

15



Tránsito de la mirada hacia «el futuro» de la educación comparada

*Transit of the gaze towards “the future”
of comparative education*

Dolores Rodríguez Gómez*

DOI: 10.5944/reec.46.2025.40704

Recibido: 18 de abril de 2024

Aceptado: 20 de noviembre de 2024

* DOLORES RODRÍGUEZ GÓMEZ: Doctora en Educación por la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Maestría en Políticas Públicas por la Universidad de Harvard. Licenciatura en Economía por el Instituto Tecnológico Autónomo de México, ITAM. Jefe del Departamento de Idiomas del Mundo y maestra de secundaria en el American International School en Egipto en la que trabaja desde 2015. Su línea de investigación ha estado centrada en la decolonialidad de la educación y el papel del cuerpo docente en el proceso de decolonialidad del sistema educativo latinoamericano. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3892-3786>. **Datos de contacto:** E-mail: drodriguez@aiswest.com

Resumen

Se reconoce la necesidad de mirar hacia «el futuro» de la educación comparada. Sin embargo, la mirada hacia «el futuro» de la educación comparada parece estar girando dispersa. Con este trabajo se busca contribuir a la organización de esta mirada que busca determinar desde qué espacio se mira hacia «el futuro» de la educación comparada y qué es posible encontrar con esa mirada. Se analizan los diferentes espacios de pensamiento por los que se atraviesa hacia «el futuro» de la educación comparada, transitando por una mirada moderna, una postmoderna, una postcolonial y una cosmopolitana. Se identifica que la mirada moderna hacia «el futuro» de la educación comparada es apreciativa de la evolución histórica y contemporánea de este campo, y se argumenta que la certeza moderna impide a la educación comparada renovarse a sí misma. Con la óptica postmoderna, se reconocen las mejoras en la educación comparada que se logran en términos de la construcción de una versión de educación comparada más informada al incluir los silencios que este campo ha dejado a su paso, y se argumenta que la visión postmoderna es limitada y limitante pues transmite lógica de colonialidad moderna. Con la mirada postcolonial hacia «el futuro» de la educación comparada se analiza hacia qué espacio se debe mirar para la decolonialidad de la educación comparada. Se argumenta que la visión poscolonial de la educación comparada es limitada pues se puede llegar a un reduccionismo en tanto el conocimiento podría ser considerado válido sólo por existir, y a un exceso de visiones localistas. Se discuten las acciones que los comparatistas deben practicar para la eliminación de la colonialidad. El trabajo concluye con una mirada cosmopolitana de la educación comparada, en un espacio libre de colonialidad. En este espacio cosmopolitano se encuentra «el futuro» de la educación comparada con su potencial transformador basado en complementariedad y comprensión..

Palabras clave: Educación comparada; modernismo; postmodernismo; postcolonialismo; decolonialidad

Abstract

It is recognized that the field of comparative education needs to look towards its "future". However, the gaze to look towards "the future" of comparative education seems to be spinning dispersed. This paper tries to contribute to the organization of this gaze to determine which space is being looked at to find "the future" of comparative education, and what is possible to find in that space. It analyzes the transit of thought through different spaces: a modern, a postmodern, a postcolonial, and a cosmopolitan one. It is identified that the modern view is an appreciative view of the historical and contemporary evolution of comparative education, and it is argued that this is a view whose certainty prevents the field of comparative education from renewing itself. With a postmodern view towards "the future" of comparative education, this paper identifies improvements in the field of comparative education in terms of the construction of a more informed version of comparative education achieved by including the silences that the field has left in its wake. It is argued that the postmodern view is limited and limiting because it still transmits a modern logic of coloniality. With the postcolonial view towards "the future" of comparative education, the analysis focuses on the space towards which the field should look for its decoloniality. It is argued that the postcolonial view of comparative education can be limited too because it is possible to reach a reductionism in which any knowledge is valid only because it exists, and lead to an excess of localist views. The paper ends with a cosmopolitan look at "the future" of comparative education in a space free of coloniality. In this cosmopolitan space lies "the future" of comparative education with its potential to transform knowledge creation through complementarity and understanding. This paper analyzes the gestures that comparativists should practice for the elimination of coloniality..

Keywords: Comparative education; modernism; postmodernism; postcolonialism; decoloniality

1. Introducción

«El futuro» de la educación comparada para Cowen (2023) «es ahora y es urgente» (p. 326), y para encontrar ese «futuro», se debe determinar hacia cuál «mundo» se estaba mirando en el pasado, hacia cuál se está mirando actualmente y hacia cuál se va a estar mirando pronto (p. 330). Ubicar desde cuál «mundo» o espacio se mira a la educación comparada es importante porque la elección de la posición define la manera de mirar (Nóvoa, 2021, p. 255).

En este trabajo se busca contribuir al análisis de los espacios que se miran para determinar qué es posible encontrar con cada mirada. Para guiar gráficamente la comprensión del tránsito de la mirada por diferentes espacios, se presenta la Figura 1 elaborada por Dussel (2019, p. 235), de la cual se va a hablar en los apartados que siguen.

