

Usos de la Educación Comparada en América Latina: un análisis entre el siglo XX y el siglo XXI

Comparative Education in Latin America: an analysis over the 20th and 21st centuries

Felicitas Acosta ¹

RESUMEN: El artículo presenta las relaciones entre los discursos y prácticas vinculadas al desarrollo de la educación comparada en América Latina. A través del análisis de tres tendencias, se aborda el modo en que esta disciplina se introdujo y las formas de desarrollo. Se establecen conexiones históricas entre los debates y prácticas más recientes. Se pone énfasis en características particulares de la región a partir de la noción de usos de la comparación: cómo se introdujo, quién la utiliza, con qué finalidad, cuáles son los posibles efectos de los diversos usos de la comparación para los sistemas educativos en América Latina en relación con la expansión de la escolarización.

Palabras clave: Educación Comparada, América Latina, Planeamiento de la Educación, Reformas Educativas, Organismo Internacionales.

ABSTRACT: The article examines the relationships between the discourses and practices related to the development of comparative education in Latin America. Throughout the presentation of three trends, the article analyzes how was this discipline introduced and the different ways it took to develop. Connections between historical relationships and the most recent debates and practices revolving comparative education in the region are established. Emphasis is placed on specific features of the region considering the notion of uses of comparison: how was comparison introduced, who tends to use it, for what purpose, what are the possible effects of such use of the comparison for educational systems in Latin America regarding the expansion of schooling..

Keywords: Comparative Education, Latin American, Educational Planning, Education Reforms, International Organizations.

¹ Universidad Nacional de General Sarmiento, Universidad Nacional de La Plata. E-mail: facosta@ungs.edu.ar.

Presentación

La educación comparada cuenta con una larga tradición que se remonta a principios del siglo XIX. Un extenso camino se ha recorrido desde los viajeros que iban en búsqueda de experiencias educativas para transferir a sus lugares de origen hasta los congresos y revistas especializadas que circulan en la actualidad. El objetivo de este artículo es abordar las formas en las que la educación comparada se desarrolló en América Latina; en especial la relación entre los usos de la comparación, la circulación de temas y enfoques y el desarrollo de políticas educativas que si bien fueron desarrolladas en una escala nacional, estuvieron inspiradas por la circulación global-regional de discursos y prácticas educativas.

Como ya se señalara en escritos anteriores, América Latina no ha desarrollado una tradición continua y robusta de la educación comparada como disciplina académica (Acosta, 2011; Acosta & Perez Centeno, 2011; Acosta & Ruiz, 2015; Ruiz & Acosta, 2017). Sabido es que algunos países de la región, particularmente en el Cono Sur, han participado 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). Por ello, entre otros motivos, la región quedó muchas veces sujeta a la intervención de distintas agencias internacionales sobre lo educativo, tanto en la implementación como en la forma de analizar los cambios en los sistemas educativos.

La educación comparada: tendencias internacionales y desarrollo en América Latina

Como señaláramos en escritos anteriores (Acosta, 2011; Acosta & Perez Centeno, 2011; Acosta & Ruiz, 2015; Acosta & Ruiz,

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 situación educativa. Se propone como argumento la existencia de ondas de circulación en los diferentes países de la región, algunas más centradas en la educación comparada como disciplina y otras más ligadas al uso de la comparación. Estas ondas de circulación presentan distintos usos de la comparación, los que a su vez evidencian continuidades y rupturas entre fines del siglo XIX y comienzos del siglo XXI con el desarrollo de la educación comparada.

El artículo se organiza en dos partes. En la primera se sintetizan las principales tendencias internacionales en el desarrollo de la educación comparada y se las pone en relación con la situación en América Latina. La segunda parte, de mayor extensión, profundiza sobre 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.

2018) el desarrollo de la educación comparada como disciplina reconoce, al menos, cinco momentos que dan cuenta de

grados crecientes y cambiantes de estructuración de la disciplina.

El primero corresponde a la denominada Pedagogía del Extranjero, etapa en la que pedagogos o agentes de gobierno interesados en la educación recorrieron los estados más avanzados en búsqueda de experiencias educativas pasibles de ser transferidas de un contexto a otro. Nótese que tanto la idea de transferencia de prácticas como su utilización política (organización de sistemas educativos) se encuentra en el origen mismo de la comparación educativa.

