

**Desarrollos teóricos recientes en los estudios multiescalares de  
políticas educativas**

**Recent theoretical developments in multiscale studies of  
education policies**

**Desenvolvimentos teóricos recentes em estudos multiescalares de  
políticas educacionais**

Jorge Gorostiaga\*

 <https://orcid.org/0000-0002-5766-1593>

Pablo Germán Pastore\*\*

 <https://orcid.org/0000-0001-6776-728X>

Esteban Masot\*\*\*

 <https://orcid.org/0009-0005-5354-7434>

**Resumen:** En un escenario de intensificación de la globalización, el campo de la educación comparada se ha visto desafiado a revisar sus esquemas epistemológicos, teóricos y metodológicos, en particular para el estudio de las políticas educativas. Esto requiere tener en cuenta la participación de una multiplicidad de agencias (estatales y no estatales) en distintas escalas (supranacionales, nacionales, subnacionales) que constituyen y disputan una agenda global de políticas y reformas educativas. El objetivo de este trabajo es discutir una serie de desarrollos teóricos recientes del campo de la educación comparada e internacional que abordan las interacciones multiescalares en la formación de políticas educativas. Buscamos identificar qué herramientas conceptuales son propuestas en estos enfoques y cuáles son sus semejanzas y diferencias respecto a los abordajes predominantes (cultura mundial; economía política internacional; y variantes de los enfoques contextualistas). Para ello recurrimos a una revisión de la literatura publicada en revistas académicas especializadas en el período 2015-2023. Se analizaron ocho artículos que, en conjunto, proponen

---

\* Laboratorio de Investigación en Ciencias Humanas (LICH), Universidad Nacional de San Martín (UNSAM) - CONICET, Provincia de Buenos Aires, Argentina. Profesor Titular de la Escuela de Humanidades (UNSAM) e Investigador Independiente del CONICET. Doctor en Análisis Social y Comparado de la Educación (University of Pittsburgh). Correo electrónico: <jgorosti@unsam.edu.ar>.

\*\* Laboratorio de Investigación en Ciencias Humanas (LICH), Universidad Nacional de San Martín (UNSAM) - CONICET, Provincia de Buenos Aires, Argentina. Profesor Ayudante de la Escuela de Humanidades (UNSAM) y becario doctoral del CONICET. Doctorando en Ciencias Humanas (UNSAM). Correo electrónico: <ppastore@unsam.edu.ar>.

\*\*\* Laboratorio de Investigación en Ciencias Humanas (LICH), Universidad Nacional de San Martín (UNSAM) - CONICET, Provincia de Buenos Aires, Argentina. Becario doctoral del CONICET. Doctorando en Ciencias Humanas (UNSAM). Correo electrónico: <esteban.gabriel.masot@gmail.com>.

enfoques caracterizados por adherir al “giro hacia la movilidad” en el análisis de las políticas, cuestionando la relación jerárquica o binaria entre lo global y lo nacional/local y enfatizando procesos de continuo devenir y recontextualización de las políticas.

**Palabras clave:** Enfoques teóricos. Globalización. Políticas educativas. Multiescalaridad. Movilidad de políticas.

**Abstract:** In a scenario of intensification of globalization, the field of comparative education has been challenged to review its epistemological, theoretical and methodological schemes, particularly for the study of educational policies. This requires taking into account the participation of a multiplicity of state and non-state agencies at different scales (supranational, national, subnational) that constitute and dispute a global agenda of educational policies and reforms. The objective of this work is to discuss a series of recent theoretical developments from the field of comparative and international education that address multiscale interactions in the formation of educational policies. We seek to identify what conceptual tools are proposed in these approaches and their similarities and differences with respect to the predominant approaches (world culture; international political economy; and variations of contextualist approaches). To do this, we resorted to a review of the literature published in specialized academic journals in the period 2015-2023. Eight articles were analyzed that, together, propose approaches characterized by adhering to the “mobility turn” in policy analysis, questioning the hierarchical or binary relationship between the global and the national/local, and emphasizing processes of continuous becoming and recontextualization of policies.

**Keywords:** Theoretical approaches. Globalization. Education policies. Multiscalarity. Policy mobility.

**Resumo:** Num cenário de intensificação da globalização, o campo da educação comparada tem sido desafiado a rever os seus esquemas epistemológicos, teóricos e metodológicos, particularmente para o estudo das políticas educativas. Isto exige levar em conta a participação de uma multiplicidade de agências (estatais e não estatais) em diferentes escalas (supranacional, nacional, subnacional) que constituem e disputam uma agenda global de políticas e reformas educacionais. O objetivo deste trabalho é discutir uma série de desenvolvimentos teóricos recentes do campo da educação comparada e internacional que abordam interações multiescalares na formação de políticas educacionais. Procuramos identificar quais ferramentas conceituais são propostas nessas abordagens e quais são suas semelhanças e diferenças em relação às abordagens predominantes (cultura mundial; economia política internacional; e variantes de abordagens contextualistas). Para tal, recorremos a uma revisão da literatura publicada em revistas acadêmicas especializadas no período 2015-2023. Foram analisados oito artigos que, em conjunto, propõem abordagens caracterizadas por aderirem à “virada para a mobilidade” na análise de políticas, questionando a relação hierárquica ou binária entre o global e o nacional/local e enfatizando processos de contínuo devir e recontextualização das políticas.

