

I PREMIO INTERNACIONAL AFUNDACIÓN DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

El campo de la educación comparada e internacional:
Contornos y paisajes en evolución

The Field of Comparative and International Education:
Evolving Contours and Landscapes

Robert F. Arnove

Indiana University, Bloomington



**El campo de la educación comparada
e internacional: Contornos y
paisajes en evolución**

Robert F. Arnove

Universidad de Indiana, Bloomington

Este artículo examina la situación actual en el campo de la educación comparada e internacional en relación con las tres dimensiones de la construcción teórica, la resolución de problemas y la contribución al entendimiento entre los pueblos y a la paz. Para ello, resume los últimos veintitrés discursos presidenciales de la Sociedad de Educación Comparada e Internacional (CIES, por sus siglas en inglés): la asociación profesional más antigua y de mayor tamaño, con 4.000 socios particulares pertenecientes a 110 países y 1.000 instituciones globales cuyo objetivo es debatir las cuestiones existenciales más acuciantes a las que se enfrentan los sistemas educativos de todo el mundo. Se pres-

**The Field of Comparative and
International Education: Evolving
Contours and Landscapes**

Robert F. Arnove

Indiana University, Bloomington

This paper examines recent developments in the field of comparative and international education relating to the three dimensions of theory building, problem solving, and contributing to international understanding and peace. To this end, it summarizes the past twenty-three presidential addresses of the Comparative and International Education Society (CIES): the oldest and largest professional society with 4,000 individual members from 110 countries, and 1,000 global agencies to discuss the most pressing existential issues facing education systems around the world. Particular attention is given to the con-

ta una especial atención a las aportaciones de los nuevos paradigmas, así como a las propuestas más eficaces para abordar los problemas sistémicos inherentes a una educación más igualitaria y de alta calidad para todos. El artículo concluye con las actuales crisis ecológicas y políticas que se ciernen sobre las sociedades transnacionales, así como con los obstáculos que han de salvar quienes trabajan en la ECI para que esta desempeñe un papel significativo que contribuya a la posibilidad de que las nuevas generaciones utilicen su talento en favor de la paz internacional y la justicia social en un mundo cada vez más interconectado.

Palabras clave: comparación, sistemas, global, teoría, métodos, política, igualdad

La educación comparada e internacional (ECI) es un campo de límites imprecisos que estudia las relaciones entre la sociedad y la educación desde perspectivas sistémicas, multidisciplinares, transnacionales y transculturales. Abarca paradigmas, epistemologías y metodologías que compiten entre sí. A lo largo de mis ensayos, he sostenido que esta disciplina pivota alrededor de tres ejes principales: uno científico (construcción de teorías), otro pragmático (resolución y mejora de problemas) y otro global (entendimiento entre los pueblos y paz). Si estas son las dimensiones que definen el campo, ¿hasta qué punto han contribuido los estudiosos de la ECI a entender los problemas existenciales más acuciantes a los que se enfrentan los sistemas educativos de todo el mundo y con qué cambiantes herramientas teóricas y metodológicas?

tributions of new paradigms as well as more effective approaches to addressing systemic problems in achieving more equitable high-quality education for all. The paper concludes with current ecological and political crises facing societies transnationally as well as challenges to those working in CIE to play a significant role in contributing to the possibility that new generations will use their talents on behalf of international peace and social justice in an increasingly interconnected world.

Keywords: comparison, systems, global, theory, methods, policy, equity

Comparative and international education (CIE) is a loosely bounded field that studies education society-relations from systemic, multidisciplinary, cross-national/cross cultural perspectives. It embraces competing paradigms, epistemologies, and methodologies. In my writings, I have posited that the field consists of three main vectors: a scientific one (theory building), a pragmatic one (problem solving and amelioration); and a global one (international understanding and peace). If these are defining dimensions of the field, to what extent has CIE scholarship contributed to understanding the most pressing existential issues facing education systems around the world with what evolving theoretical and methodological tools?

Para responder a esta pregunta, repaso los discursos presidenciales de la Sociedad de Educación Comparada e Internacional (CIES) a lo largo de los últimos veintitrés años (2002-2024)¹. La CIES es la más antigua y más grande de las cuarenta y cinco sociedades nacionales y regionales miembros del Consejo Mundial de Sociedades de Educación Comparada (WCCES, por sus siglas en inglés).² Según consta en su página web, entre los miembros de la sociedad se incluyen 4000 socios particulares de 110 países y 1000 instituciones de todo el mundo (CIES, 2024). Como destacó Karen Mundy (2016), en su discurso presidencial de 2015, «la CIES se ha convertido en el espacio predilecto de las ONGI [organizaciones no gubernamentales internacionales], las organizaciones internacionales, las fundaciones, la sociedad civil y muchas universidades que trabajan directamente en la dirección y gestión de programas de EPT [Educación para Todos]» (p. 14). Y prosigue: «La CIES no solo aglutina a académicos, responsables políticos y profesionales, sino que también atrae a miembros que desean moverse entre los dos mundos, el académico y el práctico, y que disfrutan interactuando entre ellos» (p. 19).³

Mi presentación en la CIES de 2001 incluyó, como punto de partida, un repaso de los discursos presidenciales de los diez años anteriores, así como de los temas generales tratados en las reuniones anuales de la sociedad durante ese periodo. Hacia el final de mi charla, señalé las nuevas direcciones que esperaba que tomara la sociedad en el curso de sus investigaciones. Cité el discurso presidencial de Ruth Hayhoe en 2000, en el

To answer this question, I review the presidential addresses of the Comparative and International Education Society (CIES) over the past twenty-three years (2002-2024)¹. CIES is the oldest and largest of forty-five national and regional member societies of the World Council of Comparative Education Societies (WCCES).² According to its website, the society's membership includes 4000 individual members from 110 countries, and 1000 global agencies (CIES, 2024). As Karen Mundy (2016) noted, in her 2015 presidential address, "CIES has become the venue of choice for INGO's [international nongovernmental organizations], international organizations, foundations, civil society, and many universities who work directly in piloting and delivery of EFA [Education for All] Programs" (p. 14). She continues: "Not only does CIES bring together scholars, policy makers, and practitioners, it also attracts members who want to move between the two worlds of scholarship and practice—and who relish interactions among them" (p. 19).³

As a starting point, my 2001 CIES presentation involved a review of presidential addresses of the previous ten years as well as overarching themes of the society's annual meetings during that period. Toward the end of my address, I pointed out new directions in which I hoped the society would go in its research. I referred to Ruth Hayhoe's 2000 presidential address that recommended we have much to learn from "Arabic, Indian, and East Asian thought" to provide "compe-

que ella apuntaba que tenemos mucho que aprender del «pensamiento árabe, indio y de Asia Oriental» para construir «imágenes convincentes de una sociedad global más humana y justa» (p. 429). Además, abogué por «incorporar a nuestros estudios diferentes perspectivas, basadas en distintas tradiciones culturales, y, en última instancia, un flujo multidireccional de aprendizaje e ideas no solo para mejorar la política y la práctica educativas, sino también nuestra capacidad de generalizar sobre la educación y la sociedad» (Arnové, 2021, p. 429).

Mi interés por las teorías relacionadas con las nuevas vías de la educación para el desarrollo deriva de los textos emanados del Sur Global en los años sesenta y setenta. Si bien varios discursos presidenciales han cuestionado la validez de gran parte de la investigación realizada en el pasado en el ámbito de la ECI, algunos de los teóricos sociopolíticos más destacados de las últimas cuatro décadas del siglo XX —que influyeron en mis primeros trabajos académicos, así como en los de mis colegas de la CIES— eran estudiosos del Sur o radicados en él —Paulo Freire, Walter Rodney, Fernando Henrique Cardoso y Ernesto Faletto, e Ivan Illich—; autores de ensayos sobre la pedagogía de los oprimidos, sobre cómo Occidente llevó a África al subdesarrollo, sobre la teoría de la dependencia y las formas de «desescolarizar» los sistemas opresivos. Un problema que señalé en mi artículo, publicado en 1980 en la *Comparative Education Review*, «Educación comparada y análisis de los sistemas mundiales» (inspirado en los escritos de Immanuel Wallerstein), era la probabilidad de que las teorías influ-

ling pictures of a a more humane and just global society” (p. 429). In turn, I advocated for “different perspectives, based on different cultural traditions, to be infused into the literature and, ultimately, a multidirectional flow of scholarship and ideas to not only improve educational policy and practice but also our ability to generalize about education-society interactions.” (Arnové, 2021, p. 494).

My concern with theories relevant to new paths to education for development derives from the literature emanating from the Global South in the 1960s and 1970s. While presidential speeches have challenged the validity of much of the past research conducted in the field of CIE, some of the most significant sociopolitical theorists of the last four decades of the twentieth century, who influenced my early scholarship as well as that of my colleagues in CIES, were scholars from or based in the South—Paulo Freire, Walter Rodney, Fernando Henrique Cardoso and Ernesto Faletto, and Ivan Illich—with their writings on a pedagogy of the oppressed, how the West underdeveloped Africa, dependency theory, and ways to “deschool” oppressive systems. A problem that I pointed out in my 1980 *Comparative Education Review* article on “Comparative Education and World-Systems Analysis” (inspired by the scholarship of Immanuel Wallerstein) was the likelihood that influential theories generated in the South were often likely to be co-opted and disseminated by Northern institutions and scholars (p. 59).

yentes generadas en el Sur fueran a menudo absorbidas y difundidas por instituciones y académicos del Norte (p. 59).

En la siguiente sección, los discursos presidenciales de N'Dri Assie Therèse Lumumba e Iveta Silova, Regina Cortina y Victor Kobayashi ofrecen ejemplos de nuevos caminos para la educación comparada e internacional que incluyen epistemologías del Sur Global y una perspectiva planetaria que abarca la relación entre lo que estudiamos y enseñamos y el futuro del planeta. La presentación de Heidi Ross en 2002 sobre la importancia de las «teorías relacionales» como marco conceptual para comprender y abordar las crisis internacionales más graves es un tema que conecta las distintas ponencias y es una de las más citadas contribuciones a la teoría académica y la praxis en la ECI.