El segundo momento es fundacional para la Educación Comparada y se centra en la obra del llamado primer comparatista: Marc Antoine Jullien de Paris (1775-1848) quien propuso crear una comisión especial internacional de educación, un boletín de educación en varias lenguas y el uso de tablas comparativas para los sistemas educativos en diferentes países. Se destaca que ya a comienzos del siglo XIX, cuando los sistemas educativos todavía no existían como los conocemos hoy día, algunos pensadores sostenían la necesidad de comprender el carácter sistémico de la escolarización así como las experiencias o formas organizacionales distintas a las propias.

Jullien de Paris persiguió con este intento la reformulación positivista de las doctrinas educativas y el desarrollo de la teoría educativa sobre la base de una investigación realizada metódicamente: emplea por primera vez en francés el término ciencia de la educación pensando en un programa de desarrollo de una ciencia de la educación como tal. Se trató de una transferencia de ideas y prácticas educativas sustentada en la recolección de datos en el ámbito internacional. Se mantuvo tanto la idea de transferencia como su utilización para la conformación de sistemas educativos, a lo que se agregó el carácter científico del análisis resultante.

El tercer momento se relaciona con la necesidad de especificar los procesos de comparación educativa centrados en la idea de transferencia de prácticas. No se trataba solamente de observar y analizar metódicamente semejanzas y diferencias entre diversas formas de organizar lo escolar. Tampoco era posible pensar en transferir esas prácticas sin considerar las particularidades de cada Estado nación. Era necesario introducir la génesis histórica y las condiciones socioculturales en tanto marco de cualquier práctica educativa. El aporte de Michael Sadler (1902) y sus discípulos a través de las ideas de carácter nacional, fuerzas motrices y fuerzas y factores fue central para la constitución de la disciplina. Así, el criterio definitorio de la investigación comparada no se agotaba en el método comparativo mismo sino en la utilización específicamente analítica de los contextos sociales.

El cuarto momento es uno de clara tensión con el anterior. En efecto, la consolidación de la comparación educativa como disciplina a lo largo de la primera mitad del siglo XX inclinó la balanza hacia el uso de modelos cuasi experimentales bajo el principio de la causalidad. Dicho proceso continuó en la pos guerra y se reforzó a través de los organismos internacionales y su influencia en la formulación de las agendas de política educativas a partir de los años '60. La recolección de datos, su interpretación estadística y el establecimiento de correlaciones entre variables escolares y extra escolares se pensaron como insumos para el tomador de decisiones. La transferencia de enfoques se agudizó, se desdibujaron las especificidades construidas en el momento anterior y se formalizó la relación entre la educación comparada y la política educacional.

Estos cuatro momentos permiten proponer cuatro elementos o núcleos de origen de la educación comparada: la concepción de lo

escolar como una práctica transferible de un contexto a otro, la recurrencia al método comparativo como forma de validación científica de posibles transferencias, la tensión entre transferencia y entorno socio cultural y la relación de transferencia entre el conocimiento producido a través de la comparación y el campo de la política educativa (Acosta, 2011).

Un quinto momento tuvo origen durante los años '90 del siglo pasado cuando se apreciaron vientos de cambio en la educación comparada. La revisión surgió de los desafíos que provenían de las nuevas formas de la organización socio-económica mundial así como de las dificultades de los modelos científicos de corte positivista para dar cuenta de las nuevas realidades: la globalización constituyó un momento de quiebre en el desarrollo conceptual de la disciplina. Coincidimos en este punto con Cowen (2018a) cuando advierte, a pesar del posible cliché, la importancia del shock de la globalización (globalization shock) para la educación comparada: ofreció un agudo recordatorio sobre la necesidad de volver a pensar los temas tradicionales de la disciplina.

En este marco, emergieron nuevos discursos y metodologías. Schriewer (2002) propuso la idea de externalización para explicar el modo en que las referencias externas son utilizadas para promover reformas educativas en el nivel local. En línea de continuidad con el argumento a favor de la consideración de estructuras de tipo sistémico, Meyer y Ramirez (2002) propusieron el concepto de institucionalización de la educación a nivel mundial como una fuerza dinámica que debe ser analizada. Martínez Usarralde (2006) agrega otros enfoques de comparación desarrollados en esta época tales como la teoría de la transitología, o conocimiento del tránsito, concebida por Robert Cowen para explicar cambios de ritmo acelerado en las estructuras sociales, políticas y estatales y la

teoría de la learnology, destacada por Bradfoot como neo comparativismo centrado en el sujeto y su forma de acceder al conocimiento (citados en Martínez Usarralde, 2006).

