

3



*La producción y los usos de la  
Educación Comparada en América  
Latina. Una revisión en diálogo  
con las lecturas decoloniales*

---

*The production and uses of Comparative  
Education in Latin America. A review in  
dialogue with decolonial readings*

**Felicitas Acosta\***

**DOI:** 10.5944/reec.43.2023.36793

**Recibido: 1 de febrero de 2022**

**Aceptado: 4 de junio de 2023**

---

\*FELICITAS ACOSTA: es investigador docente de la Universidad Nacional de General Sarmiento y profesora regular de la Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Profesora de Historia de la Educación y Educación Comparada. Sus estudios se centran sobre la expansión de la escolarización en perspectiva transnacional e histórica. Actualmente es miembro del Comité Ejecutivo de la *International Standing Conference for the History of Education* (ISCHE) y Coordinadora Regional de NORRAG para países hispanoparlantes de América Latina. En 2019 obtuvo el premio Margaret Sutherland de la *Comparative Education European Society* (CESE). **Datos de contacto:** E-mail: facosta@campus.ungs.edu.ar / acostafelicitas@gmail.com

## Resumen

El artículo se propone revisar las formas de producción de la educación comparada en la región latinoamericana y las relaciona con algunos de los aportes de la perspectiva decolonial. A partir de estudios previos, propone la idea de América Latina como un espacio de circulación en el que se combinan producción de conocimiento y usos de la educación comparada y que las formas que adopta esa circulación expresan también formas de producción de conocimiento. Para ello, ofrece una síntesis sobre el desarrollo del poscolonialismo y la perspectiva decolonial en la que se destacan los principales trabajos de la educación comparada que se acercan a ese referente conceptual. Luego describe las formas y las condiciones que adopta la educación comparada en la región, las que conducen al planteo de interrogantes acerca de la posibilidad y potencialidad de un acercamiento a dicha perspectiva.

*Palabras clave:* educación comparada; América Latina; circulación; decolonial

## Abstract

The article proposes to review the forms of production of comparative education in the Latin American region and relates them to some of the contributions of the decolonial perspective. Based on previous studies, it proposes the idea of Latin America as a space of circulation in which knowledge production and uses of comparative education combine. Consequently, the forms adopted by this circulation also represent forms of knowledge production. To this end, it offers a synthesis of the development of postcolonialism and the decolonial perspective, highlighting the main works in comparative education that approach this conceptual reference. It then describes the forms and conditions adopted by comparative education in the region, which leads to questions about the possibility and potential of an approach to the perspective mentioned above.

*Keywords:* comparative education; Latin America; circulation; decolonial

## 1. Introducción

Este artículo surge de los aportes realizados en distintos eventos a los que fui invitada entre 2021 y 2022. Por un lado, los congresos de la Sociedad Iberoamericana de Educación Comparada en 2021 y de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada (SOMEC) en 2022. Por otro lado, los aportes de presentaciones realizadas en dos seminarios: uno en *Teachers College*, Columbia y el otro en la Universidad Complutense de Madrid, España, en abril y junio de ese mismo año.

A pesar de tratarse de actividades con finalidades diferentes, las presentaciones giraron en torno a la cuestión de la educación comparada como productora de conocimiento. Por supuesto este tema ya fue tratado por diversos autores a lo largo del extenso recorrido de esta área de estudios (Alexander *et al.* 1999; Bray *et al.*, 2010; Cardoso y Steiner Khamsi, 2017; Cowen, 2014; Epstein, 2008; Kauko y Wieland, 2018; Mazon, 2011, 2019; Martínez Usarralde, 2006; Nóvoa, 2017; Nóvoa y Yariv-Mashal, 2003; Popkewitz, 2010; Schriewer, 2006; Takayama, 2019, 2020 entre otros).

No obstante, una de las preguntas formuladas en el marco del panel del congreso de SOMEC sirvió para profundizar sobre la cuestión. El tema del panel era el futuro de la educación comparada y se indagó a los panelistas acerca de cuáles deberían ser las «contribuciones de la educación comparada e internacional al mejoramiento educativo de América Latina y el Caribe (o en general, para las naciones en desarrollo)?». El término «contribuciones» provocó dos efectos. Por un lado, disparó varias preguntas: ¿qué tipo de conocimiento produce la educación comparada? ¿de qué manera se relaciona ese tipo de conocimiento con el desarrollo histórico de esta área de estudios? ¿qué particularidades cobra en el contexto específico de América Latina? ¿sobre qué y para qué debiera producir conocimiento la educación comparada en esta región? Por otro lado, sirvió para conectar con el objeto de este dossier destinado a confrontar la persistencia de los legados colonialistas en la educación: ¿es la propia idea de *contribución* una herencia colonialista?

Respecto del primer grupo de preguntas, este artículo parte del supuesto que la educación comparada es una forma de producción de conocimiento, de manera que una reflexión sobre su futuro requiere una revisión epistemológica sobre sus objetos de estudio, finalidades, metodologías y usos. Por su parte, la pregunta sobre el contenido colonialista implícito en la idea de *contribución* demanda situar esta revisión en los modos de producir conocimiento de la educación comparada en América Latina.

Sabido es que la educación comparada se originó en Europa Occidental en sintonía con la configuración y expansión de los sistemas educativos (Acosta, 2011; Cowen y Kazamias, 2009; Ferrer Juliá, 2002; Manzon, 2011; Martínez Usarralde y Fernández García, 2019; Tröhler, 2023, entre otros). Este hecho planteó una tensión inaugural en la forma de producción de conocimiento sobre la escolarización en tanto algo del orden del uso de ese conocimiento se encuentra presente desde entonces.

Nuestro argumento es que en el caso de América Latina esta tensión entre producción y uso del conocimiento sobre la escolarización requiere ubicarse en un entramado de herencias: la de los sistemas educativos modernos occidentales y la del área de estudios relativa a su transferencia. Desde esta perspectiva, se sostiene que la región latinoamericana constituye un espacio de circulación de saberes en el que se combinan formas de producción de conocimiento y usos de la educación comparada, definidos por el ritmo de expansión de los sistemas educativos. Y que las formas que adopta esta circulación expresan también formas de producción de conocimiento.

El objetivo del artículo es posicionar a la circulación de la educación comparada en la región como anclaje de una forma propia de producción de conocimiento. Esto permitiría entrar en diálogo con los desarrollos teóricos que suman la perspectiva decolonial al abanico de alternativas para volver a pensar la epistemología de esta área de estudios en tanto se trata de perspectivas teóricas que cuestionan en forma directa el peso de la herencia eurocentrista y apelan a una construcción de categorías emanadas de las formas de producción de conocimiento local.

Como bien advierten los editores de este dossier, en las últimas décadas se ha visto un resurgimiento del compromiso académico con la investigación decolonial, poscolonial, anticolonial y de la teoría del sur. Algunos autores distinguen entre el poscolonialismo y el decolonialismo, particularmente en América Latina: aunque ambos articulan importantes críticas al colonialismo, varían en cuanto a su profundidad temporal y alcance geográfico (Fúnez Flores, 2022). En el caso de la educación comparada diversos autores han referido a la cuestión desde perspectivas propositivas (Silova, Rappleye, y You, 2020; Takayama, Sriprakash y Connell, 2017; Unterhalter y Kadiwal, 2022) y perspectivas más críticas (Vickers, 2020). No se han encontrado muchos estudios sobre la relación entre poscolonialismo, perspectiva decolonial y educación comparada desde o sobre América Latina, siendo que esta perspectiva ancla en el desarrollo de pensadores latinoamericanos. Precisamente, esta vacancia, podría indicar la prevalencia de ciertos legados en la circulación de la educación comparada.

