



Introducción al dossier. Acerca de la educación comparada: desarrollos actuales y proyecciones de un área de estudios

Felicitas Acosta

acostafelicitas@gmail.com

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata,
Argentina

Instituto del Desarrollo Humano, Universidad Nacional de General Sarmiento,
Argentina.

Coordinación regional de NORRAG, Argentina

Cita sugerida: Acosta, F. (2023). Introducción al dossier. Acerca de la educación comparada: desarrollos actuales y proyecciones de un área de estudios. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 17(23), e118. <https://doi.org/10.24215/23468866e118>

La educación comparada es un área de estudios que cuenta con una larga tradición en el campo de la educación. Sus orígenes se remontan al momento de emergencia de la escolarización de masas entre fines del siglo XVIII y principios del siglo XIX. Al igual que la escolarización, constituyó un invento de Europa Occidental, motorizado y extendido a lo largo del globo en sintonía con la configuración de los sistemas educativos (Acosta, 2011; Cowen y Kazamias, 2009; Ferrer, 2002; Manzon, 2011; Martínez Usarralde y Fernández García, 2019, entre otros).

Como señaláramos en escritos anteriores (Acosta, 2011; Acosta y Perez Centeno, 2011; Acosta y Ruiz, 2015; Acosta y Ruiz, 2018), el desarrollo de la educación comparada reconoce, al menos, cinco momentos que dan cuenta de grados crecientes y cambiantes de estructuración de la disciplina. El primero corresponde a la denominada Pedagogía del Extranjero, etapa en la que pedagogos o agentes de gobierno interesados en la educación recorrieron los Estados más avanzados en búsqueda de experiencias educativas pasibles de ser transferidas de un contexto a otro. El segundo momento fue fundacional para la educación comparada y se centra en la obra del llamado primer comparatista: Marc Antoine Jullien de Paris (1775-1848) quien propuso crear una comisión especial internacional de educación, un boletín de educación en varias lenguas y el uso de tablas comparativas para los sistemas educativos en diferentes países. El tercer momento se relacionó con



la necesidad de especificar los procesos de comparación educativa centrados en la idea de transferencia de prácticas en el marco de los Estados nacionales. Fue necesario introducir la génesis histórica y las condiciones socioculturales en tanto escenario de cualquier práctica educativa. El cuarto momento fue el de consolidación de la comparación educativa como disciplina a lo largo de la primera mitad del siglo XX a través del uso de métodos cuantitativos, proceso que continuó en la posguerra y se reforzó a través de los organismos internacionales y su influencia en la formulación de las agendas de política educativas a partir de los años '60. El quinto momento fue el de la globalización en tanto agudo recordatorio sobre la necesidad de volver a pensar los temas tradicionales de la disciplina (Cowen, 2018).

Por supuesto, la idea de *mirar a otros* en relación con los saberes y las prácticas educativas fue anterior a la escolarización a gran escala. Ideas, actores y formas organizacionales ligadas a la transmisión de conocimientos circularon hacia, desde y al interior de Europa Occidental conforme avanzó el desarrollo de la cultura letrada. Desde las Facultades de Artes del siglo XII, los colegios humanistas del siglo XV o las Academias del siglo XVII es posible rastrear iniciativas y experiencias para aprender de otros. Incluso las prácticas de sistematización de saberes en torno de la organización pedagógico institucional, como la Ratio Studiorum de la Compañía de Jesús en el siglo XVI o la Didáctica Magna de Juan Amos Comenio un siglo después, constituyeron vehículos de circulación de saberes.

