

Comparación y circulación transnacional en el estudio de la historia de la escolarización moderna

Comparison and transnational circulation in the study of the history of modern schooling

Felicitas Acosta

Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina

ROR <https://ror.org/01k6h2m87>

acostafelicitas@gmail.com

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-7701-7762>

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB36-471>

Recepción: 05 Diciembre 2025
Aprobación: 17 Diciembre 2025



Acceso abierto diamante

Resumen

Este artículo examina enfoques que orientan el estudio histórico de la escolarización, con énfasis en el desarrollo de la noción de circulación transnacional como herramienta analítica. Se sostiene que esta noción se configura en el diálogo entre la educación comparada y la historia de la educación, que obliga a revisar los supuestos desde los cuales se pensó la escolarización y a reconsiderar las escalas, temporalidades y mediaciones que la constituyen como fenómeno social. El análisis parte de dos atributos: su alcance social, vinculado a la educacionalización de los problemas sociales, y su carácter transnacional desde los orígenes de la escolarización moderna. El artículo se organiza en tres secciones: la primera revisa los aportes del análisis histórico-comparativo; la segunda muestra cómo la convergencia entre educación comparada e historia de la educación transformó el estudio de la escolarización; la tercera analiza el tránsito desde la internacionalización hacia la circulación transnacional como alternativa para comprender la movilidad y reconfiguración de saberes y prácticas educativas.

Palabras clave: circulación transnacional, análisis histórico-comparativo, transfer educativo, historia transnacional, escolarización.

Abstract

This article examines approaches that guide the historical study of schooling and focuses on developing the notion of transnational circulation as an analytical tool. It argues that this notion emerges from the dialogue between comparative education and the history of education, prompting researchers to reconsider the assumptions underlying the study of schooling and the scales, temporalities, and mediations that historically constitute it. The analysis draws on two attributes: the social reach of schooling, which links to the educationalization of social problems, and its transnational character since the origins of modern schooling. The article is structured in three sections: the first reviews the contributions from historical-comparative analysis; the second examines how the convergence between comparative education and the history of education reshapes the study of schooling; and the third analyzes the shift from internationalization to transnational circulation as a framework for understanding the mobility, translation, and reconfiguration of educational knowledge and practices.

Keywords: transnational circulation, comparative historical analysis, educational transfer, transnational history, schooling.

1. Introducción¹

El objetivo de este artículo es ofrecer una reflexión sobre los enfoques que orientan el estudio histórico de la escolarización. En particular, se busca caracterizar el desarrollo de la noción de circulación transnacional como una herramienta con potencial para la historia de la educación. Se sostiene que esta noción emerge de un diálogo entre la educación comparada y la historia de la educación, un diálogo que lleva a revisar los supuestos que guían el estudio de los procesos de escolarización y a reconsiderar las escalas, temporalidades y mediaciones en las que se desarrollan.

La reflexión que aquí se presenta se inscribe en un recorrido de investigación previo en el que la noción de circulación transnacional fue empleada para estudiar la configuración de los colegios nacionales en Argentina y, en particular, la relación entre una organización escolar específica y la circulación de prácticas y discursos pedagógico-institucionales desde el siglo XVI en adelante (Acosta, 2019, 2021; Acosta y Fernández, 2014; Acosta y Ochoa, 2022). En ese marco, el concepto de internacionalización –tal como había sido elaborado por la corriente socio-histórica de la educación comparada– se presentó inicialmente como una herramienta para comprender los procesos de difusión, recepción y reconfiguración de saberes educativos en el contexto de la expansión de la escolarización moderna.

El avance de las investigaciones permitió, sin embargo, identificar límites al uso del concepto de internacionalización y explorar con mayor detenimiento la noción de circulación transnacional. Este desplazamiento implicó un cambio de foco: de una dinámica, por momentos lineal de difusión, hacia la atención a los movimientos, flujos y apropiaciones presentes en la producción y transformación del conocimiento pedagógico y en la escolarización. El artículo reconstruye este proceso y lo sitúa en un conjunto de renovaciones historiográficas de las últimas décadas, en las que corrientes como la historia transnacional, la *histoire croisée*, los estudios de *transfer*, los enfoques comparados de la internacionalización, los análisis de redes y los estudios sobre lenguajes de la educación contribuyeron a redefinir los objetos de estudio en la historia de la educación (Acosta, 2019).

Al mismo tiempo, la reflexión se inscribe en un contexto regional marcado por iniciativas orientadas a revisar y actualizar los marcos conceptuales y metodológicos del campo. En la última década, debates promovidos en espacios como el Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana, el dossier de *Historia y memoria de la educación* coordinado por Ana Diamant y Gabriela Ossenbach (2024), o el balance historiográfico impulsado por Nicolás Arata y Pablo Pineau (2019), señalaron vacancias y destacaron la necesidad de renovar los enfoques comparativos en la historia de la escolarización en América Latina. Otras publicaciones, como la de Galak et al. (2021) o el dossier de la revista *Espacios en Blanco* N° 18 (2008) dedicado a nuevas miradas en la historia de la educación, aunque no aborden directamente la cuestión de la comparación, constituyen aportes importantes.

También es relevante el caso brasileño, cuyo desarrollo historiográfico se ha reforzado por la continuidad institucional, el tamaño de sus equipos de investigación y las políticas de apoyo a la producción académica. Esta vitalidad, articulada con redes estrechas tanto regionales como internacionales, ofrece un marco para reabrir interrogantes sobre el estado del campo y para promover diálogos comparativos sistemáticos (De Souza, 2025).

En este escenario, cobran relevancia tres interrogantes que, cada tanto, atraviesan los debates: ¿Por qué comparar en la historia de la educación?, ¿Para qué comparar? ¿Cómo emplear la comparación sin reducir la complejidad histórica? En el estudio histórico de la escolarización, estas preguntas adquieren sentido cuando se reconocen dos de sus atributos centrales, que se toman como supuestos para este artículo. Por un lado, la escolarización es un fenómeno histórico que debe leerse en términos de su alcance social. Este alcance no se explica solo por su expansión cuantitativa desde el siglo XVIII, sino también porque la escolarización materializa la educacionalización de los problemas sociales (Tröhler, 2014), en la que la escuela asumió funciones vinculadas a la regulación moral, económica, política y cultural de las poblaciones. Comprender la

escolarización requiere, por tanto, analizar cómo estas funciones se constituyeron históricamente y cómo configuraron instituciones, saberes y prácticas destinadas a regular al conjunto social (Acosta, 2023).

Reconocer que la escolarización se desarrolló desde sus orígenes en el marco de procesos de circulación de saberes, de modelos institucionales y de prácticas pedagógicas en diversas espacialidades. En particular, la escolarización moderna tuvo un carácter transnacional desde su conformación inicial y se alimentó de transferencias, adaptaciones y resignificaciones que desbordaron los límites territoriales. Este rasgo no sólo complejiza su estudio, sino que también justifica la demanda de comparación, en tanto que permite observar los movimientos, mediaciones y transformaciones que acompañan la circulación de ideas y prácticas educativas.

