

Otros caminos decoloniales para la investigación en educación comparada

Other decolonial paths for research in comparative education

Outros caminhos decoloniais para a pesquisa em educação comparada

Maria José Flores

Doctora en Educación
Universidad Federal de Minas Gerais
mariafloresufmg@gmail.com

Denise Bianca Maduro Silva

Doctora en Educación
Universidad Federal de Minas Gerais
denisebianca@ufmg.br

Luisa Mejía Toro;

Doctora en Educación
Universidad Federal de Minas Gerais
profesoraluismejia@gmail.com

Resumen

La educación comparada es un campo de estudio que propone analizar la formulación e implementación de políticas, programas y sistemas educativos. En la producción científica en educación comparada en América Latina, puede identificarse dos narrativas distintas: Una que es pautada por la transnacionalización y promueve un marco común para influenciar las políticas públicas de los sistemas nacionales de educación, con una gran influencia de los organismos internacionales, y, por otro lado, una narrativa crítica a ese modelo y que se propone decolonial. La colonialidad se fundamenta en la imposición histórica de clasificación de los pueblos a partir de la visión eurocéntrica, que pasó a clasificar y definir cada una de las dimensiones de la existencia individual y social. Con la naturalización de ese proceso de dominación y de la hegemonía de los discursos, se establecen las formas de colonialidad del poder, del ser y del saber, que, en la actualidad, se orienta por la permanencia de las estructuras de poder a partir del establecimiento de un patrón único de conocimiento, de ver al mundo y a nosotros mismos. El presente texto tiene como objetivo explicar las diferencias entre las dos tendencias del campo de estudios en educación comparada, en

contraposición a una perspectiva hegemónica de los organismos internacionales a una perspectiva que en su propuesta y quehacer trae otras posibilidades de producción de conocimiento en América Latina, con influencia para las políticas educativas de la región. Para conseguir el objetivo propuesto, se realizó una revisión bibliográfica del campo de la educación comparada, enfocada en la discusión epistemológica, en contraposición al abordaje dado por los estudios promovidos por los organismos internacionales a un abordaje fundamentado en los estudios culturales y en el pensamiento decolonial, presente en programas de posgrado en educación en la región. Se concluye que una perspectiva decolonial para las investigaciones en educación comparada significa más “Lo que podemos aprender unos con los otros” y menos “¿Qué pueden enseñarnos los otros?”.

Palabras clave: América Latina, Educación comparada, Investigación, Posgrado, Educación.

Abstract

Comparative education is a field of study that proposes to analyze the formulation and implementation of educational policies, programs, and systems. In scientific production in comparative education in Latin America, two different narratives can be identified: One that is guided by transnationalization and promotes a common framework to influence public policies of national education systems, with a great influence of international organizations and, on the other hand, a critical narrative to that model and that is proposed decolonial. Coloniality is based on the historical imposition of classification of people based on the Eurocentric vision, which went on to classify and define each of the dimensions of individual and social existence. With the naturalization of this process of domination and the hegemony of the discourses, the forms of coloniality of power, of being and of knowledge are established, which, at present, aiming at maintaining the structures of power from the establishment of a unique pattern of knowledge, of seeing the world and ourselves. This text aims to explain the differences between the two trends in the field of studies in comparative education, as opposed to a hegemonic perspective of international organizations to a perspective that in their proposal and work brings other possibilities of knowledge production in Latin America, with influence for the educational policies of the region. To achieve the proposed objective, a bibliographic review of the field of comparative education, focused on the epistemological discussion, it was conducted in contrast to the approach given by studies promoted by international organizations to an approach based on cultural studies and decolonial thinking, present in postgraduate programs in education in the region. It is concluded that a decolonial perspective for comparative education research means more than "What we can learn from each other" and less "What can others teach us?"

Keywords: Latin America, Comparative Education, Research, Postgraduate, Education

Resumo

A educação comparada é um campo de estudo que propõe analisar a formulação e implementação de políticas, programas e sistemas educacionais. Na produção científica em educação comparada na América Latina, duas narrativas diferentes podem ser identificadas: uma que é guiada pela transnacionalização e promove uma estrutura comum para influenciar políticas públicas dos sistemas nacionais de educação, com grande influência de organizações internacionais, e, por outro lado, uma narrativa crítica a esse modelo e que é proposta descolonial. A colonialidade baseia-se na imposição histórica de classificação de povos com base na visão eurocêntrica, que passou a classificar e definir cada uma das dimensões da existência individual e social. Com a naturalização desse processo de dominação e a hegemonia dos discursos, são estabelecidas as formas de colonialidade do poder, do ser e do conhecimento, as quais, atualmente, buscam manter as estruturas de poder a partir do estabelecimento de um padrão único de conhecimento, de ver o mundo e a nós mesmos. Este texto tem como objetivo explicar as diferenças entre as duas tendências no campo dos estudos em educação comparada, em oposição a uma perspectiva hegemônica das organizações internacionais, a uma perspectiva que em sua proposta e trabalho traz outras possibilidades de produção de conhecimento na América Latina. , com influência para as políticas educacionais da região. Para alcançar o objetivo proposto, foi realizada uma revisão da literatura sobre o campo da educação comparada, focada na discussão epistemológica, em contraste com a abordagem dada pelos estudos promovidos por organizações internacionais a uma abordagem baseada em estudos culturais e pensamento descolonial. , presente em programas de pós-graduação em educação na região. Conclui-se que uma perspectiva descolonial da pesquisa em educação comparada significa mais "O que podemos aprender uns com os outros" e menos "O que os outros podem nos ensinar?"