Dimensión científica: contribuciones a la construcción teórica

Epistemes y paradigmas alternativos

El vínculo entre la «teorización relacional» y las epistemes del Sur aparece ya en el discurso presidencial de Ross (2002), donde se subraya que una de las principales vertientes de la teorización relacional es una ética del cuidado «enraizada e inspirada en el saber indígena o local». Tal y como observa: «este género se ve ejemplificado en la actual popularidad y evocación del ideal del *ubuntu*» (p. 416).

Inciendo en ello, el discurso presidencial de Assie-Lumumba de 2016 es un excelente ejemplo de cómo la episteme africana del *ubuntu* puede traducirse en una educación

In the following section, the presidential addresses of N'Dri Assie Therèse Lumumba and Iveta Silova, Regina Cortina, and Victor Kobayashi provide examples of new directions for comparative and international educational that involve epistemologies of the Global South and a planetary perspective that comprehends the relationship between what we study and teach and the future of the planet. Heidi Ross's 2002 presentation on the importance of "relational theories" as a conceptual framework for understanding and addressing significant international crises is a connecting theme among the various addresses and is one of the most frequently cited contributions to scholarship and praxis in CIE.

Scientific Dimension: Contributions to Theory-Building

Alternative Epistemes and Paradigms

The link between "relational theorizing" and epistemes of the South appears as early as Ross's (2002) presidential address where she underscores that one of the principal strands of relational theorizing is an ethic of care "rooted in and inspired by indigenous or local knowledge." As she notes, "This genre is illustrated by the current popularity and evocation of the ideal of *ubuntu*" (p. 416).

As a follow up, Assie-Lumumba's 2016 presidential address is an excellent example of how the African episteme of "Ubuntu" can lead to more humanistic

más humanista y apropiada. Plantea la cuestión de «cuáles deberían ser los principios rectores que nos guíen hacia nuevas teorías y metodologías relacionales transformadoras de cómo se comprende la educación en sociedades anteriormente colonizadas, incluida África». Reconoce el «paradigma *ubuntu* [...] como un contexto alternativo para definir las relaciones dentro y a través de las fronteras de los espacios locales y globales; como una medida correctora permanente que puede ofrecer posibilidades de crecimiento y renovación a la disciplina de la educación comparada e internacional» (2017, p. 1). El *ubuntu* se describe como una visión del mundo que asienta sus raíces en una «humanidad compartida, que es un ecosistema complejo e interdependiente de los seres humanos, la naturaleza y el planeta» (p. 2).

Silova (2021), en su discurso presidencial, «Frente al antropoceno: La educación comparada como simpoiesis», ofrece una episteme planetaria que se fundamenta en que vivimos en «un momento de precariedad epocal» (p. 587). Entre los principales factores que contribuyen a la actual crisis global está «el predominio continuado de la cultura moderna(idad) [que] está amenazando la supervivencia de todos y de todo en la Tierra» (p. 597). Silova incide en su crítica: «La educación comparada ha estado profundamente embarcada no solo en reforzar esta lógica cultural, sino también en reproducirla y difundirla a escala mundial» (p. 599). El «proyecto de modernidad de Occidente» entraña «institucionalizar las ideas de racionalidad de la Ilustración y progresar a través de proyectos de investigación comparada y desarrollo

and relevant education. She raises the issue of “What ought to be the guiding principles toward new transformative relational theories and methodologies of understanding education in formerly colonized societies, including Africa.” She identifies the “Ubuntu paradigm... as an alternative framework for defining relations within and across the borders of local and global spaces, as a permanent corrective measure that can offer possibilities of growth and renewal to the field of comparative and international education” (2017, p. 1) Ubuntu is described as a worldview that is rooted in a “shared humanity that is a complex and interdependent ecosystem of humans, nature, and the planet” (p. 2).

Silova (2021), in her presidential address, “Facing the Anthropocene: Comparative Education as Sympoiesis,” provides a planetary episteme that is based on our living in “a moment of epochal precarity” (p. 587). Among the principal factors contributing to current global crises is “the continued dominance of modern(ist) culture [that] is threatening the survival of everyone and everything on earth” (p. 597). Silova continues her critique: “Comparative education has been deeply implicated not only in reinforcing this cultural logic, but also in reproducing and disseminating it on a global scale” (p. 599). The “modernity project of the West” involves “institutionalizing the ideas of Enlightenment rationality, and progress through comparative research and international development projects”

internacional» (p. 599). Estos proyectos llevan aparejados «tablas clasificatorias y ejercicios de categorización global para la transferencia educativa de las “mejores” políticas y prácticas», con una investigación educativa comparada que justifica con frecuencia «las nociones ilustradas occidentales de “progreso” y “desarrollo”, a la vez que desbanca las alternativas» (pp. 599-600). En el fondo de esta crítica subyace la idea de que lo que se considera el avance de los pueblos de todo el mundo a través de los sistemas educativos ha sido esencialmente un proyecto colonial de dominación que destruye las culturas y sociedades indígenas al tiempo que las instala en estructuras jerárquicas de poder basadas en la raza, el género, la clase social y otros marcadores sociales de estatus. El proyecto de modernidad y sus devastadoras consecuencias para las personas y la naturaleza en todo el mundo no solo es característico del capitalismo global, sino también de los programas de modernización socialista (p. 597).

Esta visión distópica de la escuela histórica contrasta con otras valoraciones más optimistas del potencial liberador de la educación. Así queda patente en varios discursos presidenciales de la CIES, igual que en los diversos artículos que han aparecido en la revista de la sociedad, la *Comparative Education Review* (CER) sobre el papel que puede desempeñar la educación en los movimientos sociales transnacionales anticolonialistas protagonizados por los grupos marginales y oprimidos antes mencionados; véase, por ejemplo, el número especial sobre *Black Lives Matter and Global Struggles and Racial Justice in Education* (Walker et al., 2023).

(p. 599). These projects involve “league tables and global ranking exercises to education transfer of ‘best’ policies and practices” with comparative education research frequently justifying “the Western Enlightenment notions of ‘progress’ and ‘development,’ while displacing alternatives” (pp. 599-600). Inherent in this critique is that what is considered to be the advancement of people everywhere through education systems has essentially been a colonial project of domination that destroys indigenous cultures and societies while inducting them into hierarchical structures of power based on race, gender, social class, and other social markers of status. The modernity project and its devastating consequences for people and nature around the world is not only characteristic of global capitalism but also socialist modernization projects. (p. 597).

This dystopian view of historical schooling contrasts with other more optimistic assessments of the liberatory potential of education. This is evident in various CIES presidential addresses, as well as the various articles that have appeared in the societies journal, the *Comparative Education Review* (CER) on the role that education can play in transnational anti-colonial social movements of the marginalized and oppressed groups mentioned above: see, for example, the special issue on “The Black Lives Matter and Global Struggles and Racial Justice in Education” (Walker et al., 2023).

Volviendo al tema de la necesidad de una perspectiva planetaria, el discurso de Victor Kobayashi de 2007 se basa en la visión del ecologista Gregory Bateson sobre los ecosistemas que conectan a los seres humanos con la naturaleza (Kobayashi, 2007, p. 217). Para Kobayashi, juzgar el funcionamiento de los sistemas educativos requiere una perspectiva estética integral centrada en el cambio individual y cultural.

El discurso de Regina Cortina de 2019 parte de la necesidad de que los investigadores de la educación comparada adopten las epistemologías del Sur y pide además que se preste mayor atención a los movimientos de identidad cultural que se resisten a «la destrucción del saber indígena, que se está llevando a cabo mediante la imposición del régimen epistémico dominante, e impulsan, en cambio, el desarrollo de un pensamiento descolonial y de paradigmas de investigación que impugnen las jerarquías Norte-Sur en la esfera del conocimiento al objeto de promover la igualdad y la justicia en las comunidades locales y globales» (p. 463). Ofreciendo una útil revisión de los marcos alternativos de investigación de eminentes investigadores como Albert Hirschman, Arturo Escobar, Aníbal Quijano y Boaventura de Sousa Santos, Cortina aboga además por prestar atención a cómo los movimientos sociales, en todos los niveles de la educación, «exigen acciones y cambios para valorar e incorporar las formas de conocimiento, las lenguas y las identidades de los grupos marginales y para incluirlos como ciudadanos de pleno derecho del Estado». Como ella misma señala: «me refiero en concreto a los pobres de las

To return to the theme of the need for a planetary perspective, Victor Kobayashi's 2007 address is based on environmentalist Gregory Bateson's focus on ecosystems that connect humans and nature (Kobayashi, 2007, p. 217). For Kobayashi, judging the workings of education systems requires a wholistic aesthetic perspective focused on individual and cultural change.

Building on the need for comparative education researchers to embrace epistemologies of the South, Regina Cortina's 2019 address further calls for the field to give greater attention to cultural identity movements that resist "the destruction of Indigenous knowledge that is taking place through imposition of the dominant epistemic regime and encourages instead the development of decolonial thinking and research paradigms that contest North-South hierarchies in knowledge in order to promote equality and justice in local and global communities." (p. 463) Offering a useful review of alternative research frameworks by eminent researchers such as Albert Hirschman, Arturo Escobar, Anibal Quijano, and Boaventura de Sousa Santos, Cortina further advocates for paying attention to how social movements, at all levels of education, "demand action and change to value and incorporate the ways of knowing, languages, and identities of marginalized groups and to include them as full citizens of the state." As she notes, "I am speaking specifically of the rural poor, Indigenous peoples, and Afro-des-

zonas rurales, los pueblos indígenas y las comunidades de afrodescendientes de todo el continente americano». (p. 477).

Si repasamos los mensajes de estos discursos presidenciales anteriores, resulta evidente hasta qué punto es valiosa la teorización racional. Para Ross (2002), es importante «[c]ómo “pensamos con” conceptos como identidad, democracia, globalización y marginalidad, igual que especulamos sobre las posibilidades de la investigación transcultural y la elaboración de normas de actuación. ¿Cómo se explica que entendamos la separación humana, los espacios que nos separan...? ¿Cómo se explica la facilidad con la que nos deshumanizamos? Para responder a estas preguntas, necesitamos metáforas e imágenes alternativas que nos ayuden a conceptualizar “la forma en que las vidas se entrelazan, transmitiendo dirección y poder”» (pp. 410-11). Ross concluye con la frase: «las teorías relacionales representan un avance hacia la justicia social» (p. 411).