**Palavras-chave:** Enfoques teóricos. Globalização. Políticas educacionais. Multiescalaridade. Mobilidade de políticas.

## Introdução

Entendemos a la educación comparada como un campo de estudios interdisciplinario (Manzon, 2011) que aborda los fenómenos educativos en sus tendencias, dinámicas e interacciones inter y supranacionales (Epstein, 2013; Schriewer, 2014; Steiner-Khamsi, 2012), y en donde las políticas educativas ocupan un lugar central como objeto de estudio (Cowen, 2006). Dentro de este campo existe amplio consenso académico sobre el hecho de que, a partir de los años 1990, los estudios en educación comparada atraviesan una etapa de revitalización asociada a la creciente globalización de la educación (Cowen, 2011; Torres, 2016; Verger, Novelli & Altinyelken, 2018). Esto es particularmente importante para el estudio de los procesos internacionales de formación de políticas educativas (Edwards, 2014), en tanto el nuevo “orden mundial” da espacio a un nuevo diagrama de poder reticular: “en su significado más profundo, la idea [de globalización] expresa el carácter indeterminado, ingobernable y autopropulsado de los asuntos mundiales; la ausencia de un centro, una oficina de control, un directorio, una gerencia general” (Bauman, 2017, p. 67). De

hecho, en la literatura académica<sup>1</sup> se emplea el término de gobernanza global asociado a la idea de una “gobernanza sin gobierno”, o bien, un gobierno que no puede ser explicado al nivel de los estados nacionales y requiere la consideración de la participación de una multiplicidad de agencias (estatales y no estatales) en distintas escalas (supranacionales, nacionales, subnacionales) (Elfert & Ydesen, 2023; Wilkins & Mifsud, 2024). En otros términos, un ensamblaje de múltiples agencias (organismos internacionales, agencias de ayuda al desarrollo, organizaciones de la sociedad civil, corporaciones privadas) constituyen y disputan una agenda global de políticas y reformas educativas en un campo multiescalar (Lingard & Rawolle, 2011)<sup>2</sup>. Como efecto de ello, ciertos modelos pedagógicos, de administración de la educación, de rendición de cuentas, de articulación con el sector privado o de financiamiento educativo se han globalizado (Verger, Novelli & Altinyelken, 2018), constituyendo, a su vez, determinados estándares educativos globales (Mundy et al., 2016). En consecuencia, el campo de la educación comparada se ha visto desafiado a revisar y reinventar sus esquemas epistemológicos, teóricos y metodológicos con una preocupación particular por abandonar el denominado “nacionalismo metodológico” y repensar el concepto clásico de “transferencia” (de políticas) (Beech, 2014; Cowen, 2011).

Comenzando la última década del siglo pasado, Ginsburg et al. (1990) distinguían entre enfoques basados en la escala nacional y enfoques basados en una escala sistémica global para el estudio de las reformas educativas; éstos últimos, a su vez, podían dividirse entre los abordajes que proponían que las variables culturales eran determinantes y los que consideraban a los factores materiales como los impulsores del orden global, principalmente a través del enfoque del sistema mundo capitalista (véase también Arnove, 2011). Por su parte, Regmi (2017) distingue cuatro tradiciones de investigación en política educativa a partir de dos ejes: un eje epistemológico, con los polos opuestos del positivismo y la teoría crítica y un eje que representa el debate nacionalismo-globalismo, con los polos del westfalianismo (nacionalismo metodológico) y el postwestfalianismo. Actualmente la bibliografía académica (Edwards, 2017; Verger, Novelli & Altinyelken, 2018; Verger & Parcerisa, 2018) suele destacar los enfoques de la cultura mundial (neoinstitucionalismo) y la economía política internacional (neomarxismo) como dos corrientes prolíficas que teorizan de diferente manera los procesos internacionales de formación de políticas educativas desde una perspectiva macrosociológica con base en una escala sistémica global. Por su parte, otros enfoques concentran su atención en los procesos de recontextualización o traducción de las políticas educativas en los espacios locales y se interesan por comprender los factores que hacen a las variaciones de las prácticas y políticas en su vinculación con estos contextos sociales e históricos (Fuentes Salazar, 2023; Silova & Rappleye, 2015). En cierta medida, algunos de estos últimos abordajes proponen una reelaboración de la tradición de estudios más clásicos sobre la transferencia y préstamo de políticas entre naciones, complejizando el análisis de los factores políticos, culturales y económicos intervinientes y tomando en cuenta un escenario global de mayor circulación de propuestas reformistas (Cowen, 2011; Phillips & Ochs, 2003; Steiner-Khamsi, 2015).

Partiendo de este escenario, el objetivo de este artículo es discutir una serie de enfoques teóricos alternativos (o de desarrollos novedosos sobre enfoques más tradicionales) del campo de la educación comparada e internacional que abordan las interacciones multiescalares en la formación de políticas educativas. Para ello recurrimos a una revisión de la literatura publicada en revistas académicas especializadas en el período 2015-2023 siguiendo los criterios y procedimiento

---

<sup>1</sup> El diccionario de la Real Academia Española admite como una de las definiciones de literatura al “conjunto de las obras que versan sobre una determinada materia” (<https://dle.rae.es/literatura>).

<sup>2</sup> El concepto de multiescalaridad alude a la consideración de varias escalas geográficas/espaciales para el estudio de distintos fenómenos sociales (Somerville, 2011). En este trabajo lo utilizamos en referencia a la coexistencia de múltiples instancias de gobierno que trascienden la escala nacional, tradicionalmente tomada como unidad de análisis político; en particular, para destacar el rol de las instancias supranacionales (regionales, transnacionales o globales).

que detallamos en la sección de método. Se trata de un esfuerzo que, en línea con lo planteado por Acosta (2023a), procura acercar al campo académico hispanohablante desarrollos sobre la investigación de la movilidad de las políticas que, en su mayoría, se originan y circulan en la academia anglosajona.

El resto del artículo se organiza en una sección que presenta los principales enfoques que en la actualidad son utilizados para el estudio de políticas educativas como fenómeno multiescalar, seguida por el apartado de métodos. Procede luego con una presentación y discusión analítica de los resultados, y concluye con una recapitulación de los principales hallazgos.