Palavras-chave: América Latina, Educação Comparada, Pesquisa, Pós-Graduação, Educação

Introducción

El trabajo de conceptualización científica para el análisis de políticas públicas educativas hace parte de un proceso de configuración de una orden internacional, que a pesar de ser llamada de "natural" en la realidad es producto de una construcción histórica, basada en preceptos culturales e intereses económicos particulares (Nóvoa, 2009). Esa construcción funciona bajo la

influencia del contexto específico de cada país, pero también es condicionada por objetivos y movimientos internacionales ya sean adquiridos o impuestos. Es en este sentido, que el que hacer de la educación comparada necesita ser comprendido en el contexto de las fuerzas globales y locales, teniendo en cuenta que la cuestión metodológica interpreta e influencia los sistemas educativos (Kandel, 1933; Schneider, 1961).

La comprensión y elaboración de los modelos educativos ocurre en la confluencia de diferentes factores: intereses comunes, globalización, construcción conjunta o transferencia de políticas educativas y, especialmente en América Latina, los procesos de colonialidad del poder, del ser y del saber. La relación de esos factores con el contexto tiene una connotación especial por ser producto del encuentro de las entidades y características de cada región y las otras culturas que llegaron a sus territorios. En el texto se explora el contexto histórico de formulación de políticas y estrategias educativas en América Latina, el papel de la educación comparada como estrategia teórico metodológica usada por intelectuales y gestores de la educación en este escenario, y también la posibilidad de una nueva comprensión de la educación comparada desde una mirada más crítica del conocimiento y aprendizaje de la región para la región.

Análisis y producción de políticas públicas educativas en América Latina

A continuación, se presentan el contexto de análisis y producción de las políticas públicas educativas en América Latina, a partir de la lectura del sistema mundial de la educación. Para eso, se explican los conceptos de globalización, transnacionalismo y neoliberalismo, pues muchos estudios comparados se orientan en la descripción y análisis de los efectos de estos procesos para la educación en la región. En especial se destaca la actuación del Banco Mundial, el cual

retoma la teoría del capital humano ligado a una visión economicista, que hasta los días de hoy orienta sus investigaciones (Bruns; Luque, 2014) lo que termina en orientaciones para políticas públicas que se venden a los gobiernos locales como soluciones para resolver sus problemas educativos. Al final de este apartado, se tejen consideraciones sobre la colonialidad que permanece presente y los estudios decoloniales como posibilidad para la lectura de las políticas educativas de los países en América Latina.

La elaboración de políticas y sistemas educativos ha respondido al establecimiento de un sistema mundial, pasando por encima muchas veces de las realidades locales y de los intereses y saberes propios de las naciones. El establecimiento de este sistema y las condiciones para que la educación haga parte del mismo, pueden ser analizados en la comprensión de los procesos de globalización y transnacionalización. La educación comparada reconoce estos escenarios y orienta su discurso y metodología en la descripción del efecto que esos procesos tienen para la educación en la región.

Para Schriever (1995), en la última década del siglo XX los análisis, en el campo de los estudios comparados sobre políticas educativas, estaba centrado en los procesos de discusión y de recepción de diferentes concepciones que orientan el planeamiento de los sistemas nacionales de educación inseridos en un sistema mundial.

En este mundo globalizado, los sistemas educativos institucionalizados sobre la base de estándares de organizaciones y gobiernos crecientemente isomorfos se convierten, de hecho, en las principales instituciones sociales del sistema mundial (Pereyra *et al*, 1996). En esta perspectiva:

La globalización fue definida como la “intensificación de las relaciones sociales mundiales que interconectan localidades distantes de tal manera que acontecimientos locales son configurados por eventos que ocurren a muchas millas de distancia y viceversa” (Held, 1991). Held sugiere, entre otras cosas, que la globalización es producto de la emergencia del surgimiento de la economía global, de la expansión de vínculos transnacionales entre unidades económicas que crean nuevas formas para la toma de decisión colectiva, del desarrollo de instituciones intergubernamentales y casi supranacionales, de la intensificación de comunicaciones transnacionales y de la creación de nuevas organizaciones regionales y militares. El proceso de globalización es visto como algo que torna las

fronteras nacionales menos distintas, altera las formas de solidaridad interna y entre Estados-nación y afecta profundamente las identidades de grupos nacionales y de interés¹. (Olmos; Torres, 2012, p. 105 traducción propia).

Otro fenómeno que debe ser considerado es el transnacionalismo, término usado para explicar cómo, sin importar las grandes distancias y fronteras, algunas relaciones se intensificaron mundialmente expandiendo la aparición de zonas comunes de actuación. Este fenómeno explica el surgimiento de estándares similares de lectura para la relación entre educación y política, así como, la necesidad de responder a otros países u organizaciones internacionales que sirven como referencia. El transnacionalismo podría ser comprendido como una condición en la cual se intensifican las relaciones políticas producto del desarrollo del campo de política pública global, que trabaja en el ámbito nacional y más allá del mismo (Lingard, Rawolle; 2010).