Pero tampoco se trata aquí de mostrar los alcances y límites del poscolonialismo, la perspectiva decolonial y la educación comparada en la región. Más bien interesa profundizar una reflexión, si se quiere más clásica, sobre los modos en los que se conceptualiza sobre la educación comparada. Se trata de una reflexión situada en una región específica en la que el foco del contenido enlaza de manera directa con su desplazamiento espacial: América Latina receptora de unas herencias y productora de formas propias de circulación de conocimiento sobre la educación.

Contar con más precisión acerca de la dinámica entre herencia y producción, entre recepción y apropiación constituye una manera de acercarse a los interrogantes propios del poscolonialismo planteados por los editores del dossier e incluso ir más allá: ¿es posible pensar esta dinámica en términos de beneficiarios y perjudicados por los enredos coloniales de la producción de conocimiento en la educación comparada? ¿Qué espacios o locus de producción son posibles para generar mayor práctica de investigación educativa en los bordes?

Para ello, el artículo se organiza en tres partes. En la primera se sintetiza el estado de situación de los estudios sobre educación comparada y la perspectiva decolonial. Desde esa síntesis, la segunda parte actualiza estudios previos sobre el desarrollo de la educación comparada en América Latina. En las conclusiones se formulan interrogantes para el diálogo con dicha perspectiva.

## **2. El poscolonialismo, la perspectiva decolonial y la educación comparada: notas para una síntesis**

Este apartado ofrece una síntesis del poscolonialismo y la perspectiva decolonial y su relación con la educación comparada. El objetivo es identificar las formas y puntos de encuentro que los comparatistas encuentran en estos desarrollos teóricos para avanzar, en el apartado siguiente, en el análisis de la situación en América Latina.

De acuerdo con Mendes y Hernández Díaz (2022) el reordenamiento global durante la posguerra produjo una multiplicidad de posicionamientos críticos respecto de los efectos del colonialismo europeo en África y Asia. Hacia finales de 1980 estos posicionamientos quedaron reconocidos como poscolonialismo a través de los aportes de intelectuales de los estudios culturales subalternos. Estos intelectuales eran originarios de ex colonias británicas con estudios en Europa y, algunos de ellos, radicados en Estados Unidos, entre quienes destacan Ranajit Guha, Edward Said, Gayatri Spivak y Homi Bhaba (p. 206).

Existen variedad de aportes al poscolonialismo pero una característica común es el desafío a las lógicas y prácticas coloniales en sus formas de expresión material y, sobre todo, intelectual. En este sentido, como destacan Mendes y Hernández Díaz, subyace a este desafío la operación epistemológica de deconstrucción de los esencialismos emergentes de las concepciones dominantes de la modernidad (2022, p. 206). Fúnes Flores (2022) sostiene que el poscolonialismo se apoya particularmente sobre el pensamiento posmoderno y pos estructural e inicia su reinterpretación historiográfica y crítica literaria con la experiencia colonial inglesa y francesa.

La perspectiva decolonial, por su parte, es identificada como una variante del poscolonialismo, la desoccidentalización y los estudios subalternos emergentes (Arguello Parra, 2015). En efecto, Mendes y Hernández Díaz (2022) localizan su origen a comienzos de los años '90 en los Estados Unidos con la creación del grupo de estudios subalternos latinoamericanos. El trabajo del proyecto de investigación Modernidad/Colonialidad, emergente de este grupo, se encuentra detrás del llamado giro decolonial latinoamericano (Mignolo, 2006). Al igual que los estudios culturales subalternos y poscoloniales, el grupo Modernidad/Colonialidad reconoce el papel fundamental de las epistemes, pero les otorga un estatuto económico, tal como propone el análisis del sistema mundo de Wallerstein, del que el grupo se nutre.

El pensamiento decolonial reúne los aportes de un colectivo formado por investigadores latinoamericanos como Edgardo Lander, Nelson Maldonado Torres, Santiago Castro Gómez, Ramón Grosfoguel, Enrique Dussel, Catherine Walsh, Walter Mignolo y Anibal Quijano quienes, por diversas vías, llegaron a un conjunto de postulados comunes. El giro decolonial, entendido en forma amplia, hace referencia al llamado Tercer Mundo, o el Sur Global, incluyendo «los sures en los nortes del planeta y las zonas que existen debajo del sur geopolítico mismo» (Maldonado Torres, 2020, p. 562).

En términos generales, las ideas de estos autores recuperan aportes de la teoría de la dependencia, la teología de la liberación y el pensamiento de Frantz Fanon y Paulo Freire y su crítica al «predominio de la visión occidental y el hecho preocupante de que los propios pueblos colonizados hicieran suyas las categorías de clasificación social elaboradas por el saber europeo y americano (Restrepo y Rojas, 2010)» (Andrade Guevara, 2020, p.138).

El énfasis está puesto sobre el concepto de colonialidad en tanto una forma de pensar que reproduce las formas y categorías propias de las sociedades colonizadoras: formas de historización totalizantes sobre la base de los principios modernos subyacentes a la historia, el conocimiento, el poder y el ser (Arguello Parra, 2015; Fúnes Flores, 2022). Así, «el pensamiento des-colonial tiene como razón de ser y objetivo la des-colonialidad del poder (de la matriz colonial de poder)» (Mignolo, 2006, p. 92).

La perspectiva decolonial identifica momentos clave del euro colonialismo en el establecimiento de una matriz colonial de poder, conocimiento y ser; momentos que se vinculan con el desarrollo de la escolarización. El momento fundacional es la etapa imperial del siglo XVI con su misión cristianizadora y civilizadora. Sigue a este el influjo

civilizador liberal-iluminista bajo el auspicio de la Ilustración y su efecto en las colonias americanas: el asentamiento de los postulados políticos modernos con centro en el estado nación y la integración –definida como incompleta– de América a Occidente. La irrupción de los Estados Unidos hacia el cambio de siglo marcaría la nueva fase. Ésta se sostuvo sobre el creciente peso económico, político y militar para extender el bienestar del *progreso y desarrollo* del Atlántico Norte en el marco de la guerra fría. Finalmente, la globalización y la extensión de una lógica económica capitalista estandarizada, marcaría la nueva colonialidad con crecientes consecuencias sobre la desigualdad y las formas de producción de la identidad cultural.

El giro decolonial no supone la negación de las estructuras coloniales y sus categorías, más bien busca construir desde formas invisibilizadas y emergentes de pensamiento y práctica. El análisis requiere tomar en cuenta los conocimientos subalternizados por la visión eurocéntrica a través de sus clasificaciones: superior/inferior, desarrollo subdesarrollo, civilizados/bárbaros. Las nociones de diferencia colonial, pensamiento fronterizo (border thinking) y desprendimiento (delinking) incluyen revisar la posición desde donde se produce y legitima el conocimiento en una interlocución entre historias locales y diseños globales (Arguello Parra, 2015). La colonialidad persiste en su dimensión material y simbólica, por ello se requiere de un pensamiento *otro*: «En consecuencia, es tiempo de aprender a liberarnos del espejo eurocéntrico donde nuestra imagen es siempre, necesariamente, distorsionada. Es tiempo, en fin, de dejar de ser lo que no somos» (Quijano, 2014, p.828).