El triunfo de la escolarización en el siglo XIX otorgó una nueva faceta a esta práctica por dos motivos. Por un lado, la intervención creciente de un nuevo actor: el Estado. Por otro lado, aunque en relación directa, el cambio de escala. En función de ello, las preguntas subyacentes a la práctica de mirar a otros giraron en torno a un qué y un cómo: qué hacen al momento de organizar prácticas de transmisión de saberes a gran escala y, sobre todo, cómo lo hacen. Fue en este escenario donde la educación comparada comenzó a desarrollarse, en una búsqueda que asoció el mirar a otros con el saber acerca de la escolarización. En definitiva, la educación comparada se originó como una forma de producción de conocimiento sobre la escolarización, desde los viajeros que tomaban ideas hasta las prácticas sistemáticas de comparación.

Este dossier sobre educación comparada parte entonces de dos supuestos: el primero es el de las herencias que arrastra y el segundo es el que refiere a una forma de producción de conocimiento. Sabido es que este tema ya fue tratado por diversos autores a lo largo del extenso recorrido que lleva esta área de estudios (Alexander, Broadfoot y Phillips, 1999; Bray, Adamson y Mason, 2010; Cowen, 2014; Epstein, 2008; Kauko y Wieland, 2018; Manzon, 2011 y 2018; Martínez Usarralde, 2006; Nóvoa y Yariv-Mashal, 2003; Popkewitz, 2010; Schriewer, 2006; Takayama, 2018, 2020 entre otros). Pero interesa aquí distinguir entre dos grandes tendencias. Por un lado, existen numerosas definiciones sobre la educación comparada (en español ver Ferrer, 2002) que buscan precisar el carácter específico del área de estudio en relación con el uso que se hace de la comparación. En este sentido, ponen el foco sobre la comparación como método y, en consecuencia, la forma que éste adopta la define. Hay perspectivas de peso dentro de la educación comparada que esencialmente entienden se trata del uso de un método, principalmente el de yuxtaposición, aplicado al estudio de los sistemas educativos. Ésta es una forma de producción de conocimiento. Por otro lado, hay otras aproximaciones que no ponen el foco en la comparación como método de analizar semejanzas y diferencias entre sistemas educativos sino más bien en la comparación en tanto análisis del movimiento: no es la foto, es el devenir. En este sentido, hace bastante tiempo, el comparatista inglés Robert Cowen (2006) puso énfasis sobre otro aspecto de esta práctica de mirar a otros: la transformación del objeto de observación en un objeto de transferencia, la cuestión del *transfer* (sobre los orígenes de este concepto véase, entre otros, Ferraz-Lorenzo y Machado-Trujillo, 2020). Propuso una adaptación de esta noción para referir al movimiento de una idea o práctica educativa en un espacio supranacional, transnacional o internacional: el momento de la "puerta espacial", con su política de atracción, etc. El *transfer* es siempre un movimiento acompañado de otros dos, a saber, la traducción o reinterpretación de esas ideas conforme su recorrido en el espacio y las transformaciones a la traducción inicial, propias del nuevo espacio de circulación y/o recepción y apropiación. El autor lo sintetizaba en la idea de *as it moves, it morphes* (a medida que se mueve se transforma).

Como se destacó más arriba, en el centro del análisis se encontraban los procesos de transfer, concepto específico de la educación comparada, pero también podrían sumarse otros, como la noción de transfer cultural de la *histoire croisée* (Mayer, 2019). Oelsner (2021) también refiere a este concepto y lo pone en relación directa con el de circulación. Según la autora, el concepto de transfer lo propuso originalmente el francés Michel Espagne, especialista en las relaciones entre Francia y Alemania, para reemplazar la comparación histórica entre naciones por el estudio histórico de, por ejemplo, la circulación de ideas y de valores, del intercambio de productos, de la migración de personas de una sociedad a otra.