Un lugar importante ocupan desde el siglo XXI los estudios en torno al problema de las interconexiones mundiales por lo cual es necesario prestar atención a un nuevo tipo de comparación global. En este marco, los estudios sobre policy borrowing and lending adquirieron una importancia central (Phillips & Ochs, 2004; Steiner Khamsi, 2010; Steiner Khamsi & Waldow, 2012). De esta manera, uno de los temas centrales de la disciplina, la transferencia, es vuelta a poner en consideración (Cowen, 2018b). Los estudios sobre las pruebas internacionales estandarizadas han también ocupado un lugar relevante en los últimos años dando lugar a fructíferos desarrollos conceptuales dentro de la educación comparada con el objetivo de mostrar la variedad de grises existentes entre los discursos globales y las decisiones de gobierno (véase entre otros Steiner-Khamsi, 2010; Verger, 2016; Addey & Sellar, 2018; Fischman et al., 2018).

En cuanto al desarrollo de la educación comparada en América Latina, ya se señaló que no se desarrolló una tradición continua y robusta de la educación comparada como disciplina académica. A pesar de sus diferencias la región posee legados, historias y problemas comunes así como desafíos similares y análogos tanto en la política cuanto en el desarrollo de las instituciones sociales.

Uno de los legados comunes refiere al desarrollo de los sistemas educativos y, en consecuencia, a la introducción de la educación comparada en la región. En efecto, finalizadas las guerras pos independencia, en la última parte del siglo XIX los nuevos estados nacionales comenzaron a hacerse cargo de la educación primaria a través de la

noción de Educación Común donde el Estado se definió como Estado docente. Así, los sistemas educativos en América Latina contribuyeron a la integración nacional a través de la homogeneización social y cultural y al desarrollo de la ciudadanía.

Es posible destacar aquí la convergencia con el primer y segundo momento en el desarrollo de la educación comparada como disciplina. En efecto, algunos países de región, particularmente en el Cono Sur, participaron activamente de la etapa de la Pedagogía del extranjero en el momento de configuración de sus sistemas educativos. Tal como destaca López Velarde (2000), se encuentran en la región casos de viajeros que buscaron prácticas para transferir durante el siglo XIX: José Luis Mora en México, Andrés Bello en Venezuela, Domingo Faustino Sarmiento en Argentina y en Chile y José Pedro Varela en Uruguay. Algunos de estos partícipes de esta Pedagogía del extranjero formaron parte incluso del primer intento de organización científica de la práctica de comparar: es el caso de Sarmiento y la publicación de *El Monitor de la Educación Común*, órgano de difusión educativa del Estado argentino que desde sus primeras páginas incluyó datos, tablas y experiencias educativas del exterior para considerar en el sistema local en gestación (Acosta, 2011).

Sin embargo, y a diferencia de lo sucedido en los países de modernización temprana, los sistemas educativos latinoamericanos mantuvieron un escaso vínculo con el desarrollo económico, por lo menos hasta los años '50, y una notable disparidad en su consolidación y expansión al interior de la región latinoamericana. Las políticas

desarrollistas, incluso algunas dentro de regímenes autoritarios, lograron la consolidación de los sistemas en algunos países y su notable expansión en otros, situación paralela a la masificación de los sistemas educativos en el mundo desarrollado, frente a la persistencia de grupos poblacionales sin acceso o con acceso notablemente diferenciado a la oferta escolar (Acosta, 2011).

La expansión particular de los sistemas educativos en la región guarda relación con la forma en que se extendió la educación comparada. Así, no es posible identificar similitudes con los momentos posteriores en el desarrollo de la disciplina: la institucionalización académica fue escasa y la introducción de la comparación científica se combinó con la intervención de organismos nacionales e internacionales a través del planeamiento de la educación y luego de ciclos de reformas educativas. La extensión incompleta y desigual de los sistemas educativos podría ser una de las causas de esta forma particular del desarrollo de la disciplina.