### **Principales enfoques para investigar políticas educativas como fenómenos multiescalares**

Para el enfoque neoinstitucionalista de la cultura mundial (Meyer & Ramírez, 2002), las explicaciones tradicionales sobre la conformación y expansión de los sistemas educativos han adoptado un carácter funcionalista y han centrado su atención en el ámbito de las sociedades nacionales sobreestimando el peso de las “tradiciones nacionales” y desestimando las convergencias a nivel global. El foco (microsociológico) de estas explicaciones centradas en las características nacionales no permitiría comprender la evidente estandarización en la conformación de los sistemas educativos a nivel global, mientras que la perspectiva realista que asumen tampoco permite comprender la dimensión cultural, que es determinante. Según la explicación neoinstitucionalista, los sistemas educativos se han formado y expandido siguiendo un modelo cultural de desarrollo dominante (o hegemónico) asociado con las ideas de progreso y modernidad que permiten hablar de una “institucionalización mundial de la educación”. Las sociedades nacionales participan de una sociedad mundial en donde agencias como los organismos internacionales ejercen una fuerte influencia para la difusión de los modelos de desarrollo (educativo) y los gobiernos nacionales adoptan políticas y reformas que les permiten legitimarse de acuerdo con los valores culturales globales dominantes. Por ello, el foco de los trabajos realizados desde el enfoque neoinstitucionalista de la cultura mundial se encuentra en rastrear los procesos de difusión y convergencia de la constante “institucionalización mundial de la educación”. Si bien no desconocen las diferencias que puedan encontrarse en distintos contextos, lo que destacan es el hecho de que existan notables convergencias, intensificadas por la globalización. Dada su concepción de la globalización, este enfoque se articula con la teoría de la modernización<sup>3</sup>. El enfoque de la economía política internacional, por su parte, tiene como principal referente a Roger Dale (2007). Partiendo del concepto de “agenda globalmente estructurada”, Dale sostiene que el capitalismo, como sistema político-económico, es el principal factor explicativo del desarrollo global de las políticas y reformas educativas. En otras palabras, las políticas y reformas educativas son funcionales a la lógica del capital. Por lo tanto, aquí los organismos internacionales son vistos como usinas de difusión de los intereses de las élites globales y de ejercicio de presión por sobre las naciones periféricas para la adopción de reformas educativas convenientes al desarrollo de la economía capitalista. Este enfoque analiza la política educativa atendiendo a las relaciones de poder y al conflicto de clases. Un aporte significativo de Dale (2007) es la teorización de diferentes mecanismos a través de los cuales los procesos de globalización afectan las políticas educativas nacionales, especificando sus diferencias con las formas tradicionales de transferencia y contribuyendo a operacionalizar una perspectiva multiescalar sobre la generación de políticas.

---

<sup>3</sup> “La tesis de la modernización del mundo siempre lleva consigo la tesis de la occidentalización del mundo, al comprender principalmente los patrones, valores e instituciones predominantes en Europa Occidental y en los Estados Unidos. Es una traducción de la idea de que el capitalismo es un proceso civilizatorio no sólo ‘superior’ sino también más o menos inexorable” (Ianni, 2004, p. 60).

Más allá de estas dos grandes corrientes, es posible reconocer otra serie de autores y enfoques influyentes. Fuentes Salazar (2023) opta por hablar de una tercera corriente de estudios “contextualistas” o “de la divergencia”. En esta perspectiva, si los dos anteriores son enfoques macrosociológicos concentrados en la difusión global de la política educativa, los enfoques agrupados en el “contextualismo” prestarán atención a los procesos de recontextualización o traducción de las políticas educativas en los espacios locales y se interesan por comprender los factores que hacen a las variaciones de las prácticas y políticas educativas en su vinculación con estos contextos sociales e históricos. El autor destaca el enfoque funcional configurativo y la teoría de la externalización propuestos por Jürgen Schriewer (2010, 2012), el enfoque de préstamo y transferencia de políticas de Gita Steiner-Khamsi (2015) y las discusiones sobre transferencia, traducción y transformación planteadas por Robert Cowen (2006, 2009). Asimismo, podríamos añadir el enfoque socioantropológico (Anderson-Levitt, 2003) a esta corriente contextualista. Verger y Parcerisa (2018), por su parte, construyen una tipología que añade a las dos grandes corrientes (neoinstitucionalista y de la economía política) otras dos perspectivas: el racionalismo y el constructivismo. Sin embargo, actualmente el racionalismo parece ser un enfoque más empleado en la educación comparada “orientada a la práctica” (Beech & Artopoulos, 2015), es decir, aquella ejercida desde los organismos internacionales o centros de investigación dedicados a la incidencia política (Gorostiaga, 2013), pero poco utilizado en la producción académica; mientras que la categoría de “constructivismo” resulta demasiado abarcativa y, por tanto, problemática para establecer una clasificación de enfoques. En Verger, Novelli y Altinyelken (2018) se presenta un mapeo de enfoques teóricos para el estudio de la política educativa global que los distribuye en función de dos ejes y que consideramos la aproximación más completa a la variedad existente de abordajes dentro del campo. El eje vertical considera la variación del foco analítico del enfoque en la consideración de factores materiales e ideacionales, mientras que el eje horizontal considera la variación del foco analítico en la consideración de diferentes instancias del ciclo de las políticas (contexto de influencia global, contexto de adopción de la política y recontextualizaciones locales). Así quedan distribuidos los macroenfoques comentados inicialmente y también los “contextualistas”. A estos se añaden otros no mencionados hasta ahora, como la variante cultural de la economía política internacional, el enfoque de *policy mobilities* y el institucionalismo histórico.

**Figura 1** - Mapeo de teorías sobre las políticas educativas globales



**Fuente:** traducción propia de Verger, Novelli y Altinyelken (2018).

La tipología que presenta Edwards (2017), por su parte, ofrece un desglose mayor aunque sin una estructuración clara según ejes clasificatorios como el caso anterior. Este mismo autor (Edwards, 2014) plantea una clasificación alternativa según los enfoques para estudiar la dinámica de los procesos internacionales de formación de políticas educativas. Aquí distingue entre las perspectivas que estudian/conceptualizan dinámicas de atracción, negociación, imposición e hibridación de políticas, pero esta clasificación pareciera mezclar perspectivas teóricas con lo que, en la conceptualización de Dale (1999), son mecanismos de influencia global sobre las políticas.