Las ideas de Cowen y otros autores que trabajaron sobre la cuestión del transfer bien pueden complementarse con las de otros comparatistas de la educación que también pusieron el foco sobre el movimiento de saberes y prácticas educativas. En particular, los estudios de Jürgen Schriewer (2002 y 2011) re introdujeron el concepto de internacionalización como el proceso de migración, difusión y recepción transnacional de discursos y prácticas educativas, proceso constituido históricamente en una variedad de lógicas de apropiación determinadas por estructuras culturales profundas (Caruso y Tenorth, 2011). Supone, al mismo tiempo, la difusión global de guiones educativos estandarizados transnacionalmente y la persistencia de varias redes de interrelación sociocultural (Schriewer, 2011). Desde esta perspectiva, se trató de pensar la relación entre guiones educativos estandarizados transnacionalmente, por ejemplo, los procesos de expansión de la escolarización desde fines del siglo XVIII entendidos como procesos de modernización a gran escala, y configuraciones socio culturales particulares, tales como determinados modelos institucionales. En términos de Schriewer (2010), el hallazgo más significativo de la investigación comparada no era ni la difusión global de modelos educativos estandarizados transnacionalmente ni la persistencia de redes locales de interrelación sociocultural, sino más bien el contraste entre estas dos variables. Cabe destacar aquí también prácticas de invención institucional que puedan darse en el marco de este encuentro y que, por efectos de la internacionalización tal como fuera definida más arriba, se referencian en prácticas globales y locales al mismo tiempo.

Este desarrollo conceptual se localizó en el efecto de estallido que implicó la globalización en las ciencias sociales y humanas, pero presenta, desde hace un tiempo, algunas limitaciones. Entre ellas, el riesgo del reduccionismo en un tipo de análisis entrampado en la dinámica global-local: guiones transnacionalizados por un lado y configuraciones socio culturales particulares por el otro. Esto es, la internacionalización implica un nuevo juego de escalas, pero cómo evitar el riesgo de reducir esas escalas al interjuego entre la escala global y la escala local o cuánto de lo global en lo local y viceversa. El estudio de esta movilidad permite identificar la transformación de conceptos, significados o modelos en su paso de un lugar a otro, de una persona a otra; para analizar la extensión de cambios, apropiaciones e “hibridaciones” ocurridas (Oelsner, 2021). De allí que pensar en términos de circulación, o circulaciones, antes que internacionalización, resultase más productivo, sobre todo porque implica una apertura a otras preguntas: qué circula, cómo circula, por qué circula y, sobre todo, qué efectos tiene esa circulación.

En este punto resulta útil una conceptualización reciente que el comparatista Antonio Nóvoa presenta en este dossier. El autor propone dos pasajes en relación con las categorías centrales de tiempo y espacio: del espacio a las espacialidades y del tiempo a las temporalidades. No se trataría, como en las últimas décadas, de analizar las transferencias en el marco de la relación global-local, sino de deslocalizaciones y relocalizaciones en espacios de fluidez y fluctuación, también de turbulencia y en distintas temporalidades: ¿cómo la educación acontece a lo largo del tiempo y de los espacios? El cruce entre espacialidades y temporalidades diversas a través del estudio de la circulación de saberes y prácticas sobre la escolarización remiten a los espacios de cruces, los ensambles o *entanglements* (Sobe, 2013).

En síntesis, se sostiene aquí que la educación comparada es una forma de producción de conocimiento sobre la circulación de la escolarización, sus alcances y sus límites, lo que se define por dentro y por fuera de ese proceso de transmisión institucional de saberes a gran escala. Sus orígenes como área de estudio sistemática se asocian de manera directa con el triunfo de la escolarización en tanto práctica de mirar a otros sobre el

qué y el cómo de lo escolar y sus fronteras. Ahora bien, puede decirse que, conforme avanzó el siglo XX y, especialmente, a partir de la consolidación de un espacio educativo global (Ydesen y Andreasen, 2020), esta práctica de mirar a otros comenzó a pendular de manera más intensa con otra: ser mirados.