Como bien advierten Mendes y Hernández Díaz (2022), la perspectiva decolonial ha tenido un desarrollo sostenido en las últimas décadas, con efectos en el campo de las ciencias sociales en general y de la educación en particular. Esto debido a la reflexión crítica que ofrece respecto de la colonización del saber, que impacta de manera directa sobre las áreas que toman como objeto de estudio al conocimiento. Incluso se aprecia la emergencia de autores y temas que plantean las bases para una pedagogía decolonial (p.212).

La educación comparada no permanece ajena a esta situación y ya se destacan comparatistas que introducen autores poscoloniales y decoloniales en sus indagaciones. Al respecto, Mukherjee (2019) destaca que los comparatistas han tomado nota de las limitaciones de las teorías del norte para interpretar y comprender los fenómenos sociales que se producen en los contextos híbridos del Sur Global. Menciona la educación comparada poscolonial como un intento de los académicos por poner en el mapa las teorías del sur desde un compromiso analítico y hermenéutico.

En este sentido, un trabajo seminal es el de Takayama, Sriprakash y Connell (2017) quienes advierten sobre la colonialidad del conocimiento en la educación comparada. Los autores identifican distintos focos por los que se hace necesario incorporar el debate poscolonial/decolonial –no distinguen entre uno y otro. En primer lugar, porque la educación comparada extrajo gran parte de su aparato metodológico y teórico de la sociología y las ciencias sociales afines y de autores que carecen de una comprensión de la colonialidad y su entendimiento acotado de la modernidad. En segundo lugar, por las características de algunas teorías propias de la educación comparada; por ejemplo, la teoría de la cultura mundial, que, según los autores, parte de premisas eurocéntricas. Finalmente, el análisis del campo de la educación comparada revela estructuras jerárquicas de producción de conocimiento entre países centrales y periféricos, con sociedades, revistas y académicos del Atlántico Medio con posición hegemónica y, en consecuencia,

con efectos sobre las posibilidades de producción y circulación del conocimiento desde otras latitudes. Desde la perspectiva de los autores, comprender la modernidad y la educación desde fuera del marco de interpretación euroamericano moderno permitiría cuestionar la colonialidad del campo de la educación comparada e imaginar otros estudios y prácticas de producción.

Esta inquietud es retomada en el trabajo de Silova *et al.* (2020) quienes, con un fuerte apoyo en los postulados de Mignolo, reúnen a filósofos de la educación comparada y especialistas en educación comparada para revisar el carácter eurocéntrico de la episteme del área de estudios. A través de los aportes de autores que se nutren del poscolonialismo (Takayama), el ecofeminismo (la propia Silova, Taylor) y la filosofía japonesa (Rapplee y Komatsu), vinculan el giro decolonial con la ontología y la necesidad de la supervivencia planetaria en el marco de una ruptura con el humanismo occidental. Destacan también la importancia de las opciones decolonial y ontológica para la reconstrucción del pensamiento y la educación moderna; de allí su importancia para la educación comparada e internacional.

El vínculo con el giro decolonial aparece también en la preocupación de estos autores sobre la producción, o interlocución, colectiva como forma de trabajo; una estrategia de acción considerada necesaria para escapar de las trampas duales entre la reoccidentalización y la desoccidentalización. Dialogan aquí con el reconocimiento de las categorías propias de la posición de colonialidad y la búsqueda de pluriversos. Sin embargo, también reconocen los límites de sus particularidades expresados en la necesidad de revisar sus biografías, aquí dialogan con Silova *et al.* (2017) y en el uso del inglés como lengua común, cuestión también planteada por Byoung-gyu *et al.* (2023). Estos últimos autores enfatizan el imperativo de descolonizar y reconstruir la subjetividad para reclamar las posiciones como sujetos epistémicos en un inter juego simultáneo entre la interpretación del mundo desde la realidad vivida y la práctica de mirar hacia afuera, hacia otras formas, convirtiéndose en otros.

También centrados en la cuestión de la posicionalidad, Unterhalter y Kadiwal (2022) subrayan la consideración de la posición como investigadores para la investigación y reflexión comparativa. La perspectiva decolonial permite cuestionar las pretensiones de descripciones objetivas, singulares, universales y asumidas en muchos trabajos académicos sobre educación y desarrollo internacional. Pero para ello, se requiere revisar el proceso de producción de conocimiento y las formas en que se estableció un canon. Dicha revisión incluye mirarse como investigador, la propia posición social, qué teorías y métodos se eligen y por qué.

En línea con el reconocimiento de los límites de la particularidad, cabe mencionar la publicación de Eriksen y Svendsen (2020) en el *Nordic Journal of Comparative and International Education*. Tomando como referencia a Boaventura de Sousa Santos, también parte del giro decolonial a través de la epistemología del Sur, y a Maldonado Torres, ponen hincapié en reexaminar la continuidad del hábito de ser moderno (colonial) para ir más allá de los modos tradicionales de la crítica social. En consecuencia, y en relación con la producción de conocimiento, advierten que el dossier que presentan, fue elaborado desde la perspectiva de las mayorías blancas: un potencial acto colonial que responde a la geopolítica del conocimiento que estructura el campo de la educación comparada e internacional. Revisar la forma en que se realiza la crítica social implicaría que tanto el colonizador como el colonizado sean objeto de descolonización, en una posicionalidad marcada por el lado que se ocupa en las luchas descolonizadoras concretas.

En este sentido, y respecto de la escolarización, la estratificación racial de las personas y sus efectos sobre el acceso desigual a la educación en los países nórdicos, constituyen uno de esos lados.

Vickers (2020) es crítico respecto de la forma en que el poscolonialismo y la perspectiva decolonial pareciera incorporarse a la educación comparada. Acuerda el autor con el cuestionamiento al eurocentrismo irreflexivo al tiempo que advierte respecto de un posible esencialismo ahistórico y antioccidental. Fundamenta su postura en lo que llama el excepcionalismo occidental: conceptos como el de democracia, capitalismo, libertad individual, progreso, derechos asumidos como propios de Occidente surgieron bajo diferentes formas en múltiples sociedades y los modos que adoptaron en Europa y América se debieron a la influencia transcultural. De allí concluye en la urgencia por recuperar el compromiso con la historia comparada del colonialismo y el imperialismo.

Como se señaló en la introducción, no se encuentran muchos estudios de educación comparada desde el poscolonialismo y/o la perspectiva decolonial en América Latina. Flores y Toro (2019) ofrecen un recorrido por los principales constructos del decolonialismo con el fin de identificar y rescatar los saberes que son propios, los que se aprendieron y los que han sido impuestos. Retoman la experiencia del programa de doctorado Latino-Americano en Educación en Colombia, que tiene entre sus referentes a la educación comparada, para dar cuenta de un espacio en el que personas de diferentes lenguas y saberes reflexionan en conjunto: encuentran allí otra forma de producción del conocimiento.

Por su parte, el trabajo de Vincentin y Lamar Ramos (2022) resulta indicativo de la forma de producción de conocimiento de la educación comparada en la región en tanto vincula a esta área de estudios con las reformas educativas (Acosta, 2019; Acosta y Ruiz, 2017). Es en ese vínculo que introduce el uso de la teoría decolonial, según los autores, en tanto aportes metodológicos. En concreto, proponen las dimensiones de colonialidad del ser, saber y poder como posibles categorías en el análisis comparativo, operacionalizadas en pares para el análisis de las reformas educativas: Autoritarismo (prácticas homogeneizadoras que no permiten el diálogo)/Prácticas no autoritarias - democráticas/diálogo entre prácticas; Europa como centro de producción de conocimientos/Cuestionamiento del eurocentrismo; Neutralidad del saber/Pluralidad del saber; Hegemonía de un saber/Conjugación de diferentes saberes.