Estas preguntas fueron objeto de discusión en múltiples instancias: el número especial de *Paedagogica Historica* coordinado por Gabriela Ossenbach sobre la historiografía de la educación iberoamericana (2000); la conferencia de la *International Standing Conference for the History of Education*(ISCHE) de 2012, dedicada a la internacionalización, en la que disertaron figuras vinculadas a los estudios histórico-comparados como Marcelo Caruso, Antonio Nóvoa, Jürgen Schriewer y Martin Lawn; el simposio sobre historia transnacional organizado en el marco de la ISCHE 2015 por Eugenia Roldán Vera y Eckhardt Fuchs; y la conferencia ISCHE 2019, dedicada al estudio de los espacios y los tiempos en la educación, con conferencistas del ámbito de la educación comparada como Gita Steiner Khamsi. En una línea similar se encuentra la colección *Historias globales de la educación*, lanzada por ISCHE en 2019 en alianza con la editorial Palgrave Macmillan. Estos espacios apuntaron a precisar los fundamentos teóricos y los usos metodológicos de la comparación y a evaluar su pertinencia para el análisis de procesos históricos de escolarización.

La persistencia de estos debates también se observa entre investigadores en formación. Aunque la comparación suele presentarse como necesaria en el estudio de la educación, sus fundamentos, alcances y propósitos no siempre se explicitan. Puede emplearse como técnica descriptiva, herramienta analítica o forma de razonamiento histórico; cada uso implica supuestos distintos y orienta de manera diferente las preguntas sobre los procesos educativos. Si en un primer momento la comparación permitió identificar regularidades y contrastar trayectorias nacionales, en las últimas décadas ha servido para analizar flujos, conexiones y circulaciones que exceden los límites territoriales, replanteando las unidades de análisis, las escalas y las temporalidades.

En función de este diagnóstico, de las preguntas y del supuesto antes desarrollado –los atributos de alcance social y el carácter constitutivo transnacional de la escolarización– el artículo se estructura en tres secciones. En primer lugar, se reconstruyen los aportes y las características del análisis histórico-comparativo al estudio de fenómenos de gran complejidad social, como la escolarización. En segundo lugar, se analiza de qué manera la educación comparada y la historia de la educación convergen en la escolarización como objeto de estudio, lo que da cuenta de su carácter transnacional. En tercer lugar, se presenta el desplazamiento desde la noción de internacionalización, más propia de los estudios comparados en educación, hacia la noción de circulación transnacional, a partir de los aportes de diversos historiadores de la educación.

La circulación transnacional se propone así como un marco conceptual para analizar los procesos históricos de movilidad, traducción y reconfiguración de saberes y prácticas educativas en general y de la escolarización en particular. Este enfoque permite considerar temporalidades y espacialidades que exceden los límites del Estado-nación y superar lecturas lineales de su difusión. Con este horizonte, el apartado siguiente revisa los aportes de la comparación histórica al análisis de fenómenos de gran complejidad social, como el de la escolarización.

2. La comparación como problema historiográfico

Para situar la comparación en relación con el estudio de la escolarización, resulta necesario recuperar primero cómo se ha conceptualizado el análisis histórico-comparativo en las ciencias sociales, que cuenta con una extensa tradición. Mahoney y Rueschemeyer (2003) señalan que dicha tradición fue decisiva para abordar

grandes preguntas sobre el cambio social, aunque hacia mediados del siglo XX se vio eclipsada por otros enfoques que privilegiaban modelos teóricos de alcance universal y formalizaciones ahistóricas. Según estos autores, recién desde mediados de la década de 1970 se produjo una reactivación de los estudios histórico-comparativos, cuando diversas investigaciones retomaron cuestiones de gran envergadura e hicieron de la comparación histórica una vía central para explicar procesos sociales complejos.

Esta reemergencia se acompañó de un conjunto de estrategias metodológicas y analíticas que permitieron afinar las comparaciones. Los investigadores que se inscriben en esta tradición asumen una posición explícita: no pretenden producir conceptos ahistóricos ni proposiciones excesivamente generales para explicar los procesos sociales, como había sido habitual en programas universalistas, como el funcionalismo, la teoría de sistemas o la teoría de juegos, dominantes en las décadas de 1970, 1980 y 1990. En cambio, buscan formular preguntas y elaborar “rompecabezas” a partir de conjuntos de casos que presentan suficiente similitud para ser comparados entre sí. La comparación, en este marco, permite derivar lecciones de experiencias pasadas frente a desafíos contemporáneos y contribuye a problematizar las categorías a través de las cuales se describe y se explica el cambio social (Mahoney y Rueschemeyer, 2003).

Según los autores, el análisis histórico-comparativo se caracteriza por tres rasgos fundamentales: (a) comparte una preocupación persistente por el análisis causal; (b) pone énfasis en los procesos desarrollados a lo largo del tiempo; y (c) utiliza la comparación de manera sistemática y contextualizada. Estas tres dimensiones permiten diferenciar esta tradición tanto de determinados desarrollos de la sociología histórica como de ciertos enfoques del institucionalismo histórico. El interés por la causalidad apunta a identificar y explicar configuraciones causales que producen efectos de interés, sin reducir el análisis a la mera reconstrucción interpretativa de significados contextualizados. Ello no implica abandonar las técnicas cualitativas, sino articular de manera ecléctica distintos métodos con el fin de abordar los problemas de la forma más adecuada posible.

La segunda característica, relativa a la dimensión temporal, resulta central: los investigadores histórico-comparativos analizan explícitamente secuencias históricas y el desarrollo procesual de los fenómenos bajo estudio, evitando las lecturas estáticas de las instituciones y de las configuraciones sociales. La comparación no se limita a construir “fotografías” en distintos momentos, sino que busca reconstruir trayectorias y series de transformaciones.

La tercera característica remite al uso sistemático y contextualizado de la comparación de casos similares y contrastantes. El objetivo no es la generalización universal, puesto que la comparación contextualizada solo es posible en un número limitado de casos; su ventaja, en cambio, radica en favorecer un diálogo intenso entre teoría y evidencia, relativamente infrecuente en investigaciones apoyadas exclusivamente en técnicas cuantitativas (Mahoney y Rueschemeyer, 2003).