En este marco, los estudios sobre la mundialización (Meyer y Ramírez, 2002) y, particularmente, la movilidad de las políticas, adquirieron una importancia central (Phillips y Ochs, 2004; Robertson y Dale, 2015; Steiner-Khamsi, 2010, entre otros). Este pasaje inauguró un giro en la educación comparada advertido por Nóvoa (2010) bajo la idea del gobierno de los números y por Cowen (2018) al criticar una educación comparada de soluciones -ambos en referencia a la progresiva extensión de las pruebas internacionales estandarizadas. Frente a ello, en los últimos años hubo fructíferos desarrollos conceptuales dentro de la educación comparada con el objetivo de mostrar la variedad de grises existentes entre los discursos globales y las decisiones de gobierno (Steiner-Khamsi, 2010; Verger, 2016; Addey y Sellar 2017; Fischman, Marcetti Topper, Silova, Goebel y Holloway, 2019, entre otros).

En definitiva, en un espacio educativo global, dos objetos clásicos de la educación comparada, escolarización y circulación, adquieren nuevas formas y, en consecuencia, plantean nuevas preguntas: ¿cómo se observa, describe, conceptualiza el transfer en términos de circulación? ¿qué tipo de recortes, límites, andamiajes, capas a ser desarmadas supone el nuevo escenario? La relación global-local, nacional-regional, regional-transnacional no da cuenta de las olas y redes de circulación históricas de ideas y prácticas educativas. La educación comparada ofrece un número importante de conceptos para considerar algunas de estas cuestiones.

El desarrollo hasta aquí refirió al escenario del Atlántico Medio. En el caso de la región latinoamericana, algunos países participaron activamente en los momentos iniciales de la educación comparada. Educadores y agentes de gobiernos como José Luis Mora en México, Andrés Bello en Venezuela y Chile, Domingo Faustino Sarmiento en Argentina y Chile y José Pedro Varela en Uruguay desplegaron una práctica de comparación que consistía en describir experiencias educativas foráneas a la manera de informes para el Estado, precisamente, en los tiempos inaugurales de los sistemas educativos. Un segundo grupo de actores latinoamericanos asociados a los desarrollos seminales de la educación comparada estuvo formado por académicos universitarios, cuyos estudios transitaban entre las instituciones de formación superior y los organismos internacionales.

Pese a estas contribuciones, la educación comparada no ancló en un desarrollo académico consistente y sostenido en nuestra región, tampoco logró incorporarse en forma generalizada en los planes de estudios de las carreras destinadas a formar docentes dentro y fuera de las universidades. A mediados del siglo XX, este bajo grado de institucionalización se tradujo en una escasa producción teórica y redujo los locus de desarrollo a puntuales libros legitimados como obras de referencia. En estas latitudes, la comparación predominó en las iniciativas ligadas a la expansión del planeamiento educativo y al desarrollo de las reformas educativas promovidas por organismos internacionales. En uno y otro caso, las acciones desplegadas implicaron la sistematización y análisis de información estadística y la elaboración de diagnósticos sobre los sistemas educativos (Acosta y Ruiz, 2018).

Desde principios del siglo XXI, los estudios comparados en América Latina han observado cambios que impulsaron su revitalización. La creación de sociedades nacionales de educación comparada, la realización de encuentros académicos específicos y la producción de los organismos internacionales con diferente grado de influencia en la agenda de la política educativa contribuyeron al desarrollo de esta área de estudios en la región. Al respecto, uno de los paneles integrados al congreso de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada de 2022 focalizó sobre las “contribuciones de la educación comparada e internacional al mejoramiento educativo de América Latina y el Caribe (o en general, para las naciones en desarrollo)”. La iniciativa suscitó una serie de preguntas vinculadas a los objetos de estudio de la educación comparada, sus finalidades, metodologías y usos: ¿qué tipo de conocimiento produce la educación comparada?, ¿de qué manera se

relaciona esta producción con el desarrollo histórico de la disciplina?, ¿sobre qué y para qué debiera producir conocimiento la educación comparada en esta región?