El recorrido realizado muestra la inquietud entre algunos especialistas de la educación comparada por extender el horizonte conceptual hacia el poscolonialismo y, sobre todo, la perspectiva decolonial. Por un lado, esta inquietud se fundamenta en la necesidad de reexaminar la matriz colonial que subyace a la estructuración de la educación comparada, un aspecto que no es nuevo en esta área de estudios: un mapa y un claro discurso colonial anclado en la teoría de la civilización subyacen a la investigación comparada en educación desde comienzos del siglo XX (Cardoso y Steiner Khamsi, 2017; Ydesen y Andreasen, 2020). El elemento más novedoso radicaría en que el decolonialismo pone en el centro de la revisión al núcleo de la educación comparada: la escolarización y su circulación, dos objetos de origen eurocolonial.

Por otro lado, remite a cierta reformulación de la posición de los comparatistas como productores de conocimiento tanto en sentido físico como ideológico. Desde otra perspectiva, este punto ya había sido advertido por Cowen (2021), entre otros, cuando analiza cierto revitalizamiento de la educación comparada académica:

"Our intellectual puzzle remains: 'as it moves, it morphs'. Our moral responsibility, our professional moral responsibility, is unvarying: as best we can, to the maximum of our academic, analytical and scholarly talents, we bear witness to what is done, in many places and in many times under the impact of multiple forms of power, to human beings in the name of education". (p.28)

Se trata, en definitiva, del estudio de las relaciones de poder aunque desde una posición que implica no dar por sentadas las categorías de análisis de dichas relaciones para dar lugar, también, a epistemes invisibilizadas. La pluralidad en la construcción de categorías que permitan ir más allá de las formas de pensar y actuar conocidas sería uno de los aportes de esta búsqueda de nuevos horizontes. En este sentido, el apartado siguiente trata acerca de las condiciones de la educación comparada latinoamericana y la posibilidad de una empresa de estas características.

### **3. La educación comparada en América Latina: entre la producción y el uso del conocimiento acerca de la escolarización**

En la introducción a este artículo se propuso considerar las formas de producción de conocimiento de la educación comparada en América Latina a partir de la noción de circulación. Ello deviene del desarrollo histórico de esta área de estudios en la región. Tal como se planteó en trabajos anteriores no se encuentra una tradición continua y consolidada de la educación comparada como disciplina académica (Acosta, 2011; Acosta y Perez Centeno, 2011; Acosta y Ruiz, 2015; Ruiz y Acosta, 2017). Sabido es que algunos países participaron activamente de la etapa de la Pedagogía del extranjero en el momento de configuración de sus sistemas educativos (Acosta, 2011). Sin embargo, la disciplina no ancló en un desarrollo académico consistente y sostenido a lo largo del tiempo (López Velarde, 2000).

A pesar de ello, es posible distinguir en la región formas de circulación tanto de la educación comparada como de usos de la comparación al momento de analizar la producción de conocimiento. Estas formas pueden pensarse como ondas de circulación, las que presentan distintos usos de la comparación y evidencian continuidades y rupturas entre fines del siglo XIX y comienzos del siglo XXI en el desarrollo de la educación comparada. Así, la región latinoamericana se constituye como un espacio de circulación en el que se combinan producción de conocimiento y usos de la educación comparada. En lo que sigue se distinguen tres formas particulares en las que el uso de la comparación en educación se desarrolló en la región: la educación comparada en tanto práctica de individuos; la comparación en la práctica de los organismos nacionales e internacionales en la región y la comparación en la producción de académicos en el marco de sociedad nacionales de educación comparada. El desarrollo actualiza la información presentada en un trabajo anterior (Acosta, 2019).

#### **3.1. La educación comparada en tanto práctica de individuos**

Esta primera onda de circulación de la comparación se sitúa entre fines del siglo XIX y casi todo el siglo XX. Refiere a dos grupos de actores en el desarrollo de la educación comparada en América Latina. El primero son los pedagogos viajeros o agentes de gobierno; el

segundo los académicos universitarios. Si bien se sitúan en ámbito y momentos diferentes mantienen un punto en común: el bajo grado de institucionalización en el desarrollo de su práctica a lo largo del tiempo.

El caso de los viajeros o agentes de gobierno refiere a los viajeros latinoamericanos que estudiaron experiencias foráneas tales como José Luis Mora en México, Andrés Bello en Venezuela y Chile, Domingo Faustino Sarmiento en Argentina y Chile o José Pedro Varela en Uruguay. La práctica de comparación consistía en la descripción de la experiencia bajo estudio a la manera de informe para el Estado.

Un punto interesante a destacar es el caso de viajeros que llegaban a los países de América Latina para estudiar o, incluso, luego formar parte del desarrollo de la escolarización. Entre otros es posible señalar al francés Celéstin Hippeau (1803-1883), Profesor Honorario de la Facultad de París y Secretario del Comité de Obras Históricas y Sociedades Científicas, defensor del modelo americano de liberalismo y, por consiguiente, el modelo escolar vigente en Estados Unidos (Gondra, 2002). A partir de 1870, Hippeau publica una serie de libros sobre la instrucción pública en los Estados Unidos (1872), Inglaterra, Alemania e Italia (1875), los estados del norte de Europa (Suecia, Noruega y Dinamarca, 1876) y Rusia (1878) y la República Argentina (1879).

En este último destaca el futuro auspicioso de las repúblicas sudamericanas que, con el ejemplo de los Estados Unidos, consideran el desarrollo de la educación popular como el punto de apoyo de su constitución democrática. También dedica la obra al presidente argentino en ese momento, Nicolás Avellaneda, y destaca figuras como la de Domingo Faustino Sarmiento, el ministro de instrucción Eduardo Costa y el educador y legislador Onésimo Leguizamón. Interesa relevar esta obra en tanto construye una mirada sobre el desarrollo de la escolarización en Argentina en relación con el modelo de los Estados Unidos y los modelos europeos, destacando su acercamiento, y, en ese sentido, notable progreso. Gondra (2002) analiza la circulación de la obra de Hippeau en Brasil, estado sobre el que no escribe, y resalta su influencia en círculos universitarios cercanos al ámbito de desarrollo del sistema educativo en ciernes. Para el autor se trata de «una operación que construye un programa a seguir por las naciones, en el que América se presenta como modelo» (p.163).

Sin embargo, hubo también casos de extranjeros residentes en América Latina que, precisamente, discutían con las formas que la escolarización estaba adoptando en Europa y aconsejaron no cometer los mismos errores. Un ejemplo es el de Amadée Jacques (1813-1865), exiliado francés en Argentina por su apoyo al republicanismo durante el Imperio de Napoleón III Bonaparte. Jacques era doctor en letras y licenciado en ciencias de la Universidad de París, ex profesor de la Escuela Normal y del Liceo Louis le Grand. Tuvo una destacada actuación primero en el Colegio de San Miguel, en la provincia de Tucumán, y luego como rector del Colegio Nacional de Buenos Aires creado en 1863. Respecto de la organización de los colegios de educación secundaria advertía: «No imitemos a Europa en sus desaciertos mismo y aun cuando acierta, cuidemos de que las circunstancias, en medio de las cuales nosotros vivimos, son diferentes y requieren distintas medidas.» (Jacques, 1945, p.23). Podría pensarse a estos viajeros extranjeros, también como productores de esta primera onda de circulación de la comparación centrada en la práctica de individuos. Algunos de ellos, como Jacques, de fuerte vínculo con el uso de la comparación en la orientación de las futuras políticas de escolarización.

