

Comparative Education in Latin America: historical traditions, circulation of themes and contemporary uses and perspectives in pedagogical studies

Abstract

Comparative education is a field of study with a long tradition that dates back to the beginning of the 19th century. The field has come a long way since the times when travellers sought educational experiences that could be applied to their places of origin; the discipline has expanded across the world, though the rhythm of production varies significantly from one region to the next. More recently, the increasing attention on educational internationalization has enlarged the pool of activities, projects and perspectives linked to the field.

In this work, we examine some of the historical and contemporary debates on comparative education to provide an analysis of the discipline within a specific geographical and cultural context: Latin America, taking into account its own diversity. Through the use of a historical perspective, questions of the continuity of and rupture between the situation of the discipline on the global and regional are analysed, and emphasis is placed on specific features of the region: how was comparison introduced, which were the main loci of production and circulation, who tends to use it at present and for what purpose. Special focus is given to the circulation of themes and practices in three periods of time among Latin American countries.

Key words: educational internationalization, Latin American, educational planning, education reforms

Educação comparada na América Latina: tradições históricas, circulação de temas, usos contemporâneos e perspectivas nos estudos pedagógicos

Resumo

Educação Comparada é um campo de estudo com uma longa tradição que vem desde as primeiras décadas do século XIX. Como disciplina já percorreu um longo caminho desde o tempo dos viajantes que procuravam experiências escolares que poderiam ser aplicadas nos seus países de origem. A Educação Comparada tem se expandido por todo o mundo, não obstante sua taxa de produção varia significativamente de uma região para outra. Nas últimas décadas tem aumentado a atenção para a internacionalização da educação e isso resultou em uma ampla variedade de atividades, projetos e perspectivas relacionadas ao campo da educação comparada.

Neste artigo, se examina alguns debates históricos e contemporâneos do campo num contexto geográfico e cultural, em especial: América Latina, embora se tenha em conta sua diversidade específica. Através de uma perspectiva histórica, são analisadas as questões de continuidade e ruptura entre o estado da disciplina a nível global e regional. Coloca-se o foco, em especial, sobre as características da região e como isso afetou a introdução de comparação em estudos educacionais, que têm sido o lócus da produção e circulação, que tendem a usar a comparação e para que fins, em três períodos históricos da região.

Palavras chave: internacionalização da educação, América Latina, planejamento educacional, reformas educacionais

L'éducation comparée en Amérique Latine: traditions historiques, diffusion des thèmes et usages et les perspectives contemporaines dans les études pédagogiques

Abstrait

L'éducation comparée est un domaine d'étude avec une longue tradition qui date du début du 19ème siècle. Le domaine est venu de loin depuis les temps où les voyageurs ont cherché les expériences éducatives qui pourraient être appliquées chez eux; la discipline s'est étendue à travers le monde, quoique le rythme de production varie significativement d'une région en autre. Plus récemment, l'attention croissante sur l'internationalisation éducative a agrandi le bassin d'activités, des projets et des perspectives liées avec le domaine.

Dans ce travail, nous examinons certains des débats historiques et contemporains sur l'éducation comparée pour fournir une analyse de la discipline dans un contexte géographique et culturel spécifique : l'Amérique Latine, prenant en compte sa propre diversité. À travers de la perspective historique, on analyse des questions relatives à la continuité et à la rupture de la discipline, dans les plans globaux et régionaux. On focalise dans les caractéristiques de la région et comment cela a affecté à l'introduction de la comparaison dans les études éducatives, quelles c'ont été les locus de production et de circulation, qui tendent à utiliser la comparaison et avec quels propos objets, dans trois périodes historiques de la région.

Mots clés: internationalisation éducative, Amérique latine, planification éducative, réformes éducatives

La educación comparada en América Latina: tradiciones históricas, circulación de temas, perspectivas y usos contemporâneos la comparación en los estudios pedagógicos

Resumen

La educación comparada constituye un campo de estudio con una tradición que se remonta a las primeras décadas del siglo XIX. Como disciplina ha recorrido un camino desde la época de los viajeros que buscaban experiencias escolares que pudiesen ser aplicadas a sus países de orígenes; se ha expandido a lo largo del mundo, aunque su ritmo de producción varía significativamente de una región a otra. En las últimas décadas se ha incrementado la atención sobre internacionalización educativa y ello ha dado lugar a una variada cantidad de actividades, proyectos y perspectivas, vinculadas con la educación comparada.

En este artículo se examinan algunos de los debates históricos y contemporáneos del campo en un contexto geográfico en particular: América Latina, aunque se tiene en cuenta su específica diversidad cultural. A través de la perspectiva histórica, se analizan cuestiones relativas a la continuidad y a la ruptura de la disciplina, en los planos global y regional. Se focaliza en las características de la región y cómo ello ha afectado a la introducción de la comparación en los estudios educativos, cuáles han sido los locus de producción y circulación, quiénes tienden a utilizar la comparación y con qué propósitos, en tres períodos históricos de la región.