Teorías de la economía política

El discurso de Kassie Freeman de 2004 ofrece un valioso marco teórico que combina teorías derivadas de la economía de la educación y el multiculturalismo para estudiar cómo se cultiva y se utiliza el potencial humano. A propósito de las personas y figuras literarias que la han inspirado como académica y activista, Freeman rinde homenaje a las líderes feministas de la CIES Elizabeth Sherman Swing, Beverly Lindsay y Nelly Stromquist, así como a escritoras como Toni

condant communities across the Americas.” (p. 477).

Reviewing the messages of these past presidential addresses it is evident how relational theorizing is valuable. For Ross (2002), it is important “[H]ow we ‘think with’ concepts like identity, democracy, globalization, and marginality, as well as make assumptions about the possibilities for transcultural research and policy making. What accounts for our understanding of human separation, for the spaces between us? What accounts for the ease with which we dehumanize each other? To answer such questions, we need alternative metaphors and images to help us conceptualize ‘the way lives mesh, transmitting direction and power’” (pp. 410-11). Ross concludes: “relational theories represent a move toward social justice” (p.411).

Political Economy Theories

Kassie Freeman’s 2004 address provides a valuable theoretical framework combining theories derived from the economics of education and multiculturalism to study the cultivation and utilization of human potential. Regarding individuals and literary figures who have inspired her as a scholar and activist, Freeman honors CIES feminist leaders Elizabeth Sherman Swing, Beverly Lindsay, and Nelly Stromquist as well as literary figures, such as Toni Morrison and Zora Neale Hurston. The development of talent is linked,

Morrison y Zora Neale Hurston. En sus palabras, el desarrollo del talento se halla ligado a «muchos de los debates en torno a la educación y el empleo en el ámbito nacional e internacional» (Freeman, 2004, p. 443.) Entre los teóricos económicos que menciona en su discurso se encuentran los investigadores de la CIES Martin Carnoy, Steve Klees y Henry Levin y, en términos más generales, Theodore Schultz.

Carnoy, que estudió economía neoclásica con Theodore Schultz en la Universidad de Chicago (entre 1961 y 1964), había adoptado a mediados de la década de los sesenta para estudiar la sociedad una visión crítica de los modelos económicos predominantes. Su orientación hacia una perspectiva de economía política crítica para estudiar quién ejerce el poder a la hora de determinar la política y la práctica educativas se articula en su discurso de 2006. En dicho discurso, se centra en la importancia del Estado como actor principal en el funcionamiento y los resultados de los sistemas educativos. Sus reflexiones se demuestran certeras cuando considera cómo pueden moderarse e incluso canalizarse las fuerzas de la globalización en beneficio general de los países. Tal y como observa:

Soy consciente de que profundizar en la teoría del Estado es mucho trabajo, pero sin este contexto tendremos problemas para entender por qué los sistemas y las prácticas educativas funcionan como lo hacen. Sin este contexto, también tendremos serios problemas para realizar análisis comparativos coherentes, sobre todo entre países. Sin una teoría del Esta-

in her words, to “many of the debates around education and employment nationally and internationally” (Freeman, 2004, p. 443.) Among the economic theorists she mentions in her address are CIES scholars Martin Carnoy, Steve Klees, and Henry Levin and, more generally, Theodore Schultz.

Carnoy, who studied neoclassical economics with Theodore Schultz at the University of Chicago (between 1961-1964), by the mid-1960s had adopted a critical view of the dominant economic models for studying society. His move toward a critical political economy approach to studying who wields power in determining educational policy and practice is articulated in his 2006 address. In the speech, he focuses on the importance of the state as the principal actor for the workings and outcomes of education systems—this insight further holds true when considering how the forces of globalization can be moderated and even channeled to the overall benefit of countries. As he notes:

I realize that delving into state theory is a lot of work, but without this framework we will have trouble making sense of why educational systems and practices operate as they do. Without this framework, we also have serious problems in doing coherent comparative analysis, particularly across countries. Without some theory of the state, how does one begin an explanation of why country X puts much

do, ¿cómo empezar a explicar por qué el país X destina muchos más recursos a la escolarización que el país Y? Sin una teoría del Estado, ¿cómo definir el acceso a la educación y la prestación de una educación de calidad entre los miembros de la sociedad? (Carnoy, 2006, p. 557)

La influencia que tuvo Carnoy en su alumnado al proporcionarle las perspectivas y herramientas necesarias para cuestionar las ortodoxias doctrinarias queda patente en el discurso presidencial de Steve Klees dos años después. Este discurso iconoclasta ilustra una crítica bien fundamentada de las fórmulas dominantes en la economía de la educación. La economía neoclásica depende de una serie de condiciones perfectas en los precios y los mercados y de otros factores que no se dan en el mundo real. Lo mismo ocurre con las especificaciones exigidas para que los modelos de regresión den cuenta de forma realista de las relaciones causales, por ejemplo, entre los años y tipos de escolarización y las ganancias salariales. Y lo mismo se aplica a los modelos de regresión input-output para explicar, por ejemplo, el rendimiento y los logros educativos de distintas poblaciones estudiantiles.

Lo que echan en falta estudiosos críticos, como Klees, es la falta de relación entre los marcos conceptuales empleados para estudiar las relaciones educación-sociedad y una preocupación duradera por las cuestiones de justicia social. La necesidad de escuchar las voces de los grupos más marginales se hace evidente en su ejemplo de visita a una aldea indígena de Guatemala para determi-

more resources into schooling than country Y? Without some theory of the state, how do we define educational access and the distribution of educational quality among members of the society? (Carnoy, 2006, p. 557)

Carnoy's impact on his students in providing them with the perspectives and tools to question doctrinaire orthodoxies is evident in Steve Klees' presidential speech two years later.

His iconoclastic address illustrates a well-grounded critique of dominant approaches to the economics of education. Neoclassical economics depends on a number of perfect conditions in prices and markets and other factors that do not obtain in the real world. The same holds true with regards to the specifications required for regression models to realistically account for causal relations, for example, between years and types of schooling and earnings outcomes. Similar concerns pertain to regression input-output models to explain, for example, educational achievement and attainment of different student populations.

What is missing for critical scholars, such as Klees, is the lack of a relationship between the conceptual frameworks employed to study education-society relations and an abiding concern with social justice issues. The need to listen to the voices of the most marginalized groups is offered by his example of visiting an indigenous village in Guatemala to identify what were the most pressing

nar cuáles eran los problemas más acuciantes a los que se enfrentaba la comunidad. La principal preocupación de sus agricultores no era la educación local, sino la pobreza de las tierras en las que se veían obligados a vivir bajo diversas formas de colonialismo y opresión (Klees, 2008, p. 324).

Al principio de su discurso, Klees señaló que una de las características de una comunidad académica próspera es que todo se puede impugnar: «Esta apertura de la ECI a las teorías, métodos, prácticas, debates y controversias de muchos campos sigue siendo, hoy en día, la parte más vital de nuestra disciplina» (p. 302). Resulta lógico entonces que Najeeb Shafiq, alumno de Henry Levin en el Teachers College de la Universidad de Columbia, discrepase de la crítica de Klees sobre las diversas herramientas económicas que Shafiq empleó en su propia investigación.

En la que tal vez sea una de las pocas ocasiones en las que la CIES publicó una crítica individual de un discurso presidencial, Shafiq (2008) sostiene que «contrariamente a las acusaciones de Klees, la mayoría de los economistas de la educación y del desarrollo no suscriben las versiones extremas de los enfoques económicos neoclásicos y las ideas neoliberales» (pp. 1-2). Klees cita el trabajo de economistas progresistas que han utilizado adecuadamente los conceptos y métodos de la economía neoclásica para abordar las desigualdades sociales. Entre ellos incluye a Amartya Sen y Joseph Stiglitz, así como los profesores de Klees, Martin Carnoy y Henry Levin.

Si se ha dado espacio a las cuestiones suscitadas por la controversia sobre las herramien-

issues confronting the community. The main concern of its farmers was not local education, but the poverty of the lands on which they were forced to live under various forms of colonialism and oppression. (Klees, 2008, p. 324).

Early in his address, Klees noted that one of the characteristics of a thriving scholarly community is that everything can be contested: "This openness of CIE to the theories, methods, practices, debates, and controversies from many fields continues to form the most vital part of our field today" (p. 302). No surprise, then, Najeeb Shafiq, a student of Henry Levin at Teachers College, Columbia University, took exception to Klees's critique of the various economic tools Shafiq employed in his own research.

In what may be one of the few times the CIES published an individual critique of a presidential address, Shafiq (2008) argues that "Contrary to Klees' accusations, the majority of education economists and development economists do not subscribe to the extreme versions of Neo-Classical economic approaches and Neo-Liberal ideas" (pp. 1-2). He cites the work of progressive economists who have appropriately used the concepts and methods of neo-classical economics to address societal inequities. They include Amartya Sen and Joseph Stiglitz as well as Klees's teachers Martin Carnoy and Henry Levin.

tas conceptuales y metodológicas económicas empleadas en la educación comparada es porque confirman la vitalidad intelectual de la investigación académica en la CIE. El intercambio de puntos de vista significativamente divergentes por parte de dos consumados estudiosos de la economía también pone de manifiesto cómo es posible que un distinguido académico, Henry Levin, pueda proporcionar la base intelectual para que sus estudiantes sigan dos carreras docentes y de investigación muy distintas y provechosas utilizando paradigmas contrapuestos para estudiar los sistemas educativos.

Para su discurso de 2009, Levin (2009) decidió no enzarzarse en un «discurso erudito», sino, en su lugar, describir el conjunto de experiencias personales que lo condujeron a una carrera en educación comparada e internacional (p. 315). Su observación final ofrece una divertida visión de las potentes lecciones aprendidas en el camino hacia una larga y exitosa carrera en el mundo académico. Durante una conferencia en la Universidad de Pekín en 2008, su intérprete preguntó a Levin si quería responder a una pregunta que le había hecho el público. No fue una pregunta que pudiese responder. Esta fue su reflexión sobre el incidente: «Justo en mi primer viaje a China, aprendí la respuesta a un antiguo enigma filosófico: “¿Qué es una buena pregunta?”» (p. 326).