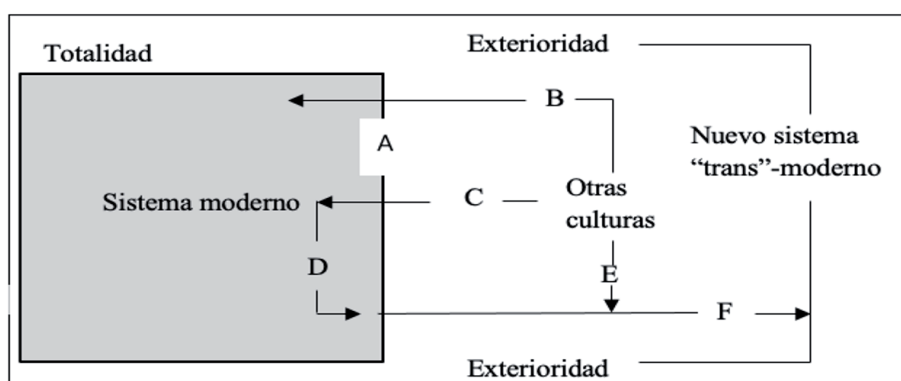


Figura 1. Totalidad, exterioridad, afirmación de la exterioridad. Elaboración Dussel (2019: 235). Traducción propia. *Nota:* (A) «postmodernidad» (el límite de la modernidad y la totalidad); (B) la inclusión del otro dentro del mismo (el viejo conocimiento); (C) la interpelación innovadora ante la modernidad; (D) la subsunción del positivismo de la modernidad; (E) La afirmación del otro en su exterioridad; (F) la construcción de una «trans»-modernidad innovadora (una síntesis de C+D+E).

2. La mirada moderna de la educación comparada

El tránsito para mirar hacia «el futuro» de la educación comparada inicia con una reflexión dentro del espacio moderno. La mirada moderna para Dussel (2019) es un pensamiento dentro de un sistema que es producto solo de su interior y que gráficamente se puede ver en la Figura 1 como el Sistema moderno (p. 222). La mirada moderna de la educación comparada es apreciativa del pasado y de los logros del campo de la educación comparada, ya sea apreciación de su funcionamiento, su historia, sus relaciones, o de sí misma como ejercicio de introspección. Los resultados de esta mirada moderna se ubican siempre dentro del mismo espacio moderno. Al mirar a la educación comparada dentro del espacio moderno es posible identificar como lo hace Kim (2023) que los cambios en las metodologías comparatistas reflejan cambios en los intereses y agendas académicas (p. 477), que la historia de la educación comparada gravita naturalmente en los mismos eventos y experiencias (p. 476), y que es guiada hacia un mismo espacio por cómo y quién escribe la historia de la educación comparada (Brooks, 1918, citado por Kim 2023, p. 476). Cowen (2023) afirma que mirar la historia de la educación comparada ha significado una manera rápida de dar legitimación al campo de la educación comparada (p. 334).

Mirar a la educación comparada dentro del espacio moderno tiene virtudes: es posible fortalecer las relaciones de los comparatistas y crear un sentido de comunidad, y permite considerar a la educación comparada un campo de estudio exitoso por ser, como afirma Cowen (2023), un «campo establecido institucionalmente, bien conectado a través de su propia sociedad profesional, y visible internacionalmente a través de revistas y publicaciones» (p. 328); y como afirma Nóvoa (2021) por tener «trabajos notables que revelan la importancia de los enfoques comparativos en la educación» (p. 246). La mirada moderna de la educación comparada es un proceso valioso para el crecimiento del campo de la educación comparada; sin embargo, por ser un pensamiento dentro de su propio interior, el campo de la educación comparada continúa «confirmando su identidad usando viejos supuestos» Cowen (2023, p. 328), y por tanto requiere «separarse de los cómodos clichés del pasado» (p. 328) y repensar y re-mirar «nuestro» mundo (Terri Seddon, 2023, citado por Cowen, 2023, p. 334).

Esta mirada de la educación comparada dentro del espacio moderno encuentra temas candentes que deben continuar en «el futuro» de la educación comparada por ser temas sobre los que ya existe un interés intenso y un trabajo voluminoso sobre ellos (Cowen, 2023, p. 330; García Ruiz, 2006, p. 490). Temas candentes son, por ejemplo, temas de raza y género (Cowen, 2023, p. 330); temas de calidad y evaluación de la educación, aprendizaje a lo largo de la vida, gobierno de los sistemas educativos, diversidad en la enseñanza obligatoria, formación profesional, desafío intercultural de la educación (García Garrido y García Ruiz, 2005, p. 490); y temas sobre la educación de niñas (Unterhalter 2023, citado por Cowen 2023, p. 330). Otros temas que deben continuar en «el futuro» de la educación comparada son las «piezas-normales» de la educación comparada, así llamadas por Cowen (2023) porque son temas que se refieren a los sistemas educativos sobre los que la educación comparada ya ha elaborado amplio análisis y ha determinado cómo funcionan y cómo podrían ser reformados (p. 329). Para Cowen (2023) estas «piezas - normales» son, por ejemplo, educación preescolar, exámenes, currículo, medición de la calidad de las escuelas y las nuevas tecnologías para la enseñanza (p. 329).

2.1. Límites de la mirada moderna de la educación comparada

Si bien es productivo encontrar «el futuro» de la educación comparada dentro del espacio moderno y es posible modificarlo sin invalidarlo ni sustituirlo como advierte García Ruiz (2012, p. 74), al mismo tiempo la certeza moderna es problemática para el propio campo comparativo, pues como Nóvoa (2021) advierte, le previene de renovarse a sí misma (p. 256): «La certeza de certeza condena a repetir, mientras que la duda y la desobediencia creativa abren la oportunidad a la creación de una nueva inteligencia de las cosas» (p. 253). Igualmente, a Takayama, Sriprakash, y Connell (2017), les preocupa la manera en cómo se ha dejado sin examinar el impacto de las relaciones modernas en la producción y distribución de conocimiento en el campo de la educación comparada (p. S5). Nóvoa (2021) afirma que dentro del espacio moderno la comparación es limitada (p. 253) pues el comparatista no puede construir su reflexión con base en lo que es «familiar a la mirada», ni puede producir pensamiento desde un centro, sino debe «crear distancia y mirar fuera de las fronteras modernas», debe mirar «las diferencias y realidades que de otra manera no hubiera mirado» (p. 251), y advierte que «cuando se amalgama lo que es diferente, se obtiene un masa que no tiene interés comparativo, pues la comparación solo existe en la desemejanza, no en la semejanza» (p. 253).