Las estrategias de planeación y gestión de los sistemas nacionales de educación llevadas a cabo en el rediseño neoliberal de los estados

¹ A globalização foi definida como “a intensificação de relações sociais mundiais que ligam localidades distantes de tal modo que acontecimentos locais são configurados por eventos que ocorrem a muitas milhas de distância, e vice-versa” (HELD, 1991). Held sugere, entre outras coisas, que a globalização é o produto da emergência da economia global, da expansão de vínculos transnacionais entre unidades econômicas que criam novas formas de tomada de decisão coletiva, do desenvolvimento de instituições

intergovernamentais e quase supranacionais, da intensificação de comunicações transnacionais e da criação de novas organizações regionais e militares. O processo de globalização é visto como algo que torna as fronteiras nacionais menos distintas, altera solidariedades internas e entre Estados-nação e afeta profundamente as identidades de grupos nacionais e de interesse (Olmos; Torres, 2012, p. 105).

globalizados de los años de 1980 y 1990 en América Latina, se inspiran en el trabajo de los economistas clásicos Adam Smith y David Ricardo, que:

(...) Creían que el papel del estado consistía en establecer las condiciones para que el juego libre del mercado, las leyes de oferta y demanda y el libre comercio basado en ventajas relativas acaban, inevitablemente, en una reducción dramática del papel del Estado en los gastos sociales, en la desregulación de la economía y en la liberación de políticas de importación. Los equivalentes educativos de esas políticas incluyen iniciativas para descentralizar y privatizar los sistemas educativos públicos. Hace parte de ese paquete de reformas educativas el énfasis dado a la elección, responsabilidad, estándares y test, por medio de los cuales el Estado debe especificar objetivos y prioridades y evaluar se las varias unidades administrativas subnacionales, y mismo escuelas particulares, alcanzan o no los resultados deseados (Arnové, 2012, p. 139 traducción propia)².

El neoliberalismo se esmera en pasar para los clientes el costo de

los servicios educativos por medio de tasas de usuario, aumentando así la participación del sector privado en la educación - es decir, privatización - y promoviendo la descentralización de servicios educativos como un medio de redefinir el poder y las relaciones educativas entre los gobiernos sean nacionales, provinciales o municipales (Olmos; Torres, 2012, p. 104).

En ese contexto de globalización, transnacionalismo y neoliberalismo, las recomendaciones de los estudios comparados realizados por los organismos internacionales apuntan a una educación que es comprendida como mercadería: la escuela es una empresa que monta y organiza insumos educativos y produce recursos humanos con determinado nivel de aprendizaje, al menos costo posible (Coraggio, 1996).

Ese movimiento de análisis proviene del hecho de que en los años de 1980 el Banco Mundial (BM) y el Banco interamericano de Desarrollo (BID) se apropiaron del concepto de capital humano, argumentando que la educación es "importante para el bienestar de los pueblos y para responder a las nuevas demandas de la economía, modificando las ecuaciones clásicas

² (...) acreditavam que o papel do Estado consistia em estabelecer as condições para que o jogo livre do mercado, as leis de oferta e demanda e o livre comércio baseado em vantagem relativa redundassem inevitavelmente em uma redução dramática do papel do Estado nos gastos sociais, na desregulamentação da economia e na liberalização de políticas de importação. Os equivalentes educacionais dessas políticas incluíram iniciativas para

descentralizar e privatizar os sistemas escolares públicos. Faz parte desse pacote de reformas da educação a ênfase em escolha, responsabilidade, padrões e testes, por meio dos quais o Estado deve especificar objetivos e prioridades e avaliar se as várias unidades administrativas subnacionais, e mesmo escolas individuais, atingem ou não os resultados desejados (Arnové, 2012, p. 139).

entre educación y vida económica” (Paiva, 2001, p. 187). El BM y el BID, así como otras organizaciones mundiales, consideraban estratégico la inversión en una educación básica para todos, para de esta manera, elevar el nivel de escolaridad y posibilitar la adecuación de la población, las características que el capitalismo estaba adquiriendo; es decir, como mano de obra y consumidores más cualificados. Los años de 1990, en la interpretación de las directrices hegemónicas del BM y del BID para países del tercer mundo, fueron dedicados a hacer que el aprendizaje respondiera adecuadamente un mundo complejo. La educación básica se convirtió en el corazón del problema, porque se constituyó como el requisito mínimo. Para Paiva, el BM y el BID, a partir de los años de 1990, armados con la visión de la teoría del capital humano, con nuevas caras, elaboraron estudios empíricos destinados a la estimación de los retornos en educación, tanto individuales como colectivos.

De acuerdo con Coraggio (1996), a partir de la Conferencia Mundial sobre educación para Todos realizada en Jomtien, Tailandia, en marzo de 1990, el BM presenta una propuesta educativa esencialmente escolar, que gira en torno a las variables observables y cuantitativas. Este organismo estableció una correlación entre sistema educativo y sistema de mercado, ignorando aspectos esenciales propios de la realidad educativa y, esencialmente, que el problema se encuentra principalmente en el contexto social de desigualdades, y no simplemente

en la adquisición de insumos escolares. Resolver un problema “de sala de aula” basados en los cambios en la cantidad de insumos sin enfrentar integralmente los problemas de contexto social que inciden en el rendimiento del sistema escolar (condiciones contextuales de los niveles de aprendizaje significativo), no es más que una estrategia mal formulada (Coraggio, 1996, p. 109).