## Método

La muestra incluye las revistas que en el campo de la EC han sido consideradas históricamente las más prominentes (Epstein, 2013; Rust et al., 1999) y las revistas de sociedades nacionales de EC publicadas en lenguas española o portuguesa. Además, incluimos otras cinco que, de acuerdo con nuestros relevamientos previos, publican artículos sobre políticas y reformas educativas con un foco internacional dentro de los ámbitos anglosajón e iberoamericano: *Globalisation, Societies and Education*, *Journal of Education Policy*, *Foro de Educación*, *Educação & Sociedade* y *Sisyphus: Journal of Education*.

Dada esta base de revistas académicas, procedimos a la identificación de artículos mediante la revisión exhaustiva de los números publicados en el período definido (2015-2023) a partir de la consulta de títulos y resúmenes siguiendo los siguientes criterios de inclusión:

- A. Que proponen, exponen o discuten enfoques teórico-metodológicos para el abordaje de las interacciones multiescales en la investigación de políticas y reformas educativas en perspectiva comparada, es decir, aplicando una óptica transnacional.
- B. Que los enfoques propuestos, expuestos o discutidos sean alternativos a (o desarrollos recientes de) los enfoques *mainstream* (cultura mundial, economía política internacional y variantes de los enfoques contextualistas).

Fueron excluidos, por lo tanto, artículos que aplicaran enfoques para el análisis empírico (aunque, en el caso de los artículos que discuten enfoques e ilustran esta discusión con una aplicación, se tomó la decisión de inclusión considerando el objetivo principal del artículo) o que no plantearan una analítica para las interacciones multiescales. Dados estos criterios, la base quedó conformada por ocho textos con la siguiente distribución por revista:

**Tabla 1** - Cantidad de artículos identificados por revista

Revista	Cantidad de artículos
Globalisation, Societies and Education	3
Journal of Education Policy	3
Comparative Education	1
Comparative Education Review	1
Compare	0
Educação & Sociedade	0
Foro de Educación	0
International Journal of Educational Development	0
Prospects: Quarterly Review of Comparative Education	0
Research in comparative and International Education	0
Revista Brasileira de Educação Comparada	0
Revista Española de Educación Comparada	0
Revista Latinoamericana de Educación Comparada	0
Sisyphus: Journal of Education	0

**Fuente:** Elaboración propia.

Una vez definida la base empírica, conformamos una ficha analítica para cada texto. Este proceso estuvo orientado por la sistematización que Losada y Casas (2010) proponen para los enfoques analíticos de las ciencias políticas. Según estos autores,

el término enfoque señala una problemática que intriga al estudioso; unos conceptos que se privilegian; un conjunto de presuposiciones generalmente implícitas, a partir de las cuales se inicia la argumentación, y unas reglas de inferencia para llegar a conclusiones aceptables dentro del enfoque (Losada & Casas, 2010, p. 13).

Es decir, que un enfoque es más abarcativo que una teoría, o bien, que distintas teorías pueden coexistir dentro de un mismo enfoque. A su vez, los enfoques se inscriben en “macromoldes” o paradigmas más amplios. Siguiendo este marco conceptual, construimos nuestras fichas analíticas para interrogar los textos en torno a: la descripción general del enfoque; su concepción sobre la política educativa; sus presupuestos (más o menos explícitos); sus problemas de investigación; sus métodos y técnicas de investigación; su perspectiva epistemológica. Asimismo, dado el interés particular con el que abordamos el estudio, procuramos analizar las herramientas teórico-metodológicas de cada enfoque para el análisis de las interacciones multiescalares.

## Resultados

En este apartado exponemos los principales resultados de la indagación. Ofrecemos una descripción sintética de los enfoques teóricos presentados o discutidos en el corpus estudiado con énfasis en: su concepción sobre la política educativa, sus presupuestos, sus problemas de investigación y sus vinculaciones con los enfoques más tradicionales en la educación comparada. Respecto del orden de exposición, comenzaremos con el comentario de cinco textos que discuten o proponen enfoques centrados en el estudio de la movilidad y trayectoria de las políticas. Luego avanzaremos de la misma manera con los tres artículos restantes, cada uno presentando un enfoque específico. Además de tomar este criterio de ordenamiento para la exposición de resultados, seguiremos el orden cronológico de la publicación de los artículos.

Dentro del conjunto de enfoques centrados en el estudio de la movilidad y trayectoria de las políticas, como primer caso, Sobe (2015) plantea una analítica de la gubernamentalidad a partir de los conceptos de dispositivo (basado en Foucault), difusión y traducción (basado en Latour). Desde un posicionamiento epistemológico postestructuralista se distancia de la esencialización de “lo global” y “lo local” como escalas o instancias en relación para plantear un análisis de los dispositivos en contextos sociohistóricos específicos que producen “lo global” y “lo local”. Supone que la traducción (o recontextualización) prima sobre la difusión en los procesos internacionales de formación de políticas educativas. Esto es, la contingencia prima por sobre la predictibilidad y linealidad: “en el tránsito [de las políticas], algunos conjuntos de relaciones se vuelven duraderos y otros pueden ser modificados, transformados o abandonados” (p. 139)<sup>4</sup>. Por ello, un análisis significativo de las políticas sólo es posible en la consideración de las circunstancias contextuales específicas de las prácticas. El autor reconoce los aportes de enfoques macrosociológicos como el de la cultura mundial, pero cuestiona sus limitaciones para pensar “exactamente cómo ocurre la gobernanza de la educación y exactamente cómo la investigación educativa debería dar cuenta de lo global” (p. 136). En cambio, el enfoque propuesto permitiría abordar las prácticas, tecnologías y racionalidades del gobierno de la educación sin partir de verdades abstractas y a priori que deban verificarse, sino, antes bien, de una analítica contextualizada de las prácticas (discursivas y no

---

<sup>4</sup> Esta y todas las siguientes traducciones son nuestras.

discursivas) inscriptas en relaciones de saber y poder.