3. La mirada postmoderna de la educación comparada

Una mirada postmoderna es una certeza reconstruida, un conocimiento más informado, no un abandono de ideas, sino su redefinición y re-descripción (Caputo, 1997, p. 54). Para el postmodernismo, el conocimiento humano es una construcción social (Kelly, 2009, p. 35), y ante la imposibilidad de garantizar la verdad objetiva de ninguna realidad, la propuesta epistemológica de Jacques Derrida es la deconstrucción (García Ruiz, 2012, p. 50). La deconstrucción es dismantelar y reflexionar acerca de lo que ya está descrito para luego reconstituirlo (Rolfe, 2004, p. 275); es demoler y reedificar todo pensamiento, para reconocer los cambios que el conocimiento ha experimentado en el tiempo, para identificar qué es lo nuevo que experimentó y cuáles son las rupturas que ha tenido, para analizar la conformación de las ideas europeas y los supuestos sobre los que se basó la construcción del conocimiento uni-versal (Caputo, 1997, p. 68). Para Caputo (1997), la deconstrucción es un ejercicio de reflexión para revisar, buscar y encontrar las ideas que la Ilustración europea y la modernidad devaluaron en su momento, que se colaron a través de la red de la Ilustración de la modernidad y que quedaron fuera del conocimiento hegemónico (p. 49). Para Dussel (2019) el postmodernismo «es una más de las últimas tendencias de la modernidad occidental» (p. 221). La mirada postmoderna de la educación comparada se ubica en el área (A) de la Figura 1 de Dussel (2019, p. 235), en el límite entre el Sistema moderno y la Exterioridad en una Totalidad.

La mirada postmoderna es una mirada inquisitiva que cuestiona la concepción del Sistema moderno como producto solo de su interior, y busca identificar, como Kim (2023) sugiere, qué se ha dejado dentro, qué se ha dejado fuera del pensamiento moderno, y por qué se ha dejado fuera o dentro (p. 478). La mirada postmoderna está en el límite (A) de la Figura 1, porque al mismo tiempo mira hacia el interior y hacia el exterior del Sistema moderno para identificar los «silencios» que se dejó durante el proceso de construcción del Sistema moderno. Estos «silencios» existen porque si bien la educación comparada ha tenido una serie de giros teóricos y metodológicos (Manzón, citado por Kim, 2023, p. 475), estos giros se han dado sin incluir *ciertas* historias y poblaciones (Cowen 2014, p. 330; Kim 2020a; 2020b; citados por Kim, 2023, p. 476). Para incluir estos «silencios», se requiere mirar en el presente las relecturas que se le ha dado al pasado de la educación comparada (Kim, 2023, p. 476), con lo que el pasado se concibe como una reconstrucción que sirve al presente (Olick, 2007, citado por Kim, 2023, p. 476), como una obra de arte que se puede reescribir, recrear y reinventar desde el punto de vista del que mira (Seddon, 2023; citado por Kim 2023, p. 476).

3.1. Los viejos conocimientos

Al mirar a la educación comparada fuera del Sistema moderno, dentro de la Exterioridad, Dussel (2019) argumenta que es posible identificar diferentes categorías de conocimiento, en la Figura 1 identificadas como (B), (C) y (E) (p. 235). Una categoría de conocimiento postmoderno es (B), un conocimiento que Dussel (2019) llama viejo, que coincide en el Sistema moderno y en la Exterioridad (p. 235). Esta área (B) de viejo conocimiento compartido existe porque como Mignolo (2007, p. 455) argumenta, el nuevo conocimiento reconstruido después de una deconstrucción postmoderna puede mantener partes similares al conocimiento hegemónico original del Sistema moderno. Estos conocimientos

requieren declaraciones completas de porqué y cómo se dejaron fuera en la Exterioridad (Cowen, 2023, p. 330; Kim, 2023, p. 478). Igualmente, los conocimientos que se dejaron dentro del Sistema moderno, que fueron conocimientos originarios pero adueñados por la retórica de la modernidad, deben ser identificados y extraídos (Quijano, 1992, citado por Mignolo 2007, p. 450), para dar una especie de acreditación del origen de ese viejo conocimiento y darle, como Quijano (2014) requiere, su lugar en la historia de la producción cultural de la humanidad (p. 221). Estos viejos temas en el campo de la educación comparada son los que Cowen (2023) llama temas fríos, así llamados porque son grandes silencios que no han entrado en el pasado de la educación comparada, temas de los cuales por mucho tiempo se ha dicho poco en el campo de la educación comparada, como son la guerra, revolución, imperios, y religión (p. 330).

3.2. Los conocimientos innovadores

Otras categorías de conocimiento postmoderno son (C) y (E). Dussel (2019) considera a (C) un conocimiento innovador (p. 235) y a (E) un conocimiento que tiene un potencial creativo de gran significancia (p. 221). Estos conocimientos rompen con la «ficción enraizada en el discurso colonizador de que la verdad no es algo fuera del espacio moderno que se debe descubrir, sino algo que debe ser creado dentro del espacio moderno, como sucede con las ciencias» (Deleuz, 1995 citado por Nóvoa, 2021, p. 235); (C) y (E) son conocimientos que se descubren fuera del Sistema moderno. La diferencia entre conocimiento (C) y (E) es que el conocimiento (C) puede lograr la subsunción al espacio moderno y (E), no. Mediante la interpelación de la que habla Dussel (2019, p. 235), el conocimiento innovador (C) se cuestiona dentro del Sistema moderno para determinar si cumple con las condiciones de la modernidad para garantizar su calidad, y en caso afirmativo se puede dar la subsunción y la identidad del nuevo conocimiento para ser considerado como parte del conocimiento hegemónico y ser ordenado bajo un universal del Sistema moderno. Estos conocimientos innovadores en el campo de la educación comparada son los que Kim (2023) llama «pasados útiles» (p. 476), y son partes innovadoras que se analizan y debaten continuamente para darles credibilidad (Cowen 2023, citado por Kim, 2023, p. 477). Los temas que Cowen (2023) llama innovadores son temas como gobernanza y modos de control, post-colonialismo e Inteligencia Artificial (p. 330). En cambio, el conocimiento postmoderno (E) no logra cumplir con los requisitos modernos para ser considerado ciencia. En el campo de la educación comparada este tipo de conocimiento puede tratarse como Kim (2023) afirma, de relecturas alternativas de conocimiento que se tiene esperanza de encontrar, pero que se desconocen ahora, y que pueden abrir nuevas opciones para el futuro de la educación comparada (p. 478).