En el interior de esta tradición, se plantearon diversas controversias. Una de las más recurrentes se vincula con el uso de fuentes secundarias en la investigación histórico-comparativa, pues se ha señalado que su empleo exclusivo puede conducir a errores sistemáticos. Ragin (1987), sin embargo, matiza esta crítica al subrayar que el uso intensivo de fuentes secundarias suele desembocar en un examen más amplio del conjunto de la producción historiográfica sobre un caso y puede incluso favorecer el descubrimiento de fuentes primarias nuevas o poco utilizadas. Desde esta perspectiva, el uso de fuentes secundarias no equivale a un estudio superficial, sino que puede constituir el punto de partida para análisis densos y minuciosos.

Rueschemeyer (2003) profundiza en esta idea y sostiene que el análisis histórico-comparativo de uno o pocos casos puede ofrecer una importante ganancia: la generación de nuevas hipótesis y su contrastación a partir del estudio intensivo de dichos casos, siempre que se evite la identificación simplista de un caso con una sola observación. El valor principal de este tipo de investigaciones no radica solo en los resultados, sino en el enriquecimiento progresivo del objeto de estudio durante el propio proceso de investigación. El “mejor” análisis histórico –sostiene– se caracteriza por un alto grado de reflexividad teórica, alimentado por el contacto

con marcos conceptuales previos, que orientan la indagación tanto cuando se proponen explicaciones causales de desarrollos particulares como cuando se formulan y ponen a prueba proposiciones de carácter más general.

En el terreno de la sociología histórica, Skocpol (1984) contribuyó de manera decisiva a precisar los modos en que la comparación puede articularse con la explicación histórica. La autora distingue tres estrategias predominantes en esta disciplina. En primer lugar, una estrategia interpretativa, orientada a desarrollar interpretaciones significativas sobre amplios patrones históricos, en la que se inscribirían trabajos como los de E. P. Thompson. En segundo lugar, una estrategia que aplica modelos generales a uno o varios casos históricos, ejemplificada por la obra de Marc Bloch. En tercer lugar, una estrategia que explora regularidades causales en la historia mediante la confrontación entre teorías preexistentes y la evidencia histórica, o bien mediante el descubrimiento inductivo de analogías causales significativas entre distintas instancias.

La estrategia analítico-histórica, en la que se sitúa Skocpol, combina el interés por problemas importantes y contextualizados –propio de la primera estrategia– con el esfuerzo por construir teorías sociales de alcance más general –característico de la segunda-. Al articular estos intereses diversos, hace un uso de la comparación que se distingue del de las otras dos estrategias, acercándose a algunas formulaciones del análisis histórico-comparativo y, al mismo tiempo, retomando las advertencias de autores como Ragin (1987) y Rueschemeyer (2003). La comparación se orienta aquí a responder preguntas del tipo “por qué”, más que a ofrecer descripciones densas centradas en el “qué sucedió”.

Desde esta perspectiva, la comparación se convierte en un medio privilegiado para evaluar la validez de argumentos explicativos alternativos. Como señala Skocpol (1984), retomando a Moore, las comparaciones pueden funcionar como un “control negativo” respecto de explicaciones históricas aceptadas y, al mismo tiempo, abrir el camino hacia nuevas generalizaciones históricas. El resultado de la comparación consiste, en última instancia, en la especificación de configuraciones favorables o desfavorables para determinados tipos de resultados, lo cual puede hacerse apelando a los métodos lógicos de la coincidencia y de la diferencia desarrollados por John Stuart Mill.

En este marco, la comparación consiste en contrastar casos situados en momentos históricos relevantes y en considerar tanto las regularidades como las variaciones entre contextos. A ello se suma, la ya mencionada importancia del uso combinado de fuentes secundarias y primarias: las primeras permiten reconstruir debates consolidados y delimitar los contornos de los problemas; las segundas, a su vez, abren la posibilidad de proponer nuevas lecturas y destacar aspectos que habían permanecido en segundo plano. Skocpol (1984) advierte, no obstante, contra el riesgo de “perderse en el mar” de las fuentes primarias y subraya que la selección de materiales debe estar orientada por las configuraciones causales que se desean analizar.

El uso de la comparación también ocupa un lugar relevante en las reflexiones de Peter Burke (2007), quien, desde la historia cultural, propuso un enfoque comparado particularmente pertinente para la historia de la educación. El autor observa que muchos historiadores manifiestan reticencias ante la comparación, alegando que su interés se centra en lo particular. Sin embargo, sostiene que la singularidad de una sociedad o de una institución solo puede apreciarse plenamente si se la contrasta con otras que comparten ciertos rasgos, de modo que las ausencias y las diferencias se vuelvan visibles. Retomando a Bendix (1967), Burke subraya la importancia de las concepciones de “contraste”: únicamente a través de la comparación resulta posible advertir aquello que no está presente y comprender la significación de ciertas ausencias.

En sus propios trabajos, como los dedicados al estudio de las élites en el siglo XVII, el autor (1996, 2007) muestra cómo el contraste entre ciudades le permitió identificar rasgos que podrían haber pasado inadvertidos en una mirada puramente nacional o local. Coinciendo con otros autores ya mencionados, destaca que la comparación resulta especialmente útil para formular explicaciones históricas.

Burke (2007) advierte, a la vez, sobre tres problemas asociados al método comparativo. El primero es el riesgo de aceptar de manera acrítica el supuesto de que las sociedades “evolucionan” siguiendo una secuencia inevitable de etapas, lo que conduce a análisis comparativos de carácter evolucionista o estático. Frente a ello, propone atender a las trayectorias divergentes y a los diferentes caminos que las sociedades pueden recorrer,

retomando en este punto las reflexiones de Perry Anderson sobre las diversas formas de despliegue de la modernidad. El segundo problema es el etnocentrismo: aunque los estudios comparados surgieron, en parte, del interés por otras culturas, con frecuencia tendieron a tomar a Occidente como norma frente a la cual las demás sociedades aparecen como desviaciones. Este aspecto es clave en el estudio histórico de la escolarización, en tanto que su origen europeo condujo a interpretaciones de este tipo.

El tercer problema identificado por Burke (2007) remite a una cuestión ya destacada por los comparatistas: la dificultad de decidir con precisión qué comparar con qué. Los comparatistas se enfrentan a un dilema: si se comparan rasgos culturales específicos, se alcanza un alto grado de precisión y es posible evaluar con claridad la presencia o ausencia de dichos rasgos, pero existe el riesgo de caer en análisis superficiales de cada caso; si, en cambio, se buscan “análogos” o equivalentes funcionales, se abre la posibilidad de comparar sociedades enteras, aunque se vuelve más difícil distinguir con provecho similitudes y diferencias cuando los casos difieren en numerosos aspectos.

Para abordar este dilema, el autor sugiere apelar a ciertas categorías de la teoría social de carácter más general, totalizador o “modélico”. Señala, por ejemplo, que una mayor familiaridad de Arnold Toynbee con la teoría social de su tiempo podría haber enriquecido sus análisis comparativos: autores como Durkheim, Elias o Weber habrían ofrecido herramientas para pensar la comparación, la civilización como proceso o el uso de tipos ideales. Esta observación abre la puerta a un último conjunto de aportes relevantes para el marco teórico de la comparación en las ciencias sociales e históricas: los desarrollos de Schriewer y Kaelble (2010).