Palabras clave: internacionalización educativa, América Latina, planeamiento educativo, reformas educativas

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. Los editores de este dossier destacan que la cooperación y la comparación internacional de temas educativos han estado presentes desde el inicio mismo de la educación comparada como disciplina. Es más, ello ha sido central en el Informe de 1817 realizado por Marc-Antoine Jullien, en el que promovió la recolección internacional y la organización sistemática de datos de escolarización por parte de intelectuales y también de las autoridades educativas. Desde entonces, algunos teóricos comparativistas han tratado de diferente manera la cuestión de la otredad, en la medida en que la comparación internacional de las acciones, instituciones y prácticas educativas comenzaba a cobrar mayor presencia en los estudios pedagógicos.

Según los editores de este número, la otredad ha estado presente en los estudios comparativos internacionales pero ha sido abordada a partir de diferentes enfoques (ya sea que se la quisiera medir, o bien interpretar o bien comprender): como forma de gobernanza internacional; afectada por diferentes luchas de poder entre actores, discursos y modelos hegemónicos y contra-hegemónicos o como parte de procesos de colonización transnacional. Precisamente, el final de la demarcación del período seleccionado en el dossier (los informes PISA publicados en las últimas dos décadas con regularidad por un organismo internacional), permite identificar un largo período de doscientos años en cual se desarrolló un amplio rango de enfoques y tecnologías que han surgido como formas de utilizar la comparación y de luchar por espacios de colonización en una escala cada vez más internacional.

En este artículo se tiene como objetivo retomar algunas de las discusiones históricas y recientes en torno a la educación comparada para analizar el estado de la disciplina en una región en particular: América Latina. Interesa abordar las formas en las que la educación comparada se desarrolló en una región sumamente diversa, en especial la relación entre el uso de la comparación, la circulación de temas y enfoques y el desarrollo de políticas educativas que si bien han sido aplicados 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 y Ruiz, 2015). 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 del uso 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 continuidades y rupturas entre fines del siglo XIX y comienzos del siglo XXI con el desarrollo de la educación comparada y se encontrarían vinculadas con la forma en que se expandieron los sistemas educativos en la región.

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, en particular aquellos de habla española. 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 y el planeamiento de la educación como práctica de gobierno; la comparación en la práctica de los organismos internacionales en la región. Finalmente, se presentan una serie de conclusiones sobre la disciplina así como reflexiones en torno a su futuro desarrollo.

1. La educación comparada: tendencias internacionales y desarrollo en América Latina

Una de las particularidades de la educación comparada es que nació en una época en que los Estados-Nación eran los actores principales de las políticas y prácticas educativas. La idea de transferencia de prácticas así como su utilización política, esto es la organización de sistemas educativos, se encuentra en el origen mismo de la comparación educativa. Por ello, la educación comparada como disciplina estuvo atravesada en su origen por al menos cuatro grandes preocupaciones, cuyo núcleo es el problema de la transferencia: 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.

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 (Acosta, 2011; Acosta y Ruiz, 2015). De manera breve es posible identificar un primer momento de nula estructuración, aquel en el que los pedagogos o agentes de gobierno interesados en la educación recorrieron los Estados más avanzados en búsqueda de experiencias educativas con el objeto de conocer y eventualmente transferir esas experiencias.

Un segundo momento, de carácter fundacional para la disciplina en cuanto tal, fue el que se inauguró con la obra Marc Antoine Jullien de Paris (1775-1848) quien intentó la reformulación, a partir de un “protopositivismo” (Pereyra, 1990), de las doctrinas educativas y el desarrollo de la teoría educativa sobre la base de una investigación realizada metódicamente. Se trató de una transferencia de ideas y prácticas educativas sustentada en la recolección de datos en el ámbito internacional, orientados por la teoría de la modernización y los ideales del progreso.¹

¹ En un artículo publicado en 1990, Pereyra explicita un intenso debate acontecido unas décadas atrás entre diversos autores (Epstein, Noah & Eckstein y García Garrido) acerca del lugar como fundador de la disciplina

El tercer momento, a comienzos del siglo XX, se asentó sobre el desarrollo académico de la educación comparada, a través de la creación de cátedras universitarias. Un período de intensa circulación de ideas entre pensadores de Europa, en especial, Inglaterra y Alemania, tuvo eje en los Estados Unidos, donde se creó el primer curso de educación comparada y los primeros centros de investigación (véase al respecto Pereyra, 2000). En este momento el criterio definitorio de la investigación comparada no se agotó en el método comparativo de identificación de semejanzas y diferencias mismo sino en la utilización específicamente analítica de los contextos sociales.

El cuarto momento, durante la consolidación de la comparación educativa como *disciplina científica* hacia la mitad del siglo XX, inclinó la balanza hacia el uso de modelos cuasi experimentales bajo el principio de la causalidad. Dicho proceso se reforzó en la posguerra a través de los organismos internacionales y su influencia en la formulación de las agendas de política educativa a partir de la década de 1960. 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 educativa.