La dimensión pragmática: aportaciones a la política y la práctica educativas

Una cuestión importante en el campo de

Space has been given to the issues raised by the controversy over the economic conceptual and methodological tools used in comparative education because they confirm the intellectual vibrancy of scholarship in CIE. The exchange of significantly differing views by two accomplished economic scholars, also underscores how one distinguished scholar, Henry Levin, can provide the intellectual grounding for his students to pursue two very distinct and successful teaching and research careers using competing paradigms for studying education systems.

For his 2009 address, Levin (2009) decided not to engage in “erudite discourse,” but, instead, describe the set of personal experiences that led him to a career in comparative and international education (p.315). His concluding observation provides an amusing insight to powerful lessons learned on the journey to a long, successful career in academia. While at a conference at Peking University in 2008, his interpreter asked Levin if he wanted to respond to a question he had received from the audience. It was not a question he could answer. His reflection on the incident: “On just my first trip to China, I had learned the answer to an age old philosophical puzzle, ‘What is a good question?’” (p. 326).

The Pragmatic Dimension: Contributions to Policy and Practice

A significant question in the field of com-

la educación comparada es por qué ciertas políticas educativas se proponen, adoptan e implantan con distintos grados de éxito y fracaso. La función de la educación comparada a la hora de entender los antecedentes, la trayectoria y los resultados de las reformas educativas constituye el tema central de la ponencia de Gita Steiner-Khamsi de 2010 sobre «La política y la economía de la comparación». Para Steiner-Khamsi, la comparación es un elemento esencial para explicar las corrientes de influencia transnacionales. Para Steiner-Khamsi (2010) «Sin una comparación contextualizada es imposible comprender las razones políticas y económicas por las que se adoptan reformas itinerantes ajenas» (p. 329).

Basándose en la visión crítica de Steiner-Khamsi de 2010 sobre cómo las reformas educativas se trasladan de un país a otro, el discurso de Teresa Tatto de 2011 se pregunta, de forma similar, dónde se originan las innovaciones. Ella propone un modelo que contrasta la adopción de reformas externas con aquellas que, por el contrario, hunden sus raíces en las instituciones locales y la contextualización. Partiendo de su investigación inicial en Sri Lanka y en su país de origen, México, sobre la formación de docentes, Tatto (2011) expone diversas formas en las que «la investigación internacional y comparada, que es colaborativa, reflexiva, rigurosa, creadora de capacidades y programática puede favorecer el aprendizaje sobre el terreno y producir conocimientos útiles para la elaboración y puesta en marcha de directrices» (p. 495).

parative education is why certain educational policies are proposed, adopted, and implemented with varying degrees of success and failure. The role of comparative education in understanding the antecedents, trajectory, and outcomes of educational policy reforms constitutes the focus of Gita Steiner-Khamsi's 2010 address on "The politics and economics of comparison." Comparison, for Steiner-Khamsi is essential to explaining transnational streams of influence. For Steiner-Khamsi (2010) "Without contextualized comparison it is impossible to understand the political and economic reasons why traveling reforms are borrowed" (p. 329).

Building on Steiner-Khamsi's 2010 critical lens on how educational reforms travel across countries, Teresa Tatto's 2011 address similarly interrogates where innovations originate. She proposes a model that contrasts the borrowing of external reforms with those rooted, instead, in local agency and contextualization. Based on her initial research in Sri Lanka and in her home country of Mexico on teacher education, Tatto (2011) illustrates ways in which "international and comparative research that is collaborative, reflective, rigorous, capacity building, and policy oriented can allow learning at the ground level and produce usable knowledge for policy making and implementation" (p. 495).

The concern of Tatto with teacher education and classroom effectiveness is a

La preocupación de Tatto por la formación del profesorado y la eficacia en el aula es un tema que ya se planteó en la intervención de Karen Biraimah en 2003. A lo largo de su carrera en la CIE, Biraimah (2003) comenta que ha «abogado por una comunicación bidireccional más eficaz entre teóricos/investigadores y responsables políticos/profesionales para que las aportaciones propias de cada entidad puedan reconocerse e integrarse en proyectos concebidos para mejorar las culturas vividas y los problemas diarios a los que se enfrentan profesorado y alumnado» (pp. 442-443).

En el discurso de Gilbert Valverde de 2014 se analiza más a fondo el grado de contextualización necesario para desentrañar los factores por los cuales arraigan en determinados países normas externas. En él critica que se adopten pruebas internacionales, como TIMSS (Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias) y PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos), para medir el aprendizaje de los estudiantes en un momento en que la educación primaria universal sigue siendo un objetivo difícil de alcanzar y hay escuelas que carecen de techos y pupitres (Valverde, 2014, p. 576). Valverde pone el foco en los «defensores radicales» que han promovido un programa de calidad educativa problemático sin pruebas de que los instrumentos adoptados internacionalmente sean indicadores válidos de lo que los alumnos realmente aprenden o consideran significativo (p. 575).

Sin embargo, la presión para participar en dichas pruebas no viene únicamente desde

theme that was raised as early as Karen Biraimah's 2003 address. Over the course of her career in CIE, Biraimah (2003) points out that she has "argued for more effective two-way communications between theorists/researchers and policy makers/practitioners so that each entity's unique contributions can be recognized and integrated into projects designed to ameliorate the lived cultures and daily challenges faced by teachers and their students" (pp. 442-443).

The degree of contextualization required for insight into the factors why external norms take root in certain countries is further explored in Gilbert Valverde's 2014 address. In it, he critiques how international testing regimes, such as TIMSS (Trends in International Mathematics and Sciences Study) and PISA (Program for International Student Assessment) are adopted to measure what students learn—this, at a time, when universal primary education remains an elusive goal and schools go without roofs and desks (Valverde, 2014, p. 576). His focus is on "radical advocates" who have promoted a problematic agenda of educational quality without proof that the internationally adopted instruments are valid indicators of what students actually learn or would find meaningful (p. 575).

Pressure to participate in the testing regimes, however, does not come solely from the top down. Rather, as Valverde convincingly documents, the adoption and implementation of internationa-

arriba. Más bien, como documenta Valverde de forma convincente, la adopción y aplicación de pruebas estandarizadas internacionalmente toma una variedad de caminos con diferentes actores, tanto internacionales como nacionales y locales, y desde los sectores públicos y privados de una sociedad. Como ejemplos, Valverde selecciona Chile y Argentina para ilustrar cómo dos países latinoamericanos vecinos, con programas políticos significativamente diferentes dictados desde ministerios estatales, los investigadores educativos emplearon unas determinadas pruebas internacionales estandarizadas por unas determinadas razones.

Como complemento a la crítica de Valverde de este sistema internacional de pruebas, Karen Mundy (2016) ofrece «una mirada crítica a la historia del movimiento de Educación para Todos y la estructura de la ayuda global que se ha desarrollado para apoyarlo» (p. 1). Como directora técnica de la Alianza Mundial para la Educación, Mundy observó que la AME era «la única plataforma de financiación multilateral y multisectorial dedicada exclusivamente a la consecución de la EPT en países de bajos ingresos y de renta media baja afectados por conflictos y fragilidad». Mundy se encontraba en una posición idónea para analizar en qué medida la AME estaba cumpliendo sus objetivos (p. 6). Entre los desafíos a los que se enfrentaban tanto esta como otras organizaciones de ayuda se encontraba el dilema de «incrementar las aspiraciones globales sin que se vean correspondidas por un serio incremento de los recursos mundiales» (p. 13). Un dilema que persiste a medida que aumenta el número

lly standardized tests follow a variety of paths with different actors from the international to the national and local, from the public and private sectors of a society. As cases in point, Valverde selects Chile and Argentina to illustrate how two neighboring Latin American countries with significantly different policy agendas followed by state ministries, educational researchers employed what standardized international tests for what reasons.

Complementing Valverde's critique of an international testing regimen is Karen Mundy's (2016) that provides "a critical look at the history of the Education for All movement and the global aid architecture that has evolved to support it" (p. 1). As chief technical officer of the Global Partnership in Education, Mundy observed that GPE was "the only multilateral, multistakeholder fund devoted uniquely to the achievement of EFA in low-income countries and lower-middle-income countries affected by conflict and fragility," Mundy was in a key position to look at the extent to which it was fulfilling its goals (p.16). Among the challenges facing the GPE and other aid organizations was the dilemma of "rising global ambitions unmatched by serious increases in global resources" (p. 13). A dilemma that remains as the number of low-income countries and those beset by conflict and the displacement of populations increases and the goals of the donor community expand educational coverage from preschool through upper secondary schooling as well as to technical and vocational education.

de países de renta baja y acosados por los conflictos y el desplazamiento de poblaciones, al tiempo que los objetivos de la comunidad de donantes amplían la cobertura educativa desde el preescolar hasta la enseñanza secundaria superior, así como a la formación profesional y técnica.

Mundy (2016, p. 14) se congratula del creciente número de informes pormenorizados sobre los contextos históricos y sociopolíticos en los que se producen las reformas, en comparación con los informes meramente expositivos que se presentan en las conferencias anuales de la CIES. Como señala Mundy (2016), la investigación empíricamente rigurosa y compleja desde el plano teórico es «inestimable», porque «va a la raíz del propio conocimiento, preguntándose si los problemas que se abordan son los correctos y si las soluciones que se ensayan son los mejores remedios, y explora las condiciones organizativas y sociales que propician que ciertos conjuntos de propuestas educativas circulen mientras otros no llegan a cuajar» (pp. 14-15).

Al mismo tiempo, la expansión por todo el mundo y la extensión de la educación resultantes del programa de Educación para Todos (EPT) han dado lugar al desarrollo de un sistema paralelo de educación complementaria. A veces se le considera como un sistema «en la sombra» que, simplemente, refleja los esfuerzos existentes para reforzar los planes de estudio en vigor; en otros casos, el segundo sistema incorpora una enseñanza y planes de estudio innovadores en áreas como el estudio de lenguas extranjeras (Bray

Rather than “show and tell” reports delivered at annual conferences of the CIES, Mundy (2016, p. 14) welcomes the increasing number of richly detailed accounts of the historical and sociopolitical contexts in which reforms transpire. As Mundy (2016) notes, theoretically sophisticated and empirically rigorous research is “invaluable, because “It cuts to the foundation of the knowledge enterprise itself, asking whether the problems being addressed are the right problems and whether the solutions being tested are the best remedies and exploring the organizational and societal conditions that allow certain educational solution sets to circulate while others wither on the vine” (pp.14-15).