El presente dossier se inscribe en estos desarrollos contemporáneos con el propósito de revisar las respuestas formuladas a los citados interrogantes y a otros de similares proyecciones. Los temas, problemas y balances inscriptos en sus cuatro artículos permiten fortalecer los debates vinculados a la evolución epistemológica de la educación comparada y a los usos de la comparación en acotadas iniciativas de gobernanza educativa. La edición se apoyó en una experiencia previa en la publicación de estudios comparados. En el año 2015 publicamos junto con Guillermo Ruiz un libro que reunía traducciones de estudios recientes en la educación comparada (Ruiz y Acosta, 2015). El foco de esos estudios eran los procesos de difusión, circulación, traducción, recepción y apropiación de políticas educativas. En el epílogo del libro, Inés Dussel (2015) destacaba que éste proponía una manera particular de lectura: leer traduciendo, leer comparando. La finalidad, en sus palabras, se sintetizaba en poner a otras regiones y países en el mapa de preocupaciones. Para este dossier se retoma esa idea, es decir, poner otros objetos, perspectivas y geografías en circulación, particularmente conceptualizaciones de baja presencia en idioma español.

Robert Cowen selecciona dos mitos de origen del campo de la educación comparada a fin de desnaturalizar las proclamas que conectan sus objetivos casi indefectiblemente a los de asesorar a los Estados en materia de política educativa y que estiman que la disciplina debería dedicarse únicamente a comparar. Para ello, vuelve de manera magistral sobre una cuestión clave en la discusión epistemológica sobre la educación comparada que se planteó al comienzo de esta introducción: el lugar del uso de la comparación. Sostiene que, por supuesto, la “educación comparada compara”, pero lo hace de una manera bastante compleja. La pregunta previa vital es sobre los significados políticos, económicos y culturales de los patrones educativos y la forma o formas en que se entenderán. Para ello, retoma el concepto de ideas unitarias para caracterizar aquello que constituye un análisis de educación comparada: el sistema educativo, el espacio, los conceptos de identidad educada, el Estado, la praxis, el tiempo, el contexto social y el transfer. Propone finalmente una educación comparada que no sea ni lineal ni acumulativa, sino política y epistémicamente sensible.

António Nóvoa organiza su argumentación en torno a un problema que, tal como lo documenta, ha estado presente desde el momento mismo de la configuración de la educación comparada como área de estudios: la tensión entre política y conocimiento. A contracorriente de los acercamientos más convencionales a estas discusiones, fundamentados en dicotomías tales como objetivismo – contextualismo y reformismo – cientificismo, Nóvoa confiere un lugar estratégico a la diferencia y la comprensión en tanto prismas para interpretar los momentos iniciales de la educación comparada y la “nueva popularidad” que ha construido durante las últimas décadas, “cuando todo y todos se han vuelto comparatistas”. Allí donde algunas intervenciones apelan a la educación comparada para generalizaracríticamente políticas y prácticas identificadas como “las que mejor funcionan”, el autor propone pensar la diferencia; del mismo modo, frente a quienes usan la comparación para delinear soluciones globales, opta por la defensa de la comprensión del espacio y el tiempo y de las relaciones espacio-temporales.

Los vínculos que la educación comparada ha mantenido con la política también ocupan la atención de Daniel Tröhler. Dispuesto a caracterizar los patrones políticos delineados en torno a los universos explorados por esta área de estudios, el autor examina la configuración del Estado nación como punto de partida y motivo principal de la comparación, la manera *educacionalizada* de interpretar el desarrollo económico y militar de dicho Estado y un tercer patrón que encuentra en los resultados de las evaluaciones internacionales a gran escala en tanto argumentos claves para formular programas de reforma educativa. Además de advertir sobre los usos dados a la comparación a lo largo del siglo XX, la disyunción que oficia de título de su artículo sugiere la pervivencia de impulsos imperialistas y derivas culturales de la Guerra Fría en las formas contemporáneas de pensar y hacer educación comparada.