3.3. Los conocimientos «trans-modernos»

Finalmente, en la Figura 1 se observa un espacio «trans»-moderno que para Dussel (2019) contiene al conocimiento que transita, que «trans», del Sistema moderno a su Exterioridad y viceversa (p. 235). Castro-Gómez (2007) argumenta que el espacio «trans» contiene el conocimiento apto que puede ser aprovechado y validado por la modernidad (p. 20). El debate intercultural entre espacios que Habermas (2008) plantea se trata igualmente solo acerca de las posibles convergencias para seleccionar conocimientos que hubieran demostrado ser los más convincentes para todos (p. 11). Por ello, en esta visión postmoderna, para que el trabajo del comparatista sea efectivo, el comparatista se tiene que ubicar en este espacio «trans»-moderno pues el trabajo comparativo debe

tener hasta cierto punto, una base común, algunos acuerdos y un consenso provisional (Appadurai (2018), 5-6, citado por Nóvoa 2021, p. 255).

3.4. Límites de la mirada postmoderna de la educación comparada

La mirada postmoderna de la educación comparada es productiva porque es posible encontrar una versión más informada de sí misma, es posible lograr dar pasos hacia una necesaria y ya retrasada acreditación de conocimiento, y es posible llegar al descubrimiento de un nuevo conocimiento innovador. Si bien la mirada postmoderna es productiva, también es problemática. Un problema es que el campo de la educación comparada «esta inflado con un exceso de ideas» en común, conocimientos, puntos de referencia, imágenes, palabras, e instrumentos provenientes de la globalización moderna (Cowen, 2018, citado por Cowen, 2023, p. 331), con lo que se terminan «produciendo realidades de identidades que tienen poco interés para un análisis comparativo» (Nóvoa, 2021, p. 248). Asimismo, preocupan el escepticismo, el subjetivismo ético, y el rol de la ideología en el conocimiento postmoderno (García Ruiz, 2011, citado por García Ruiz, 2012, p. 50). Otro problema fundamental es que una mirada postmoderna, por ser un cuestionamiento interno, no conduce a un mundo desvinculado de la colonialidad (Castro-Gómez, 2007, p. 14), la cual rearticula, da continuación y vigencia sobre bases institucionales actuales a las relaciones que se plantaron con la modernidad, relaciones en las que las voces subalternas continúan siendo silenciadas, escondidas y negadas, en las que la forma de producción de conocimiento moderno se empodera, y la producción de conocimiento no hegemónico se suprime y se excluye de los procesos modernos de creación de conocimiento (Castro-Gómez y Grosfoguel 2007, p. 44; Quijano, 2014, p. 230; Takayama, Sriprakash, y Connell, 2017, p. S4); y conduce a un *racismo científico* en cuanto no se reconoce el conocimiento del un-otro (Morrison, 2018, citado por Rivas Flores, Calvo León et.al., 2023, p. 130).

El campo de la educación comparada intenta desvincularse de la lógica de colonialidad a través de escuchar las voces de la Exterioridad del espacio moderno, y reflexionar y determinar en qué se está de acuerdo y en qué se está en desacuerdo (Kim, 2023, citado por Cowen, 2023, p. 335) con lo que la colonialidad persiste en la medida en que es el espacio moderno el que determina qué partes de los conocimientos de la Exterioridad son útiles y qué partes no, y cae en el mismo proceso moderno del que habla Quijano (2014) llevado a cabo durante la colonia, cuando Europa concentra el control de las experiencias, la subjetividad, la cultura, el conocimiento, y las historias, para ser articulados, controlados y concentrados en un solo orden cultural global (p. 204).

«El futuro» de la educación comparada no debe contribuir a este vértigo de datos e información, sino producir una visión inteligente de las múltiples realidades educativas (Manzon, 2011, Epstein, 2019, y Phillips, 2020, citados por Cowen 2023, p. 334), la cual para Nóvoa (2021) debe incluir espacios inexplorados (p. 251); es decir, la educación comparada debe incluir discusiones sobre decolonialidad la cual debe reconocerse como parte fundamental en la formación del conocimiento en el campo de la educación comparada (Takayama, Sriprakash, y Connell, 2017, p. S13).

4. La mirada postcolonial de la educación comparada

El concebir una Totalidad como un solo espacio, y no reconocer una pluri-versalidad refleja lógica de colonialidad en la medida en que se toma como punto de referencia al Sistema moderno y como su contraparte, lo no moderno. En cambio, la mirada postcolonial de la educación comparada es una mirada decolonizadora que se ubica fuera de la Totalidad compuesta por el Sistema moderno y su Exterioridad, que se ubica en lo que Mignolo (2007) llama *un-otro* espacio (p. 456), un espacio antes no mirado, un espacio inexplorado en la pluri-versalidad (p. 453), en la que coexisten diversas *una-otra* versalidades de conocimiento, y diferentes espacios *un-otro* espacios (p. 497), cuya existencia no está en función de la modernidad, y que no van en curso hacia la modernidad multicultural como Habermas (2008) sugiere (p. 12), sino que al contrario, resisten el arrastre de la modernidad. La mirada postcolonial hacia «el futuro» de la educación comparada se ubica en un *un-otro* espacio, el cual se puede observar en la Figura 2.