En la compilación *La comparación en las ciencias sociales e históricas*, estos autores retoman los cuestionamientos al enfoque comparativo y proponen repensar el problema teórico de la comparación a la luz de los retos planteados por la creciente interconexión mundial. Schriewer (2010), en particular, retoma el origen experimental de la comparación, critica ciertos presupuestos del *mainstream* neopositivista y ofrece una alternativa metodológica que denomina explicación funcional-configurativa. Esta propuesta no reduce la comparación ni a la mera comprobación de hipótesis macrosociales ni a la descripción de particularidades históricas, sino que busca desarrollar conocimientos comparativos derivados de las relaciones entre estructuras sistémicas transculturales y formaciones configurativas concretas.

El eje de esta perspectiva radica en abandonar el reduccionismo causal de los modelos macrosociales y asumir la complejidad de los procesos. En este sentido, la difusión de modelos educativos, como la escolarización, nunca es unilineal: los procesos de difusión siempre están entrelazados con los de recepción, de manera que lo que se observa es un entramado en el que coexisten la imposición de modelos y programas transnacionales y la persistencia –y reconfiguración– de redes de interacción socioculturales. Este enfoque destaca el contraste entre integración supranacional y diversificación infranacional, entre internacionalización e idiosincratización, entre universales evolutivos y configuraciones histórico-culturales (Schriewer, 2010).

Si se historifican las unidades de comparación en tanto sistemas, las instituciones –entre ellas, las escolares– pueden explicarse con base en una doble referencia: por un lado, su orientación hacia tareas de ordenación de alcance transcultural y, por otro, la forma específica que adquieren dichas tareas en configuraciones históricas particulares. Dentro de estas configuraciones se analiza el desempeño institucional en relación con funciones que, si bien pueden ser formalmente equivalentes, adoptan distintas formas y experiencias de concreción en contextos sociohistóricos diversos.

Los debates presentados en este apartado permiten comprender que la comparación no constituye únicamente una técnica de contraste entre casos, sino también un modo específico de construir problemas históricos y de articular explicación, causalidad y temporalidad. Las distintas formulaciones del análisis histórico-comparativo configuran así el trasfondo teórico desde el cual es posible reformular la manera de estudiar la escolarización moderna: no tanto como un arreglo institucional situado, sino más bien como expresión de un encuentro entre guiones socioculturales de circulación global y lógicas socioculturales particulares. Desde esta perspectiva, la escolarización puede analizarse como un proceso de largo alcance social, cuya historicidad se ilumina precisamente al comparar configuraciones, trayectorias y variaciones entre

contextos. La sección siguiente avanza sobre la convergencia entre la educación comparada y la historia de la educación en el estudio de la escolarización.

3. La historia de la educación entre la historia y la comparación

La articulación entre la historia de la educación y la educación comparada posee una trayectoria extensa, cuya configuración varió según los contextos históricos y las orientaciones teóricas predominantes. Desde su constitución como área de estudios, entre finales del siglo XVIII y durante el XIX, la educación comparada se consolidó como una modalidad específica de conocimiento sobre la escolarización, basada en la observación sistemática de otros sistemas educativos. Este origen se vinculó estrechamente con la expansión de la escolarización masiva y con la emergencia del Estado-nación moderno, que requirió información sobre experiencias externas para organizar, administrar y reformar sus instituciones educativas.

En ese marco, se afirmó una práctica que vinculaba el “mirar a otros” con la producción de saberes especializados sobre la escolarización. Aunque retomó tradiciones previas de la cultura humanista y letrada – como la *Ratio Studiorum* o la *Didáctica Magna*–, dicha práctica fue redefinida por las nuevas necesidades estatales y por el desarrollo de aparatos administrativos y estadísticos. La comparación se configuró como instrumento de gobierno y de reforma, además de constituir un recurso epistemológico para la construcción del conocimiento educativo.

En la tradición contemporánea, la educación comparada es objeto de múltiples definiciones. Algunas perspectivas privilegian su carácter metodológico, entendiendo la comparación como la juxtaposición sistemática de unidades –frecuentemente sistemas educativos nacionales– con el propósito de identificar semejanzas y diferencias y de establecer tipologías analíticas. Otras corrientes cuestionan esta centralidad metodológica y proponen, en cambio, concebir la comparación como un análisis de dinámicas y transformaciones, más atento al movimiento que a las estructuras estables.

En este último sentido, la contribución de Robert Cowen (2006) fue particularmente influyente. Al enfatizar la relevancia de lo que ocurre cuando ideas, prácticas o instituciones se desplazan entre contextos, introdujo el concepto de *transfer* para dar cuenta de un movimiento compuesto por tránsito, traducción y transformación. Su conocida formulación –“*as it moves, it morphs*”– sintetiza esta perspectiva procesual, orientada a captar resignificaciones e hibridaciones, más que traslaciones mecánicas.

En las últimas décadas, la comparación en la historia de la educación impulsó cambios importantes en el estudio de la escolarización. Estos giros en la comparación y en la historia de la educación no solo redefinieron los problemas y las escalas de análisis, sino que también reorientaron la manera de abordar la escolarización, al situarla en tramas históricas que exceden los marcos estrictamente nacionales.

En una primera fase, hacia finales de los años setenta y durante los años ochenta del siglo XX, se articuló con la sociología histórica para explicar la consolidación de los sistemas educativos modernos. Los trabajos de Margaret Archer (1979), Fritz Ringer (1979), Brian Simon (1992), Detlef Müller (1992) y, posteriormente, Andy Green (1990), ofrecieron un marco para analizar la formación, expansión y diferenciación de los sistemas escolares. Esta línea interpretativa fue renovada por Gary McCulloch (Franklin y McCulloch, 2006), quien retomó estos debates en diálogo con nuevas problemáticas vinculadas a la educación secundaria y la expansión de la escolarización, o por Helmut Kaelble (2011) con sus estudios sobre la historia social europea de la educación.

En una segunda fase, hacia comienzos del 2000, los estudios históricos desplazaron su enfoque hacia la circulación de ideas pedagógicas, las dinámicas de cambio institucional y los desplazamientos conceptuales. Las contribuciones de Thomas Popkewitz (2013) y Daniel Tröhler, Thomas Popkewitz y David Labaree (2011) fueron centrales para mostrar que las tradiciones educativas se traducen y se reconfiguran en el encuentro con realidades locales, poniendo de relieve procesos de mutua producción y transformación. En conjunto, estas transformaciones muestran que la escolarización debe estudiarse como un proceso históricamente producido

en interacciones que desbordan las fronteras y que la comparación permite reconstruir dichas interdependencias.