The worldwide expansion and extension education resulting from the Education for All Agenda (EFA) at the same time has led to the development of a parallel system of supplementary education. Sometimes known as a “shadow” system that simply reflects existing efforts to reinforce existing curricula; in other cases, the second system involves innovative teaching and curricula in such areas as foreign language instruction (Bray 2017). Mark Bray’s 2017 presidential address raises issues related to how more affluent parents are able to use the parallel system to maintain existing advantages in the competition for entry into higher levels of education and access to the most prestigious institutions. As schooling is one of the most substantial expenditures of families, especially for low-income

2017). El discurso presidencial de Mark Bray de 2017 plantea aspectos relativos a cómo los padres más acomodados pueden aprovecharse del sistema paralelo para mantener las ventajas existentes en la competición por ingresar en los niveles superiores de educación y acceder a las instituciones más prestigiosas. Dado que la escolarización es uno de los gastos más sustanciales de las familias, sobre todo de las familias con bajos ingresos, las desigualdades existentes en materia de escolarización se mantienen y, con toda probabilidad, se agravan (p. 469).

Una cuestión medular de la educación comparada es hasta qué punto las sociedades se las arreglan para tener una educación igualitaria y de alta calidad para todos. Como apuntó Bray en su discurso, un mayor acceso no se traduce necesariamente en resultados comparables. Donald Holsinger, en un discurso anterior (2005), pidió que se examinase cómo la expansión de la enseñanza ha repercutido en los logros educativos, así como en «la movilidad social y económica de los pobres» (p. 297). De esta manera, Holsinger ha llamado nuestra atención sobre el uso estadístico del coeficiente Gini como herramienta eficaz para medir «la prestación de la educación [que] calcula un índice de desigualdad educativa» (p. 305). Al igual que en otros muchos discursos presidenciales, Holsinger habla de su trayectoria personal y profesional y de cómo eligió el país que le sirve de estudio de caso. Para él, fue Vietnam. Aunque devastado tras una prolongada guerra con Francia y luego con Estados Unidos, para Holsinger el país demuestra que las naciones pueden lograr

families, existing schooling inequities are maintained and most likely to be exacerbated (p. 469).

A key issue in comparative education is the extent to which societies achieve equitable, high-quality education for all. As Bray's address noted, increased access doesn't necessarily translate into comparable outcomes. Donald Holsinger, in an earlier address (2005), called attention to examining how school expansion impacted the educational attainment as well as "the social and economic mobility of the poor" (p. 297). In doing so, Holsinger called our attention to the statistical use of the Gini coefficient as an effective tool for measuring "the distribution of education [that] calculates an index of educational inequality" (p. 305).. Similar to many presidential addresses, Holsinger discusses his personal and professional journey in choosing the country which serves as his case study. For him, it was Vietnam. Although devastated after a prolonged war with France and then the United States, the country, for Holsinger, demonstrates that countries can achieve more equal education systems based on the values it prioritizes (p.310).

These themes are raised in Jun Li's 2024 Presidential Addresses that examines the questions of "How may education be improved to serve its mission?" That mission involves achieving a more equitable world that provides political liberty, economic security, and ecological sustaina-

sistemas educativos más igualitarios basándose en los valores que priorizan (p. 310).

Estos mismos temas se plantean en el discurso presidencial de Jun Li del año 2024 que examina las cuestiones de «¿Cómo puede mejorarse la educación para que cumpla con su misión?». Esa misión implica lograr un mundo más igualitario que proporcione libertad política, seguridad económica y sostenibilidad ecológica. Para alcanzar estos objetivos hay que abandonar lo que Li llama «reformismo», porque, para él, el término «reformas», significa esencialmente cambiar formas, no necesariamente introducir «mejoras» de peso (un concepto clave) en los objetivos, medios y resultados de un sistema educativo. Li recalca, además, que las instituciones educativas más eficaces que contribuirían a los resultados deseados se organizarían idealmente como «organizaciones de aprendizaje» y como «comunidades de aprendizaje profesional».

En la carrera por situarse en el mejor puesto, el acceso a los niveles más altos y a las instituciones más prestigiosas de un sistema educativo ha determinado, históricamente, los ingresos, el estatus y el poder futuros. En las últimas décadas, en los esfuerzos por lograr un acceso más equitativo a las universidades, donde se elige a las élites, hay un debate acalorado sobre qué marcadores sociales —raza, etnia, casta, clase, género— han de considerarse prioritarios para remediar la discriminación y la exclusión del pasado. El discurso de Ratna Ghosh de 2012 examina las espinosas cuestiones relativas a si «las universidades [deberían] promover la

bility. To reach those goals means abandoning what Li calls “reformism” because the term “reforms,” for him, essentially means changing forms, not necessarily ushering in significant “improvements” (a key concept) in the goals, means, and outcomes of an education systems. Li further points out that more effective educational institutions contributing to desired outcomes ideally would be organized as “learning organizations” and “professional learning communities.”

In the competition for advantage, access to the highest levels and most prestigious institutions of an educational system, historically, has determined future income, status, and power. In recent decades, efforts to achieve a more equitable entry to universities, where elites are chosen, there is contestation over what social markers—race, ethnicity, caste, class, gender—should be given priority consideration to remedy past discrimination and exclusion. Ratna Ghosh’s 2012 address examines the thorny issues concerning whether “universities [should] promote equality, diversity—or both?” (p. 349). Her literature review strongly supports not only promoting equality and diversity, but also excellence, as mutually reinforcing and beneficial policies. Based on an analysis of affirmative action policies in Canada (her home country), the United States, and India, she proposes a role for comparative research in closing the gaps “between the educated and the uneducated, and between the haves and have-nots” (p. 363). As she notes, despi-

igualdad, la diversidad... ¿o ambas?». (p. 349). En su revisión de los estudios al respecto apoya firmemente no solo la promoción de la igualdad y la diversidad, sino también de la excelencia, como medidas beneficiosas que se refuerzan mutuamente. A partir de un análisis de las medidas de discriminación positiva de Canadá (su país de origen), Estados Unidos y la India, propone que la investigación comparada contribuya a colmar las lagunas existentes

«entre la gente que ha recibido educación y la que no, y entre los que tienen y los que no tienen» (p. 363). Como señala, a pesar de las grandes diferencias históricas y contextuales, «la interdependencia de las naciones y la interconexión de los problemas sociopolíticos y económicos han hecho evidente la necesidad de estudios comparados» (p. 363).

El discurso de Karen Monkman (2022) titulado «Reconocer la complejidad en nuestros contextos cambiantes: centrándonos en lo que importa en la educación comparada e internacional» examina una serie ampliada de actores no estatales implicados en aspectos educativos durante el tercer año de una pandemia mundial, un conflicto interestatal y el consiguiente cambio climático (p. 573). Para Monkman, lo que importa a quienes trabajan en el campo de la educación comparada incluye «la injusticia racial y la xenofobia, la violencia de género, el aumento de la pobreza, los desplazamientos forzados y la creciente politización de la migración, junto con un amplio abanico de otras preocupaciones sociales» (p. 576). Para Monkman, las cuestiones importantes son

te greatly varying historical and contextual differences,” the interdependence of nations and the interconnectedness of sociopolitical and economic problems have spurred the need for comparative studies” (p.363).

Karen Monkman’s 2022 address on “Recognizing Complexity in Our Changing Contexts: Centering What Matters in Comparative and International Education,” examines an expanded set of nonstate actors in addressing educational issues during the third year of a global pandemic, interstate conflict, and consequential climate change (p. 573). For Monkman, what matters for those working in the field of comparative education includes “racial injustice and xenophobia, gender violence, increasing poverty, forced displacement, and the increased politicizing of migration along with a wide range of other social concerns” (p.576). Important issues for Monkman involve how to achieve “a sense of belonging” for the various clients of our research, teaching, and service commitments and how to address “what would education look like?” (p.591). Against working within a “neoliberal framework, to allow those with the most money and power to promote market-driven policy agendas,” she advocates listening to “experienced NGOs [nongovernmental organizations]” and “to consider what matters to teachers, families, children, and communities; and to center concepts such as belonging as the driving forces in our work” (p. 592).

cómo lograr «un sentido de pertenencia» para los diversos destinatarios de nuestros compromisos de investigación, enseñanza y servicio, y cómo abordar «qué aspecto tendría la educación...» (p. 591). Posicionándose en contra de trabajar dentro de una «estructura neoliberal que permite que los que tienen más dinero y poder promuevan estrategias orientadas hacia el mercado», aboga por escuchar a «ONG [organizaciones no gubernamentales] con experiencia» y por «tener en cuenta qué les interesa a los profesores, las familias, los niños y las comunidades, y centrar conceptos como la "pertenencia" como fuerzas motrices de nuestro trabajo» (p. 592).

En el discurso de 2018 de Noah Sobe hallamos una metodología comparada que puede ayudar a esclarecer la complejidad. Escéptico sobre el valor de los análisis de macrodatos (pensemos en los estudios TIMMS y PISA) que «reemplazan la teoría, la reflexividad y la crítica», Sobe (2018) propone una investigación de la educación comparada que exija «viajar hacia atrás y hacia adelante a lo largo de líneas de intersección» (p. 325). Al hacerlo así, «se coloca la relación en el centro, se ve la investigación como un proceso activo de confluencias y se aspira a sacar a la superficie la enmarañada complejidad de actores, dispositivos, discursos y prácticas educativas a veces dispares» (p. 325).

Retomando el tema del discurso presidencial de Ross en 2002, Sobe (2018) señala que «la comparación entrecruzada reconoce que construimos conocimiento desde y a

Comparative methodology that can contribute to the. Illumination of complexity is found in Noah Sobe's 2018 address. Skeptical of the value of Big Data Analytics [think the TIMMS and PISA studies] that "replace theory, reflexivity, and critique," Sobe (2018) proposes comparative education research that involves "traveling back and forth along intersecting lines" (p.325). Doing so "puts relationality at the center, sees research as an active process of criss-crossing, and aims to surface the entangled complexity of sometime disparate educational actors, devices, discourses, and practices" (p. 325).

Returning to the theme of Ross's 2002 presidential address, Sobe (2018) notes that "Criss-crossing comparison recognizes that we construct knowledge from and through relationships, and it additionally recognizes that the production of comparison is itself a way of relating to other people" (p.325). Sobe concludes, "the challenge before us is to develop an ethical mode of comparison, perhaps even a politically progressive comparison, a comparison that respectfully engages with (as opposed to injures) epistemic and ontological diversity across the globe" (p.339).