Si los caminos desandados por António Nóvoa y Daniel Tröhler ofrecen denodados argumentos para develar las finalidades políticas asignadas al objeto de reflexión del presente dossier, la historización propuesta

por Gita Steiner-Khamsi y Manuel Enrique Cardoso representa una entrada privilegiada para comprender las políticas de la comparación internacional. Según lo demuestran, el uso de un conjunto de indicadores para comparar el desarrollo de diferentes sistemas educativos –fundamento último de las evaluaciones del rendimiento escolar a gran escala de nivel nacional, regional e internacional– permite explicar las características distintivas de tres períodos de la historia de la educación comparada: la obra de Jullien de Paris que da inicios a la educación comparada en la primera década del siglo XIX, los trabajos de Paul Monroe y los de Isaac Kandel escenificados en el despuntar del siglo XX y el desarrollo de indicadores educativos para los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030.

En suma, desde diferentes geografías lingüísticas y territoriales, el dossier ofrece herramientas de análisis sobre un fenómeno de difusión internacional: la circulación de la escolarización y las formas de estudio que ofrece la educación comparada. Los autores y la autora que participan a través de sus artículos presentan distintas superficies sobre las que reflexionan: la génesis de la educación comparada y el uso de la comparación, las diversas temporalidades y espacialidades, las categorías propias del área de estudio y su renovación, los procesos histórico-culturales como la Guerra Fría, los organismos internacionales y las agencias nacionales como los Ministerios de educación, los instrumentos de políticas educativas como el currículum o las evaluaciones estandarizadas. De manera subyacente se encuentra la pregunta acerca del sentido de la escolarización y cómo abordar su estudio.

La estrategia seleccionada en este monográfico, hacer visibles otras geografías en el horizonte de preocupaciones, es una estrategia epistemológica: la difusión, circulación, traducción, recepción y apropiación de la escolarización también se construye desde la difusión, circulación, traducción, recepción y apropiación de palabras entre la comunidad académica. En ese sentido, y para finalizar, este dossier no sería posible sin la cooperación y conversación entre colegas. Por un lado, la iniciativa de Leandro Stagno, editor de esta revista, artífice, traductor y sostenedor de la propuesta a lo largo del tiempo. Por otro lado, becarios y adscriptos del seminario de educación comparada: Marta Alvarez, Melisa Diez, Gustavo Gómez Pascua y Alejandra Ochoa. Sus lecturas e intercambios enriquecieron esta producción. Finalmente, los autores: Manuel Cardoso, Bob Cowen, Antonio Nóvoa, Gita Steiner-Khamsi y Daniel Tröhler. Reconocidos especialistas con quienes tuve la oportunidad de intercambiar y aprender; sumamente generosos y dispuestos a poner sus ideas y producciones en circulación en otro idioma. Un recuerdo especial a Bob, quien no pudo ver este dossier, pero indagó con inquietud intelectual qué forma tomarían sus ideas en esta traducción y nueva versión.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, F. (2011). La educación comparada en América Latina: estado de situación y prospectiva. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 2, 73-83.
- Acosta, F. y Perez Centeno, C. (2011). Re-bordering comparative education in Latin America: Between global limits and local characteristics. *International Review of Education*, 57(3-4), 477-496.
- Acosta, F. y Ruiz, G. (2015). Estudio introductorio: Repensando la educación comparada. Lecturas desde Iberoamérica. Entre los viajeros del siglo XIX y la globalización. En G. Ruiz y F. Acosta (Ed.), *Repensando la educación comparada: lecturas desde Iberoamérica. Entre los viajeros del siglo XIX y la globalización* (pp. 15-26). Barcelona: Octaedro.
- Acosta, F. y Ruiz, G. (2018). Revisiting comparative education in Latin America: traditions, uses, and perspectives. *Comparative Education*, 54(1), 62-76.
- Addey, C. y Sellar, S. (2017). Why do countries participate in PISA? Understanding the role of international large-scale assessments in global education policy”. En A. Verger, M. Novelli y H. K. Altinyelken, (Ed.), *Global Education Policy and International Development: New Agendas, Issues and Policies* (pp. 97-117). London: Bloomsbury Academic.