Una tercera fase se abrió con los trabajos que situaron explícitamente la comparación en un registro relacional. Esta perspectiva buscó captar ensamblajes, tensiones y desplazamientos que emergen cuando las prácticas educativas circulan entre contextos, desplazando las nociones de estabilidad y unidad de los objetos educativos (Popkewitz, 2013; Sobe, 2013).

En las dos últimas décadas, la consolidación de la historia transnacional de la educación dio lugar a una cuarta fase. Impulsada por desarrollos en la ISCHE y por iniciativas editoriales que promovieron estudios de mayor escala, esta perspectiva orientó el análisis hacia flujos, redes e interdependencias que trascienden los límites estatales. Como han mostrado los estudios coloniales, estas conexiones transnacionales poseen una larga historia, sustentada en circuitos imperiales que atravesaban metrópolis y periferias y desbordaban las fronteras nacionales (Stoler, 2001).

En la historia de la educación, el simposio coordinado por Eugenia Roldán Vera y Edgar Fucks en Estambul en 2015 –cuyas contribuciones se publicaron en 2019– marcó un punto relevante al reunir trabajos sobre la movilidad de saberes, la circulación de prácticas institucionales y la articulación entre actores estatales y no estatales. Antecedentes clave se encontraban en el ya citado trabajo de Thomas Popkewitz (2013). A nivel regional, los desarrollos impulsados por Diana Gonçalves Vidal y colegas en Brasil subrayaron la importancia de considerar los “juegos con las escalas” como parte de entramados transnacionales caracterizados por procesos persistentes de transferencia, apropiación e hibridación (Gonçalves Vidal y Batista da Silva, 2024).

En conjunto, estas cuatro fases muestran que la relación entre comparación e historia de la educación experimentó un desplazamiento sostenido: de un comparativismo centrado en la formación de los sistemas educativos nacionales hacia enfoques relacionales y transnacionales atentos a los flujos, las redes y los ensamblajes que desbordan las fronteras estatales. Este recorrido permite entender que la escolarización no solo se organizó en marcos nacionales, sino que también se produjo en un entramado de conexiones transnacionales que la comparación contribuye a hacer visibles. La comparación dejó de operar solo como un procedimiento para establecer semejanzas y diferencias entre sistemas y se convirtió en un instrumento para interrogar los modos en que se producen, circulan y se reconfiguran los saberes y las prácticas educativas en distintos niveles de escala.

Así, la revisión de estas fases historiográficas permite comprender cómo la convergencia entre la historia de la educación y la educación comparada volvió visible el carácter transnacional de la escolarización moderna. Desde esta perspectiva, la articulación entre la historia de la educación y la educación comparada no se reduce a un diálogo metodológico ni a la yuxtaposición de enfoques, sino que configura un espacio común de problematización en el que la comparación, la escala transnacional y la atención a las circulaciones emergen como alternativas para comprender la dinámica de la escolarización, en especial sus atributos de amplio alcance social y origen transnacional. Es precisamente en este espacio donde se inscribe el desplazamiento conceptual que analiza la sección siguiente: el paso desde la noción de internacionalización hacia la de circulación transnacional como clave de lectura de la escolarización moderna.

4. De la internacionalización hacia la noción de circulación transnacional

Tal como se anticipó en la introducción, esta sección se centra en el desplazamiento conceptual que conduce desde la internacionalización hacia la noción de circulación transnacional. Se parte de los primeros estudios en los que esta reflexión se inscribió, que retomaban el concepto de internacionalización elaborado por la corriente sociohistórica de la educación comparada (Ferrer, 2002), para mostrar cómo dicho concepto resultó progresivamente insuficiente para dar cuenta de la complejidad de los movimientos, mediaciones y apropiaciones vinculados a la escolarización moderna. Sobre la base de los giros historiográficos y disciplinares

presentados en las secciones anteriores, se examina aquí cómo la noción de circulación transnacional puede reordenar el modo de pensar las relaciones entre espacio, tiempo y escala en la historia de la educación.

Los trabajos de Jürgen Schriewer definieron la internacionalización como un proceso de migración, difusión y recepción transnacional de discursos y prácticas educativas, constituido históricamente por una variedad de lógicas de apropiación determinadas por estructuras culturales profundas (Caruso y Tenorth, 2011). Este proceso supone, simultáneamente, la difusión global de guiones educativos estandarizados a escala transnacional y la persistencia de múltiples redes de interrelación sociocultural (Schriewer, 2010).

Desde esta perspectiva, el análisis se centró en la relación entre dichos guiones educativos estandarizados, los procesos de expansión de la escolarización desde fines del siglo XVIII –entendidos como procesos de modernización a gran escala– y configuraciones socioculturales específicas, como, por ejemplo, los colegios nacionales en la Argentina. La idea de guiones educativos estandarizados ofreció un marco para pensar en procesos de transferencia e internacionalización de ideas y prácticas educativas, a partir de los cuales era posible comprender la configuración del colegio nacional como parte de una dinámica de encuentro entre modelos globales y prácticas locales de escolarización.

En términos de Schriewer (2010), el hallazgo más significativo de la investigación comparada no reside tanto en constatar la difusión global de modelos educativos estandarizados ni en subrayar la persistencia de redes locales, sino en examinar el contraste y la tensión entre ambos planos. En ese contraste también se inscriben las prácticas de invención institucional que pueden emerger en el marco de la internacionalización: las instituciones no se limitan a “recibir” modelos, sino que los combinan, reformulan y transforman, generando configuraciones que se refieren a la vez a prácticas globales y locales (Tröhler y Lenz, 2015).

En este marco, el concepto de *transfer* ocupó un lugar central. Se trata de un concepto específico de la educación comparada (véase, por ejemplo, Ferraz-Lorenzo y Machado-Trujillo, 2020). La recepción de este concepto en otros enfoques, como la *Histoire croisée* y los estudios de historia cultural, permitió enriquecer su alcance analítico. Michel Espagne (2007; 2023) introdujo el término para sustituir las comparaciones históricas tradicionales entre naciones y orientarlas hacia el estudio de los intercambios y las circulaciones de ideas, valores, personas y bienes. A partir de esta redefinición, diversos autores vincularon el *transfer* con el concepto de “circulación”, lo cual favoreció una ampliación de la mirada hacia los procesos multidireccionales que históricamente caracterizaron la movilidad de saberes y prácticas educativas (Sobe y Ness, 2010; Oelsner, 2021).

Esta ampliación conceptual permitió superar la visión reducida que oponía modelos globales y contextos locales en términos binarios y abrió la posibilidad de analizar configuraciones multiescalares, caracterizadas por movimientos dentro de, entre, por encima y más allá de los espacios nacionales, como propuso Caruso (2014). Al introducir las preposiciones *within*, *between*, *above* y *beyond*, dicho autor propuso captar la movilidad de saberes y prácticas a través de múltiples escalas y cambios. Esta perspectiva permite comprender cómo los conceptos, modelos e instituciones se transforman en su tránsito entre distintos actores y espacios, generando fenómenos de apropiación, hibridación y resignificación que no pueden reducirse a un esquema bidimensional.