El segundo grupo de actores que podrían enmarcarse en esta onda de circulación de la comparación se sitúa ya en el siglo XX y refiere a los académicos universitarios.

La educación comparada no se instaló como materia de en los programas de estudio de manera generalizada en la formación de docentes ni en las universidades que formaban a los pedagogos. Este bajo grado de institucionalización se tradujo en una escasa producción teórica y redujo los locus de desarrollo de la educación comparada a las obras de algunos autores cuyos libros tendieron a transformarse en obras de referencia.

Esta tendencia se encuentra a lo largo del siglo XX. Por ejemplo, entre los años '40 y '60 López Velarde (2000) detecta solo tres obras referidas a la educación comparada: el trabajo de Ema Pérez de Cuba, de Lorenzo Filho en Brasil y de J. Manuel Villalpando en México. En los años '70 se detecta la obra del argentino Ángel Diego Márquez como hito de referencia. También se encuentra un estudio de Gustavo Cirigliano (Argentina) sobre el estado del análisis de la educación comparada aunque este fue realizado para la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

Ya con la crisis de los años 70 y 80, sobre el escenario abierto de crisis y reformas, en el marco de la diseminación internacional de la educación promovida por Organismos Internacionales, especialmente por la UNESCO, ocurre la deslocalización de las investigaciones en Educación Comparada para el tercer mundo (Monfredini, 2011). Las producciones de la década de los '80 del siglo XX tampoco reflejan una inserción de la región en las prácticas y debates del campo de la educación comparada.

Excepciones se encuentran en los trabajos de María A. Ciavatta (Brasil) desde las teorías de la Dependencia y los de Vera Arenas (Argentina) emparentados con las líneas teóricas españolas de aquel entonces –enfoques clásicos de la educación comparada- y producto de las experiencias de cátedras universitarias que se mantuvieron en esos años. En esta misma línea, sobre el final de la década se encuentran los primeros trabajos de profesores de la Universidad de Buenos Aires aunque con foco en los estudios sobre universidad.

Quizá la actividad más institucional se situó en el caso de México entre los años '70 y los '80 con la fundación del Centro de Estudios Educativos con trabajos de Pablo Latapí en materia de educación comparada e internacional, la publicación de la Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, la realización en 1978 de la reunión anual del Comparative and International education society (CIES) en ese país y I Foro Latinoamericano de Educación Comparada en la Universidad de Colima en 1980.

### **3.2. La comparación en la práctica de los organismos nacionales e internacionales en la región**

Esta onda en el uso de la comparación reconoce dos momentos, uno vinculado a la expansión del planeamiento de la educación en América Latina y otro ligado al desarrollo de reformas educativas promovidas fuertemente por organismos internacionales en la región. En dichos momentos se aprecian cambios en los usos que se realiza de la comparación.

Respecto del momento vinculado con la expansión del Planeamiento de la educación, se destaca a partir de los años '60 la creación de oficinas gubernamentales de planificación, cuyo trabajo estuvo originalmente destinado a la sistematización y análisis de información de las estadísticas en educación y a la elaboración de diagnósticos de los sistemas educativos, aunque con escasa formulación de planes. Organismos de Naciones Unidas como la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y la UNESCO se constituyeron en instrumentos esenciales de la difusión y consolidación de la planificación educativa en la región. De esta manera, organismos nacionales e internacionales se combinaron para la producción de información sobre los sistemas educativos.

En un contexto de desarrollo educativo incompleto, los gobiernos junto con los organismos internacionales introdujeron el uso sistemático de la cuantificación educativa y los modelos estadísticos para la orientación directa de las políticas educativas bajo la fórmula del planeamiento integral. A partir de los años ‘80, en un escenario de crisis económica regional y recuperación de la institucionalidad democrática, se inició un período de circulación –principalmente– de prácticas y políticas de reforma, con estudios que produjeron datos educativos comparados para informar la toma de decisiones a la vez que propusieron reformas para resolver la crisis denunciada.

Los países latinoamericanos fueron afectados por las recomendaciones para educación realizadas por organismos de cooperación técnica como la Organización de los Estados Americanos (OEA), la UNESCO, a través de OREALC, su oficina regional y la CEPAL, la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) y organismos de financiamiento como el Banco Mundial (BM) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) (Ruiz, 2016). Esta participación de organismos internacionales se intensifica en las últimas décadas del siglo XX y en la primera década del siglo XXI, en simultánea con una ola de reformas educativas. Organismos como la OEI, el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE) de la UNESCO a través de su sede regional en Buenos Aires, el Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe-PREAL y la CEPAL orientaron sus producciones hacia la comparación regional y el desarrollo de estudios de casos (Monfredini, 2011). A estos se suman producciones como las del Sistema de tendencias educativas de América Latina (SITEAL, creado por IIPE UNESCO Buenos Aires y OEI).

Dos elementos sobresalen del tipo de uso de la comparación: el primero refiere al peso de la dimensión regional a través de la comparación de los indicadores educativos de los distintos países de la región; el segundo a la detección de experiencias catalogadas como exitosas, muchas veces transformadas en *buenas prácticas* o *lecciones aprendidas* para los países latinoamericanos. PREAL, en particular, divulga los informes internacionales, como los estudios que acompañan a los informes PISA, en la línea de *buenas prácticas*, por ejemplo.

La tabla siguiente ofrece una comparación de los dos momentos mencionados en esta segunda onda en los usos de la comparación:

Tabla 1.  
*Usos de la comparación segunda parte siglo XX*

Agencia	Agencias internacionales, regionales y nacionales desde los años ‘60	Agencias internacionales, regionales y nacionales años ‘90 en adelante
Dimensión		
Concepción	Planeamiento educativo	Reformas educativas
Alcance	Sistemas educativos nacionales	Sistemas educativos nacionales Integración regional
Temas	Expansión de la educación básica	Buenas prácticas
Metodología	Cuantitativa	Cuantitativa: Bases de datos Cualitativa: estudio de casos (buenas prácticas)

Nota: Elaboración propia

Es evidente que este segundo momento en el uso de la comparación, tampoco se ubicó en las universidades o en los ámbitos de producción académica de la educación comparada. Sin embargo, comparte con esta área de estudios la cuestión de la transferencia de políticas. Claro que el uso de la comparación en términos de *lecciones aprendidas* no equivale a una problematización de la transferencia, más bien todo lo contrario. Podría decirse que se trataría aquí de la producción de información comparada para el desarrollo de políticas. Una información robustecida por el desarrollo de metodologías cuantitativas y cualitativas, pero más cercana a lo que Cowen (2017) llamó una *educación comparada de soluciones*.

### **3.3. La comparación en la producción de académicos en el marco de sociedad nacionales de educación comparada**

Hacia principios del siglo XXI se produce un revitalizamiento de los estudios comparados en Latinoamérica, aunque desde diferentes agencias y perspectivas. Se distinguen al menos dos líneas: el resurgimiento o creación de las sociedades nacionales de educación comparada con la realización de encuentros académicos que contribuyen al desarrollo del área de estudios en la región y la producción de los organismos internacionales con diferente grado de influencia en la agenda de la política educativa. En esta onda de circulación nos centraremos en la primera línea.