Beech y Artopoulos (2016), por su parte, plantean que son necesarias nuevas herramientas metodológicas y vocabularios para estudiar cómo circula y se transforma el discurso educativo, dado un contexto en el que este proceso es moldeado por múltiples actores que actúan en diferentes escalas y resulta irreductible a una relación entre estados-nación. De manera complementaria o alternativa a desarrollos previos dentro del campo de la educación comparada<sup>5</sup>, proponen la utilización de enfoques relacionales del espacio. Estos se asientan en dos nociones: 1) el espacio es entendido “no sólo en su forma concreta, sino también como conjuntos de relaciones entre individuos y grupos” (p. 2); y 2) las redes como “una forma de organización social y como un concepto metodológico para entender y mapear las relaciones sociales y el espacio” (p. 11). Este tipo de análisis aborda los procesos a través de los cuales se configuran redes que ensamblan distintos tipos de actores de manera que permita a la red cumplir con ciertas funciones. Más específicamente, exploran el uso de la teoría del actor-red (*Actor-Network Theory*) como un ejemplo de tales enfoques relacionales del espacio que ha sido utilizado en la investigación de procesos de reforma educativa en perspectiva comparada (e.g., Resnik, 2008, en Beech & Artopoulos, 2016). El actor-red es un ensamblaje de entidades humanas y no humanas que actúa coordinadamente para lograr ciertos objetivos. Se argumenta que este enfoque ilumina las relaciones de poder, y permite hacer visible a los “actores no humanos” y captar el dinamismo de las políticas educativas a escala global. Lo que todos los enfoques relacionales tienen en común, según Beech y Artopoulos (2015), es proponer un abordaje “cuasi-etnográfico en el que el espacio de redes es reconstruido y mapeado a partir de la observación empírica de eventos particulares, pero también considerando cuestiones históricas estructurales en el análisis” (pp. 16-17).

Ball (2016) propone un enfoque de etnografía de redes (*network ethnography*) combinando el análisis de redes (*network analysis*), que enfatiza las relaciones estructurales, con el análisis de la movilidad de políticas (*policy mobilities*), que enfatiza los flujos. La etnografía de redes permitiría analizar la dinámica de las redes a través del estudio de las personas, los lugares y los momentos de la movilidad de políticas en el campo global de la política educativa. Un aspecto central del enfoque es la concepción de las redes globales de política como construcciones que conectan “personas, objetos y tecnologías a través de espacios y tiempos múltiples y distantes” (p. 14), y que evolucionan y se rehacen constantemente. Siguiendo a Peck y Theodore (2010), la movilidad de políticas es entendida como un proceso en el cual las políticas se mueven de manera fragmentada y son (re)ensambladas de diferente forma en distintos contextos. Las redes llevan adelante “procesos continuos de traducción, intermediación, y contextualización/decontextualización/recontextualización” que permiten esas movilidades de políticas (p. 4), “entrelazando” lo global y lo local en nuevas “topologías de política”. No se postula “la determinación por parte de una forma global, sino diferentes condiciones de posibilidad” (p. 14). En relación a los enfoques *mainstream* en educación comparada, el planteo de este artículo se aleja de explicaciones totalizadoras basadas en factores culturales o económicos, y enfatiza el carácter contingente de los mecanismos (en este caso las redes) que intervienen en la producción del campo global de política educativa.

Decuyper y Lewis (2021), por su parte, proponen el enfoque de la genealogía topológica para comprender la dinámica de las políticas educativas en el contexto de la globalización, donde la fluidez y la movilidad desplazan el peso de las certidumbres sólidas y donde emergen nuevas

---

<sup>5</sup> El texto critica los enfoques neoinstitucionalista (cultura mundial) y de externalización/indigenización por adherir a una visión estática de la transferencia basada en definiciones territoriales y geopolíticas del espacio que impide un análisis más complejo. También se critican los usos del concepto de globalización en tanto sugieren una contraposición binaria entre lo global y lo local.

formas de concebir y experimentar las relaciones espacio-temporales (Bauman, 2008). Como su nombre lo indica, el enfoque combina el pensamiento topológico con la analítica genealógica. El primero es un pensamiento de lo relacional y contingente, por tanto, ocupado en la comprensión del cambio y el devenir. De la analítica genealógica (que se desvía de su concepción foucaultiana) distinguen tres focos relativos al estudio de la gobernanza *en el, a través del y como* cambio. El análisis genealógico *en el* cambio implica indagar sobre las prácticas mediante las cuales la gobernanza tiene lugar (tecnologías, instrumentos, infraestructuras). El análisis de la gobernanza *a través del* cambio supone indagar sobre los efectos de la constitución “material y discursiva” de las prácticas. Finalmente, el análisis genealógico de la gobernanza *como* cambio requiere tomar el ensamblaje educativo como unidad de análisis de una transformación más amplia (en el plano sociocultural). El enfoque articula, entonces, una concepción procesual y dinámica de las políticas educativas entendidas como prácticas discursivas y no discursivas en flujos transnacionales. Sus problemas de investigación son los ensamblajes, trayectorias y efectos de las políticas.

Concluyendo con el primer conjunto de enfoques, Maroy y Pons (2021) presentan una aproximación para el análisis de las trayectorias de políticas que combina el neoinstitucionalismo norteamericano con la sociología francesa de la acción pública. Del primero se recupera la importancia de las características institucionales de cada contexto como factores condicionantes de las trayectorias de las políticas. Del segundo, las mediaciones por parte de los diversos actores en diferentes niveles que influyen en el desarrollo e implementación de una política, teniendo en cuenta los intereses de cada uno, relaciones de poder y reinterpretación de las políticas. Siguen el planteo general de Stephen Ball para conceptualizar las trayectorias de políticas como “el desplazamiento en tiempo y espacio de diferentes elementos (...) que son recontextualizados permanentemente en diferentes niveles institucionales” (p. 560), mientras que del neoinstitucionalismo incorporan el concepto de “path dependance”, y de la sociología de la acción pública, los conceptos de “bricolaje” y “traducción”. Respecto de los enfoques más difundidos de la cultura mundial, en donde el análisis se concentra en los macro procesos de convergencia a nivel global, y del *policy borrowing and lending*, en donde el análisis se enfoca en los casos nacionales o locales, Maroy y Pons (2021) destacan como una ventaja de su propuesta el énfasis en los procesos de indigenización y el foco en los factores “que podrían explicar por qué y a través de qué mecanismos ciertos contextos sociopolíticos generan una mayor variedad de prácticas, representaciones, modelos educacionales o estrategias políticas que otros” (p. 573).