Los trabajos más recientes de Antonio Nóvoa (2017) complementan esta lectura al proponer un desplazamiento conceptual desde el “espacio” hacia las “espacialidades” y desde el “tiempo” hacia las “temporalidades”. Esta propuesta parte de la idea de que los procesos educativos se caracterizan por deslocalizaciones y relocalizaciones en espacios de fluidez, fluctuación e incluso turbulencia, así como por temporalidades heterogéneas que atraviesan los fenómenos de escolarización. Desde este enfoque, los estudios sobre circulación transnacional deben interrogar no solo qué circula, sino también cómo, por qué, cuándo y en qué escalas se producen estos movimientos. Se trata, por tanto, de una invitación a analizar la educación como un entramado dinámico de desplazamientos y ensambles –o entanglements, según la formulación de Noah Sobe (2013)– que articulan actores, prácticas y temporalidades diversas. Estas reformulaciones son las que permiten pasar de internacionalización a circulación transnacional como clave de lectura de la escolarización.

Los aportes de la historia transnacional fortalecieron aún más esta perspectiva al distinguir entre la historia global y la historia transnacional. Roldán Vera y Fuchs (2019) proponen entender la historia transnacional como una indagación centrada en los movimientos y las conexiones que se desarrollan en el marco del orden mundial de los Estados-nación. A diferencia de la historia global, que busca abarcar procesos macro de larga duración, la historia transnacional examina los entrelazamientos, traslaciones y dependencias que configuran los fenómenos educativos modernos sin disolver la centralidad del Estado-nación, sino contextualizándola en una red más amplia de relaciones multilaterales. Esta definición resulta especialmente útil para el estudio de la escolarización, cuya expansión histórica se inscribe precisamente en el marco del desarrollo de los Estados nación occidentales.

La noción de constelación propuesta por Mayer (2019) ofrece una forma productiva de pensar estos procesos como configuraciones relationales de interacción, circulación y entrelazado. Las constelaciones permiten reconocer que los desplazamientos educativos no son simples flujos lineales, sino productos históricos que emergen del entrelazamiento de actores, instituciones, discursos y objetos a través de fronteras. Esta perspectiva coincide con los planteamientos de Zimmermann (2017), quien destaca que el análisis de la circulación transnacional permite superar el modelo difusiónista que concibe la modernidad educativa como emanación de un centro occidental.

A través de sus estudios sobre el americanismo y el desarrollo de las repúblicas, Zimmermann demuestra que la circulación implicó la creación de nuevo conocimiento, fruto de procesos de asimilación, reformulación y comunicación entre distintos puntos del espacio transnacional. Esta mirada pone en primer plano los mecanismos sociales que hacen posible la circulación, incluidos los intelectuales, científicos, expertos en políticas, académicos, redes internacionales, congresos, sociedades científicas y publicaciones.

La noción de circulación transnacional permite, en síntesis, superar las limitaciones tanto del comparativismo clásico como del modelo de internacionalización en su formulación más rígida. Mientras la comparación situaba los casos en paralelo y la internacionalización podía enfatizar flujos verticales entre espacios jerarquizados, la circulación pone el foco en las interacciones transversales, las mediaciones y las transformaciones que producen nuevos sentidos en los objetos educativos. En el caso de la escolarización, esta perspectiva permite considerar cómo los sistemas, las instituciones y las prácticas se configuraron en diálogo constante con referencias externas y no solo como producto de decisiones internas de cada Estado. Así, esta perspectiva reconoce que la escolarización moderna se configuró a través de procesos que exceden las fronteras estatales, pero evita caer en visiones globalistas indiferenciadas que borran la historicidad de los actores y de los contextos.

Al incorporar estas perspectivas, la noción de circulación transnacional se convierte en una herramienta para repensar la historia de la escolarización desde una mirada relacional y dinámica. También permite indagar en los efectos de la circulación. No se trata sólo de identificar qué saberes o prácticas se desplazaron, sino de comprender cómo su llegada produjo reorganizaciones curriculares, debates doctrinarios, innovaciones institucionales o transformaciones en la cultura escolar.

Sin embargo, el enfoque no está exento de desafíos. Roldán Vera y Fuchs (2019) destacaron las dificultades metodológicas propias del estudio transnacional: la dependencia de fuentes estatales-nacionales, las exigencias lingüísticas, la persistencia de unidades de análisis nacionales y el riesgo de reíficar conceptos en nuevas formas de imperialismo epistemológico.

Estas tensiones constituyen, no obstante, una oportunidad para la historia de la educación. La circulación transnacional permite situarla en un marco que reconoce la pluralidad de trayectorias de la modernidad, la diversidad de lenguajes pedagógicos y la complejidad de las redes que sostienen la escolarización. Lejos de disolver lo nacional, esta perspectiva lo reintegra como una escala, entre otras, capaz de interactuar con niveles regionales, transnacionales y subnacionales, dando cuenta de las formas que adopta la escolarización más allá de las fronteras políticas y territoriales.

5. Consideraciones finales

Este artículo partió de la reconstrucción de un recorrido de investigación situado en un entramado de lecturas cruzadas entre la educación comparada y la historia de la educación. Ese recorrido abarcó desde el uso del concepto de internacionalización hasta la adopción de la noción de circulación transnacional como herramienta analítica para pensar la escolarización moderna. Más que presentar un modelo acabado, el texto sistematizó un proceso de búsqueda intelectual que se fue redefiniendo al compás de nuevas preguntas, lecturas y objetos empíricos, y que aquí se ofrece con la intención de abrir una conversación colectiva sobre las implicancias de este desplazamiento conceptual. Las dificultades para abordar la configuración de los colegios nacionales argentinos en el ámbito de la internacionalización formaron parte de ese proceso y contribuyeron a orientar la búsqueda hacia la noción de circulación transnacional.

En la primera sección, se revisaron los aportes del análisis histórico-comparativo y se mostró cómo la comparación, lejos de reducirse a un ejercicio descriptivo, se consolidó como una forma de razonamiento histórico orientada a la explicación, a la reconstrucción de procesos de larga duración y al diálogo entre teoría y evidencia. En ese tramo del recorrido, los autores seleccionados permitieron problematizar los usos de la comparación en los estudios históricos, precisar sus alcances y señalar sus límites.