Para Schriewer (1995) la idea de un sistema mundial de educación como concepto, se concretiza a partir de: 1) la alineación global de la educación sobre la base de la expansión educativa uniforme y en nivel mundial (de los niveles de educación primaria, secundaria y terciaria, de la incorporación de las mujeres y de la constitucionalidad de los derechos y deberes educativos); 2) de los modelos de escolarización institucionalizados y estandarizados para orientar y valorizar las políticas educativas en nivel mundial (una estructura administrativa general fundada, controlada y financiada por el Estado, un sistema escolar diferenciado internamente según niveles sucesivos, cursos de estudios y exámenes al final, organización de los procesos de enseñanza y aprendizaje en sala de aula según grupos de edades y unidades de tiempo uniformes, regulación gubernamental o pública de los procesos de enseñanza y aprendizaje respondiendo a exigencias bien detalladas a manera de planes de estudio, directrices y pruebas, definición de los papeles de los profesores y alumnos y profesionalización de los profesores de los métodos de enseñanza, uso de certificados y

diplomas y credenciales para vincular las carreras escolares con las carreras profesionales y conectar la selección escolar con la estratificación social; 3) el ideal de desarrollo cultural a nivel mundial, a partir de la ideología educativa basada en una determinada interpretación de la competencia, la igualdad de oportunidad sociales y políticas, desarrollo económico y orden política garantizada por el Estado- Nación); y 4) comunicación internacional y un sistema de publicaciones en las áreas de ciencias sociales y de educación (como forma de universalización de una visión particular del mundo). Resumidamente, para el autor, la escuela pasó a ser vista como elemento evolutivo universal del proceso social y cultural de la modernidad.

Otra característica importante para pensar los procesos descritos anteriormente en América Latina son los efectos que la colonialidad ha tenido en la elaboración de políticas educativas. Desde la perspectiva de los estudios latino-americanos es posible comprender el mundo desde la visión del sur, de los que fueron colonizados (Crossley, 2012) e interpretar, de forma comparada, teórica y consistente la colonialidad como fuerza social e histórica que diseño países, sistemas e identidades educativas (Cowen, 2012), dado que es en ese contexto que se han producido e reproducido los modelos educativos y las políticas públicas para cada país. El poder colonial es una variable internalizada y naturalizada que en algunos momentos puede pasar por discursos nacionales.

Se entiende por Colonialidad las relaciones de poder establecidas en la modernidad, elementos constituyentes de los estándares globales del poder capitalista sobre la imposición de una jerarquía racial/étnica de la población del mundo que justifica la dominación y el poder de unos sobre otros. Actuando desde diferentes esferas, sea del Ser, del Saber y del Poder (Santos, 2005) Hasta tipos de colonialidad llamadas cosmogónicas relacionadas con las fuerzas vitales y espirituales de la existencia de comunidades afrodescendientes e indígenas (Walsh, 2009). Lo que se traduce en la imposición y normalización de formas “correctas” y “mejores” de ser y de pensar sobre otras, entrando a manipular de tal manera la forma de ver y comprender el mundo que parece ser imposible pensarlos sobre otros esquemas o paradigmas.

La Colonialidad se mantiene porque se replica en dimensiones materiales y subjetivas de la existencia cotidiana y social (Quijano, 1992). El capitalismo se convierte en el mecanismo que mantiene la dominación y dependencia de continentes, países y hasta personas, a partir de la naturalización del modelo hegemónico.

En este sistema la educación se convierte en una herramienta por medio de la cual el capital llega a penetrar las diferentes esferas de la sociedad inculcando, a manera de adiestramiento, comportamientos llamados “normales” o “incontestables” como parte de la perpetuación de una única perspectiva cognitiva. De esta

forma, en el conjunto del mundo eurocéntrico del capitalismo colonial/moderno, se naturalizan experiencias de los individuos y de la sociedad que permiten la manutención del poder (Quijano, 1993). Castro-Gomez (2007) argumenta como la universidad y, de esta manera, las ciencias humanas y sociales tiene una gran responsabilidad para mantener este sistema: la “herencia colonial” se consolida con el refuerzo de la hegemonía del pensamiento eurocéntrico en las investigaciones, en la selección de los referenciales, en los sistemas de evaluación, entre otros.

Ser conscientes de esta realidad y comenzar a actuar desde la región hace parte de un momento de transgresión y resistencia, principalmente estando en una institución que secularmente ha traído el modelo eurocéntrico de educación y ciencia, como la universidad.

Lo decolonial denota, entonces un camino de lucha continua en el cual se puede identificar, y dar visibilidad a “lugares” de exterioridad y construcciones alternativas (Walsh, 2009). La educación, la escuela y la universidad se propone hoy como escenarios posibles de diálogo de saberes en el cual es posible fundar las reflexiones que provoquen las revoluciones necesarias para la transformación de este sistema. Espacios para el pensamiento crítico y utópico, para el encuentro del saber hegemónico con los “paradigmas otros”. para la diversidad de saberes y formas de ser que fueron excluidos por la colonialidad (Mignolo, 2000).