- Alexander, R., Broadfoot, P. y Phillips, D. (1999) (Ed.). *Learning from Comparing: New Directions in Comparative Educational Research. Volume 1: Contexts, Classrooms and Outcomes Learning from comparing. New directions in comparative educational research*. Oxford: Symposium Books.
- Bray, M., Adamson, B. y Mason, M. (2010). Diferentes modelos, diferentes énfasis, diferentes *insights*. En M. Bray, B. Adamson y M. Mason (Eds.), *Educación Comparada. Enfoques y métodos* (pp. 435-454). Buenos Aires: Granica.
- Caruso, M. y Tenorth, H. (2011). Introducción: conceptualizar e historizar la internacionalización y la globalización en el campo educativo. En M. Caruso y H. Tenorth (Ed.), *Internacionalización. Políticas educativas y reflexión pedagógica en un medio global* (pp.13-35). Buenos Aires: Granica.
- Cowen, R. (2006). Acting comparatively upon the educational world: puzzles and possibilities. *Oxford Review of Education*, 32(5), 561-573.
- Cowen, R. (2014). Comparative education: stones, silences, and siren songs. *Compare*, 50(1), 3-14.
- Cowen, R. (2018). Comparative Education and Empires. *Revista Española de Educación Comparada*, 31, 14-34.
- Cowen, R. y Kazamias, A. (Eds.) (2009). *International Handbook of Comparative Education*. New York: Springer.
- Dussel, I. (2015). Epílogo. En G. Ruiz y F. Acosta (Ed.), *Repensando la educación comparada: lecturas desde Iberoamérica. Entre los viajeros del siglo XIX y la globalización* (pp. 181-186). Barcelona: Octaedro.
- Epstein, E. (2008). Setting the normative boundaries: crucial epistemological benchmarks in Comparative Education. *Comparative Education*, 44(4), 373-386.
- Ferraz-Lorenzo, M. y Machado-Trujillo, C. (2020). Transferencia, modernización y desarrollo educativos. El enfoque transnacional en los estudios de Historia de la Educación. *Foro de Educación*, 18(2), 1-22.
- Ferrer, F. (2002). *La educación comparada actual*. Barcelona: Ariel.
- Fischman, G., Marcetti Topper, A., Silova, I., Goebel, H. y Holloway, J. (2019). Examining the influence of international large-scale assessments on national education policies. *Journal of Education Policy*, 34(4), 470-499.
- Kauko, J. y Wieland, W. (2018). The Contingent Sense-Making of Contingency: Epistemologies of Change in Comparative Education. *Comparative Education Review*, 62(2), 157-177.
- Manzon, M. (2011). *Comparative Education: the construction of a field*. Dordrecht: Springer.
- Manzon, M. (2018). Comparative education histories: a postscript. *Comparative Education*, 54(1), 94-107.
- Martínez Usarralde, M. J. (2006). La educación comparada revisitada: Revisión a la evolución epistemológica y temática en la era post comparada. *Tendencias Pedagógicas*, 11, 77-100.
- Martínez Usarralde, M. J. y Fernández García, C.-M. (2019). Comparative and International Education in Western Europe. En C. Wolhuter y A. Wiseman (Ed.), *Comparative and International Education: Survey of an Infinite Field* (pp. 137-156). Emerald Publishing Limited.
- Mayer, C. (2019). The Transnational and Transcultural: Approaches to Studying the Circulation and Transfer of Educational Knowledge. En E. Roldán Vera y E. Fuchs (Ed.), *The Transnational in the History of Education: Concepts and Perspectives* (pp. 49-68). New York: Palgrave Macmillan.
- Meyer, J., y Ramírez, F. (2002). La institucionalización mundial de la educación. En J. Schriever (Ed.), *Formación del discurso en la educación comparada* (pp. 91-110). Barcelona: Ediciones Pomares.
- Nóvoa, A. (2010). Governing without governing. The formation of a European educational space. En M. Apple, S. Ball y L. A. Gandin (Eds.), *The Routledge International Handbook of the Sociology of Education* (pp. 264-273). Oxon: Routledge.
- Nóvoa, A. y Yariv-Mashal, T. (2003). Comparative research in education: A mode of governance or a historical journey? *Comparative Education*, 39(4), 423-438.
- Oelsner, V. (2021). Historia de la educación, circulación de ideas y comparación: notas teórico-metodológicas. En E. Galak, A. Abramowski, A. Assaneo e I. Fretchtl (Comps.), *Circulaciones, tránsitos y traducciones en la historia de la educación* (pp. 207-228). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE.
- Phillips, M. y Ochs, K. (2004). Researching policy borrowing: Some methodological challenges in comparative education. *British Educational Research Journal*, 30(6), 773-784.