Un quinto momento, en primer lugar a partir de finales de la década de 1970 cuando se apreciaron vientos de cambio en la Educación Comparada. Diversos aportes desde la sociología y la historia contribuyeron a enriquecer los enfoques para analizar los sistemas educativos (Archer, 1979; Ringer, 1992) a partir de perspectivas más complejas ya que se incluían no sólo los estudios clásicos sobre la formación y las funciones de las instituciones educativas sino también sobre el papel de los agentes sociales, su profesionalización, la producción cultural, la creación de comunidades académicas, las luchas por la hegemonía dentro de ellas y sus proyecciones sociales e intelectuales. La revisión continuó con mayor profusión en la década de 1990, ante 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. En efecto, buena parte de la reflexión comenzó a girar en torno al problema de las interconexiones dando lugar a importantes revisiones, reformulaciones y avances conceptuales. Algunos autores han señalado la emergencia de una nueva morfología social derivada de la planetarización de los procesos políticos y sociales (Vertovec, 2009). En la misma línea argumental, se ha planteado que las sociedades de referencia se construyen desde un ámbito global de comparación; se trataría así de prestar atención a un nuevo tipo de comparación global, que refiere a los reajustes transnacionales de las políticas y de la política (Nòvoa y Yariv-Mashal, 2003; Lingard y Rawolle, 2009; Steiner- Khemsi, 2015). De esta manera, uno de los temas centrales de la disciplina, la transferencia, aparece también reconceptualizado (véase Steiner-Khemsi y

que se le atribuye a Jullien de Paris. En él se hace notar la pluralidad de enfoques e interpretaciones (rivalés) que han caracterizado a la disciplina desde su propio origen y que en la actualidad forman parte de su propia definición en cuanto tal dando cuenta de la complejidad que posee su institucionalización.

Waldow, 2012). Así, más que considerar a la transferencia como un proceso lineal y unidireccional cabría pensarla como circular y en cierta forma como un proceso recíproco.

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. Incluso resulta complejo pensar en la región como unidad: una de las características que prevalece en el desarrollo social de América Latina es la diversidad. La región posee diferencias geográficas y climáticas, en las que habitan diversos grupos sociales y culturales. La diversidad está dada por la configuración de la estructura social de sus países, por la distribución de la riqueza, las costumbres, los idiomas y la escolarización. Todo ello redundando en los niveles de producción dentro del campo de la pedagogía en general. Sin embargo, 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 por 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 del Cono Sur de la región participaron de la etapa de la *Pedagogía del extranjero*. 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 y Chile, Domingo Faustino Sarmiento en Argentina y 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).²

² *El Monitor de la Educación Común* fue una publicación editada por el Consejo Nacional de Educación desde 1881 hasta 1976 con algunas interrupciones en la década del cincuenta (1949-1959) y en la década del sesenta (1961-1966). Se destacan ya desde el primer número de la revista, artículos que desarrollan la comparación de los días de clase con países como Estados Unidos; las propuestas de feminizar la docencia en países como Francia y Prusia; informes de un inspector sobre datos comparativos entre Estados Unidos, Buenos Aires y Chile (Año I, num. 2); ejemplos de “multas y penas legales impuestas por ley a funcionarios de educación, extraídas de las leyes de educación de Nueva York” (Año I, num. 3). Con respecto a la apelación al saber de los grandes pedagogos, se mencionan los libros de texto “...son dignos de estudio los destinados a vulgarizar el método Froebel...” (Año I, num. 6), en función de lo cual se propone en un proyecto de resolución que: “... Punto III, Art. 7: Se creará en la Capital una Revista de Instrucción Pública bajo la dirección del Director General. Esta revista comprenderá cuatro secciones principales: 1 Trabajos originales referentes a la educación en la República; 2 Transcripciones o traducciones de trabajos debidos a educacionistas extranjeros; 3 Revista del movimientos educacional extranjero; 4 Documentos oficiales.” (Año I, num. 7, 1882; el destacado es nuestro).

Sin embargo, y a diferencia de lo sucedido en los países de modernización temprana, los sistemas educativos latinoamericanos presentaron una notable disparidad en su consolidación y expansión al interior de la región latinoamericana. Ello 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. La extensión incompleta y desigual de los sistemas educativos podría ser una de las causas de esta forma particular del desarrollo de la disciplina. La recurrencia de reformas estructurales de los sistemas educativos latinoamericanos en las últimas tres décadas se ha montado sobre realidades educativas no homogéneas y, por ende, incluso en los casos de la aplicación de programas de reforma similares, los resultados han sido diversos e incluso diferenciales. Dichas reformas educativas lograron la extensión de la escolarización a la vez que modificaron diferentes planos de los sistemas escolares: el desarrollo curricular, la formación vinculada con el mundo del trabajo, la evaluación de la calidad de los diferentes niveles educativos, la formación de profesorado y la educación universitaria. Cabe destacar la presión que sufrieron los Estados nacionales por parte de algunos organismos internacionales, como el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo para que se efectuaran modificaciones estructurales de los sistemas educativos en consonancia con los procesos de reforma del Estado. En este marco, la cuestión de la circulación e interconexión en la transferencia de políticas educativas, tema central en la revisión contemporánea de la educación comparada, comenzó a introducirse de manera tímida en la región (véase por ejemplo Beech, 2011).