Educación comparada y las políticas públicas educativas

Para Nóvoa (2009), resumidamente, cuatro aspectos fueron fundamentales para el campo de la educación comparada históricamente: 1) La ideología del progreso, representada por la creencia en que la educación sería un factor de modernización y desarrollo; 2) Un concepto de ciencia basado en la racionalidad científica comparativa, de acuerdo con el proyecto de la modernidad social, que se enfrentaría posteriormente a una realidad alternativa “pos-moderna” que rechazaba una teología histórica”; 3) la idea de Estado - Nación, en que la “nación” y vista como una comunidad política imaginada; 4) la definición de un método comparativo, con el intento de dar un referente de la identificación del campo, pero que acabaría por reducir las realidades comparadas (Nóvoa, 2009).

En el contexto de un sistema mundial y de un interés renovado en la educación comparada, para Nóvoa e Yaiy-Mashal (2003), a partir de los años de 2000 se crearon herramientas internacionales e indicadores para medir la “eficiencia” y la “calidad” de la educación como requisito para obtener financiamiento para sus proyectos sociales. Para el autor, pasan a ser difundidos en la educación ideales de eficiencia, *accountability* y control de calidad, construcciones conceptuales esencialmente anglo-americanas, que llevan al mundo a una copia romantizada de empresas privadas y a la dominación de un modelo educativo particular, imponiendo

como evidentes y naturales soluciones específicas para los problemas educativos. Nóvoa y Yariy-Mashal (2003) concluyen que la comparación se convirtió en una manera de gobernar.

Arнове (2012), sobre la puesta en marcha de los análisis del sistema mundial en los estudios comparados de sistemas educativos, afirma que asociar iniciativas de políticas educativas al funcionamiento de una orden económica internacional ayuda a explicar porque las reformas no consiguieron efectuar cambios estructurales y, al mismo tiempo, porque una innovación educativa inducida externamente puede contribuir para la perpetuación de sistemas sociales desiguales. La construcción de la investigación comparada dentro de un sistema mundial ve, al mismo tiempo la realidad global y los sistemas interestaduales.

Con la idea de contextualizar los conceptos y de evitar la circulación de ideas sin marcas sociales, Nóvoa e Yariv-Mashal (2003) defienden una visión histórica comparada. Eso significa la adopción de perspectivas metodológicas capaces de comprender la multiplicidad de niveles de asociación y de pertenencia que caracterizan las comunidades alrededor del mundo, un espacio inmaterial construyendo

sobre memorias e imaginación, la construcción de un espacio interpretativo que es históricamente avalados. Así como Schriewer (1995), Nóvoa e Yariv-Mashal argumentan a favor de la reconciliación entre comparación e historia, lo que permite la comprensión de los problemas del presente, mediante el análisis de como esos problemas fueron construidos: “Aquí, nos referimos al análisis del presente como parte de prácticas históricas que producen formas de pensar, actuar y sentir” (2003, p. 16, traducción nuestra³).

Para Arнове (2012), las respuestas a los diseños globales van de la resistencia a la acomodación, siendo que, así como existe la globalización de arriba para abajo, existe “globalización de abajo para arriba”, de las minorías para el interés global. En este sentido, llama la atención investigaciones que estudian lo global y lo local por medio del discurso de quien está inmerso en las mismas políticas públicas educativas locales. Lo que se tiene en común en ambos casos es la seguridad de que nada es comparable por sí solo. El investigador encuentra aspectos en común y construye una dimensión específica en relación a los casos/contextos posibles de ser comparados y establece el *terdium comaprationis*⁴. De esta forma, lo

³ Here, we are referring to an analysis of the present as part of historical practices that produce ways of thinking, acting, and feeling.

⁴ *Terdium Comaprationis* es el termino usada en la educación comparada para nombrar los elementos comunes, posibles de ser comparadas como tercer factor, en medio de los fenómenos comparados. A

pesar que el uso del término haya causado algunas divergencias entre los autores de la educación comparada, tiene una gran importancia en el campo, al establecer la necesidad de determinar aquello que realmente es posible de ser comparado y la importancia del tratamiento de lo comparable como un tercer elemento en el ejercicio de comparar.

que puede ser comparado, los comparables, surgen del encuentro de características transversales de los sistemas analizados y no de alguna suerte de selección arbitraria.

La preocupación por la variante decolonial en la investigación en educación comparada va más allá de la identificación de políticas compartidas o prestadas entre las naciones, a pesar de esto ser también importante; el influjo colonial determina de tal manera el surgimiento de las naciones en América Latina, que las similitudes encontradas entre los Estados son de carácter epistemológico: los discursos políticos comparten determinadas identidades y necesidades que corresponden a una forma única de pensamiento, el cual niega los otros seres y saberes, nativos de la región, dando fin a las diferencias e ignorando las particularidades locales. Después de años de ese proceso colonial los paradigmas sobre los cuales construimos el saber acaban siendo homogenizados. Es preciso entonces buscar aquellas diferencias y saberes otros para así, junto con los saberes que hoy hacen parte de nuestro quehacer nacional, impuestos o adquiridos, identificar las formas propias de interpretar, conocer, ser y saber en nuestros territorios.