Por fuera del conjunto anterior de enfoques relacionales sobre la movilidad y trayectoria de políticas, Robertson y Dale (2015) elaboran un desarrollo alternativo del enfoque de la economía política internacional incorporando la dimensión cultural al análisis. La crítica al enfoque *mainstream* apunta a su reduccionismo economicista y a su posicionamiento estructuralista que desconsidera la capacidad de agencia. En cambio, el enfoque “crítico y cultural de la economía política de la educación” (*Critical Cultural Political Economy of Education*) concibe las políticas educativas en el marco de “ensamblajes educativos” compuestos por patrones culturales, relaciones con sociedades en diferentes escalas (nacionales, locales, regionales, globales), determinadas formas organizativas sistémicas y las relaciones con la economía. Desde esta base, el enfoque propone una analítica de “cuatro momentos” del ensamblaje educativo: el momento de la práctica, el momento de la política educativa (*education politics*), el momento de la política de la educación (*politics of education*) y el momento de los efectos (*outcomes*). El análisis de las prácticas considera los contenidos, circunstancias y formas de las prácticas educativas, mientras que el análisis del momento de la política educativa considera las instancias de poder que definen las prácticas (quiénes tienen atribuciones para decidir qué, para qué y cómo se enseña y se aprende). En el momento de la política de la educación se atiende a los factores estructurales (económicos, políticos y culturales) que determinan las políticas y las prácticas; y, por último, en el momento de los efectos se estudian las consecuencias inmediatas y de más largo alcance de las políticas.

Por su parte, Wahlström y Sundberg (2017) proponen un abordaje que combina los aportes del institucionalismo discursivo con los estudios del currículum. El institucionalismo discursivo es una corriente teórica que busca comprender cómo los actores en distintas escalas difunden, internalizan y contextualizan ideas. En esta perspectiva las instituciones y agencias locales van construyendo sus propias normas y discursos, a través del despliegue de distintos mecanismos de mediación, negociación y recontextualización de las ideas que circulan globalmente, como sucede con la circulación transnacional de propuestas de política educativa. Se parte de dos supuestos: que los organismos internacionales condicionan al nivel local, pero no lo determinan, y que los actores políticos son racionales. Para llevar adelante el análisis se abordan tres niveles: el normativo, en donde se plasman las filosofías políticas y los valores; el nivel de selección de normas e ideas en el gobierno local; y el nivel de la implementación de políticas. Esta distinción de los niveles toma los aportes de Steiner-Khamsi (2012, en Wahlström & Sundberg, 2017) de la transferencia circular mediante los procesos de externalización, recontextualización e internalización. Esta perspectiva tiene, por lo tanto, un vínculo con los enfoques “contextualistas” que buscan comprender la recontextualización en el nivel local. Lo que es también interesante, en nuestra visión, es su diferenciación respecto del neoinstitucionalismo sociológico de la teoría de la cultura mundial. Aunque los autores consideran a ambas variantes del neoinstitucionalismo como enfoques “constructivistas” en tanto brindan un papel preponderante a la cultura y los factores ideacionales, distinguen al institucionalismo discursivo por su énfasis en los procesos de integración, recontextualización y traducción de los discursos en los contextos locales, incluyendo aquí el rol clave de los actores reflexivos y decisores, en contraste con la supuesta difusión con tendencia isomórfica que caracteriza al neoinstitucionalismo sociológico de la escuela de Stanford.

Para concluir con el último caso, Burn y Menter (2021) toman los aportes de la psicología histórico-cultural de Vigostky y, en menor medida, de la sociología de Bernstein. Dos herramientas teórico-metodológicas centrales del enfoque son la “mediación de artefactos simbólicos” y el “método histórico genético”. Al mismo tiempo, el enfoque propone superar las formas lineales y duales de pensar la globalización mediante una “heurística glocal” que analice la interacción entre escalas de manera compleja y recíproca, sin mediar una relación jerárquica. Como problemas de investigación, el enfoque se orienta al estudio de las apropiaciones, recontextualizaciones, resignificaciones y transformaciones de las políticas/discursos globales en la escala local, institucional e individual. Es decir, al análisis de las prácticas individuales e institucionales en su interacción con otras escalas. Para ello se recurre a una metodología etnográfica mediante entrevistas, observaciones e historias de vida. Comparte la crítica general del enfoque socioantropológico hacia la teoría de la cultura mundial (Anderson-Levitt, 2003) en tanto, al visibilizar los procesos locales, pone en duda la tendencia hacia un isomorfismo global.

## Discusión

En esta sección proponemos una discusión general de los hallazgos anteriores añadiendo una atención especial al abordaje de las interacciones multiescalares de los procesos internacionales de formación de políticas educativas (Edwards, 2014). Uno de los primeros hallazgos dentro del corpus obtenido es la influencia que el “giro hacia la movilidad” (*mobilities turn*) en la sociología de la política educativa (Lewis, 2021) pareciera estar teniendo en las propuestas de enfoques alternativos en la educación comparada. Aunque cabe decir que la conceptualización dinámica de las políticas como procesos que mutan en su tránsito a través de distintos espacios geográficos no es una idea nueva para este campo (véase, por ejemplo, Cowen, 2009), el aporte de los enfoques propuestos por los textos estudiados radica en una profundización teórico-metodológica sobre esta idea de base. Peck y Theodore (2010), referentes destacados en esta corriente, sintetizan cinco supuestos básicos del enfoque de la movilidad de políticas: 1) los procesos de formación y