En la segunda sección, el foco se desplazó hacia el diálogo entre la historia de la educación y la educación comparada. Se destacó cómo la incorporación de la dimensión internacional y transnacional permitió revisar los marcos nacionales que durante décadas organizaron el estudio de la escolarización. La emergencia de enfoques como la historia global, la historia transnacional, la *histoire croisée* fue leída como parte de un proceso de convergencia historiográfica que habilita nuevas formas de comparar, de situar los procesos educativos en redes más amplias y de interrogar los modos en que se construyen los objetos de investigación.

El recorrido de la tercera sección mostró cómo, a partir de ese contexto teórico y de las exigencias mismas del trabajo empírico, se produjo un desplazamiento desde el concepto de internacionalización hacia la noción de circulación transnacional. Este giro puso en el centro la movilidad, las mediaciones y las transformaciones que tienen lugar cuando saberes, prácticas e instituciones educativas atraviesan fronteras, permitiendo dar cuenta de procesos de deslocalización y relocalización, de ensamblajes y enredos, de constelaciones en las que se crean nuevos sentidos y nuevos conocimientos. Al mismo tiempo, propone atender a los mecanismos sociales de la circulación, a los actores y redes que la hacen posible y a los dispositivos –textos, instituciones, objetos– mediante los cuales se materializa.

Para concluir, el desplazamiento conceptual hacia la circulación transnacional no supone solo una ampliación terminológica, sino una reorganización del modo en que se conciben los procesos históricos de escolarización. Reconocer su alcance social y su constitución transnacional obliga a situar la escolarización en términos de mediaciones, escalas y temporalidades que exceden los límites estatales y requieren herramientas analíticas capaces de captar movimientos, interdependencias y transformaciones: de qué manera saberes, prácticas e instituciones se producen y se reconfiguran en interacción. Junto con ello, esta perspectiva contribuye a articular la comparación y la historia de la educación en un enfoque que no se limita a describir desplazamientos, sino que indaga en los mecanismos que los hacen posibles y en los efectos que generan. En lugar de preguntar solo “qué circuló”, invita a interrogar “cómo circuló”, “cómo se transformó” y “qué efectos produjo” en configuraciones históricas específicas vinculadas a la expansión de la escolarización moderna. Este enfoque ya está en desarrollo, pero requiere más investigaciones empíricas y discusiones conceptuales.

Referencias bibliográficas

- Acosta, F. (2019). Relaciones entre historia de la educación y educación comparada: nuevas (y no tan nuevas) posibilidades para la investigación. En Arata, N. y Pineau, P. (coord.) *Latinoamérica: la educación y su historia. Nuevos enfoques para su debate y enseñanza* (pp. 135-156). Buenos Aires, Argentina: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras UBA.
- Acosta, F. (2021). Circulaciones transnacionales y legados institucionales en la configuración de los colegios nacionales en la Argentina. En Galak, E., Abramowski, A., Assaneo, A. y Frechtel, I. (comp.) *Circulaciones, tránsitos y traducciones en la Historia de la educación* (pp. 139-152). Buenos Aires, Argentina: UNIPE Editorial Universitaria/SAIEHE.
- Acosta, F. (2023). *La matriz de la escuela secundaria en la Argentina: análisis histórico comparado entre el siglo XIX y el siglo XX*. Buenos Aires, Argentina: Teseo.
- Acosta, F. y Fernández, S. (2014). El Estado en la configuración de la escuela secundaria desde una perspectiva de internacionalización: una mirada desde la Enquête Naón de 1909 en Argentina y la Enquête sur l'enseignement secondaire de 1899 en Francia. *Anuario de Historia de la educación*, 15(2), pp. 69-92.
- Acosta, F. y Ochoa, A. (2022). Circulaciones transnacionales y nacionales en la configuración del colegio nacional en la Argentina. En Ferrereira Neto, A. Sooma, J.C. y Martins Cassani, S.J. (orgs). *Histórias da educação na Ibéria e na América fontes, experiências e circulação de saberes* (pp. 223-240). Curitiba, Brasil: Appris ed.
- Arata, N. y Pineau, P. (coord.) (2019). *Latinoamérica: la educación y su historia. Nuevos enfoques para su debate y enseñanza*. Buenos Aires, Argentina: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras UBA.
- Archer, M. (1979). *Social origins of educational systems*. California, Estados Unidos: Sage.
- Burke, P. (1996). *Venecia y Amsterdam. Estudio sobre las élites del siglo XVII*. Barcelona, España: Gedisa.
- Burke, P. (2007). *Historia y teoría social*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores.
- Caruso, M. (2014). Within, between, above, and beyond: (Pre)positions for a history of the internationalisation of educational practices and knowledge. *Paedagogica Historica*, 50(1-2), pp. 10-26.
- Caruso, M. y Tenorth, H. (2011). Introducción: conceptualizar e historizar la internacionalización y la globalización en el campo educativo. En Caruso, M. y Tenorth, H. (Ed.). *Internacionalización. Políticas educativas y reflexión pedagógica en un medio global* (pp. 13-35). Buenos Aires, Argentina: Granica.
- Cowen, R. (2006). Acting comparatively upon the educational world: puzzles and possibilities. *Oxford Review of Education*, 32(5), pp. 561-573.
- De Souza, J. (2025). *Un balance general de los grandes aportes de la historiografía educativa brasileña*. Ponencia presentada en el XVI Congreso Iberoamericano de Historia de la educación latinoamericana. Santiago de Chile.
- Diamant, A. y Ossenbach, G. (2024). Presentación. 30 años de los Congresos Iberoamericanos de Historia de la Educación Latinoamericana (CIHELA). Balance historiográfico. *Historia y memoria de la educación*, 20, pp. 11-43.
- Espagne, M. (2007). Más allá del comparatismo. El método de las transferencias culturales. *Revista de historiografía (RevHisto)*, 7, pp. 4-13.
- Espagne, M. (2023). Producción de saberes y transferencias culturales. América Latina en contexto transregional. En Birle, P., Carreras, S., Paap, I., Schmidt-Welle, F. (Eds.), *Producción de conocimiento y transferencias culturales: América Latina en un contexto transregional* (pp. 49-66). Madrid/Frankfurt, España/Alemania: Biblioteca Iberoamericana. Iberoamericana/Vervuert.