Lo decolonial propone reconceptualizar y refundar estructuras sociales, epistémicas y de existencias, colocando en escena y en relación equitativa lógica, prácticas y modos culturales diversos. Consiste en un proyecto político, social, epistémico y ético dirigido a la transformación

estructural y socio-histórica para la construcción de una sociedad diferente (Walsh, 2012). Las Epistemologías OTRAS, saberes sobrevivientes y nuevos, surgen del encuentro de la diversidad y multiculturalidad expuesta. El movimiento decolonial procura señalar y provocar una posición - postura y actitud - continua de transgredir, intervenir, insurgir e incidir de frente a lo colonial. No es revertir el proceso colonial al negarlo, pues su efecto hace parte de lo que hoy es América Latina. El objetivo es identificar y rescatar los saberes que son propios, los que se aprendieron y los que han sido impuestos.

En este contexto global y regional, para la elaboración y evaluación de políticas educativas en América Latina, surgen diferentes referenciales de análisis, con visiones alineadas a los proyectos coloniales modernos de nación y Estado, congruentes a los ya explicados en la primera parte de este texto, y aquellos transgresores que proponen transformaciones en las maneras de hacer y pensar en educación. Es una posibilidad de pensamiento desde diferentes espacios que finalmente rompe con el eurocentrismo como la única perspectiva epistemológica (Escobar, 2003).

Posibilitar el diálogo de saberes comienza en el reconocimiento de la imposibilidad de la *Hybris, del punto cero*. Superar lo que Castro-Gomez (2007) propone como “pecado de la ciencia moderna” que es la creencia de poder colocarse en un punto cero de observación para analizar el mundo: “la ciencia moderna occidental se sitúa fuera

del mundo (en el punto cero) para observar al mundo, pero a diferencia de Dios, no consigue obtener una mirada orgánica sobre el mundo sino tan sólo una mirada analítica” (Castro-Gomez, 2007 p.86). Para el autor es preciso un pensamiento complejo que permita entender el hombre como un todo físico-químico-biológico-psicológico-social-cultural integrado en el universo, para un verdadero cambio de paradigma. La universidad, continua el autor, debe trascender de la interdisciplinarietà a la transdisciplinarietà, quiere decir, pasar de simple intercambio de datos a la incorporación del tercero excluido, afectando los quehaceres mismos de las disciplinas:

El tema de la transdisciplinarietà en la universidad se encuentra unido a otro asunto no menos importante: el diálogo de saberes. No se trata sólo de que el conocimiento que proviene de una disciplina pueda articularse con el conocimiento proveniente de otra, generando así nuevos campos del saber en la universidad. Esto es tan sólo un aspecto al que probablemente nos llevaría la asimilación del pensamiento complejo, y del cual existen ya ciertas señales, aunque todavía tímidas. Pero el otro aspecto, el más difícil y que todavía no da señales de vida, tiene que ver con la posibilidad de que diferentes formas culturales de conocimiento puedan convivir en el mismo espacio universitario. Diríamos, entonces, que mientras que la primera consecuencia del

paradigma del pensamiento complejo sería la flexibilización transdisciplinaria del conocimiento, la segunda sería la transculturización del conocimiento (Castro-Gomez, 2007 p. 87).

A pesar de que la propuesta anterior parezca un poco utópica, lo que es dicho incluso por el autor, es una utopía necesaria para desmantelar el sistema hegemónico dominante, es una utopía que poco a poco se viene concretizando con propuestas que tímidamente intentan comenzar a encausar los caminos que nos lleven hasta allá. En este escenario de posibilidades, una propuesta que se viene consolidando como una perspectiva alternativa es la del Doctorado Latino-Americano en Educación: Políticas Públicas y Profesión Docente (DLA).

El Doctorado Latino-Americano en Educación: Políticas Públicas y Profesión Docente (DLA) surgió de la necesidad de expandir en América Latina cursos de posgraduación que formaran doctores con capacidad de producción teórico-metodológica, aptos a analizar, interpretar e influir en las realidades educativas de los países de la América Latina (UFMG, 2017, p. 4).

Durante el IV Encuentro Internacional de la Red KIPUS, realizado en Chile en 2006, al referido programa de posgraduación comenzó a ser esbozado y, con el apoyo de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia

y la Cultura –UNESCO y de representantes de universidades latino-americanas, fue elaborado su proyecto, a lo largo de los años de 2007 y 2008. En 2009, fue conformado el Consejo de la Coordinación Académica Internacional y firmado el Acuerdo de Cooperación Internacional entre UNESCO (IESALC – OREALC), RED KIPUS y 11 Universidades Latino-Americanas (UFMG, 2017). Con la conformación del DLA, se proyectaba la creación de un programa *strictu sensu* en cada país participante, con objetivos y disciplinas obligatorias comunes, promoviendo la educación y la producción de conocimiento educativo en y para la región. Aunque el desarrollo de esta propuesta se haya dado de forma diferente en cada país, permanece hasta hoy la idea de tener la Educación en América Latina como eje central de estudio y objeto de análisis en investigaciones doctorales (Souza, 2018). La experiencia del referido programa de doctorado ha contribuido para la comprensión histórica de la educación en América Latina, produciendo conocimientos y perspectivas propias de la educación en la región. Ese programa educativo que se piensa en y para América Latina remete también a la posibilidad de incluir

en los referenciales teóricos y en las disciplinas autores y saberes originarios, además de los tradicionalmente divulgados por la academia y por el saber dominante; saberes otros que traen consigo la carga cultural e histórica de poblaciones por veces silenciadas.