En síntesis, en este apartado se presentaron cinco momentos en el desarrollo y estructura de la educación comparada como disciplina. Frente a ello, se expuso de manera general la situación en América Latina, en la que se destacó la relación entre la forma en que se desarrollaron los sistemas educativos y aquella de la educación comparada. En este sentido, en el apartado siguiente se presentan tres ondas de circulación en los usos de la comparación en tanto forma propia de la educación/es compara/das en la región.

Circulación de la comparación y educación en América Latina

El análisis realizado en el primer apartado indica los límites de los momentos seguidos en el desarrollo de la educación comparada

para comprender el caso de la región latinoamericana. En este sentido, y bajo el argumento de una forma particular

caracterizada por ondas de circulación en el desarrollo de la educación comparada, este apartado profundiza sobre 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.

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 ya fue señalado: se encuentran en la región casos de viajeros 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 ejemplo claro es el libro *Educación popular* de Domingo Faustino Sarmiento (1834-1888) quien viajó como comisionado del gobierno de Chile a Europa en 1845 y publicó, bajo ese título, su informe de viaje en 1849. Sarmiento visitó España, Francia, Italia, Alemania e Inglaterra, Canadá y los Estados

Unidos, y quedó especialmente impactado por los sistemas educativos de Boston y Nueva York. El informe de Sarmiento tuvo un significativo impacto en los debates educativos chilenos de la época y anticipó el debate argentino de la ley 1.420 que estableció la enseñanza primaria obligatoria y gratuita en 1884 (Tedesco & Zacarías, 2011).

A los efectos de nuestro argumento cabe destacar dos características del texto: por un lado el detalle en el relato del viaje, en el que se combinan observaciones in situ, entrevistas y datos de fuentes primarias; por el otro el uso del texto para la exposición del propio ideario educativo. En efecto, Sarmiento solicitó realizar la visita con la intención de "...obviar las dificultades y desaciertos que podrían producir en la práctica los conocimientos teóricos, únicos con que entonces contaba para el desempeño de las funciones de director de la Escuela Normal..." (Sarmiento, 1849/2011: 37) y concluyó con la producción de orientaciones para la instalación de un sistema escolar.

Si bien podría pensarse este tipo de uso de práctica de comparación como una práctica institucional del Estado, lo cierto es que buena parte de las misiones de los viajeros como Sarmiento fueron promovidas por los propios actores y la trascendencia de los informes estuvo vinculada a su publicación como libro.

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 sólo 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 éste fue realizado para UNESCO.

La falta de desarrollo local quizá también se explique por la poca pertinencia de los avances en la educación comparada en los años '50 dentro de las universidades europeas y norteamericanas. En efecto, mientras los estados latinoamericanos todavía no habían logrado extender sus sistemas educativos, dichos centros difundían enfoques teórico-metodológicos que poco tenían que ver con las realidades de los países latinoamericanos (López Velarde, 2000).

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). En este contexto resulta interesante la reflexión que se hace a propósito del V Congreso Mundial de Educación Comparada, que tuvo lugar en París del 2 al 6 de julio de 1984 y cuyo tema era Dependencia e interdependencia en educación. Cabe destacar que el congreso se centró en un concepto de origen latinoamericano como el

de dependencia, con una participación casi nula de investigadores de la región.

La revista Perspectivas de la UNESCO hizo una publicación sobre dicho congreso. Las voces latinoamericanas allí fueron las de Velloso de Brasil y de Olivera Lahore (argentino radicado en Costa Rica). Con una visión crítica respecto del concepto de dependencia, el primero alertaba sobre la aceptación acrítica de la llamada cooperación internacional mientras que el segundo relativizaba la propia idea de dependencia para situarla en el plano analítico de influencias culturales.

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. Diversos acontecimientos darían cuenta de ello: 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 con trabajos de Paulston, Carnoy y la brasilera Joly Gouveia, la realización en 1978 de la reunión anual del Comparative and International education society (CIES) en ese país cuyas ponencias fueron publicadas por

esta revista y I Foro Latinoamericano de Educación Comparada en la Universidad de Colima en 1980.

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, este se sitúa a partir de la década de 1950 momento en el que la modernización de las estructuras administrativas del Estado se apoya en la planificación en tanto herramienta de asignación racional y pautada de los recursos para la promoción de los cambios estructurales previstos (Ruiz, 2007).