En síntesis, en este apartado presentamos cinco momentos en el desarrollo y estructura de la educación comparada como disciplina y expusimos su situación en América Latina en relación con la promoción de la escolarización masiva. En el apartado siguiente analizamos tres ondas de circulación en el uso de la comparación en tanto forma propia de las *educaciones comparadas* en Latinoamérica.

2. 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 a la región latinoamericana como un caso internamente homogéneo. Bajo el argumento de una manera particular caracterizada por ondas de circulación en el desarrollo de la educación comparada, este apartado profundiza sobre tres formas específicas 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 y el planeamiento de la educación como práctica de gobierno; la comparación en la práctica de los organismos internacionales en la región.

2.1. La educación comparada en tanto práctica de individuos

Esta primera onda de circulación de la comparación se extiende desde fines del siglo XIX y durante 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. 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 y Estados Unidos en 1845 y publicó, bajo ese título, su informe de viaje en 1849. Sarmiento visitó España, Francia, Italia, Alemania, 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 y 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 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 las décadas de 1940 y de 1960 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 la década de 1970 se identifica 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 durante la década de 1950 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).

Con las crisis políticas y económicas de las décadas de 1970 y de 1980, sobre el escenario abierto de reformas y en el marco de la diseminación internacional de la educación promovida por Organismos Internacionales, aconteció la deslocalización de las investigaciones en Educación Comparada para el mundo en desarrollo (Monfredini, 2011). En este contexto cabe destacar la reflexión que se hizo 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". Resulta interesante el hecho que el congreso se centró sobre 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.³

Las producciones de la década 1980 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.

Quizá la actividad más institucional se situó en el caso de México entre las décadas de 1970 y de 1980. 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 de *Comparative and International Education Society* en ese país cuyas ponencias fueron publicadas por dicha revista y el I Foro Latinoamericano de Educación Comparada realizado en la Universidad de Colima en 1980.

Esta forma de circulación de tipo individual en la educación comparada regional encuentra ecos en la actualidad aunque matizada, en algunos casos, por la creación y extensión de las sociedades nacionales de educación comparada, que dan marco a las producciones de académicos universitarios. Un ejemplo en este sentido es el caso de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada que en los últimos años publicó una colección sobre la educación comparada 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. La

³ 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*.

revista publicó 10 números que incluyeron -en sus primeros 6 años- 75 artículos, un 15 % de ellos referidos a problemas teórico-metodológicos de la disciplina (Acosta y Ruiz, 2016).

2.2. La comparación y el planeamiento de la educación como práctica de gobierno

Desde la década de 1950 comenzó a evidenciarse un consenso internacional alrededor de la necesidad de llevar a cabo un detallado planeamiento que otorgase dirección a las políticas educativas en regiones como América Latina. Estas concepciones promovieron en los países latinoamericanos intentos de modernización de las estructuras administrativas del Estado y el planeamiento apareció denominado como una metodología central para el logro de eficiencia en la gestión de políticas públicas de modernización del Estado, de la economía y de los servicios sociales. La planificación iba a permitir una asignación racional y pautada de los recursos y la promoción de los cambios estructurales previstos por estas propuestas. Dentro de este enfoque, la educación aparecía como un servicio social considerado como factor de desarrollo tanto económico como social.

Se interpretaba al planeamiento integral de la educación como el proceso y el método de formular y ejecutar mediante una administración programada una política educativa (Romero Lozano, 1965). Los principales supuestos teóricos sobre los que se asentaba la planificación integral de la educación eran (Windham, 1975):

- el sistema económico tenía una relación de dependencia respecto del sistema educativo a través de la provisión de una mano de obra que contaba con la educación y capacitación laboral necesarias para promover el desarrollo económico
- se debía establecer con precisión la relación entre educación y empleo ya que no todo tipo de formación resultaba útil para el crecimiento económico
- se debían prever con precisión los incrementos en la demanda de mano de obra bien entrenada (en el sistema educativo formal); esto se establecía a través de las predicciones sobre los cambios ocupacionales futuros bajo el supuesto según el cual que resultaba posible calcular los rangos futuros de la relación entre empleo y crecimiento económico

Esta circulación regional de enfoques educativos dio lugar a la creación de oficinas gubernamentales de planificación, algunas de las cuales eran exclusivamente educativas, mientras que en otros casos se dedicaban a la planificación económica nacional y contaban con un sector dedicado a la planificación educativa. En sus primeros años de existencia, el trabajo de las oficinas de planeamiento estuvo centralmente 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 Comisión económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) crearon una División de Planificación Educativa en el Instituto Latinoamericano de Planificación Económica y

Social (ILPES), dirigida por Simón Romero Lozano.⁴ 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.