In the current period of what Supriya Baily calls "a hyperpolitical global landscape," her 2023 address questions "how to sustain idealism during troubled times in a field such as ours" (p.710). She explores the "interconnections inherent

través de las relaciones, y reconoce, además, que la producción de la comparación es en sí misma una forma de relación con otras personas» (p. 325). Sobe concluye: «La tarea que tenemos ante nosotros es elaborar un modo ético de comparación; tal vez incluso una comparación políticamente progresista, una comparación que se comprometa respetuosamente con la diversidad epistémica y ontológica global (en lugar de perjudicarla)» (p. 339).

En el actual periodo de lo que Supriya Baily denomina «un paisaje global hiperpolítico», su discurso de 2023 se pregunta «cómo mantener el idealismo en tiempos revueltos en una disciplina como la nuestra» (p. 710). Baily explora las «interconexiones inherentes a otras palabras similares, como “ideas”, “ideales” e “ideologías”, cada una de las cuales toma caminos divergentes hacia puntos finales variables» (p. 710). Cansada de las ideologías que sacrifican a los individuos en el altar de los imperativos colectivos, Baily, opta por el «idealismo» como el camino a seguir para evitar las distopías autoritarias. Frente a los problemas más acuciantes de la humanidad, Baily termina evocando la exhortación de Hannah Arendt: «Participa y haz que el mundo sea un poco mejor» (p. 725). Este llamamiento a la acción no es muy diferente de la petición de Mundy (2006) a los miembros del campo de la educación comparada e internacional para que unan sus esfuerzos solidarios con el saber, la enseñanza y el servicio, las esferas de la teoría y la práctica, «*leaning-in* (haciendo piña)» (p. 1).

Uno de los discursos presidenciales más desafiantes y de mayor alcance —además de

in other similar words, such as ‘ideas,’ ‘ideals,’ and ‘ideologies,’ each taking different paths toward variable end points” (p. 710). Leary of ideologies that sacrifice individuals to collective imperatives, Baily, chooses “idealism” as the path forward to avoid authoritarian dystopias. In doing the work of confronting the most pressing issues facing humanity, Baily concludes by referring to Hannah Arendt’s exhortation: “Insert yourself, and make the world a little better” (p. 725). This call to action is not unlike Mundy’s (2006) urging members in the field of comparative and international education to join together their engagements with scholarship, teaching, and service, the spheres of theory and practice by “leaning-in” (p.1)

Not only idealistic, but one of the most far sweeping and challenging of presidential addresses over the past twenty-five years is David Baker’s (2014) examination of “Minds, Politics, and Gods: The Schooled Consequences of the Education Revolution.” Not minimizing the expansion of capitalism and democracy over the past 150 years, he, nonetheless, considers “education to be the single most influential institution of contemporary society” (p.18). The comparative research agenda he recommends embraces these three domains: “first, the primary impact of schooling on cognitive development and psychological characteristics; second, mass education’s transformation of the nature of contemporary political movements; and finally, education’s surprising affinity with religion and spiritua-

idealista— de los últimos veinticinco años es el análisis de David Baker (2014) de «Mentes, políticas y dioses: las consecuencias de la escuela en de la revolución educativa». Sin minimizar la expansión del capitalismo y la democracia en los últimos 150 años, Baker considera que «la educación es la institución más influyente de la sociedad contemporánea» (p. 18). El programa de investigación comparada que recomienda abarca estos tres ámbitos: «en primer lugar, los efectos primordiales de la escolarización en el desarrollo cognitivo y las características psicológicas; en segundo lugar, la transformación colectiva mediante la educación de la naturaleza de los movimientos políticos contemporáneos, y, por último, la sorprendente afinidad de la educación con la religión y la espiritualidad» (p. 7). Su examen de los textos especializados ilustra las manifiestas consecuencias de la educación para el desarrollo de una serie de capacidades cognitivas y rasgos de personalidad, como la autodirección y una actuación eficaz. Los resultados de la educación general en cuanto a la evolución política parecen a veces contradictorios, en el sentido de que niveles más altos de educación aumentan el conocimiento cívico y el compromiso, pero no necesariamente las orientaciones liberales, al tiempo que se incrementan las posibilidades de una mayor beligerancia. La aparente desacralización de la sociedad con la difusión de la educación laica también lleva a la conclusión, quizá menos obvia, de que «existen pruebas significativas de que la revolución educativa aumenta en realidad las posibilidades de que florezcan nuevos tipos de actividades y

lity” (p.7). His literature review illustrates the manifest consequences of education for the development of a range of cognitive abilities and personality traits like self-direction and efficacious action. The outcomes of mass education for political development at times appear to be contradictory in the sense that higher levels of education increase greater civic knowledge and engagement but not necessarily more liberal orientations—while increasing the possibilities for greater contentiousness. The apparent desacralization of society with the spread of secular education also leads to the perhaps less obvious finding that “there is significant evidence that the education revolution actually increases the potential for new types of religious activities and organizations to flourish” (p. 16). Baker’s view of the potentially positive outcomes of the global expansion and extension of institutionalized education represents a dramatic contrast with Ivetta Silova’s address eight years later that raises alarm bells about the potentially devastating consequences of inappropriate education for the long-term sustainability of our planet’s ecosystem and the prospects of democratic and socially just societies in the face of strong totalitarian tendencies in a growing number of countries.

David Post’s 2019 address represents an interesting interweaving of a) the optimism of David Baker’s earlier address about the potential benefits of education for personal and societal develop-

organizaciones religiosas» (p. 16). La opinión de Baker sobre los resultados eventualmente positivos de la expansión y extensión mundial de la educación institucionalizada representa un llamativo contraste con el discurso de Iveta Silova de ocho años después, que da la voz de alarma sobre las consecuencias potencialmente devastadoras de una educación inadecuada para la sostenibilidad a largo plazo del ecosistema de nuestro planeta y la perspectiva de sociedades democráticas y socialmente justas frente a las fuertes tendencias totalitarias de un número creciente de países.

El discurso de David Post de 2019 representa una interesante combinación de a) el optimismo del discurso previo de David Baker sobre los beneficios potenciales de la educación para el desarrollo de la persona y la sociedad con b) la evaluación crítica de las orientaciones y prácticas educativas actuales de Iveta Silova (2021). Post (2020), antiguo redactor del CER, recorre la historia de la educación comparada posterior a la Segunda Guerra Mundial, con su énfasis en el progreso y la ingeniería social a pro del desarrollo social y económico de las décadas los cincuenta y sesenta, hasta el surgimiento de la educación como derecho humano fundamental con el potencial de contribuir a la «educación para la sostenibilidad» (p. 563). Sin abandonar las nociones de progreso como «faro guía para los investigadores» (p. 563), concluye ofreciendo formas para que los miembros de la CIES puedan comprometerse más a fondo en sus tareas de docencia, investigación y servicio, de modo que contribuyan a reforzar la labor de las

ment with b) Iveta Silova's (2021) critical assessment of current educational policies and practices. A past editor of the CER, Post (2020) traces the post–World War II history of comparative education in its emphasis on progress and social engineering for social and economic development in the 1950s and 1960s to the emergence of education as a human right with the potential to contribute to “education for sustainability” (p. 563). Not abandoning notions of progress as a “guiding star for researchers,” (p.563), he concludes with ways in which members of CIES can be more engaged in their teaching, research, and service so that they can contribute to strengthening the work of major international organizations (such as the United Nations, UNESCO, and the World Health Organization,) and to developing curricula that promote racial equality (pp. 575–576).

The Global Dimension: Contributing to International Understanding and World Peace

Within the field of CIE, the comparative dimension has been associated with the scientific, largely social science dimension of theory building, while the global dimension of international understanding and peace is viewed as the more normative and descriptive dimension. The Comparative Education Society, founded in 1956, became the Comparative and International Education Society in 1968. In the words of Crossley (2000),

principales organizaciones internacionales (como las Naciones Unidas, la UNESCO y la Organización Mundial de la Salud) y a desarrollar planes de estudio que promuevan la igualdad racial (pp. 575-576).

La Dimensión Global: contribución al entendimiento entre los pueblos y a la paz mundial

Dentro del campo de la ECI, la dimensión comparada se ha asociado con la dimensión científica —de las ciencias sociales en gran medida— de la construcción teórica, mientras que la dimensión global del entendimiento entre los pueblos y la paz se considera la más normativa y descriptiva. La Sociedad de Educación Comparada, fundada en 1956, se convirtió en la Sociedad de Educación Comparada e Internacional en 1968. En palabras de Crossley (2000), «los puntos fuertes de la primera tradición pueden estar ligados a la atención prestada a los temas relacionados con las normas y líneas de actuación generales, pero, especialmente en unos tiempos de rápida globalización, se reconoce más cada vez la importancia de tener más en cuenta las diferencias culturales si se desea que el desarrollo educativo, en cualquier contexto, merezca la pena y sea sostenible» (p. 75). Diversos discursos presidenciales han puesto de relieve cómo la dimensión global se relaciona con la educación como derecho humano (Post); con el idealismo necesario para lograr un cambio educativo y social consecuente (Baily); con el movimiento de Educación para Todos (Mundy) y la preocupación por la sostenibilidad del planeta

“the strengths of the former tradition may indeed relate to its focus on policy issues and action but, especially in times of rapid globalization, the importance of taking cultural differences more fully into account is increasingly being recognized if educational development, in any context, is to be worthwhile and sustainable” (p.75) Various presidential addresses have highlighted how the global dimension relates to education as a human right (Post), to the idealism required to bring about consequential educational and social change (Baily), to the Education for All movement (Mundy) and concern for the sustainability of the planet (Silova and Kobayashi) and for all the chapters addressing the need for overcoming the continuing impact of colonial education policies that have disastrously disrupted and undermined local cultures (for example, Assie-Lumumbu and Cortina among others). Similarly relevant are those chapters that emphasize the importance of “leaning-in: ” (for example, Mundy) as well as those advocating for working with international organizations (Monkman and Post).