En este marco se produjo 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, con escasa formulación de planes. Posteriormente se desarrollaron estudios y trabajos de diagnóstico y de proposición de políticas educativas. En ese marco la CEPAL y la UNESCO crearon una División de Planificación Educativa en el Instituto Latinoamericano de Planificación Económica y Social (ILPES). Los trabajos y cursos regionales del ILPES y de la UNESCO se constituyeron en instrumentos esenciales de la difusión y consolidación de la planificación educativa en la región (Ruiz, 2007). De esta manera, organismos nacionales e internacionales se combinaron

para la producción de información sobre los sistemas educativos.

En esta circulación regional del enfoque del planeamiento de la educación, la educación comparada estuvo ausente como campo de conocimiento. Este uso de la comparación, bajo la forma de producción de estadísticas a nivel nacional, no se encuadró dentro del desarrollo de la disciplina de la educación comparada, más bien apeló a su momento de consolidación en tanto disciplina científica. 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 '80s, en un contexto de crisis económica regional y recuperación de la institucionalidad democrática, comenzó un período de significativa redefinición de los sistemas educativos latinoamericanos a partir del diagnóstico de crisis del sector y renovada la presencia de los Organismos Internacionales. Nuevamente 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 Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), a través de OREALC, su oficina regional, la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) y la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y organismos de financiamiento como el Banco Mundial (BM) y

el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) (Ruiz, 2016).

Desde fines del siglo XX y, sobre todo en la última década, organismo como la OEI, el IIEP UNESCO a través de su sede regional 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 IIEP UNESCO Buenos Aires y OEI).

Como puede deducirse de las misiones y funciones que cada organismo o agencia encarna, la mayoría de los que promueven la integración regional difundiendo conocimiento e investigaciones en torno a la temática educativa, se orientan a realizar publicaciones que oscilan entre los análisis de casos y la comparación regional. Si bien los temas de los artículos son coincidentes en cuanto a las preocupaciones en la agenda educativa que han acontecido en los últimos años (TIC, evaluación de la educación, calidad y exclusión, procesos de enseñanza y aprendizaje, cultura escolar, y educación superior — particularmente en lo atinente a Acreditación y Formación Docente), la metodología utilizada es

preponderantemente cualitativa o de triangulación.

Los organismos, en cambio, que se basan en la generación de datos e indicadores para la región tienen, lógicamente, una orientación de índole cuantitativa en sus publicaciones, al basarse mayormente en publicaciones estadísticas y tomar diversos indicadores que muestran, en perspectiva nacional y regional, como es el caso del SITEAL y CEPAL. Sin embargo, es de destacar que varias de las publicaciones expuestas por este último organismo, se basan en el análisis de casos exitosos.

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. El caso de PREAL en particular, divulga los informes internacionales en la línea de Buenas Prácticas como los estudios que acompañan a los informes PISA 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	Planeamiento educativo	Reformas educativas
Concepción	Sistemas educativos nacionales	Sistemas educativos nacionales Integración regional
Alcance	Expansión de la educación básica	Buenas prácticas
Temas	Cuantitativa	Cuantitativa: Bases de datos Cualitativa: estudio de casos (buenas prácticas)
Metodología		

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 disciplina la cuestión de la transferencias de políticas, propia de las discusiones contemporáneas. 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 una educación comparada de soluciones (a comparative education of solutions, de acuerdo con Cowen, 2017).

La comparación en la producción de académicos en el marco de sociedades nacionales de educación comparada

Hacia principios 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 campo 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 en diversos países latinoamericanos, puede haber estado estimulado 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. Se constituyeron cinco sociedades nacionales: la Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación (SAECE) en Argentina, creada en 2001; 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 Sociedad Mexicana de Educación comparada (SOMECE) formada en 2003; y la Sociedad Uruguaya de Educación Comparada (SUEC) recientemente creada en 2009. En otros países — como Chile, Colombia, Venezuela y Panamá — y en Centro América, los procesos institucionales se encuentran también en desarrollo. Además, en tanto muestra del fortalecimiento de este proceso, cabe destacar la realización del XV congreso del WCCES en Buenos Aires, Argentina, en 2013 y la realización del XVII en Cancún, México, en 2019.