El resurgimiento de la producción académica y la constitución de sociedades nacionales de educación comparada, puede haber estado estimulada por la realización de congresos mundiales de sociedades de educación comparada organizados por el *World Council of Comparative Education Societies* (WCCES) en Brasil, en 1987, y sobre todo el congreso en Cuba, en 2004. A partir de ese momento, se constituyeron o revitalizaron diversas sociedades nacionales: la Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación (SAECE) en Argentina, creada en 2001 aunque cerrada en 2021; la Sociedad Brasileña de Educación Comparada (SBEC) en Brasil, establecida en 1983; la Sección de Educación Comparada de la Asociación de Pedagogos, en Cuba, organizada en 1989; la SOMECE formada en 2003; la Sociedad Uruguaya de Educación Comparada (SUEC) creada en 2009 y la Sociedad Venezolana de Educación Comparada (SVEC), formado en 2000. Además, en tanto muestra del fortalecimiento de este proceso, cabe destacar la realización del XV congreso del WCCES en Buenos Aires, Argentina, en 2013, la realización del XVII en Cancún, México, en 2019.

La creación o revitalización de las sociedades nacionales junto con su mayor involucramiento en la WCCES antes referida, indican una mayor proyección de la actividad regional. Junto con ello, se observa un intento de fortalecer la educación comparada a través del desarrollo de asociaciones transnacionales con creciente relevancia a través de la realización de congresos, como es el caso de la Sociedad Iberoamericana de Educación Comparada (SIBEC) creada en 2014. Resulta interesante la forma en se define a sí misma: un espacio académico en el que participan académicos de la región iberoamericana para potenciar los estudios comparados de educación en castellano y portugués. Se trata aquí de un intento por potenciar la visibilización de la producción en educación comparada por fuera de los locus de producción que utilizan el idioma inglés.

En esta línea, en un trabajo reciente, Navarrete Cazales (2020) compara ocho sociedades nacionales de educación comparada e internacional en Iberoamérica: seis latinoamericanas y dos europeas (Portugal y España). A través del uso de semejanzas y diferencias, la autora compara la emergencia, objetivos, eventos y publicaciones entre estas

sociedades. Respecto de la producción de conocimiento, interesa destacar las estrategias de difusión que encuentra para cada una de ellas, entre las que sobresalen las revistas propias (Sociedad Española de Educación Comparada, SBEC, SAECE, SUEC), la educación de libros (SOMECE) y los boletines (SVEC) junto con la realización de congresos y conferencias, común a todas ellas.

La creación o fortalecimiento de las sociedades nacionales sirvieron de marco a las producciones de académicos universitarios. Un ejemplo en este sentido es el caso de la SOMECE que en los últimos 15 años publicó numerosos libros sobre la educación comparada en América Latina y la internacionalización y la comparación en la región. Navarrete Cazales (2020) enumera 15 libros desde el 2005 editados por la sociedad en conjunto con otras instituciones. Algunos de ellos reflejan la preocupación por la constitución de campo de la educación comparada en México y en la región.

Como se señaló más arriba, otro ejemplo es la creación de revistas académicas. Entre 2010 y 2022 se desarrolló la Revista Latinoamericana de Educación Comparada, creada por SAECE. Durante ese período la revista publicó 19 números con 150 artículos: un 13 % referidos a problemas teórico-metodológicos de la educación comparada. La tabla siguiente refleja las características de la producción: un peso mayor de la comparación en el ámbito nacional y regional, en consonancia con el incremento de este perfil de la producción destacado en la segunda ola. De todas maneras, cabe advertir que se incluyen en esta categoría estudios que toman como unidad de comparación dos o más países.

Tabla 2.

*Distribución trabajos RELEC (N=150 Números 1 al 19)*

Tipo de comparación	Num 1-9	Num 10-19	Total
Comparación mundial	3 (4,5 %)	1 (0,8 %)	4 (2,7 %)
Comparación nacional	19 (28,4 %)	21 (25,3 %)	40 (26,7 %)
Comparación regional	21 (31,3 %)	35 (42,1 %)	56 (37,3 %)
Estudio de casos	14 (20,9 %)	17 (20,4 %)	31 (20,7 %)
Teórico- metodológicos	10 (14,9 %)	9 (12,04 %)	19 (12,7 %)
Total	67	83	150

Nota: Elaboración propia

En esta misma línea, Gorostiaga y Espinoza (2019) analizan las vías de difusión de la producción en países hispanoparlantes de América Latina. Destacan la creciente presencia de revistas no especializadas que publican estudios sobre educación comparada e internacional: cuatro en Brasil, cuatro en México, una en Colombia, una en Argentina. Fuera de la región, la *Education Policy Analysis Archives* (EPAA) y la Revista Española de Educación Comparada se han transformado en la última década en una vía importante de publicación de artículos de autores de Argentina, Brasil, Chile, Colombia, y México.

En cuanto a las sociedades nacionales de educación comparada, en otros estudios se realizó el seguimiento de los congresos organizados por la Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación en los años 2005, 2007, 2009, 2011 y 2015 (Acosta, 2019). Dichos congresos congregaron académicos de Argentina, Brasil, Bolivia, Chile, Colombia, Estados Unidos, México, Perú, Paraguay, Uruguay y Venezuela y especialistas de Estados Unidos y España.

Si bien las ponencias de los congresos de una sociedad específica, SAECE, no permiten evaluar tendencias sobre los usos de la comparación, sí ofrecen pistas acerca del sentido que adoptaron los estudios comparados a partir de esta tercera onda de circulación: centrados en el problema de la calidad educativa aunque con importancia creciente de los temas de inclusión, con una fuerte primacía de estudios de caso y con baja presencia de una perspectiva global. Al respecto, el estudio de Navarrete Cazales (2020) sobre las sociedades iberoamericanas coincide, detecta un interés común en algunas de ellas por priorizar en sus congresos los estudios multinacionales, internacionales, regionales, o locales.

Al comienzo de este artículo se propuso el argumento sobre la región latinoamericana como un espacio que combina la circulación de herencias relativas a la configuración y expansión de los sistemas educativos y al conocimiento en torno de su transferencia, objeto histórico de la educación comparada. En este apartado se distinguieron formas de circulación de la educación comparada en la región que son producto, a su vez, de esas herencias. Dichas formas, bajo la imagen de ondas que evidencian movimientos a lo largo del tiempo, remiten a una forma de producción de conocimiento que articula diversos individuos (viajeros, académicos) y agencias (sociedades nacionales y regionales, organismos nacionales e internacionales). Desde la perspectiva de las herencias, no aparecen como agencias de relevancia las universidades, elemento propio de la forma de producción del Atlántico Medio.

En el primer apartado sobre las perspectivas decolonialistas referimos a la posibilidad de la reformulación de la posición de los comparatistas como productores de conocimiento. Las ondas de circulación en la región latinoamericana antes descritas ofrecen algunas pistas. Un elemento positivo de la articulación entre actores y diferentes agencias, aspecto característico de la región, es la deslocalización del conocimiento producido y, eventualmente, su mayor alcance y amplitud en tanto no queda sujeto a una institución particular como la universidad. En relación con la búsqueda de pluralidad que podría provenir de perspectivas decolonialistas, habría aquí un potencial punto de apoyo. Al mismo tiempo, cabe la pregunta acerca de cuánto es posible desprenderse de categorías colonialistas o dar lugar a epistemes invisibilizadas con la presencia de agencias productoras de conocimiento en el área de la comparación como los organismos internacionales. Junto con ello, la inestabilidad de algunas sociedades nacionales o la práctica de producción de conocimiento centrada en individuos también podría presentarse como un obstáculo a la hora de aumentar la solidez del conocimiento local.