El doctorado Latino-Americano en educación tiene como uno de sus referentes a educación comparada y ha traído para sí las indagaciones e interacciones entre sujetos y saberes de diferentes países en torno a cuestiones que colocan en evidencia diversos modos de pensar y producir conocimiento; lo que incluye la discusión de métodos y técnicas del quehacer de la educación comparada, como las investigaciones desarrolladas demuestran⁵, pero va más allá, permitiendo la inflexión epistemológica. Tener personas de diferentes lenguas y saberes, discutiendo y reflexionando lo que pasa en nuestro continente y en el mundo, permite conocerse aún más, desde una lectura de los otros y con los otros. Desde la investigación formal, de los grupos de investigación y de la producción de las tesis, o mismo en un ejercicio de sala de aula, se está haciendo educación comparada, conociendo y compartiendo experiencias que hacen que el investigador, sea como

⁵ Apenas a título de exemplo, no caso brasileiro, o DLA tem sua primeira chamada de alunos na UFMG em 2010 e até março de 2019 tinha 32 teses defendidas. Destes trabalhos 17 reconhecemos como estudos comparados. Os trabalhos defendidos estão disponíveis para o acesso público no site da biblioteca digital da UFMG: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/>. As pesquisas estudam políticas e sistemas

educativos comparando realidades educativas de diferentes países, como um todo, mas também experiências de diferentes cidades ou regiões de um mesmo país. Os países que foram temas de pesquisas comparadas têm sido principalmente Brasil, Argentina, Colômbia, Uruguai, respectivamente, seguidos de Peru e Bolívia e Equador e México empatados.

profesor o estudiante doctoral, pueda repensar su propia realidad e identidad en perspectiva local, nacional, regional y mundial, con implicaciones directas para el quehacer de la investigación. De este encuentro se provoca un escenario ideal para la producción de investigación crítica y de calidad, que se ha traducido en tesis y artículos que estudian y proponen en pro de la educación en América Latina.

Consideraciones finales

El reconocimiento del efecto de la globalización y del transnacionalismo como fenómenos políticos y económicos mundiales que penetran en la educación de los países a la búsqueda de una expansión educativa uniforme, alineadas a los procesos coloniales presentes en la América Latina, permite la comprensión del cómo se establecen las relaciones de dominación dentro del sistema mundial. En este contexto la educación se convierte en protagonista para el establecimiento del sistema, pero al mismo tiempo tiene un potencial de ser el camino para cuestionar y transformar las realidades. La educación comparada ha sido referente para elaboración y evaluación de políticas y sistemas educativos, y hoy se propone como una estrategia que permita un nuevo hacer para producción de conocimiento comprometido con la educación en la región latinoamericana.

Frente a estas consideraciones, la instalación de un doctorado latinoamericano, tal como lo citado

aquí, se tornan un punto de partida significativo porque institucionaliza las posibilidades de tránsito entre sujetos y saberes en torno de un objeto sensible a la realidad de cualquier sociedad: la educación.

Dada esa posibilidad, considerando que la construcción permanente de las perspectivas teórico-metodológicas sobre la educación en contexto de la América Latina se convierte en una condición necesaria para la reinención de este territorio en una perspectiva crítica y contextualizada. Tal perspectiva, nos convoca a transformar nuestras maneras de pensar y hacer las políticas educativas y de establecer procesos formativos desde el Sur. Sea en las escuelas o en las academias, el dialogo más allá de las disciplinas, rompiendo fronteras y accediendo a saberes, es un punto relevante a ser puesto en favor de la construcción de conocimientos socialmente relevantes para una sociedad que piensa y produce teniendo su historia como referencia.

En fin, consideramos que la reinención de la educación comparada en una dirección crítica, puede construirse como una referencia para estrategias que contribuyan en la promoción de una perspectiva más comprometido con las transformaciones necesarias a los sistemas educativos en América Latina, a favor de mejorar la calidad y de disminuir las desigualdades educativas y sociales.

Referencias

Arnove, R. (2012). Análise de sistemas-mundo e educação comparada na era da globalização. In: Cowen, Robert;