Asimismo, 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 Sociedad Mexicana de Educación Comparada (SOMECE) que en los últimos años publicó un conjunto de libros sobre la educación comparada en América Latina y la internacionalización y la comparación en la región.

Otro ejemplo lo podría constituir el desarrollo de la Revista Latinoamericana de Educación Comparada, creada en 2010 por la Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación (SAECE). Entre 2010 y 2016 la revista publicó 10 números con 75 artículos, un 15% referidos a problemas teórico-metodológicos de la educación comparada (Acosta & Ruiz, 2016). Un análisis de los 67 artículos entre el número primer y noveno número de la revista ofrece perspectivas alentadoras respecto de la comparación en el

ámbito regional, en consonancia con el aumento de la producción en este sentido destacada en la segunda ola.

Tabla 2 – Distribución trabajos RELEC (N=67 Números 1 al 9)

Grado de comparación	Total	Porcentaje
Comparación mundial	3	4,5%
Comparación nacional	19	28,4%
Comparación regional	21	31,3%
Estudio de casos	14	20,9%
Teórico-metodológicos	10	14,9%
Total	67	100,0%

Nota: Elaboración propia

En cuanto a las sociedades nacionales de educación comparada, en otros estudios realizamos el seguimiento de los congresos organizados por la Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación en los años 2005, 2007 y 2009 (Acosta, 2011). En esta ocasión extendemos el análisis con dos ediciones posteriores de dicho congreso: 2011 y 2015. Dichos congresos congregaron más de 1000 académicos de Argentina, Brasil, Bolivia, Chile, Colombia, Estados Unidos, México, Perú, Paraguay, Uruguay y Venezuela y especialistas de Estados Unidos y España. Participaron de ellos reconocidos especialistas del ámbito internacional así como autoridades nacionales y contaron con el apoyo de organismos nacionales e internacionales con interés en la Educación Comparada, particularmente la oficina de Educación de la OEI.

Respecto de los usos de la comparación, el análisis de las ponencias presentadas ofrece pistas interesantes. Una primera mirada a los temas de las ponencias presentadas de acuerdo con los ejes utilizados en los cinco congresos indica una mayor concentración en los estudios sobre “Estudios globales o regionales” (17,4%), siguiéndole en orden aquellos sobre “Estudios nacionales comparados” 16,5%, “Estudios comparados sobre instituciones” 14%, “Estudios sobre los efectos de las prácticas educativas sobre los

actores y los grupos” 13,1% y “Estudios comparados sobre las prácticas pedagógicas” 6,9%.

Si bien el peso de las temáticas convocantes ha variado de acuerdo a los distintos congresos, mientras en los tres primeros las reformas educativas y las prácticas institucionales convocaban a la mayor cantidad de participantes, en el cuarto y quinto congreso se observa una tendencia hacia los estudios globales y regionales, que lleva a “torcer la vara” en los 436 trabajos analizados.

En cuanto al alcance de la comparación el 23,2% de las ponencias presentadas en los cinco congresos refieren al ámbito del estado nación mientras que solo el 3,2% adoptan una comparación global. Por supuesto, esto se encuentra en relación con el alcance de los estudios: el 54,8% son micro estudios o estudios de caso. La metodología declarada en las ponencias es predominantemente cualitativa (70%) aunque a lo largo de los congresos se observa una tendencia creciente hacia la triangulación.

La tabla siguiente presenta información sobre la dimensión foco de las ponencias. Se observa a lo largo del tiempo una presencia más importante de los estudios sobre universidad y sobre políticas educativas a nivel del estado central. Los estudios teórico metodológicos sobre la educación

comparada muestran una evolución creciente desde el primer congreso al quinto (del 2,8 al 8,4%).