Conclusion

At the beginning of my treatise, I posed this question: “To what extent has CIE scholarship contributed to understanding the most pressing existential issues facing education systems around the world with what evolving theoretical and methodological tools?” My review of the

(Silova y Kobayashi), y con todos los capítulos que abordan la necesidad de superar las perdurables repercusiones de las políticas educativas coloniales, que han perturbado y socavado desastrosamente las culturas locales (por ejemplo, Assie-Lumumbu y Cortina, entre otros). Igualmente relevantes son los capítulos que hacen hincapié en la importancia de «*learning-in* (hacer piña)» (por ejemplo, Mundy), así como los que abogan por trabajar con organizaciones internacionales (Monkman y Post).

Conclusión

Al comienzo de mi ensayo, planteé esta pregunta: «¿En qué medida ha contribuido la investigación académica de la ECI a entender los problemas existenciales más acuciantes a los que se enfrentan los sistemas educativos de todo el mundo y con qué cambiantes herramientas teóricas y metodológicas?». Mi revisión de los discursos presidenciales de la ECI de los últimos veintitrés años indica claramente que, en efecto, la disciplina ha ido avanzando con teorías y métodos cada vez más potentes para poder comprender la complejidad de la relación educación-sociedad. Mientras que muchos académicos destacados se han movido tradicionalmente entre los mundos de la erudición y la normativa, la teoría y la práctica, se ha hecho cada vez más hincapié en la conveniencia de que aquellos situados en la esfera de la ECI también lo hagan.

Mi propia implicación personal con la disciplina durante las últimas seis décadas me

CIES presidential addresses of the past twenty-three years strongly suggests that the field has indeed moved forward with increasingly more powerful theories and methods for understanding of the complexity of education-society relation. While many prominent scholars have traditionally moved between the worlds of scholarship and policy, theory and practice, there has been an increasing emphasis on the desirability of those in the CIE field to do so.

My own personal involvement with field over the past six decades has led me to a more optimistic than pessimistic outlook about how individuals working in the field of comparative and international education, in whatever capacity, can contribute to beneficial and consequential change. While much of my scholarship and teaching has critiqued the social and economic reproduction functions of education systems. I am not ready to abandon the Enlightenment values placed on reason, progress, and development. The liberatory and transformative role of education is inherent in providing individuals and their collectivities with the skills, knowledge, and worldviews that enable them to fight oppression, forge self-determined identities, envision what progress and development mean for themselves, and to take action that according to Nobel Laureate Sen (1999) “equips people to lead the kind of lives they value—and have reason to value” (p.18).

ha llevado a una perspectiva más optimista que pesimista sobre cómo los individuos que trabajan en el campo de la educación comparada e internacional, en cualquier capacidad, pueden contribuir a un cambio beneficioso y consecuente. Si bien, gran parte de mi labor académica y docente ha criticado las funciones de reproducción social y económica de los sistemas educativos, no estoy dispuesto a abandonar los valores de la Ilustración basados en la razón, el progreso y el desarrollo. La función liberadora y transformadora de la educación es inherente al hecho de proporcionar a los individuos y a sus colectividades las habilidades, los conocimientos y las visiones del mundo que les permitan luchar contra la opresión, forjar identidades autodeterminadas, imaginar lo que el progreso y el desarrollo significan para ellos y ellas mismas y emprender acciones que, según el Premio Nobel Sen (1999), «dotan a las personas para llevar el tipo de vida que ellas valoran y que valoran con razón» (p. 18).

Aunque creo en el papel emancipador de la educación dentro del cambio social progresivo, soy muy consciente de los enormes obstáculos que presenta el auge mundial de los gobiernos autoritarios con programas reaccionarios que pretenden desmantelar los sistemas de educación pública y su papel en la creación de ciudadanos críticos, participativos y comprometidos con el bien común. En mi país natal y en el estado de Indiana, donde he sido profesor en su principal universidad de artes liberales, existen serias trabas para la autonomía institucional de las entidades de educación superior y para los

While believing in the emancipatory role of education in progressive social change, I am very aware of the enormous challenges presented by the worldwide rise of authoritarian governments with reactionary agendas that are intent on dismantling public education systems and their role in creating critical, participatory citizens committed to the commonweal. In my home country and the State of Indiana, where I have been a professor in its leading liberal arts university, there are serious challenges to the institutional autonomy of higher education institutions and the quintessential principles of shared governance, academic freedom, and free speech.

In accord with the historical truth articulated by Zinn (1980) and Zinn and Arnove (2004) significant social and political change does not emanate from the benevolence of elites but out of the grassroots struggles of social movements and the massive resistance of individuals and broad-based coalition to alter the status quo and meet existential needs.

In my concluding 2001 presidential remarks, I indicated how CIE can help effect positive change in the lives of so many by “contributing to a more realistic and comprehensive understanding of the transnational forces influencing all societies and education systems—both their potentially deleterious as well as beneficial features.” I end the speech with a call to those working in CIE “to play a significant role in contributing to

principios básicos del gobierno compartido, la libertad académica y la libertad de expresión.

De acuerdo con la verdad histórica expresada por Zinn (1980) y Zinn y Arnove (2004), un cambio social y político significativo no emana de la benevolencia de las élites, sino de las luchas de base de los movimientos sociales y de la resistencia colectiva de individuos y coaliciones de amplia base para alterar el *statu quo* y satisfacer las necesidades existenciales.

En las conclusiones de mi discurso presidencial de 2001, observé que la ECI puede ayudar a lograr un cambio positivo en las vidas de tantas personas «contribuyendo a un entendimiento más realista y completo de las fuerzas transnacionales que influyen en todas las sociedades y sistemas educativos, tanto en sus características potencialmente perniciosas como en las beneficiosas». Concluyo el discurso con un llamamiento a los que trabajan en la ECI «para que desempeñen un papel trascendente que contribuya a la posibilidad de que las nuevas generaciones utilicen su talento en favor de la paz internacional y la justicia social en un mundo cada vez más interconectado» (Arnove, 2001, p. 503). Entonces era un imperativo; hoy es un imperativo aún mayor al que no debemos dar la espalda.

Notas

Desear agradecer a Anthony Arnove y Stephen Franz sus valiosas contribuciones editoriales.

the possibility that new generations will use their talents on behalf of international peace and social justice in an increasingly interconnected world” (Arnove, 2001, p. 503). It was a challenge then; today, it is an even greater challenge that we should welcome.

Notes

I wish to thank Anthony Arnove and Stephen Franz for their valuable editorial contributions.

¹ I list the year of the presidential address in the year in which it was delivered. Institutionally, this occurs the following year at the annual meeting of CIES, when the outgoing president turns the office over to the incoming one. Typically, the speech is then printed the same or the following year in the society's journal, the *Comparative Education Review* (CER).

² The World Council of Comparative Education Societies, constituted in the United Kingdom in 1970, has an operational consultative relationship with UNESCO since 1973. It holds triennial congresses (WCCES, 2024). Several CIES presidents also have served as presidents of the WCCES.

³ A more comprehensive review of developments in the field of CIE ideally would incorporate presidential speeches of WCCES Congress triennial conferences and its journal, *Global Comparative Education*, as well those of other relevant

¹ Registro el año del discurso presidencial en el año en que se pronunció. Institucionalmente, esto ocurre al año siguiente en la reunión anual de la CIES, cuando el presidente saliente entrega el cargo al entrante. Normalmente, el discurso se publica el mismo año o al año siguiente en la revista de la sociedad, la *Comparative Education Review* (CER).

² El Consejo Mundial de Sociedades de Educación Comparada (World Council of Comparative Education Societies: WCCES), constituido en el Reino Unido en 1970, mantiene una relación consultiva operativa con la UNESCO desde 1973. Celebra congresos trienales (WCCES, 2024). Varios presidentes de la CIES han sido también presidentes del WCCES.

³ Una revisión más exhaustiva de los avances en el campo de la ECI incorporaría, en teoría, los discursos presidenciales de las conferencias trienales de los congresos del WCCES y de su revista, *Global Comparative Education*, así como los de otras sociedades importantes, como la Sociedad Española de Educación Comparada (SEEC). También incluiría los artículos pertinentes de otras revistas académicas destacadas de la CIES, como *Journal of International Educational Development, Compare, Comparative Education, Prospects, Revista Española de Educación Comparada* y los comentarios de *Cuaderno de Campo*. Sin embargo, he debido ceñirme a lo que he creído que podía incluir razonablemente, dadas las limitaciones de tiempo y de extensión del manuscrito.

societies, such as the Sociedad Española de Educación Comparada (SEEC). It also would include pertinent articles in other leading CEI scholarly journals, as the *Journal of International Educational Development, Compare, Comparative Education, Prospects, Revista Española de Educación Comparada*, and the commentary in *Cuaderno de Campo*. However, limitations of time and manuscript length circumscribed what I believed I could reasonably accomplish.

References

- Arnove, R. F. (1980). Comparative education and world-systems analysis. *Comparative Education Review*, 24(1), 48-63.
- Arnove, R. F. (2021). Comparative and International Education Society (CIES). Facing the twenty-first century: Challenges and contributions. *Comparative Education Review*, 45(4), 477-504.
- Assie-Lumumba, N. T. (2016). The Ubuntu paradigm and comparative and international education: Epistemological challenges and opportunities in our field." *Comparative Education Review*, 61(1), 1-21.
- Baker, D. P. (2014). Minds, politics, and gods in the schooled society: Consequences of the education revolution. *Comparative Education Review*, 58(1), 6-23.
- Baily, S. (2023). Transition and change. A decade of comparative and international

Referencias

Arnove, R. F. (1980). Comparative education and world-systems analysis. *Comparative Education Review*, 24(1), 48-63.

Arnove, R. F. (2021). Comparative and International Education Society (CIES). Facing the twenty-first century: Challenges and contributions. *Comparative Education Review*, 45(4), 477-504.

Assie-Lumumba, N. T. (2016). The Ubuntu paradigm and comparative and international education: Epistemological challenges and opportunities in our field. *Comparative Education Review*, 61(1), 1-21.

Baker, D. P. (2014). Minds, politics, and gods in the schooled society: Consequences of the education revolution. *Comparative Education Review*, 58(1), 6-23.

Baily, S. (2023). Transition and change. A decade of comparative and international education. *Comparative Education Review*, 67(4), 710-726.

Biraimah, K. L. (2003). Transforming education: Transforming ourselves and lessons learned. *Comparative Education Review*, 47(4), 423-435.