- Kazamias, Andreas; Unterhalter, Elaine. (Org.). Educação comparada: panorama internacional e perspectivas. Brasília: UNESCO, CAPES. p. 131-152.
- UFMG - Universidade Federal De Minas Gerais. Programa de pós-graduação em educação (2017). Guia do Aluno do Doutorado Latino-Americano em Educação: Políticas Públicas e Profissão Docente FAE/UFMG. BH:UFMG, 2017, p. 13. Disponível em: <http://www.posgrad.fae.ufmg.br/site/informacoes-didaticas/guias-do-aluno/>. Acesso em: 24/05/19.
- Bruns, B. y Luque, J. (2014). Profesores excelentes: Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe. Serie del Foro de Desarrollo de América Latina, Resumen, Grupo del Banco Mundial, Washington, D.C., p. 76,
- Castro-Gomez, S. (2007). Decolonizar la Universidad: La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. p. 79-91 In: Castro-Gomez, S.; Grosfoguel R. (org.) El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar. p. 308.
- Carvalho, E (2018). Reflexões sobre a importância dos estudos de educação comparada na atualidade. Revista HISTEDBR Online, Campinas, v. 13, n. 52, p. 416-435, jul.-set. 2013. Trimestral. Disponível em: <http://ojs.fe.unicamp.br/ged/olhdistedbr/article/view/4822>. Acesso em: 1 maio.
- Coraggio, J (1996). Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: Tommasi, L. *et al.* (org.) O Banco Mundial e as políticas educacionais. São Paulo: Cortez; Ação Educativa.
- Cowen, R. (2012). A história e a criação da educação comparada. In: Cowen, Robert. Kazamias, Andreas. Ulterhalter Elaine. Educação comparada: panorama internacional e perspectivas. V. Brasília: UNESCO, CAPES.
- Crossley, M. (2012). Repensando o contexto em educação comparada. In: Cowen, Robert. Kazamias, A. Ulterhalter Elaine. Educação comparada: panorama internacional e perspectivas. V. Brasília: UNESCO, CAPES.
- Escobar A. (2003). Mundos y Conocimientos de Otro Modo: El programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano. Tabula Rasa. Bogotá - Colombia, No.1. en.-dic. p.51-86.
- Holmes, B. (1985). La educación comparada y su evolución. Perspectivas: Revista trimestral de educación comparada. n. 3, p. 347-371, 1985.
- Kandel, I. (1933). Comparative Education. Boston, New York [Etc.]: Houghton Mifflin Company.

- Lingard, B.; Rawolle, S. (2010). Globalization and the rescaling of education politics and policy. Implications for comparative education. In: Larsen, Marianne. *New Thinking in Comparative Education. Honouring Robert Cowen*, p. 33-52.
- Mignolo W. (2003). *D. Historias locales/diseños globales: Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Princeton university press, 2000 (traducción al español: ediciones Akal, 2003 madrid. traductora Juan Maria Madariaga y Cristina Vega Solís) p. 452.
- Nóvoa, A. (2009). Modelos de análise em educação comparada: o campo e a carta. In: Souza, D.; Martínez, S. (Orgs.). *Educação comparada: Rotas de além-mar*. São Paulo: Xamã.
- Nóvoa, A. y Yariv-Mashal, T. (2017). Comparative research in education: a mode of governance or a historical journey? *Comparative Education*, v. 39, 2003, 18p. Disponível em: <https://docs.di.fc.ul.pt/bitstream/10451/680/1/21185_0305-0068_423-438.pdf>. Acesso em: 17 nov.
- Olmos, L. y Torres, C. (2012). Teorias do Estado, expansão educacional, desenvolvimento e globalizações: abordagens marxista e crítica. In: Cowen, R. Kazamias, A. Ulterhalter E. (Org.). *Educação comparada: panorama internacional e perspectivas*. Brasília: UNESCO, CAPES. p. 97-114.
- Paiva, V. (2001) Sobre o conceito de “capital humano”, *Cadernos de Pesquisa*. No. 113. jul. p. 185-191.
- Pereyra, M. *et al.* (1996). Introducción. In Pereyra, M. A. *et al.* (Compiladores). *Globalización y descentralización de los sistemas educativos*. Barcelona: Ed. Pomares-Corredor S.A.
- Quijano, A. (1992) Colonialidad y modernidad/racionalidade. *Perú Indígena*, Lima, v.12, n.29, p.11-20.
- Quijano, A. (1993). La Colonialidad del Poder y del Saber. In: LANDER, E. Edgardo (Org.). *La Colonialidad del Saber: Eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas Latino-Americanas*. Colección Sur Sur, Clacso., Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.
- Quijano, A. (1993). Raza, etnia y nación: cuestiones abiertas. In: VV.AA. Jose Carlos Mariategui y Europa: el outro descubrimiento. Lima: Amauta, . p.167-89.
- Santos, B. (2005) El milenio huérfano. *Ensayos para una nueva cultura política*. Madrid: Trotta. p. 374.
- Schneider, F. *et al.* (1961). The immanent evolution of education: a neglected aspect of comparative education. *Comparative Education Review*. Vol. 4, No. 3, p. 136-139.
- Schriewer, J. (1995). Sistema mundial e inter-relacionamento de redes: a internacionalização da educação e o papel da pesquisa comparativa. *R. Bras. Est. Pedag.*,

Brasília, Vol. 76, No. 182-183.
jan.-ago p. 241- 304.

Souza, J. (2018). Itinerários da internacionalização da educação superior brasileira no âmbito da América Latina e Caribe. Tese de doutorado em Educação. Belo Horizonte: UFMG/FaE.

Steiner-Khamsi, G. (2012). Comparação: quo vadis. In: Cowen, R. *et al.* (orgs). Educação comparada: panorama internacional e perspectivas. Brasília: CAPES/UNESCO. p. 591-610.

Walsh, C. (2009). Interculturalidad, estado, sociedad: luchas (de) coloniales de nuestra época. Universidad Andina Simón Bolívar. Disponible en: <<http://www.flacsoandes.edu.ec/interculturalidad/wp-content/uploads/2012/01/Interculturalidad-estado-y-sociedad.pdf>> Acceso 13 de mayo de 2014.

Walsh, C. (2012). Interculturalidad crítica y (de)colonialidad: Ensayos desde Abya Yala, Quito, Instituto Científico de Culturas Indígenas. Serie Pensamiento Decolonial, 2012.