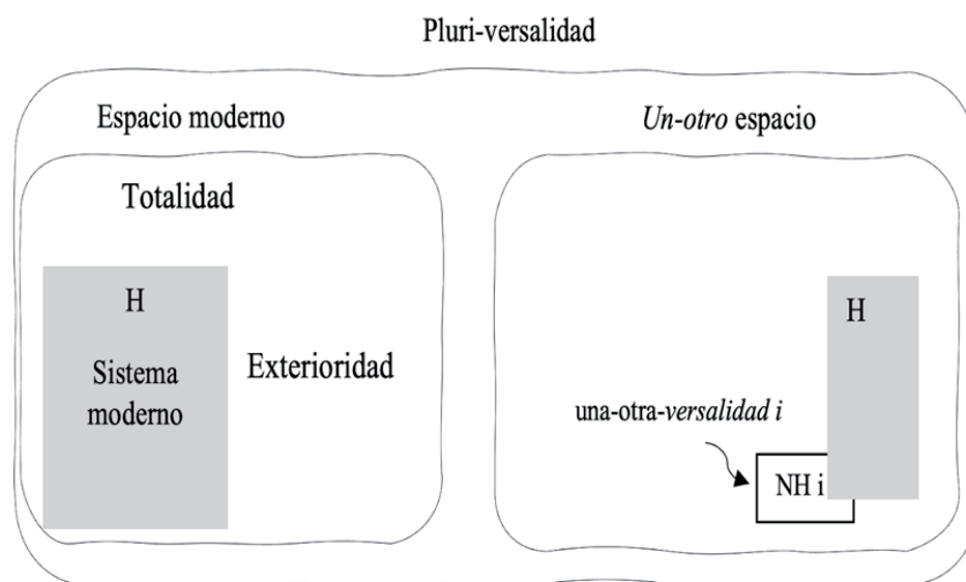


Figura 2. Coexistencia de dos espacios de la pluri-versalidad: el espacio moderno y el un-otro espacio. Elaboración propia. *Nota:* H es el conocimiento hegemónico; NH*i* es una-otra versalidad *i* de conocimiento no hegemónico. Para evitar una interpretación binaria, la coexistencia de espacios se refiere a la coexistencia del espacio moderno y cualquier un-otro espacio de la pluri-versalidad.

Siguiendo la conceptualización de una dualidad de Castro-Gómez (2007), en una coexistencia de espacios provenientes de una pluri-versalidad existe una simultaneidad epistemológica que emerge de la coexistencia en el tiempo y en el espacio de diferentes formas de producir conocimiento y de diferentes mecanismos ideológicos (p. 15). El espacio moderno, tan solo un espacio más de la pluri-versalidad, es un espacio homogéneo que contiene conocimiento universal y hegemónico (H) y que en la Figura 2 coexiste con otro espacio de esta pluri-versalidad, el *un-otro* espacio, que contiene *una-otra* versalidad de conocimiento no hegemónico, aquí denominado NH*i*, que hoy se desconoce porque ha sido ignorado y silenciado históricamente. El desconocimiento y silenciamiento de NH*i*, de esta *una-otra* versalidad de conocimiento no hegemónico en el Sistema moderno, es

la colonialidad epistémica. La colonialidad epistémica para Quijano (2014) es una de las consecuencias más serias de la lógica de colonialidad pues significa una colonización de las perspectivas de la cultura (p. 210), con la que los jóvenes del *un-otro* espacio no pueden sujetar un sentido de valor superior a su cultura o a su identidad étnica o racial (Suarez-Orozco, 2004, citado por Reimers, 2006, p. 283).

Si bien la educación comparada ha tenido una serie de giros teóricos y metodológicos (Manzon, citado por Kim, 2023, p. 475), la mirada postcolonial busca que la educación comparada dé un «giro decolonial» para desvincularse de la lógica de colonialidad que tiene incorporada (Maldonado-Torres, 2006, citado por Castro-Gómez, 2007, p. 9), pueda mirar hacia el *un-otro* espacio y pueda, como Cowen (2023) sugiere, mirar los silencios que la educación comparada ignora que ha dejado (p. 336), mirar lo que es inexistente, mirar lo extraño y lo desconocido, y mirar las «afirmaciones de Cassandra», que son las voces no estridentes pero claras que no se habían escuchado ni atendido antes (p. 334). Para mirar y escuchar los silencios y las «afirmaciones de Cassandra» que surgen en el *un-otro* espacio, el comparatista requiere practicar diversas acciones.