Más que articulación se registró paralelismo entre las oficinas ministeriales de planeamiento educativo y los sectores de educación de los organismos nacionales de planificación. Vale destacar que no se definía con precisión conceptual y empírica qué suponía la integralidad de esta planificación: ¿todo el sistema? ¿Un nivel educativo? ¿Un sector del sistema? Lo que aconteció fue la proliferación de agencias de planificación educativa en los países latinoamericanos, prácticamente todos crearon sus oficinas de Planeamiento educativo.

Los estudios de estas oficinas resultaron reveladores sobre cómo funcionaba la escolarización: cuál era la dimensión de la deserción escolar, cuántos graduados había por cada nivel y región, cuántos repetidores había, entre otros importantes datos por los cuales fue posible medir el rendimiento internos de la escolarización. La realización de estos estudios generó a su vez una organización muy importante de las estadísticas educativas. Ello permitió a los gobernantes y a la población conocer con detalle la situación educativa nacional, regional y local. Claramente la comparación de descripciones y de análisis socioeducativos se desarrolló en estos ámbitos institucionales aunque no necesariamente ello dio lugar a la conformación de investigaciones científicas similares a las desarrolladas en otros contextos como los Estados Unidos o Europa, en aquellos años.

Al promediar la década de 1960, el trabajo de estas oficinas comenzó a ganar en sistematización administrativa y experticia técnica. Ello estuvo influido por la incidencia que comenzaban a tener los seminarios y conferencias internacionales y regionales que se desarrollaban y en las cuales participaban los agentes gubernamentales de estas oficinas. El planeamiento integral de educación se traducía en la elaboración de los planes–libro que tenían un carácter global en su formulación y que abarcaban todas las áreas y sectores de la educación formal. Apuntaban a promover una transformación de la totalidad de la educación y por lo tanto revestían un carácter de excesiva generalización en su planteo. Su finalidad era la de ser puntos de referencia para orientar la formulación de las políticas educativas y a la vez para controlar su ejecución a lo largo de los años que suponía su implementación. Como consecuencia, los planes se tornaban en puntos fijos de referencia que no tenían previstas modificaciones ni lugares para la innovación en función de las coyunturas de los diferentes contextos en los cuales se desarrolla la educación, lo cual fue señalado como su principal limitación. El análisis de los documentos mencionados da cuenta de ciertas deficiencias de estos planes de educación en lo que atañe a la coherencia interna de estos documentos. Por ejemplo, no había coherencia entre los objetivos y proyectos formulados dentro del plan–libro, lo que ha

⁴ Otra institución igualmente importante por su incidencia en las políticas educativas, aunque sólo para Brasil, fue el Centro Brasileiro da Analise e Planejamento (CABRAP).

llevado a pensar que se trataba de documentos diversos que coexistían dentro de uno mayor (Ruiz, 2007).

La aplicación de estos planes se caracterizó por su fracaso en todos los países porque nunca se cumplían las metas previstas y los problemas contextuales influyeron negativamente en la planificación prevista. Su rigidez también obstruyó que se modificaran sobre la marcha para adecuarse a las realidades cambiantes como las latinoamericanas, caracterizadas por la inestabilidad política y económica. Un documento elaborado por la UNESCO en 1974 sostenía que los planes de educación elaborados por los gobiernos de los países de América Latina sólo habían sido aplicados formalmente, ni siquiera habían servido como orientaciones para la toma de decisiones y habían terminado como meros documentos técnicos que en el mejor de los casos ofrecían un diagnóstico general sobre la situación educativa nacional (OREALC, 1974).

En toda esta circulación regional del enfoque del planeamiento integral de la educación, la educación comparada estuvo ausente como campo de conocimiento. Su escaso desarrollo en los ámbitos académicos no generó ningún impacto de la manera prevista por aquellos años por teóricos como Pedro Roselló quien identificaba, hacia principios de la década de 1960, una educación comparada dinámica, capaz de inducir o anticipar escenarios futuros en el desarrollo educativo (Márquez, 1972). Esta onda de circulación no se encuadró dentro del desarrollo de la disciplina de la educación comparada, sino que 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.

2.3. La comparación en la práctica de los organismos internacionales en la región

A partir de la década 1980, en un contexto de crisis económica regional y recuperación de la institucionalidad democrática, comenzó un período de significativa redefinición de los sistemas educativos latinoamericanos sobre la base del diagnóstico de crisis del sector y de la renovada presencia de los Organismos Internacionales. Nuevamente se inició un período de circulación – principalmente– de prácticas y políticas de reforma, con profusos estudios que produjeron datos educativos comparados para informar la toma de decisiones a la vez que propusieron reformas para resolver la crisis denunciada. Así, en el marco de la ejecución de políticas de ajuste estructural y austeridad en los gastos que suponían la implementación de políticas sociales, se evidenció la presencia cada vez más notoria (como fuente de recursos financieros internacionales destinados a programas educativos) de Organismos Internacionales de financiamiento (OIs).