Tabla 3 – Ponencias cinco congresos SAECE por foco de estudio (totales y porcentaje)

Congreso	1ero		2do		3ero		4to		5to		Total	
	Tot	%	Tot	%	Tot	%	Tot	%	Tot	%	Tot	%
Foco												
Aula	2	2,8	8	8,9	4	5,2	2	2,2	1	0,9	17	3,9
Escuela	8	11,3	8	8,9	12	15,6	9	9,9	19	17,8	56	12,8
IFD	0	0,0	1	1,1	6	7,8	5	5,5	7	6,5	19	4,4
Universidad	36	50,7	30	33,3	20	26,0	26	28,6	49	45,8	161	36,9
Hospital	0	0,0	1	1,1	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	0,2
Estado municipal	0	0,0	2	2,2	4	5,2	7	7,7	2	1,9	15	3,4
Estado provincial	3	4,2	4	4,4	3	3,9	5	5,5	2	1,9	17	3,9
Estado central	20	28,2	32	35,6	24	31,2	28	30,8	18	16,8	122	28,0
Teóricos-metodológicos	2	2,8	4	4,4	4	5,2	9	9,9	9	8,4	28	6,4
Total	71	100	90	100	77	100	91	100	107	100	436	100

Revista Brasileira de Educação Comparada Vol. 1, N.º 2, Dezembro 2018

Un último indicador de los usos de la comparación a partir del análisis de las ponencias de los congresos de SAECE refiere a los temas específicos sobre los que tratan: calidad, inclusión y reformas

educativas concentran la mayor cantidad, en consonancia con el desarrollo de las políticas educativas en la región latinoamericana en las últimas décadas.

Tabla 4 – Ponencias cinco congresos SAECE por temas (totales y porcentaje)

Congreso	1ero		2do		3ero		4to		5to		Total	
	Tot	%	Tot	%	Tot	%	Tot	%	Tot	%	Tot	%
Tema												
Calidad	16	22,5	30	33,3	13	16,9	14	15,4	11	0,1	84	19,2
Democracia	4	5,6	0	0,0	1	1,3	2	2,2	4	0,0	11	2,5
Dictadura	0	0,0	1	1,1	1	1,3	1	1,1	0	0,0	3	0,6
Diversidad	4	5,6	6	6,7	3	3,9	1	1,1	8	0,1	22	5,04
Eficiencia/Eficacia	3	4,2	5	5,6	0	0,0	3	3,3	4	0,0	15	3,4
Expansión	2	2,8	2	2,2	0	0,0	6	6,6	2	0,0	12	2,7
Formación Docente	6	8,5	2	2,2	14	18,2	15	16,5	18	0,2	55	12,6
Globalización/Internacionalización	2	2,8	6	6,7	8	10,4	7	7,7	9	0,1	32	7,3
Inclusión	21	29,6	12	13,3	9	11,7	10	11,0	19	0,2	71	16,2
Planeamiento	1	1,4	4	4,4	3	3,9	7	7,7	7	0,1	22	5,04
Privatización	1	1,4	2	2,2	4	5,2	2	2,2	0	0,0	9	2,06
Reforma de los 90	11	15,5	8	8,9	13	16,9	8	8,8	9	0,1	49	11,2
Reformas en el S. XXI	0	0,0	7	7,8	7	9,1	10	11,0	7	0,1	31	7,1
Teórico-metodológicos	0	0,0	5	5,6	1	1,3	5	5,5	9	0,1	20	4,5

Nota: Elaboración propia en base a www.saece.org

En síntesis, 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 estarían adoptando los estudios comparados a partir de esta nueva onda de circulación. Centrados en el problema de la calidad educativa con importancia creciente sobre inclusión, con una fuerte primacía de estudios de caso y con baja presencia aún de una perspectiva global, Para finalizar, en este artículo nos propusimos analizar el desarrollo de la educación comparada en América Latina. Se encontraron elementos comunes tales como la presencia de la cuestión de la transferencia en la configuración de los sistemas educativos, el uso de los viajes como forma de producción de conocimiento a través de la comparación y la relación entre la información proveniente de dicha comparación y el desarrollo de las políticas educativas. Se identificó a la débil estructuración académica de la educación comparada en América Latina como una de las causas de las diferencias en su desarrollo regional.

En este marco y en la búsqueda de pensar otras formas de la educación comparada, se planteó la existencia de unos usos de la comparación caracterizados por distintas ondas de circulación con fuerte conexión con las políticas educativas orientadas hacia la extensión de la escolarización.

El avance en la escolarización en América Latina, no sólo en relación con la extensión sino fundamentalmente con el logro de trayectorias completas y relevantes para todos los estudiantes, permitirá un uso de la comparación menos ligado al objeto de estudio tradicional (los sistemas educativos) y más orientada hacia otros usos y dimensiones. La práctica de los académicos, a través de las recientes sociedades, sus congresos y revistas quizá pueda constituirse en punta de lanza en esa dirección.