4.1. El extrañamiento del comparatista

Para Nóvoa (2021) una de estas acciones del comparatista es el extrañamiento, que significa establecer un distanciamiento de las categorías propias modernas para desviar la mirada, obtener un ángulo de visión diferente y estar en posibilidad de mirar lo que «no es aparente a primera vista, lo que de otra manera pasaría desapercibido, escondido e ignorado» (p. 252); para mirar lo que es «invisible a la mirada contemporánea» (Morin, 2010 citado por Nóvoa, p. 249). Para Mignolo (2007) lo que ha pasado desapercibido y ha sido invisibilizado son las subjetividades de los pueblos a los que les ha sido negada la posibilidad de participar en la producción y distribución de conocimiento, y es con ellos por donde se debe empezar una decolonialidad (p. 463); Nóvoa (2021) igualmente reconoce que la educación comparada requiere de «diálogos e interacciones» con estos pueblos (p. 251). Por su parte, Rodríguez Gómez (2024) ha identificado que establecer contacto y tener conversaciones, diálogos e interacciones con las y los docentes rurales y docentes de grupos subalternos y marginados es una vía de acceso al conocimiento que ha sido silenciado e ignorado, pues el docente de los subalternos y marginados escucha los relatos de la intimidad de la vida de sus alumnos y sus familias, está situado en un lugar privilegiado para dar voz a quien ha sido silenciado, y tiene experiencia, conocimientos y saberes sobre cómo manejar la educación en diversidad de contextos, naciones y territorios (p. 410). El comparatista debe establecer este tipo de diálogos e interacciones con docentes del *un-otro* espacio subalterno, y al hacerlo, como alerta Nóvoa (2021), debe evitar caer en los errores comunes de los comparatistas de situarse en los extremos, cuando se identifican diferencias tan extremas que la comparación es imposible, o cuando se identifican similitudes tan extremas que la comparación deja de ser interesante (p. 254). Nóvoa (2021) afirma que lejos de situarse en los extremos, el trabajo intelectual del comparatista requiere «construir puentes» (p. 255); es decir, puentes entre el espacio moderno y los *un-otro* espacios. El comparatista para Nóvoa (2021) es un «mediador» entre el espacio moderno y el *un-otro* espacio (p. 254), pues «sin la mediación nadie se mueve, nadie llega a ningún lado» (Guilles Deleuz, 1995, p. 125, citado por Nóvoa 2021, p. 254). Para Nóvoa (2021) «la creación se trata de mediación, sin mediadores, nada sucede» (p. 254) y el trabajo del comparatista es cruzar los puentes que él mismo crea (p. 255), y crear un movimiento y tránsito entre espacios, y tener acceso a mirar un conocimiento que sería imposible mirar desde el espacio moderno.

Al regresar del *un-otro* espacio al espacio moderno, el comparatista va a traer consigo un conocimiento NHi que adquirió con sus diálogos e interacciones con docentes del *un-otro* espacio; sin embargo, en el espacio moderno este nuevo conocimiento NHi, como Díez-Gutiérrez y Jarquín-Ramírez (2023) advierten, se mira con una «visión folclorizante» de la cultura, y no logra un acercamiento a las culturas dominantes modernas (p. 139). Habermas (2008) llama a estos conocimientos NHi, creencias débiles, y propone su desacoplamiento (p. 12); igualmente Cowen (2023) considera necesario definir principios explícitos para decidir qué partes ancestrales de la educación comparada deben afectarse, abandonarse o ignorarse (p. 329). Sin embargo, NHi no debe ser afectado, transformado, desacoplado, abandonado o ignorado, pues se podría llegar a la situación que preocupa a Castro-Gómez (2007), en la que después de la recuperación de conocimiento no hegemónico NHi se reproduzca una visión universalista de la modernidad, en la que los conocimientos existen o no, si son reconocidos por el espacio moderno (p. 21).

4.2. La intercesión del comparatista

Al regresar del *un-otro* espacio al espacio moderno, el comparatista requiere una segunda acción, la de intercesión (Nóvoa, 2021, p. 254), que significa regresar al espacio moderno con una reflexión basada en su experiencia personal, en su conocimiento de la realidad, de las conversaciones y de los diálogos que ha tenido con las y los docentes del *un-otro* espacio subalterno, e interceder ante el espacio moderno por el conocimiento que de otra manera no puede ser interpelado ni aceptado por la modernidad. El comparatista debe traer al espacio moderno una reflexión que logre alumbrar aspectos que de otra manera no podrían ser revelados ni mirados, una «reflexión que sorprenda con su lucidez e introspección con la que el comparatista se convierte en un productor de sentido» (Nóvoa, 2021, p. 254). El punto de vista del comparatista debe incorporar su relativismo profesional que se deriva de su subjetividad creada por el contacto con las y los docentes del *un-otro* espacio; debe incorporar, adjetivos como extraño y desconocido respecto de los sistemas educativos (Cowen, 2011 citado por Cowen 2023, p. 336). Por ello, para Nóvoa (2021) el trabajo de intercesión del comparatista se refleja en su habilidad de contar una historia, y de recuperar el placer, la lucidez, la creatividad y la habilidad de escribir una buena narrativa que «defienda su forma de mirar y contar» (p. 258). Esta intercesión significa una «interrupción, perturbación y ruido a la relación entre el espacio moderno y el *un-otro* espacio», y es aquí donde el trabajo del comparatista se encuentra (Nóvoa, 2021, p. 254).

Al mirar a la educación comparada en el *un-otro* espacio, es posible desarrollar un tipo de educación comparada que no solo reproduzca lo que ya sabe, sino que permita encontrar la innovación, la desviación, el mensaje marginal (Morin, 2010, citado por Nóvoa, 2021, p. 249); lo extraño y lo desconocido (Cowen, 2023, p. 336). Todo inicia con esta innovación, desviación, y mensaje marginal (Morin, 2010, citado por Nóvoa, 2021, p. 249). Al mirar a la educación comparada en el *un-otro* espacio, es posible como Nóvoa (2021) afirma, renovarse a sí misma pues evita encapsularse en espacios sagrados (p. 256); y permite encontrar un área nueva intelectual con objetos más amplios de comparación (Kim, 2023, p. 477), y un «modelo» y modo analítico diferente para investigar fenómenos que previamente no habían sido existentes (King, 1975, citado por Kim 2023, p. 477). Cuando la educación comparada mira hacia cualquier *un-otro* espacio de la pluri-versalidad es posible encontrar una nueva versión de *un-otro* conocimiento no hegemónico, lo que significa un regreso de las culturas a su estatus como actores en

la historia del sistema mundial (Dussel, 2019, p. 224), dar voz a los subalternos y dejar atrás su invisibilidad.