Los países latinoamericanos fueron afectados por las recomendaciones para educación realizadas por la Organización de los Estados Americanos (OEA), la UNESCO, a través de su Oficina Regional de Educación (OREALC), la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la

Cultura (OEI), la CEPAL, el Banco Mundial (BM), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).⁵ Es posible distinguir entre aquellos organismos que actúan, principalmente, como agencias de cooperación técnica, como UNESCO, de aquellos cuya acción principal es el financiamiento como el BM y el BID. Sin embargo, la acción de cooperación técnica de estas entidades se ha ido incrementando a través de informes y documentos sectoriales, regionales y nacionales. Así es posible identificar la intervención de los organismos en el área de educación de acuerdo con una doble estrategia: 1) como un pilar de la política social y, 2) como parte de la política económica interesada en la mejora de la productividad.

En todo este período, el uso de la comparación en los estudios internacionales promovidos por estos organismos fue significativo y mayor con el avance de los años y también con la profundización errática de los procesos de reforma. La comparación de los sistemas, de su expansión y cobertura fue completada con la comparación de los resultados educativos de los sistemas escolares de los países de la región (resultados referidos a años cantidad de graduados, años de escolarización, indicadores de deserción, entre otros) y también los que comenzaban a encuadrarse dentro de la premisa de la calidad de los sistemas, principalmente en el nivel universitario.

Desde fines del siglo XX y, sobre todo en la última década, organismo como la OEI, el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IPE) de 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. A estos se suman producciones como las del Sistema de Tendencias Educativas de América Latina (SITEAL, creado por el IPE UNESCO -Buenos Aires- y la 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 cuestión 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, la metodología utilizada es preponderantemente la denominada cualitativa.⁶

⁵ Oreja Cerruti y Vior (2016) destacan que, desde mediados del siglo XX, los organismos internacionales han tenido una incidencia creciente en la definición de políticas públicas en América Latina a través de diferentes mecanismos: la definición de los problemas públicos; la difusión de enfoques y consensos sobre políticas públicas, el establecimiento de metas y compromisos nacionales para alcanzarlos, las líneas de financiamiento y el condicionamiento de políticas. En educación, los organismos internacionales de financiamiento han promovido, junto con CEPAL UNESCO y el Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL), las reformas de los sistemas educativos que se implementaron en estos países a partir de la década de 1990, con diferentes matices según sus historias y características particulares.

⁶ Para el caso del IPE, véase: “Los sistemas nacionales de inspección y/o supervisión escolar. Revisión de la literatura y análisis de casos”; “La educación secundaria en foco: análisis de políticas de inclusión en Argentina, Canadá, Chile y España”; “El desarrollo profesional docente centrado en la escuela. Concepciones, políticas y experiencias”. Disponible en: <http://www.iipe-buenosaires.org.ar/documentos>

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 SITEAL⁷ y CEPAL⁸. Sin embargo, es de destacar que varias de las publicaciones expuestas por este último organismo, se basan en el análisis de *casos exitosos*⁹.

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 del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) por ejemplo.

Esta tercera onda en el uso de la comparación, tampoco se ubicó en las universidades o en ámbitos de producción académica de educación comparada. Sin embargo, comparte con esta disciplina la preocupación por las transferencias de políticas. Claro que el uso de la comparación en términos de *lecciones aprendidas* no equivale a una problematización de la transferencia, 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 investigativas pero más cercana a una

Para la OEI, véase los números Monográficos de los últimos 5 años, respecto a programas educativos que dotan de tecnologías las aulas o la evaluación de la educación, donde el tipo de comparación oscila entre la comparación regional y nacional, y el estudio de casos. Disponible en:

http://www.rieoei.org/rie_contenedor.php?numero=rie56, y <http://www.rieoei.org/rie53.htm>, respectivamente. En lo atinente a otras cuestiones problemáticas, tales como las infancias en la escuela o el aprendizaje de áreas curriculares, como la matemática o la lectura, los análisis de caso parecieran ser quienes tienen el mayor grado de incidencia a la hora de abordar estos temas. Véase al respecto: <http://www.rieoei.org/rie47.htm>; <http://www.rieoei.org/rie43.htm>; <http://www.rieoei.org/rie46.htm>; respectivamente.

⁷ El SITEAL, debido a su misión, produce documentos a partir de información cuantitativa, y genera una base de datos con indicadores estandarizados que surgen de las encuestas de hogares de los países de América Latina y enlaces a otras fuentes de información. Entre ellos se destacan: el “Atlas de las desigualdades educativas en América Latina”, que analiza las disposiciones territoriales de los fenómenos sociales y educativos de la región; la “Base de datos SITEAL”; los “Resúmenes estadísticos”; los “Cuadernos” –tal como “Configuraciones espaciales de escenarios urbanos y rurales. Desafíos pendientes en los procesos de inclusión educativa”, por tomar solo algunos ejemplos– apuntan en esa dirección.