Bibliografía

- 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. & 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. & Ruiz, G. (2015). Estudio introductorio: Repensando la Educación Comparada. Lecturas desde Iberoamérica. Entre los viajeros del siglo XIX y la globalización. In G. Ruiz & F. Acosta (Eds.) *Repensando la Educación Comparada. Lecturas desde Iberoamérica. Entre los viajeros del siglo XIX y la globalización* (pp. 15-26). Barcelona: Octaedro.
- Acosta, F. & Ruiz, G. (2016). Los primeros 10 números de RELEC: un momento para el cambio. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 7(10), 2-10.
- Addey, C. & Sellar, S. (2018). Why do countries participate in PISA? Understanding the role of international large-scale assessments in global education policy. In A. Verger, M. Novelli & H.K. Altinyelken (Eds.). *Global Education Policy and International Development: New Agendas, Issues and Policies* (2ª Ed.) (pp. 97-117). London: Bloomsbury Academic.

- Cowen, R. (2017). Narrating and relating educational reform and comparative education. In E. Hultqvist, S. Lindblad & T. Popkewitz (Eds.), *Critical analyses of educational reforms in an era of transnational governance* (pp 23-39). Switzerland: Springer Publishing House.
- Cowen R. (2018a). The warp and weft of comparative education: time and space. In J. McLeod, N. Sobe & T. Seddon (Eds.), *Uneven Space-Times in Education: historical sociologies of methods and practices, World Yearbook of Education 2018* (pp. 26-40). London and New York: Routledge, Taylor and Francis.
- Cowen, R. (2018b). Comparative Education and Empires. *Revista Española de Educación Comparada*, 0(31), 14-34. doi:<https://doi.org/10.5944/reec.31.2018.21828>
- Fischman, G., Marcetti Topper, A., Silova, I., Goebel, H. & Holloway, J. (2018). Examining the influence of international large-scale assessments on national education policies. *Journal of Education Policy*. DOI: 10.1080/02680939.2018.1460493
- López Velarde, J. (2000). Introducción. In J. Calderón López Velarde (Ed.). *Teoría y desarrollo de la investigación en educación comparada* (pp.11-26). México: Plaza y Valdés.
- Márquez, A. D. (1972). *Educación comparada. Teoría y método*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Monfredini, I. (2011). Políticas de ensino superior, ciência e tecnologia e as condições produção intelectual no Brasil: uma perspectiva comparada com Argentina e México. In *Actas del IV Congreso Nacional y III Encuentro Internacional de Estudios Comparados en Educación*. Buenos Aires: SAECE.
- Phillips, M. & Ochs, K. (2004). Researching policy borrowing: Some methodological challenges in comparative education. *British Educational Research Journal*, 30(6), 773-784. DOI: doi.org/10.1080/0141192042000279495
- Ruiz, G. (2007). *De la planificación de las políticas educativas a la evaluación de la calidad del sistema educativo: Un análisis desde la perspectiva histórica y comparada de la política educacional en el período 1958-1998* (Tesis de Doctorado no publicada). Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.
- 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. & 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.
- Sarmiento, D.F. (1849/2011). Informe al Ministro de Instrucción Pública. In D.F. Sarmiento. *Educación Popular* (pp. 37-45). Buenos Aires: UNIPE.
- Steiner-Khamsi, G. (2010). The Politics and Economics of Comparison. *Comparative Education Review*, 54(3), 323-342.
- Steiner-Khamsi, G. & Waldow, F. (Eds.). (2012). *Policy borrowing and lending: World yearbook of education 2012*. London y New York: Routledge.
- Tedesco, J.C. & Zacarías, I. (2011). Presentación. In D.F. Sarmiento. *Educación Popular* (pp. 9-26). Buenos Aires: UNIPE.
- Verger, A. (2016). The Global Diffusion of Education Privatization: Unpacking and Theorizing Policy Adoption. In K. Mundy, A. Green, B. Lingard & A. Verger (Eds.) *The Handbook of Global Education Policy* (pp. 64-80). London: Wiley.

Recebido em 01 de junho de 2019

Aprovado em 21 de junho de 2019