4.3. Límites de la mirada postcolonial

Uno de los límites de la mirada postcolonial es que el campo de la educación comparada se infla con un exceso de ideas provenientes de las visiones localistas (Cowen, 2018, citado por Cowen, 2023, p. 331); y con deseos de afirmar diferencias y mostrar especificidades de países, culturas, historias y contextos (Maalouf, 1998, p. 93, citado por Nóvoa, 2021, p. 247). Con ello, como Chen (2010) advierte, se corre el riesgo de caer en un reduccionismo (p. 109); y un relativismo del conocimiento que a García Ruiz (2012) no le parece fecundo (p. 61).

5. La mirada cosmopolitana de la educación comparada

La mirada cosmopolitana de la educación comparada es una mirada libre de colonialidad. El espacio cosmopolitano da respuesta a la «necesidad de pluralizar» para entender las diferencias y la diversidad de culturas, costumbres y conocimientos (Barthes, 1977, citado por Nóvoa, 2021, p. 253). En la Figura 3 se observa cómo el espacio cosmopolitano contiene conocimientos modernos y conocimientos de la *pluri-versalidad*, y todos los conocimientos tienen una misma estima epistémica, con lo que se impide ir hacia un extremo contrario donde prevalezca una reproducción de la colonialidad en la que un conocimiento se impone sobre otro (Chen, 2010, p. 122). En el espacio cosmopolitano es posible mirar al conocimiento como afirma Kontopoulos (1993, citado por Castro-Gómez, 2007, p. 18), como una totalidad en la que todo está relacionado con todo, como en una red en la que «la lógica de dominio desaparece, en la que todos los conocimientos ejercen algún grado de influencia mutua en diferentes aspectos». En el espacio cosmopolitano se facilita lo que Nóvoa (2021) llama la «la interacción de conocimientos» (p. 254), pues los conocimientos pueden coexistir y complementarse.

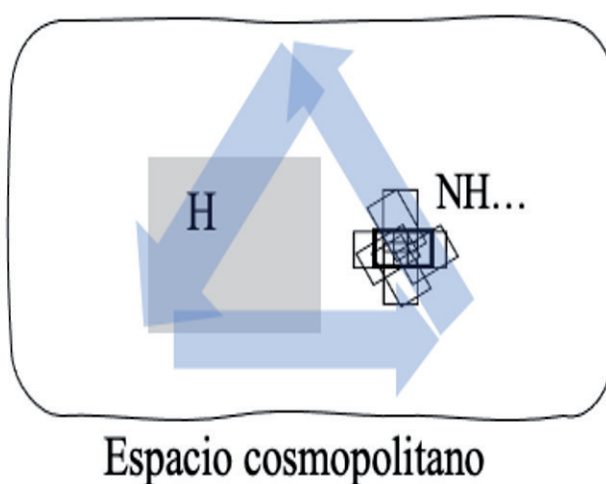


Figura 3. Espacio cosmopolitano. Elaboración propia. *Nota:* El área sombreada es el conocimiento hegemónico H; los recuadros NH... simbolizan la pluri-versalidad existente no validada como conocimiento H por la modernidad; las flechas de color claro simbolizan una *síntesis* de conocimientos.

5.1. La profanación del comparatista

La tercera acción del comparatista de la que habla Nóvoa (2021) es la acción de profanación que significa hacer «público y devolver a uso común aquello que ha sido removido a otros espacios» (p. 255). El espacio cosmopolitano es un «*un-otro* mundo», para Nóvoa (2021), un «tercer espacio de pensamiento» (p. 248), un espacio común en el que el comparatista debe tener valentía para habitar y poder mirar de manera inteligente las múltiples realidades educativas, una «tercera ruta» en la que el movimiento, cambio y metamorfosis pueden encontrarse (p. 250), en la que es posible «mirar cada una de las realidades y su significado». Nóvoa (2021) afirma que una simple descripción o yuxtaposición de conocimientos, no es una comparación (p. 254), sino que para que un trabajo comparativo tenga significado y pueda proveer nuevas trayectorias hacia el entendimiento de la multiplicidad de puntos de vista, se requieren la subjetividad y el punto de vista del comparatista (p. 247).

En el espacio cosmopolitano es posible que el comparatista abra la oportunidad para que el conocimiento del *un-otro* espacio pueda compararse y pueda complementar el conocimiento hegemónico, y de esa manera pueda expandir el conocimiento de la humanidad. Este enriquecimiento se expresa adecuadamente en el trabajo compilado de Paul Valéry (1970, p. 229-30, citado por Nóvoa, 2012, p. 256), en el que se admite que la mente se nutre de la diferencia, la plenitud la deja inerte, «porque tu registro es incompleto, porque tu orden de ideas, ciertas emociones y ciertos recursos son desconocidos o inaccesibles, haz creado un trabajo que me enriquece». Para esta expansión de conocimiento se debe avanzar hacia una reflexión comparativa profunda (Nóvoa, 2021, p. 248), que permite componer un todo cosmopolitano y que reúne las partes que se han observado, conocido, y comparado, sin identificar cuál conocimiento o cuál espacio es mejor o peor, o más válido, sino para reflexionar cómo los diferentes conocimientos son similares o diferentes a los existentes en el propio espacio, y cómo un conocimiento puede complementar o completar al otro y componer un conocimiento más lúcido; «completar diferencias significa un enriquecimiento y guía a la humanidad hacia la lucidez del conocimiento» (Paul Valéry, 1970, p. 229-30, citado por Nóvoa, 2021, p. 256). En el espacio cosmopolitano es posible comprender el potencial creativo y la gran significancia de la que habla Dussel (2019) que tiene el conocimiento que ha resistido al arrastre de la modernidad (p. 221). Al comparar las diferentes versiones de conocimiento, y al incluir, interiorizar y sentir empatía por todas las expresiones de vida, los diferentes esquemas de conocimiento propios en cada espacio se van a transformar y moldear, pues al comprender al otro se comprende mejor uno mismo, y esta mejor comprensión de uno mismo ayuda al otro a comprenderse mejor, y llegar a la transformación (Chen, 2010, p. 204). Este es el destino final donde aterriza «el futuro» de la educación comparada, uno en el que la educación comparada como Nóvoa (2021) afirma, logre un entendimiento que se encuentra más allá de la superficie de las cosas (p. 254); uno en el que se logre una comprensión del otro tal que logre la transformación de los sistemas educativos del espacio moderno y de los diferentes espacios de la pluri-versalidad.