⁸ Entre otras, sobresalen publicaciones tales como “Aporte del sistema educativo a la reducción de las brechas digitales. Una mirada desde las mediciones PISA”; “Trabajo, educación y salud de las niñas en América Latina y el Caribe: indicadores elaborados en el marco de la plataforma de Beijing”; los “Anuarios estadísticos de América Latina y el Caribe”, son también ejemplo de ello. Disponible en:

<http://www.eclac.org/publicaciones/search.asp?desDoc=Educaci%F3n&functioninput=Educaci%F3n&cat=37&tipDoc=&pais=&idioma=&agno=>

⁹ Sírvasse como ejemplo ver: “La incorporación de tecnologías digitales en educación. Modelos de identificación de buenas prácticas”; “Las políticas de tecnología para escuelas en América Latina y el mundo: visiones y lecciones”. Disponible en:

<http://www.eclac.org/publicaciones/search.asp?desDoc=Educaci%F3n&functioninput=Educaci%F3n&cat=37&tipDoc=&pais=&idioma=&agno=>

educación comparada de soluciones, como sostiene Cowen (2017): *a comparative education of solutions*.

Algunas conclusiones: ¿Hacia una nueva onda de circulación de la comparación?

En este artículo nos propusimos analizar el desarrollo de la educación comparada en América Latina. Una primera comparación entre la estructuración de dicha disciplina en los países de modernización temprana y la región latinoamericana nos permitió identificar semejanzas y diferencias entre uno y otro caso. 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 en la diversidad regional de una forma propia (*a way of being*) caracterizada por distintas ondas de circulación de la comparación en su relación con la educación, en particular, con las políticas educativas orientadas hacia la extensión de la escolarización.

La primera refiere a las prácticas individuales de comparación, las de los viajeros del siglo XIX y principios del XX y también las de los académicos universitarios a lo largo de ese siglo. Estas prácticas tendieron a referenciarse más en el desarrollo de la educación comparada como disciplina. Se las catalogó como prácticas individuales por su bajo grado de institucionalización. La segunda onda se centró en la etapa de auge del planeamiento de la educación ligado a la necesidad de continuar la extensión del desarrollo educativo. No se trató de un uso de la comparación enmarcado en la educación comparada sino de una apropiación por parte del organismos nacionales (las agencias de planeamiento) e internacionales de herramientas de la comparación. Se encontró allí un vínculo con lo que algunos autores consideran el momento de consolidación de la educación comparada como disciplina científica debido a la utilización de métodos científicos en el estudio de la educación formal. La tercera onda se situó en la última parte del siglo XX (la etapa de reformas de los sistemas escolares) impulsada desde Organismos Internacionales, y asistida técnicamente por otros agentes, pero en diálogo con los Ministerios de Educación. Aquí la comparación tampoco se ligó al desarrollo académico de la disciplina pero se diferenció de la onda anterior en distintas dimensiones. Por un lado, en su orientación, ya que se produjo información comparada para orientar políticas de reforma, y no sólo de extensión, de los sistemas educativos. Por otro lado, en su alcance puesto que no sólo atendían al sistema educativo local sino que se introdujo de manera notable la comparación regional. Finalmente, en la metodología de comparación dado que a los estudios cuantitativos se sumaron los estudios de caso cualitativos.

En suma, cuando referimos a la primera onda, la educación comparada en tanto práctica de individuos, anticipamos una nueva tendencia: la producción de académicos en el marco de sociedades nacionales de educación comparada. Ello dio lugar a la producción de artículos, libros y de la *Revista Latinoamericana de Educación Comparada* (publicada desde 2010 por la Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación) que con alcance regional han sido convergentes con la organización de congresos nacionales, regionales y mundiales de la disciplina a partir de la primera década del siglo XXI. Quizá estemos ante la presencia de una nueva onda de circulación de la comparación en América Latina, que si bien se circunscribe al ámbito de sociedades profesionales/científicas de educación comparada, convocan y traccionan algunas de las líneas de trabajos que se desarrollan en los ámbitos académicos universitarios.

Referências bibliográficas

Acosta, Felicitas (2011). La educación comparada en América Latina: estado de situación y prospectiva. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 2, 73-83. Retirado de <http://www.saece.org.ar/relec/revistas/2/art8.pdf>

Acosta, Felicitas & Ruiz, Guillermo (2015). Estudio introductorio. In Guillermo Ramón Ruiz & Felicitas Acosta (Eds.), *Repensando la Educación Comparada. Lecturas desde Iberoamérica. Entre los viajeros del siglo XIX y la globalización* (pp. 15-26). Barcelona: Octaedro.

Acosta, Felicitas & Ruiz, Guillermo (2016). Los primeros 10 números de RELEC: un momento para el cambio. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 10, 8-10. Retirado de <http://www.saece.org.ar/relec/revistas/10/edi2.pdf>

Archer, Margaret (1979). *Social Origins of Educational Systems*. London: Sage Publications.