Bray, M. (2017). Schooling and its supplements: Changing global patterns and implications for comparative education. *Revista de Educación Comparada*, 61(3), 469-518.

Carnoy, M. (2006). Rethinking the comparative—and the international. *Comparative Education Review* 50(4), 551-570.

CIES. (21 de febrero, 2024). Comparative and International Education Society: Leaders in

education. *Comparative Education Review*, 67(4), 710-726.

Biraimah, K. L. (2003). Transforming education: Transforming ourselves and lessons learned. *Comparative Education Review*, 47(4), 423-435.

Bray, M. (2017). Schooling and its supplements: Changing global patterns and implications for comparative education. *Comparative Education Review*, 61(3), 469-518.

Carnoy, M. (2006). Rethinking the comparative—and the international. *Comparative Education Review*, 50(4), 551-570.

CIES. (2024, February 21). Comparative and International Education Society: Leaders in the research, practice, and advancement of comparative and international education. CIES: Comparative and International Education Society. <https://cies.us/>

Cortina, R. (2019). The passion for what is possible in comparative and international education. *Comparative Education Review*, 63(4), 463-479.

Crossley, M. (2000). Research, education, and development: Setting the scene. In Alexander, R., Osborne, M., & Phillips, D. (Eds.), *Learning from comparings: New directions in comparative education research. Vol. 2. Policy, professionals, and development* (pp.73-79). Symposium Books.

Freeman, K. (2004). Looking and seeing possibilities: The compelling case for the

the research, practice, and advancement of comparative and international education. CIES: Comparative and International Education Society. <https://cies.us>

Cortina, R. (2019). The passion for what is possible in comparative and international education. *Comparative Education Review*, 63(4), 463-479.

Crossley, M. (2000). Research, education, and development: Setting the scene. En Alexander, R., Osborne, M., & Phillips, D. (Eds.), *Learning from comparings: New directions in comparative education research*. Vol. 2. Policy, professionals, and development (pp.73- 79). Symposium Books.

Freeman, K. (2004). Looking and seeing possibilities: The compelling case for the use of human potential. *Comparative Education Review* 48(4), 443-453.

Ghosh, R. (2012). Diversity and excellence in higher education: Is there a conflict? *Comparative Education Review*, 56(3), 349-365.

Hayhoe, R. (2000). Redeeming modernity. *Comparative Education Review* 44(4), 423-439. Holsinger, D. B. (2005). Inequality in the public provision of education: Why it matters. *Comparative Education Review*, 49(3), 297-310.

Klees, S. J. (2008). Reflections on theory, method, and practice. *Comparative Education Review*, 52(3), 301-328.

Kobayashi, V. (2007). Recursive patterns that engage and disengage: Comparative education. *Comparative Education Review*, 53(3), 261-280.

use of human potential. *Comparative Education Review*, 48(4), 443-453.

Ghosh, R. (2012). Diversity and excellence in higher education: Is there a conflict? *Comparative Education Review*, 56(3), 349-365

Hayhoe, R. (2000). Redeeming modernity. *Comparative Education Review*, 44(4), 423-439.

Holsinger, D. B. (2005). Inequality in the public provision of education: Why it matters. *Comparative Education Review*, 49(3), 297-310.

Klees, S. J.(2008). Reflections on theory, method, and practice. *Comparative Education Review*, 52(3), 301-328.

Kobayashi, V. (2007). Recursive patterns that engage and disengage: Comparative education. *Comparative Education Review*, 53(3), 261-280.

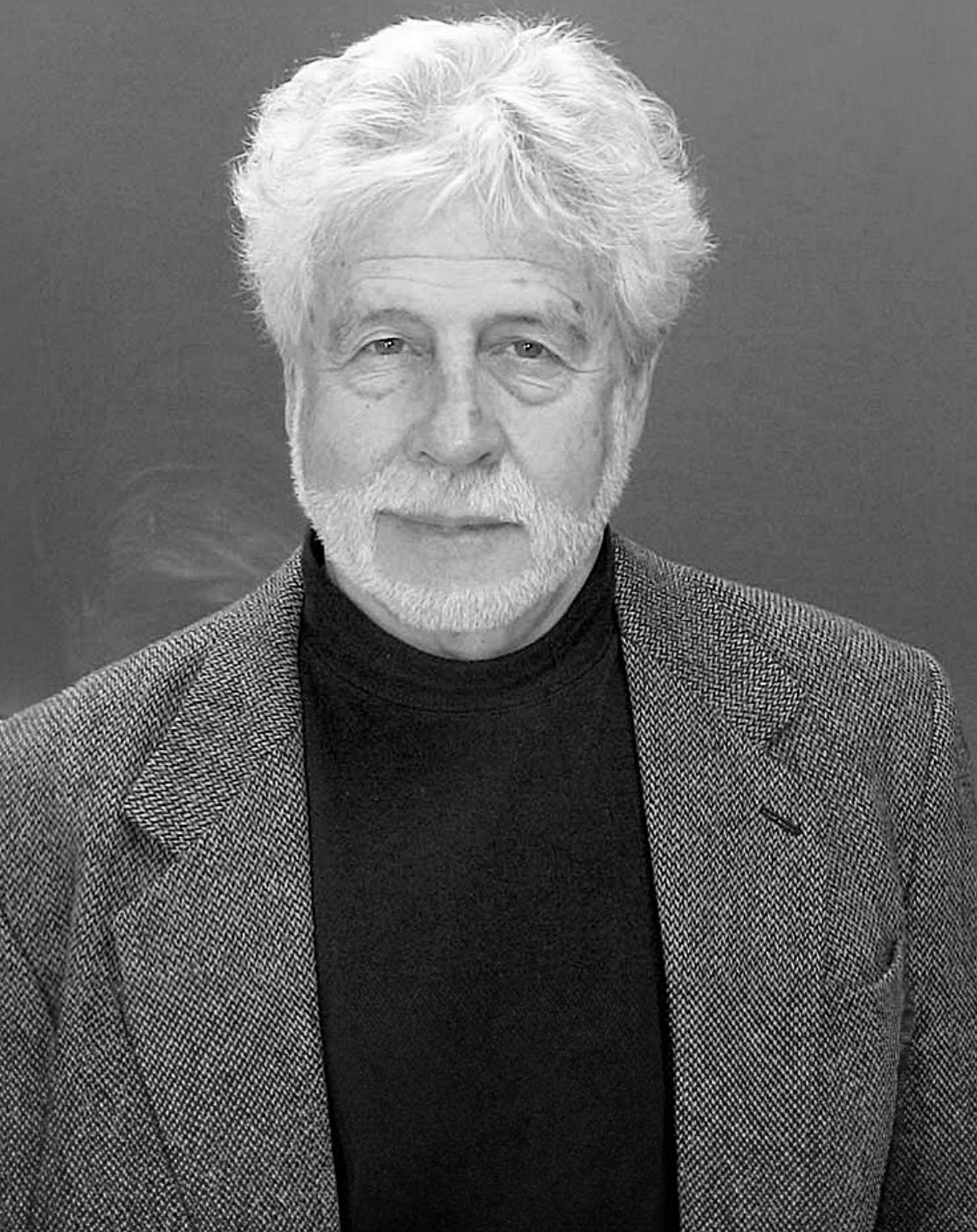
Levin, H. M. (2009). My comparative education, 1970-1975. *Comparative Education Review*, 53(3), 315-327.

Li, J. Forthcoming. After reform: Improving education for a more equitable world, *Comparative Education Review*.

Monkman K. (2022). Recognizing complexity in our changing contexts: Centering what matters in Comparative and International Education. *Comparative Education Review*, 66(4), 573-598.

Mundy, K. (2016). "Leaning in" on Education for All. *Comparative Education Review*, 60(1), 1-26.

- Levin, H. M. (2009). My comparative education, 1970-1975. *Revista de Educación Comparada*, 53(3), 315-327.
- Li, J. (De próxima publicación). After reform: Improving education for a more equitable world, *Comparative Education Review*.
- Monkman K. (2022). Recognizing complexity in our changing contexts: Centering what matters in Comparative and International Education. *Comparative Education Review*, 66(4), 573- 598.
- Mundy, K. (2016). "Leaning in" on Education for All. *Revista de Educación Comparada*, 60(1), 1-26.
- Post. D. (2020). After progress. *Comparative Education Review*, 64(4), 577-598.
- Ross. H (2002). The space between us. The relevance of relational theories. *Comparative Education Review*, 46(4), 407-432.
- Shafiq, M. N. An economist's response to Steven Klees' presidential address. *CIES Newsletter*. 2008, mayo: 147: 1-2.
- Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Anchor Press.
- Silova, I. (2021). Facing the Anthropocene: Comparative education as sympoiesis. *Comparative Education Review*, 65(4), 587-616.
- Sobe, N. (2018). Problematizing comparison in a post-exploration age: Big data, educational knowledge, and the art of criss-crossing, *Comparative Education Review*, 62(3), 325-343.
- Steiner-Khamsi, G. (2010). The politics and economics of comparison. *Comparative Education Review*, 54(3), 323-342.
- Tatto, M. T. (2011). Reimagining the education of teachers: The role of comparative and international research. *Comparative Education Review*, 55(4), 495-516.
- Valverde, G. A. (2014). Educational quality: Global politics, comparative inquiry, and opportunities to learn. *Comparative Education Review*, 58(4), 575-589.
- Walker, S., Strong, K, Wallace D., Sriprakash, A., Tikly, L, & Soudien, C. (2023). Black lives matter and global struggles



ROBERT F. ARNOVE es catedrático emérito de I Educational Leadership & Policy Studies en la Universidad de Indiana, Bloomington. Fue presidente y miembro honorario de la Sociedad de Educación Comparada e Internacional. Sus investigaciones se han centrado en la relación entre el cambio político y el educativo, la alfabetización y la educación popular, la filantropía y el imperialismo cultural, los maestros veteranos/coaches y las personas de alto rendimiento en distintas esferas.

ROBERT F. ARNOVE is a Chancellor's Professor Emeritus of I Educational Leadership & Policy Studies at Indiana University, Bloomington. He is a past president and honorary fellow of the Comparative and International Education Society. His research has focused on the relationship between political and educational change, literacy and popular education, philanthropy and cultural imperialism, master teacher/coaches and peak performers in different domains.

//Afundación

Obra Social ABANCA