6. Conclusiones

En este trabajo se presenta un análisis de las bondades y las limitaciones que se tienen al mirar hacia el «futuro» de la educación comparada en diferentes espacios de conocimiento. Este trayecto de reflexión se inicia con una mirada dentro del espacio moderno,

en donde se encuentran los beneficios que el campo ha experimentado en el pasado y en el presente y se identifica que la principal limitante de esta mirada moderna es la lógica de colonialidad con la que se funda el campo de la educación comparada. Se analiza una visión postmoderna de la educación comparada y si bien se reconoce que es valiosa en la medida en que intenta identificar los «silencios» que el campo de la educación comparada ha dejado a su paso, no se libera de la colonialidad en tanto que es el espacio moderno el tamiz con el que se verifican y escuchan los «silencios» encontrados con la mirada postmoderna. Se procede a analizar un «futuro» postcolonial de la educación comparada en el que se encuentra que, si bien se escuchan y encuentran las voces sutiles e históricamente silenciadas, se corre el riesgo de una posible inflación de ideas localistas y un posible reduccionismo en el que cualquier historia sea válida solo por existir. Para terminar, en este trabajo se sugiere que el «futuro» de la educación comparada se encuentra en un espacio cosmopolitano en el que se posibilita la comparación de conocimiento entre espacios, conocimientos que tienen la misma estima epistémica, para la expansión del conocimiento mediante su comparación y complementación. A lo largo del trayecto que mira el «futuro» de la educación comparada en diferentes espacios, se hace mención del importante papel del comparatista para llegar a un espacio cosmopolitano, en el que se expanda el conocimiento de la humanidad.

7. Referencias

- Caputo, J. D. (1997). *Deconstruction in a nutshell: A conversation with Jacques derrida*. Fordham University Press.
- Castro-Gómez, S. (2007). Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. *El Giro Decolonial. Reflexiones Para Una Diversidad Epistémica Más Allá Del Capitalismo Global*. Siglo del Hombre Editores. 79-91.
- Chen, K. (2010). *Asia as method: Toward Deimperialization*. Duke University Press, 1-257.
- Cowen, R. (2023). Comparative education: And now? *Comparative Education*, 59(3), 326-340.
- Díez-Gutiérrez, E., & Jarquín-Ramírez, M. (2023). Desobediencia epistémica anticolonial en el sistema educativo: Michoacán y Oaxaca como experiencias de construcción educativa postcolonial en México. *Revista Española De Educación Comparada*, (43), 137-157.
- Dussel, E. (2019). World-system and” trans”-modernity. *Unbecoming modern* (pp. 221-244) Routledge.
- García Garrido, J. L., & García Ruiz, M. J. (2006). *Temas candentes de la educación en el siglo XXI*. Revista de Educación Comparada, (12) 490-494.
- García Ruiz, M. J. (2012). Impacto de la globalización y el postmodernismo en la epistemología de la educación comparada. *Revista Española De Educación Comparada*, (20), 41-80.

- Habermas, J. (2008). *El resurgimiento de la religión, ¿un reto para la autocomprensión de la modernidad?* *Diánoia*, 53(60), 3-20.
- Kelly, A. V. (2009). *The curriculum: Theory and practice*. Londres, Reino Unido: Sage.
- Kim, M. J. (2023). Time-worn pebbles or unpolished gemstones?(un) usable pasts and possible futures of comparative education. *Comparative Education*, 59(3), 475-484.
- Mignolo, W. D. (2007). Delinking. the rhetoric of modernity, the logic of coloniality, and the grammar of de-coloniality. *Taylor y Francis Online*, 21(2-3), 449-514. doi:10.1080/09502380601162647
- Nóvoa, A. (2021). The return of the comparativist: Estrangement, intercession and profanation. *Identities and Education: Comparative Perspectives in Times of Crisis*, 245-260.
- Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder, eurocentrismo y américa latina. CLACSO. Vol. 13, 201 – 246.
- Reimers, F. (2006). Citizenship, identity and education: Examining the public purposes of schools in an age of globalization. *Prospects. Comparative Journal of Curriculum, Learning, and Assessment*, 36(3), 275-294. doi:10.1007/s11125-006-0009-0
- Rivas Flores, J. I., Calvo León, P., Leite Méndez, A. E., y Fernández Torres, P. (2023). La colonización de la formación del profesorado: A la conquista del alma docente. *Revista Española De Educación Comparada*, (43), 121-136
- Rodríguez Gómez, M.D. (2024). Desarrollo profesional postcolonial del docente: «giro decolonial» en el diseño de la formación del cuerpo docente para su propia decolonialidad. *Revista Española De Educación Comparada*, (44), 399-416.
- Rolfe, G. (2004). Deconstruction in a nutshell. *Nursing Philosophy*, 5(3), 274-276.
- Takayama, K., Sriprakash, A., y Connell, R. (2017). Toward a postcolonial comparative and international education. *Comparative Education Review. University of Chicago Press*. 61(S1), S1-S24. doi:10.1086/690455