Beech, Jason (2011). Continuidades y cambios en el campo educativo global. Influencias externas en la formación docente en Argentina y Brasil. In Marcelo Caruso & Heins-Elmar Tenorth (Eds.), *Internacionalización. Políticas educativas y reflexión pedagógica en un medio global* (pp. 183-214). Buenos Aires: Granica.

Calderón López Velarde, Jaime (2000). Introducción. In Jaime Calderón López Velarde (Ed.), *Teoría y desarrollo de la investigación en educación comparada* (pp.11-26). México: Plaza y Valdés.

Consejo Nacional de Educación. *El Monitor de la Educación Común*, Buenos Aires, Tomo I.

Cowen, Robert (2017). *Narrating and relating educational reform and Comparative Education*. Forthcoming. In Elisabeth Hultqvist, Sverker Lindblad & Thomas Popkewitz (Eds.), *Critical Analyses of Educational Reforms in an Era of Transnational Governance*. Springer Publishing house.

Lingard, Bob & Rawolle, Shaun (2009). Rescaling and Reconstituting Education Policy: the knowledge economy and the scalar politics of global fields. In Maarten Simons, Mark Olssen & Michael Peters (Eds.), *Re-Reading Education Policies: A Handbook Studying the Policy Agenda of the 21st Century* (pp. 205-219). Rotterdam: Sense Publishers.

Márquez, Ángel Diego (1972). *Educación comparada. Teoría y método*. Buenos Aires: El Ateneo.

Monfredini, Ivanise (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.

Nóvoa, Antonio & Yariv-Mashal, Tali (2003). Comparative research in education: A mode of governance or a historical journey? *Comparative Education*, 39, 4, 423-438.

Oficina Regional de Educación de la UNESCO (OREALC, 1974). *Algunas observaciones sobre la planificación de la educación en América Latina*. Santiago de Chile.

Oreja Cerruti, Betania & Vior, Susana (2016). Education and the international credit organizations. Loans and recommendations to America Latina (2000-2015). *Journal of Supranational Policies of Education*, 4, 18-37. Retirado de <https://revistas.uam.es/index.php/jospoe/article/view/5663/6078>

Pereyra, Miguel (1990). La comparación, una empresa razonada de análisis. Por otros usos de la comparación. *Revista Española de Educación*, Número extraordinario, 23-76.

Pereyra, Miguel (2000). La construcción de la educación comparada como disciplina académica. Defensa e ilustración de la historia de las disciplinas. In Jaime Calderón López Velarde (Ed.), *Teoría y desarrollo de la investigación en educación comparada* (pp.27-80). México: Plaza y Valdés.

Prebisch, Raúl (1981). *Capitalismo periférico, crisis y transformación*. México: Fondo de Cultura Económica.

Ringer, Fritz (1992). La segmentación en los modernos sistemas educativos europeos: el caso de la educación secundaria en Francia entre 1865 y 1920. In Detlef Müller, Fritz Ringer & Brian Simon (Eds.), *El desarrollo del sistema educativo moderno. Cambio estructural y reproducción social, 1870–1920*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.

Romero Lozano, Simón (1965). *El planeamiento de la educación. Aspectos conceptuales y metodológicos*. La Plata: Ministerio de Educación de la provincia de Buenos Aires.

Ruiz, Guillermo (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* (Tese de doutoramento não publicada). Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.

Ruiz, Guillermo (2016). El papel de los Organismos Internacionales en las reformas educativas de América Latina. *Journal of Supranational Policies of Education*, 4, 2-17. Retirado de <https://revistas.uam.es/index.php/jospoe/article/view/5662/6077>

Sarmiento, Domingo Faustino (1849/2011). Informe al Ministro de Instrucción Pública. In Sarmiento, D.F. *Educación Popular* (pp. 37-45). Buenos Aires: UNIPE.

Steiner-Khamsi, Gita & Waldow, Florian (Eds.) (2012). *Policy Borrowing and Lending. World Yearbook of Education 2012*. London and New York: Routledge.

Steiner-Khamsi, Gita (2015). La transferencia de políticas como herramienta para comprender la lógica de los sistemas educativos. In Guillermo Ramón Ruiz & Felicitas Acosta (Eds.), *Repensando la Educación Comparada. Lecturas desde Iberoamérica. Entre los viajeros del siglo XIX y la globalización* (pp. 27-40). Barcelona: Octaedro.

Tedesco, Juan Carlos & Zacarías, Ivana (2011). Presentación. In Domingo Faustino Sarmiento, *Educación Popular* (pp. 9-26). Buenos Aires: UNIPE.

UNESCO/EDACEP (1968). *El planeamiento de la educación. Situación, problemas, perspectivas*. Conferencia Internacional sobre Planeamiento de la Educación. Paris: UNESCO.

Vertovec, Steven (2009). *Transnational*. London: Routledge.

Windham, Douglas (1975). The macro-planning of education: Why it fails, why it survives, and the alternatives. *Comparative Education Review*, 19 (2), 187-201.