol y las formas de la concertación política, la centralidad de las agendas y discursos internacionales, la contribución de la formación de recursos humanos avanzados para la gestión e investigación del sistema. También cambia sustancialmente las prioridades de la agenda educativa, la cual sigue combinando desafíos de la antigua y de la nueva agencia.

La universidad pública y otras agencias estatales, emergen como productores relevantes de fundamentos para la política educativa.

La ANEP continúa siendo uno de los marcos oficiales demandantes de insumos cognitivos para la política educativa.

Como resultado del posicionamiento previo de la oferta universitaria privada en la formación de maestría y doctorado en educación, que proviene de la era de las reformas de los noventa y no se ha detenido, y, adicionalmente, como resultado de las dificultades e inercias del sector público en la provisión de formación a estos niveles en

este campo, una parte importante de la producción de tesis de maestría y de la formación de investigadores, se encuentra concentrada en el sector universitario privado.

Las características del proceso uruguayo, permiten distinguirlo claramente, por ejemplo, del caso argentino -y de otros de la región. En el caso argentino, el carácter federal del estado, las bases políticas e históricas de la descentralización, pero -más importante- el surgimiento temprano de la formación pedagógica en las universidades y de la formación de posgrado en ellas y en universidades del exterior, conforma una pauta que ofrece pistas para intentar interpretar y comprender el estado de bloqueo del proceso de concertación de políticas.

Referencias bibliográficas.

Administración Nacional de Educación Pública (2000) *Una visión integral del proceso de reforma educativa en Uruguay 1995 – 1999*. Montevideo: ANEP. Consejo Directivo Central.

Ardao, Arturo (1950) *La Universidad de Montevideo*. Montevideo: Ediciones de El País.

Ardao, Arturo (1965) *Prólogo a El Destino Nacional y la Universidad*. En: Varela, José Pedro y Ramírez, Carlos María (1965).

Ardao, Arturo (1971) *Etapas de la Inteligencia uruguaya*. Montevideo: Universidad de la República/Depto. de Publicaciones. Col. "Nuestra América", No.10. 438 pp.

Caetano, Gerardo y Garcé, Adolfo (2004) "Ideas, política y nación en el Uruguay del siglo XX". En: Terán, Oscar, coordinador (2004) *Ideas en el Siglo. Intelectuales y cultura en el siglo XX latinoamericano*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina S.A.

Carnoy, Martin, Cosse, Gustavo, Cox, Cristian y Martínez Larrechea, Enrique (2004) *Las reformas educativas en los Noventa. Proyecto Alcance y Resultados de las Reformas Educativas en Argentina, Chile y Uruguay*. Cooperación Técnica no Reembolsable ATN/SF-6250-RG, Banco Interamericano de Desarrollo – Ministerios de Educación de Argentina, Chile y Uruguay, Departamento de Educación de la Universidad de Stanford. Buenos Aires: Banco Interamericano de Desarrollo, Universidad de Stanford.

Carnoy, Martín, Cosse, Gustavo, González, Pablo, Llanes, Laura y Martínez Larrechea, Enrique (2001). “Reformas educativas y financiamiento educativo en el Cono Sur”. En Carnoy, Martín, Cosse, Gustavo, Cox, Cristian y Martínez Larrechea, Enrique (2004) *Las reformas educativas en los Noventa: un estudio comparado de Argentina, Chile y Uruguay*. Buenos Aires: BID

Chiancone, Adriana (1996) *La creación de políticas públicas en un contexto de transición política: El caso del PEDECIBA en Uruguay*. Buenos Aires: FLACSO-DAAD.

Chiancone, Adriana y Martínez Larrechea, Enrique (1997). “De la Universidad al Sistema de Educación Superior en Uruguay: Aporte al debate de los procesos de acreditación”. En: *Revista Educación Superior y Sociedad*. Setiembre Caracas: Cresalc/Unesco.

Comisión de Inversiones y Desarrollo Económico (1965) *Informe sobre el Estado de la Educación en el Uruguay. Plan de desarrollo educativo*. Montevideo: Ministerio de Instrucción Pública y Previsión Social. Comisión de Inversiones y Desarrollo Económico. Comisión Coordinadora de los Entes de Enseñanza.

CEPAL (1990) *Enseñanza Primaria y Ciclo Básico de Educación Media en Uruguay*. Montevideo: ANEP-CEPAL.

CEPAL (1991) *Qué aprenden y quiénes aprenden en las escuelas de Uruguay*. Montevideo: ANEP-CEPAL.

CEPAL (1992) *¿Aprenden los estudiantes en el Ciclo Básico de Educación Media?*. Montevideo: ANEP-CEPAL.

CEPAL-UNESCO (1992) *Educación y Conocimiento. Ejes de la transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile: CEPAL.

CEPAL (1994) *Los bachilleres uruguayos: quiénes son, qué aprenden y qué opinan*. Montevideo: ANEP.

Comisión Organizadora del Debate Educativo (2007). *Informe Final. Debate Nacional sobre la Educación*. Montevideo: IMPO.

Da Silveira Pablo (1999) *Escuelas públicas no estatales: una propuesta para el nuevo siglo*. Montevideo: Ceres

Da Silveira Pablo y Queirolo, Rosario (1998) *¿Son nuestras escuelas y liceos capaces de enseñar?* Montevideo: Ceres.