transformación de las políticas son socialmente construidos y mediados por relaciones de poder; 2) los actores intervinientes en estos procesos no son sujetos aislados, sino miembros de comunidades epistémicas, expertas y prácticas, situados en determinados contextos organizacionales y políticos; 3) las políticas mutan en movimiento y se trasladan de forma fragmentaria, en otros términos, su forma de existencia es la del devenir; por lo tanto, 4) la dinámica de “transferencia” o “circulación” de políticas no es lineal, no es la de la réplica, sino la de un proceso de reproducción complejo y no-lineal; y 5) la espacialidad del proceso de producción de políticas no se reduce a una superficie plana de fronteras jurisdiccionales, sino que consiste en un “mosaico tridimensional de formas de gobierno crecientemente reflexivas, moldeadas por formas multidireccionales de movilidad de políticas” (p. 170), por lo que no se espera que se produzca un proceso de convergencia global, sino “nuevas formas de desarrollo espacial desigual” (p. 170).

La mediación es un factor central en esta dinámica de movilidad multidireccional y compleja. Los distintos autores destacan en este punto como formas de mediación los artefactos “no humanos” (Beech & Artopoulos, 2015), la dinámica de redes (Ball, 2016), los artefactos simbólicos (Burn & Menter, 2021) y la racionalidad (Wahlström & Sundberg, 2017) e intereses (Maroy & Pons, 2021) de los actores. En algunos enfoques los actores – nacionales, locales o institucionales – tienen un rol central en la resignificación de las ideas y las prácticas educativas, mientras que en otros abordajes los factores estructurales son vistos como más determinantes, aunque siempre de manera contingente y abierta.

Un segundo carácter distintivo asociado a estas propuestas es la analítica del gobierno en red en el marco más amplio del concepto de gobernanza. En primer lugar, la teoría y los métodos analíticos de redes se enmarcan en una serie de “cambios epistemológicos y ontológicos en las ciencias políticas, la sociología y la geografía social que suponen una disminución en el interés por las estructuras sociales y un incremento en el énfasis en los flujos y las movilidades” (Ball & Junemann, 2012, p. 12). Por otra parte, el concepto de gobernanza surge como herramienta analítica para contextualizar los estudios sobre los cambios que tienen lugar en las interacciones multiescalares desde el nivel local hasta el global (Wilkins & Mifsud, 2024). En este marco “el principal movimiento en el análisis de redes ha sido el pasaje desde la idea de un estado coherente y unitario – esto es, como gobierno – hacia una idea de gobernanza a través de redes, tanto intra como trans nacionales” (Gulson et al., 2017, p. 6).

Pareciera común a todos los trabajos analizados el intento por escapar de la dicotomía entre “lo global” y “lo local” y, también, entre el análisis de las “convergencias” y las “divergencias”. Esta apuesta tampoco es nueva en la educación comparada (Verger, Novelli & Altinyelken, 2018). Según Silova y Rappleye (2015), el debate reciente en el campo ha tendido a desplegarse alrededor de esas dicotomías y a acomodarse a la idea de una convergencia global que adopta formas particulares a escala local, lo cual ha limitado el alcance de la investigación. En este sentido, los textos de nuestro corpus parecieran realizar un aporte significativo para eludir tal acomodamiento. Además de los trabajos adscriptos al “giro hacia la movilidad” recién comentados, los otros tres también se inscriben en este “giro espacial” más amplio en la teoría social (Gulson et al., 2017). Robertson y Dale (2015) lo hacen a través de la analítica de “ensamblajes educativos”; Wahlström y Sundberg (2017), recuperando el concepto de “transferencia circular” de Steiner-Khamsi (2012); y Burn y Menter (2021), mediante la “heurística glocal”. En este movimiento, resulta clave el pasaje desde una concepción topográfica hacia una concepción topológica del espacio<sup>6</sup>, articulado con la

---

<sup>6</sup> El pensamiento topológico, originario del campo de las matemáticas, fue incorporado en el campo de las ciencias sociales en primera instancia por la geografía. Esta concepción del espacio pone el énfasis en las relaciones vinculantes antes que en la proximidad física entre los objetos, agentes, instituciones y territorios. Así “los elementos pueden estar topológicamente cerca, aun estando topográficamente distantes, y así, desde una perspectiva topológica, podemos estar más cerca de alguien distante que de la persona parada a nuestro lado (...). Prestar atención a cómo lo cercano es alejado

analítica de ensamblajes (Prince, 2016).

## Conclusiones

Frente a la creciente significación que adquieren los procesos de globalización para las políticas educativas, el campo de la educación comparada se ve desafiado a construir nuevas herramientas conceptuales. A los enfoques teóricos más tradicionales se han sumado en los últimos años nuevos abordajes que buscan superar algunas de sus limitaciones, en particular para la comprensión de las políticas como fenómeno multiescalar. En este trabajo hemos buscado caracterizar los desarrollos teóricos más recientes a través de un análisis de artículos publicados en el período 2015-2023.

En conjunto, los artículos analizados proponen enfoques caracterizados por adherir al “giro hacia la movilidad” en el análisis de las políticas, cuestionando la relación jerárquica o binaria entre lo global y lo nacional/local y enfatizando procesos de continuo devenir y recontextualización de las políticas. Sus distintos matices convergen en una mirada más compleja de las formas de circulación transnacional de prácticas, ideas y modelos educativos. A su vez, una distinción fundamental respecto a los enfoques *mainstream* de la cultura mundial y la economía política internacional es que los abordajes discutidos en este artículo no adscriben a una macroteoría explicativa de la dinámica general de los procesos internacionales de formación de políticas educativas (aunque esto es parcialmente así en el enfoque cultural de la economía política internacional). En todos los casos se busca captar los procesos contingentes que constituyen las políticas en relaciones dinámicas que excluyen la posibilidad de explicaciones apriorísticas. En esta perspectiva, se resalta el rol de las agencias, las instituciones y los contextos singulares, lo que los aproxima más a la tradición de la corriente contextualista en el campo de la educación comparada.