- Ferraz-Lorenzo, M. y Machado-Trujillo, C. (2020). Transferencia, modernización y desarrollo educativos: El enfoque trasnacional en los estudios de Historia de la Educación. *Foro de Educación*, 18(2), pp. 1-22.
- Ferrer, J. (2002). *La Educación Comparada actual*. Barcelona, España: Ariel Educación.
- Franklin, B. y Mc Culloch, G. (2006). Series editors' preface. En Campbell, C. y Sherington, G. *The comprehensive public high school. Historical perspectives* (pp. ix-x). New York, Estados Unidos: Palgrave MacMillan.
- Galak, E., Abramowski, A., Assaneo, A. y Frechtel, I. (comp.) (2021). *Circulaciones, tránsitos y traducciones en la Historia de la educación*. Buenos Aires, Argentina: UNIPE Editorial Universitaria/SAIEHE.
- Gonçalves Vidal, D. y Batista da Silva, V. (2024). *Rethinking centre-peripheries assumptions in the history of education. Exchanges among Brazil, USA and Europe*. Londres, Reino Unido: Routledge.
- Green, A. (1990). *Education and state formation: The rise of education systems in England, France and the USA*. Londres, Reino Unido: Macmillan.
- International Standing Conference for the History of Education 2012 ISCHE 34. *Internationalization in Education*. Ginebra, Suiza, junio 27-30.
- International Standing Conference for the History of Education 2015 ISCHE 37. *Education and Culture*. Estambul, Turquía, junio 24-27.
- International Standing Conference for the History of Education 2019 ISCHE 41. *Spaces and Places of Education*. Oporto, Portugal, julio 16- 20.
- Kaelble, H. (2011). Hacia una historia social europea de la educación. En Caruso, M. y Tenorth, H. (Ed.). *Internacionalización. Políticas educativas y reflexión pedagógica en un medio global* (pp. 157-182). Buenos Aires, Argentina: Granica.
- Mahoney, J. y Rueschemeyer, D. (2003). *Comparative historical analysis in the social sciences*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Mayer, C. (2019). The Transnational and Transcultural: Approaches to Studying the Circulation and Transfer of Educational Knowledge. En Vera Roldán, E. y Fuchs, E. (Eds.). *The Transnational in the History of Education. Concepts and Perspectives* (pp. 49-68). Londres, Reino Unido: Palgrave Macmillan.
- Montenegro A. M. (2008). Presentación. Nuevas preguntas, diversas miradas desde la Historia de la Educación. *Revista Espacios en Blanco* (18). Disponible en: <https://ojs2.fch.unicen.edu.ar/ojs-3.1.0/index.php/espacios-en-blanco/issue/view/35>
- Müller, D. (1992). El proceso de sistematización: el caso de la educación secundaria en Alemania. En Müller, D., Ringer, F. y Simon, B. (Comp.). *El desarrollo del sistema educativo moderno. Cambio estructural y reproducción social 1870-1920* (pp. 37-86). Madrid, España: Ministerio de Trabajo y Seguridad.
- Novoa, A. (2017). Ilusoës e desilusoës da educação comparada: Política e conhecimento. *Revista Educação, Sociedade & Culturas*, 51, pp. 13-31.
- Oelsner, V. (2021). Historia de la educación, circulación de ideas y comparación: notas teórico-metodológicas. En Galak, E., Abramowski, A., Assaneo, A. y Frechtel, I. (comp.). *Circulaciones, tránsitos y traducciones en la Historia de la educación* (pp. 217-228). Buenos Aires, Argentina: UNIPE Editorial Universitaria/SAIEHE.
- Ossenbach, G. (2000). Research into the History of Education in Latin America: Balance of the Current Situation. *Paedagogica Historica*, 36(3), pp. 841-861.
- Popkewitz, T. (Ed.) (2013). *Re-thinking the history of education. Transnational perspectives on its questions, methods and knowledge*. New York, Estados Unidos: Palgrave Macmillan.

- Ragin, C. (1987). *The comparative method. Moving beyond qualitative and quantitative strategies*. California, Estados Unidos: University of California Press.
- Ringer, F. (1979). *Education and society in Modern Europe*. Indiana, Estados Unidos: Indiana University Press.
- Roldán Vera, E. y Fuchs, E. (2019). Introduction: The Transnational in the History of Education. En Vera Roldán, E. y Fuchs, E. (Eds.). *The Transnational in the History of Education. Concepts and Perspectives* (pp. 1-48). Londres, Reino Unido: Palgrave Macmillan.
- Rueschemeyer, D. (2003). Can one or a few cases yield theoretical gain? En Mahoney, J. y Rueschemeyer, D. (Eds.). *Comparative historical analysis in the social sciences* (pp. 305-336). Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Schriewer, J. (2010). Comparación y explicación entre causalidad y complejidad. En Schriewer, J. y Kaelble, H. (Comp.). *La comparación en las ciencias sociales e históricas. Un debate interdisciplinar* (pp. 17-62). Barcelona, España: Octaedro/ICE-UB.
- Schriewer, J. y Kaelble, H. (Comp.) (2010). *La comparación en las ciencias sociales e históricas. Un debate interdisciplinar*. Barcelona, España: Octaedro/ICE-UB.
- Simon, B. (1992). Sistematización y segmentación en la educación: el caso de Inglaterra. En Müller, D. Ringer, F. y Simon, B. (Comp.). *El desarrollo del sistema educativo moderno. Cambio estructural y reproducción social 1870-1920* (pp. 131-160). Madrid, España: Ministerio de Trabajo y Seguridad.
- Skocpol, T. (1984). *Vision and method in historical sociology*. Cambridge, Reino Unido: Press syndicate of the University of Cambridge.
- Sobe, N. (2013). Entanglement and transnationalism. En Popkewitz, T. (Ed.). *Re-thinking the history of education. Transnational perspectives on its questions, methods and knowledge* (pp. 93-108). New York, Estados Unidos: Palgrave Macmillan.
- Sobe, N. W. y Ness, C. (2010). Comparative History of Education: William Brickman and the Study of Educational Flows, Transfers, and Circulations. *European Education*, 42(2), pp. 57-66.
- Stoler, A. L. (2001). Tense and tender ties: The politics of comparison in North American history and (post)colonial studies. *The Journal of American History*, 88(3), pp. 829-865.
- Tröhler, D. (2014). La educacionalización de los problemas sociales en torno a 1800. En Tröhler, D. *Pestalozzi y la educacionalización del mundo* (pp. 9-26). Barcelona, España: Octaedro.
- Tröhler, D. y Lenz, T. (2015). Trayectoria del desarrollo de la escuela moderna. Entre lo nacional y lo global: Introducción. En Tröhler, D. y Lenz, T. (Comps.) *Trayectorias del desarrollo de los sistemas educativos modernos. Entre lo nacional y lo global* (pp. 11-19). Barcelona, España: Octaedro.
- Tröhler, D., Popkewitz, T. y Labaree, D. (Eds.). (2011). Schooling and the making of citizens in the long nineteenth century. Comparative visions. En Tröhler, D., Popkewitz, T. y Labaree, D. (Eds.). *Schooling and the making of citizens in the long nineteenth century. Comparative visions* (pp. 1-29). Londres, Reino Unido: Routledge.
- Zimmermann, E. (2017). Estudio Introductorio. Una nota sobre nuevos enfoques de historia global y transnacional. *Estudios Sociales del Estado*, 3(5), pp. 12-30.

Notas

1 Universidad Nacional de General Sarmiento y Universidad Nacional de La Plata