- Popkewitz, T. (2010). Comparative studies and unthinking comparative “thought”. The paradox of ‘reason’ and its abjections. En M. Larsen (Ed.), *New thinking in Comparative Education. Honouring Robert Cowen* (pp. 15-28). Sense Publishers.
- Robertson, S. y Dale, R., (2015). Toward a critical cultural political economy of the globalisation of education. *Globalisation, Societies and Education*, 13(1), 149-170.
- Ruiz, G. y Acosta, F. (2015) (Ed.), *Repensando la educación comparada: lecturas desde Iberoamérica. Entre los viajes del siglo XIX y la globalización*. Barcelona: Octaedro.
- Schriewer, J. (2002). Educación Comparada: un gran programa ante nuevos desafíos. En J. Schriewer (Ed.), *Formación del discurso en la educación comparada* (pp. 13–40). Barcelona: Ediciones Pomares.
- Schriewer, J. (2006). Comparative social science: Characteristic problems and changing problem solutions. *Comparative Education*, 42(3), 299–336.
- Schriewer, J. (2010). Comparación y explicación entre causalidad y complejidad. En J. Schriewer y H. Kaelbe (Comp.), *La comparación en las ciencias sociales e históricas. Un debate interdisciplinar* (pp.17-62). Barcelona: Octaedro/ICE-UB.
- Schriewer, J. (2011). Sistema mundial y redes de interrelación: la internacionalización de la Educación y el papel de la investigación comparada. En M. Caruso y H. Tenorth (Comp.), *Internacionalización. Políticas educativas y reflexión pedagógica en un medio global* (pp. 41-106). Buenos Aires: Granica.
- Sobe, N. (2013). Entanglement and transnationalism. En T. Popkewitz (Ed.), *Re-thinking the history of education. Transnational perspectives on its questions, methods and knowledge* (pp. 93-108). Nueva York: Palgrave.
- Steiner-Khamsi, G. (2010). The Politics and Economics of Comparison. *Comparative Education Review*, 54(3), 323-342.
- Takayama, K. (2018). Towards a new articulation of comparative educations: cross-culturalising research imaginations. *Comparative Education*, 54(1), 77-93.
- Takayama, K. (2020). An invitation to “negative” comparative education. *Comparative Education*, 20(1), 79–95.
- Verger, A. (2016). The Global Diffusion of Education Privatization: Unpacking and Theorizing Policy Adoption. En K. Mundy, A. Green, B. Lingard y A. Verger (Ed.) *The Handbook of Global Education Policy* (pp. 64-80). West Sussex: John Wiley & Sons.
- Ydesen, C. y Andreasen, K. (2020). Historical Roots of the Global Testing Culture in Education. *Nordic Studies in Education*, 40(2), 149-166.