## **4. Conclusiones. La educación comparada en América Latina: algunas preguntas para la perspectiva decolonial**

La caracterización de las formas que adopta la producción de conocimiento en la educación comparada latinoamericana permite plantear algunas preguntas respecto de las potencialidades de la perspectiva decolonial en su relación con esta área de estudios. Es claro que dicha perspectiva ofrece un atractivo potente por su interés en revisar la matriz colonial. Más allá de esto, emergen al menos dos interrogantes. El primero se relaciona con una cuestión advertida en el primer apartado: la revisión al núcleo de la educación comparada, esto es la escolarización y su circulación de origen eurocolonial.

Como se destacó más arriba, la educación comparada en América Latina se constituye en simbiosis con el estudio sobre los sistemas educativos; sistemas que, a su vez, son el producto de combinaciones históricas fuertemente vinculadas al ideario de la Ilustración y la constitución de los estado nación (Acosta, 2022). La narración de las circulaciones detrás de esas combinaciones constituye una tarea de por sí ardua (Cowen, 2021) pero permitiría apreciar mejor las características que adopta la escolarización, incluidas las relaciones de poder. Es decir, para poder extender el horizonte de búsqueda para una mejor comprensión, quizá todavía sea necesario profundizar el estudio sobre las formas de circulación de la escolarización en la región.

El segundo interrogante, se relaciona con la potencialidad de la perspectiva decolonial para la construcción plural de categorías que permitan ir más allá de las formas de pensar y actuar conocidas. Sabido es que la posibilidad de lo plural depende de la capacidad de agencia asociada a las condiciones de producción. En este sentido, el recorrido sobre las ondas de circulación de la educación comparada en América Latina da cuenta de una institucionalización diferente a la del Atlántico Medio, entre la producción académica y la de los organismos nacionales e internacionales. Esta situación genera condiciones también diferentes para la consolidación de la producción. Al respecto, Wiseman *et al.* (2020) advierten que los investigadores que trabajan en el Sur Global, no pueden publicar y difundir su trabajo con la amplitud que lo hacen quienes investigan sobre el Sur Global desde instituciones o agencias con base en el Norte. Si a esto se suma la cuestión del idioma, las posibilidades de construcción y difusión de una voz propia se ven ciertamente mermadas.

En suma, quizá un puntapié inicial hacia el diálogo con la perspectiva decolonial pueda darse desde la profundización en el estudio sobre las formas de circulación de la educación comparada en América Latina que permita delinear y robustecer su carácter particular. Junto con ello, promover una mayor circulación de sus productos entre y fuera de la región, con el fin de enriquecer la práctica histórica en la circulación de la escolarización de *mirar y ser mirados*.

## 5. Referencias

- Acosta, F. (2011). La educación comparada en América Latina: estado de situación y prospectiva. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 2(2), 73-83.
- Acosta, F. (2019). Usos de la Educación Comparada en América Latina: un análisis entre el siglo XX y el siglo XXI. RBEC: *Revista Brasileira Educaçao Comparada*, 1, 1-14. <https://doi.org/10.20396/rbec.v1i0.9911>.
- Acosta, F. (2022). Nation-States, Nation Building, and Schooling: The Case of Spanish America in the Long 19th Century. En D. Tröhler, N., Piattoeva, y W. Pinar (Eds.), *World Yearbook of Education 2022. Education, Schooling and the Global Universalization of Nationalism* (pp. 29-45). Taylor and Francis.
- Acosta, F. y Perez Centeno, C. (2011). Re-bordering comparative education in Latin America: Between global limits and local characteristics. *International Review of Education*, 57(3-4), 477-496.

- Acosta, F. y Ruiz, G. (2018). Revisiting comparative education in Latin America: traditions, uses, and perspectives. *Comparative Education*, 54(1), 62-76. <https://doi.org/10.1080/03050068.2017.1400760>.
- Alexander, R. Broadfoot, P. y Phillips, D. (1999). *Learning from comparing. New directions in comparative educational research*. Symposium books.
- Andrade Guevara, V.M. (2020). La Teoría Crítica y el pensamiento decolonial: hacia un proyecto emancipatorio post-occidental. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 65(238), 131-154.
- Argüello Parra, A. (2015). Pedagogía decolonial: hacia una comprensión/acción educativa en las sociedades emergentes. En H. Ferreyra, J. Gómez Arévalo, G. Sanabria León, C. Vélez De La Calle, A. Argüello Parra, J. Urbina Cárdenas, G. Ordóñez, J. Garzón y D. Pérez Villamarín (Eds.), *Educación, sociedad e interculturalidad: diálogos desde la comprensión y acción educativa en América Latina* (pp. 87-136). Universidad Santo Tomás.
- Bray, M., Adamson, B., Mason, M. (2007). Diferentes modelos, diferentes énfasis, diferentes insights. En M. Bray, B. Adamson y M. Mason (Eds.), *Educación Comparada. Enfoques y métodos* (pp. 435-454). Springer/Granica/SAECE.
- Byoung-gyu, G., Jieyu, J. y Silova, I. (2023). Redefining educational transfer and borrowing in the pluriverse. En *International Encyclopedia of Education* (4ª ed., Vol. 1) (pp. 290-301). Elsevier
- Calderón López Velarde, J. (2000). Introducción. En J. Calderón López Velarde (Ed). *Teoría y desarrollo de la investigación en educación comparada* (pp.11-26). Plaza y Valdés.
- Cardoso, M. y Steiner-Khamsi, G.(2017). The making of comparability: education indicator research from Jullien de Paris to the 2030 sustainable development goals. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 47(3), 388-405. <https://doi.org/10.1080/03057925.2017.1302318>
- Cowen, R. (2014). 'Ways of knowing, Outcomes, and Comparative Education': Be careful what you pray for. *Comparative Education*, 50(3), 282-301.
- Cowen, R. (2017). Narrating and relating educational reform and comparative education. En E. Hultqvist, S. Lindblad y Th. Popkewitz (Eds.), *Critical analyses of educational reforms in an era of transnational governance* (pp 23-39). Springer Publishing House.
- Cowen, R. (2018). Comparative Education and Empires. *Revista Española de Educación Comparada*, 31, 14-34. <https://doi.org/10.1080/17508487.2019.1618887>
- Cowen, R. (2021). Recent developments in Comparative. Education: myths, muddles, and marvels. *International Journal for the historiography of Education*, 11(1), 11-21.
- Cowen, R. y Kazamias, M. (Eds.) (2009). *International Handbook of Comparative Education*. Springer.