Da Silveira Pablo y Queirolo, Rosario (1998) *Análisis Organizacional: cómo funciona la educación pública en Uruguay*. Montevideo: Ceres

- Da Silveira, Pablo (1999)** *La Segunda Reforma: por qué necesitamos una Enseñanza Post-Vareliana y cómo podemos ponerla en marcha*. Montevideo: Fundación Banco de Boston.
- De Armas, Gustavo y Garcé, Adolfo (1997)** *Uruguay y su conciencia crítica: Intelectuales y política en el siglo XX*. Montevideo: Trilce.
- Filgueira, Carlos y Martínez Larrechea, Enrique (2001)**. La reforma educativa en Uruguay: desafíos y tendencias. En: Carnoy, Martin, Cosse, Gustavo, Cox, Cristian y Martínez Larrechea, Enrique (2004) *Las reformas educativas en los Noventa*.
- Filgueira, F. Mancebo, M^a Ester (2001)** “La investigación educativa en Uruguay. Mapa de situación y propuesta de nuevos estudios a realizar”, ANEP-CODICEN, Montevideo, mimeo.
- Garcé, Adolfo (2002)** *Ideas y competencia política en Uruguay (1960-1973). Revisando “el fracaso” de la CIDE*. Montevideo:
- Garcé, Adolfo y De Armas, Gustavo (2004)** “Política y conocimiento especializado. El caso de la reforma educativa en Uruguay (1995-1999)”. En: *Prisma* n° 19. Montevideo: Universidad Católica.
- García Guadilla, Carmen (2002)** *Tensiones y transiciones. Educación superior latinoamericana en los albores del tercer milenio*. Caracas: Cendes – Nueva Sociedad.
- Maggiolo, Oscar J. (1968)** *Documento base para el Quinquenio 1968-1972 para la Maggiolo*. Montevideo: División Publicaciones y Ediciones. Documentos de trabajo N° 2.
- Martínez Larrechea, Enrique (1995)** *La investigación educativa y sus espacios de institucionalización*. Trabajo Final del II Curso de Formación de Administradores de la Educación 1995 O.E.I. Director Académico: Prof. Alejandro Tiana Ferrer.
- Martínez Larrechea, Enrique (2003)** *La Educación Superior de Uruguay en transición: tendencias y horizontes de cambio*. Montevideo: Fundación de Cultura Universitaria – Ministerio de Educación y Cultura – Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC).
- Martínez Larrechea, Enrique et al (2003)** *La educación superior del Uruguay en transición: tensiones y horizontes de cambio. Informe para IESALC/UNESCO*. Montevideo: IESALC/UNESCO - Ministerio de Educación y Cultura – Fundación de Cultura Universitaria.
- Martínez Larrechea, Enrique, (2001)**. El desafío de una política educativa de Estado: la Comisión Coordinadora de la Educación y su acción reciente. En: Ministerio de

Educación y Cultura. Dirección de Educación (2001) Diseño e Implementación de una Política Educativa de Estado: la Comisión Coordinadora de la Educación. Montevideo: Secretaría Técnica de la Comisión Coordinadora de la Educación.

Oddone, Juan Antonio y Paris, M. Blanca (1963) *Historia de la Universidad de Montevideo. La Universidad Vieja 1849-1885*. Montevideo: Uruguay.

Palamidessi, Mariano, Suasnábar, Claudio y Galarza, Daniel, compiladores (2007) *Educación, conocimiento y política. Argentina, 1983-2003*. Buenos Aires: Flacso Manantial

Palomeque, Ágape Luis (s.f) Personalidades que han contribuido a la educación y cultura nacionales. Montevideo: Cámara de Representantes.

Rama, Angel (1971) “*La generación crítica*”. En: *Uruguay Hoy*. Buenos Aires. Siglo XXI.

Rama, Germán (1999) *Reforma de la educación. Una alternativa real*. Montevideo. Asesoría comunicacional de Presidencia, ANEP-CODICEN.

Real de Azúa, Carlos (1992) *La Universidad*. Montevideo: Celadu

Reyes Abadie y Vázquez Romero (1999). *Crónica General del Uruguay de Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental, siete tomos (en especial, tomos II. El siglo XVIII y tomo III. La Emancipación*.

Reyes, Reina (1943) *La escuela rural que el Uruguay necesita*. Montevideo. Consejo Nacional de Enseñanza Primaria

Ribeiro, Darcy (1968) *La Universidad Latinoamericana*. Montevideo: Universidad de la República.

Rodríguez de Artucio, Elia, et. al. (1985) *El proceso educativo. Dos enfoques*. Montevideo: Fundación de Cultura Universitaria.

Rodríguez de Artucio, Elia, Rampini de Preziosi, María Luisa, Tornaría de Gadea, Carmen, Mazzei de De los Campos, Alex, Rodríguez (1985) *Del modelo democrático al intento autoritario*. En: Rodríguez de Artucio et. al. (1985) *El proceso educativo. Dos enfoques*. Montevideo: Fundación de Cultura Universitaria.

Rodríguez, Ernesto, da Silveira, Pablo (1985) “Apogeo y crisis de la educación uruguaya” en Rodríguez de Artucio et. al. (1985) *El proceso educativo. Dos enfoques*. Montevideo: Fundación de Cultura Universitaria

Sanz, Verónica (2008) *Tendencias en la producción de conocimiento en Uruguay desde la investigación educativa. (1997-2007)* Montevideo: Tesis de licenciatura, Facultad de Humanidades y ciencias de la educación.

Terán, Oscar, coordinador (2004) *Ideas en el Siglo. Intelectuales y cultura en el siglo XX latinoamericano*. Buenos Aires: Silgo XXI Editores de Argentina.

ⁱ Cfr. De Armas, Gustavo y Garcé, Adolfo (1997) *Uruguay y su conciencia crítica: Intelectuales y política en el siglo XX*. Montevideo: Trilce.

ⁱⁱ Se ha creado una Comisión Ejecutora, por el decreto 831/008