- Epstein, E.H. (2008). Setting the normative boundaries: crucial epistemological benchmarks in Comparative Education. *Comparative Education*, 44(4), 373-386.
- Eriksen, K. y Svendsen, S. (2020). Decolonial Options in Education – Interrupting Coloniality and Inviting Alternative. *Nordic Journal of Comparative and International Education*, 1(4), 1-9. <http://doi.org/10.7577/njcie.3859>
- Flores, M.J., Maduro, D. y Mejía Toro, S. (2019). Otros caminos decoloniales para la investigación en educación comparada. *PAIDEIA*, 24, 124-139.
- Fúnez Flores, J. (2022). Decolonial and Ontological Challenges in Social and Anthropological. *Theory, Culture & Society*, 39(6) 21–41.
- Gonçalves Gondra, J. (2002). Olhos na América. Uma leitura dos relatórios de C. Hippeau. *Educar em Revista*, 19, 161-185.
- Gorostiaga, J. y Espinoza, O. (2019). Comparative education in Spanish-Speaking Latin America: recent developments and Future prospects. En C. Wolhuter y A. Wiseman (Eds.), *Comparative and International Education: survey of an Infinite Field International Perspectives on Education and society* (pp. 79–99). (Vol. 36). Emerald Publishing Limited.
- Hippeau, C. (1879). *L' instruction publique dans l' Amérique du sud (République Argentine)*. Didier et Cie, Libraires-Éditeurs.
- Jacques, A. (1945). *Escritos. Estudio preliminar y compilación de Juan Mantovani*. Editorial Estrada.
- Kauko, J. y Wieland, W. (2018). The Contingent Sense-Making of Contingency: Epistemologies of Change in Comparative Education. *Comparative Education Review*, 62(2), 157-177.
- Maldonado Torres, N. (2020). El Caribe, la colonialidad, y el giro decolonial. *Latin American Research Review*, 55(3), 560-573. <https://doi.org/10.25222/larr.1005M>
- Manzon, M. (2011). *Comparative education: The construction of a field*. Springer.
- Manzon, M. (2018). Comparative education histories: a postscript. *Comparative Education*, 54(1), 94-107. <https://doi.org/10.1080/03050068.2017.1400760>.
- Manzon, M. (2019). Origins and traditions in comparative education: challenging some assumptions. En M. Manzon (Ed.), *Origins and traditions in comparative education* (pp. 1-9). Routledge.
- Martínez Usarralde, M. J. (2006). La educación comparada revisitada: Revisión a la evolución epistemológica y temática en la era post comparada. *Tendencias Pedagógicas II*, 77–100.
- Martínez Usarralde, M.J. y Fernández García, C.-M. (2019). Comparative and International Education in Western Europe. En C. Wolhuter y A. Wiseman (Eds.), *Comparative and International Education: Survey of an Infinite Field* (pp. 137-156). Emerald Publishing Limited

- Mendes, V.H. y Hernández Díaz, J. M. (2022). Educación, teoría poscolonial y perspectiva decolonial. Resonancias en España y Portugal. *Aula*, 28, 203-216. <https://doi.org/10.14201/aula202228203216>
- Mignolo, W. (2006) El desprendimiento: pensamiento crítico y giro decolonial. En C. Walsh, W. Mignolo, A. Garcia Linera (Eds.), *Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento* (pp.9-20). Ediciones Del Signo.
- Mignolo, W. (2006). El pensamiento des-colonial. Desprendimiento y apertura: un manifiesto. En C. Walsh, W. Mignolo, A. Garcia Linera (Eds.), *Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento* (pp.83-121). Ediciones Del Signo.
- Monfredini, I. (2011). Políticas de ensino superior, ciência e tecnologia e as condições produção intelectual no Brasil: uma perspectiva comparada com Argentina e México. En *Actas del IV Congreso Nacional y III Encuentro Internacional de Estudios Comparados en Educación*. SAECE.
- Mukherjee, M. (2019). Southern Theory and Postcolonial Comparative Education. *Oxford Research Encyclopedias, Education*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.466>
- Navarrete Cazales, Z. (2020). Sociedades nacionales de educación comparada e internacional en Iberoamérica. En Z. Navarrete Cazales, C. Ornelas y M.A Navarro Leal (Eds.), *Educación comparada. Tendencias teóricas y empíricas internacionales y nacionales* (pp. 53-80). SOMECE/Plaza y Valdés.
- Novoa, A. (2017). Ilusões e desilusões da educação comparada: Política e conhecimento. *Revista Educação, Sociedade & Culturas*, 51, 13-31.
- Nóvoa, A. y Yariv-Mashal, T. (2003). Comparative research in education: A mode of governance or a historical journey?. *Comparative Education*, 39(4), 423-438.
- Ochs, K., y Phillips, D. (2004). Processes of Educational Borrowing in Historical Context. In D. Phillips y K. Ochs (Eds.), *Educational Policy Borrowing: Historical Perspectives* (pp.7-23). Oxford: Symposium.
- Phillips, M. y Ochs, K. (2004). Researching policy borrowing: Some methodological challenges in comparative education. *British Educational Research Journal*, 30(6), 773-784. <https://doi.org/10.1080/0141192042000279495>
- Popkewitz, Th. (2010). Comparative studies and unthinking comparative “thought”. The paradox of ‘reason’ and its abjections. En M. Larsen (Ed.), *New thinking in Comparative Education. Honouring Robert Cowen* (pp. 15-28). Sense Publishers.
- Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En A. Quijano, Cuestiones y Horizontes. Antología esencial de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder (pp. 777-832). CLACSO.
- Ruiz, G. (2016). El papel de los Organismos Internacionales en las reformas educativas de América Latina. *Journal of Supranational Policies of Education*, 4, 2-17.

- Ruiz, G. y Acosta, F. (2017). La Educación Comparada en América Latina. Tradiciones históricas, circulación de temas, perspectivas y usos contemporáneos de la comparación en los estudios pedagógicos. *Educação, Sociedade & Culturas*, 51, 54-75.
- Schriewer, J. (2006). Comparative social science: Characteristic problems and changing problem solutions. *Comparative Education*, 42(3), 299–336.
- Silova, I., Millei, Z. y Piattoeva, N. (2017). Interrupting the coloniality of knowledge production in comparative education: postsocialist and postcolonial dialogues after the Cold War. *Comparative Education Review*, 61(1), 74–102.
- Silova, I., Rappleye, J. y You, Y. (2020). Beyond the Western Horizon in Educational Research: Toward a Deeper Dialogue About Our Interdependent Futures. *ECNU Review of Education*, 3(1) 3–19. <https://doi.org/10.1177/2096531120905195>
- Sobe, N. (2013). Entanglement and transnationalism. En Th. Popkewitz (Ed.), *Rethinking the history of education. Transnational perspectives on its questions, methods and knowledge* (pp.93-108). Palgrave Macmillan.
- Takayama, K. (2019). Towards a new articulation of comparative educations: cross-culturalising research imaginations. En M. Manzon (Ed.), *Origins and traditions in comparative education* (pp. 77-93). Routledge.
- Takayama, K. (2020). Engaging with the More-Than-Human and Decolonial Turns in the Land of Shinto Cosmologies: “Negative” Comparative Education in Practice. *ECNU Review of Education*, 3(1) 46–65. <https://doi.org/10.1177/2096531120905195>
- Takayama, K., Sriprakash, A. y Connell, R. (2017). Toward a postcolonial comparative and international education. *Comparative Education Review*, 61(1), 1–24.
- Tröhler, D. (2023). Comparative Education or epistemological power games of western rivals for world domination. *Comparative Education*, 59(3). En prensa.
- Unterhalter, E. y Kadiwal, L. (2022). Education, decolonisation and international development at the Institute of Education (London): a historical analysis. *London Review of Education*, 20(1), 18. <https://doi.org/10.14324/LRE.20.1.18>.
- Vickers, E. (2020). Critiquing coloniality, ‘epistemic violence’ and western hegemony in comparative education – the dangers of ahistoricism and positionality. *Comparative Education*, 56(2), 165-189. DOI: 10.1080/03050068.2019.1665268
- Vincentin, T. y Lamar Ramos, A. (2022). Epistemologia da Educação Comparada com ênfase em reformas educacionais: um olhar a partir da teoria Decolonial. *Pro-Posições*, 23, 1-20. <http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2020-0067>
- Wiseman, A., Davidson, P., Park, M., Dzotsenidze, N. y Okogbue, O. (2020). Trends in published Comparative and International education research, 2014–2019, with a focus on open access journals and Global South authors. *Annual Review of Comparative and International Education 2020 International Perspectives on Education and Society*, 40, 1–21.
- Ydesen, C. y Andreasen, K. (2020). Historical Roots of the Global Testing Culture in Education. *Nordic Studies in Education*, 40(2), 149-166. <https://doi.org/10.23865/nse.v40.2229>