Aunque la cantidad de revistas seleccionadas y el período histórico cubierto nos permitió revisar una cantidad importante de publicaciones, el número de artículos dedicados a la discusión de enfoques teórico-metodológicos en general, y en particular de enfoques teórico-metodológicos alternativos para el estudio de las interacciones multiescalares, es notablemente escaso. Asimismo, si bien nuestra selección de revistas buscó adoptar un foco geográfico y lingüístico más amplio, el corpus de artículos refleja casi exclusivamente desarrollos dentro del ámbito anglosajón. Esto puede ser visto como una manifestación de la hegemonía de la agenda de investigación definida por las sociedades científicas y revistas situadas en los países anglosajones centrales (Takayama, Sriprakash & Connell, 2017); a su vez, este artículo podría ser considerado como una muestra del seguimiento de dicha agenda por parte de investigadores situados en la periferia. En este sentido, creemos que una cuestión relevante a considerar es cómo profundizar el trabajo sobre el problema del gobierno multiescalar y la utilización de enfoques como los identificados en este artículo evitando una emulación mecánica de los desarrollos teóricos generados desde las instituciones académicas de los países centrales y cuestionando sus posibles supuestos epistémicos eurocéntricos. Acosta (2023b) ha identificado una vacancia en América Latina en torno a estudios sobre las relaciones entre la educación comparada y las perspectivas decoloniales y poscoloniales, sugiriendo que el estudio sobre las formas específicas y particulares que asume la circulación de la educación comparada en la región sería un camino posible para iniciar el diálogo con tales perspectivas y así generar “categorías que permitan ir más allá de las formas de pensar y actuar conocidas” (p. 66). Sin lugar a dudas, la academia latinoamericana tiene un largo camino por recorrer en la producción de enfoques e instrumentos teóricos y metodológicos propios para la

---

y lo distante es atraído nos ayuda a entender las geografías de poder que son centrales en la formación de políticas” (Prince, 2016, p. 4).

investigación de procesos internacionales de formación de políticas educativas desde su situación (topológica) en la escena global. En este camino sería auspicioso el fortalecimiento de las revistas académicas especializadas en la región. En futuras investigaciones, tanto de índole teórica como empírica, abordar los enfoques discutidos en este artículo en la singularidad –y, a la vez, en la diversidad– del contexto latinoamericano puede ser un valioso aporte para el campo de investigación en política educativa.

## Referencias

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

Acosta, F. (2023b). La producción y los usos de la Educación Comparada en América Latina. Una revisión en diálogo con las lecturas decoloniales. *Revista Española de Educación Comparada*, n. 43, pp. 51-70. <https://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/36793>

Anderson-Levitt, K. M. (2003). A world culture of schooling? En *Local meanings, global schooling: Anthropology and world culture theory* (pp. 1-26). New York: Palgrave Macmillan US. [https://doi.org/10.1057/9781403980359\\_1](https://doi.org/10.1057/9781403980359_1)

Arnové, R. (2011). La perspectiva del "Análisis del Sistema Mundial" y la educación comparada en la era de la globalización. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, v.2, n. 2, pp. 51-62. <https://saece.com.ar/relec/revistas/2/art6.pdf>

Ball, S. J. (2016). Following policy: Networks, network ethnography and education policy mobilities. *Journal of Education Policy*, v. 31, n. 5, pp. 549-566. <https://doi.org/10.1080/02680939.2015.1122232>

Ball, S. J., & Junemann, C. (2012). *Networks, New Governance and Education*. Bristol: Policy Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctt9qgnzt>

Bauman, Z. (2008). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Bauman, Z. (2017). *La globalización: consecuencias humanas*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Beech, J. (2014). Más allá de las certezas: en busca de nuevos marcos conceptuales para interpretar la circulación global del conocimiento sobre educación. En Larsen, M. (comp.). *Pensamiento innovador en educación comparada: homenaje a Robert Cowen*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia. DOI: [10.13140/RG.2.1.4949.8003](https://doi.org/10.13140/RG.2.1.4949.8003)

Beech, J., & Artopoulos, A. (2015). Interpreting the circulation of educational discourse across space: searching for new vocabularies. *Globalisation, Societies and Education*, v. 14, n. 2, pp. 251-271. <https://doi.org/10.1080/14767724.2015.1025713>

Burn, K., & Menter, I. (2021). Making sense of teacher education in a globalizing world: The distinctive contribution of a sociocultural approach. *Comparative Education Review*, v.65, n.4, pp.770-789. <https://doi.org/10.1086/716228>

Cowen, R. (2006). Acting comparatively upon the educational world: puzzles and possibilities. *Oxford Review of Education*, v.32, n.5, pp. 561-573. <https://doi.org/10.1080/03054980600976155>

Cowen, R. (2009). The transfer, translation and transformation of educational processes: and their shape-shifting? *Comparative Education*, v. 45, n. 3, pp. 315-327. <https://doi.org/10.1080/03050060903184916>

Cowen, R. (2011). Esbozos de un futuro: la renegociación de ideas clave de la educación comparada. En Caruso, M. & Tenorth, H. (coords.). *Internacionalización. Políticas educativas y reflexión pedagógica en un medio global*. Buenos Aires: Granica.

Dale, R. (1999). Specifying globalization effects on national policy: a focus on the mechanisms. *Journal of Education Policy*, 14(1), 1-17. <https://doi.org/10.1080/026809399286468>

Dale, R. (2007). Los efectos de la globalización en la política nacional: un análisis de los mecanismos. En Bonal, X., Tarabini-Castellani, A., & Verger, A. (comps.). *Globalización y educación: textos fundamentales* (pp. 87-114) Buenos Aires: Miño y Dávila.

Decuyper, M., & Lewis, S. (2021). Topological genealogy: A methodology to research transnational digital governance in/through/as change. *Journal of Education Policy*, n.1, pp. 23-45. <https://doi.org/10.1080/02680939.2021.1995629>

Edwards, D. B. (2014). ¿Cómo analizar la influencia de los actores e ideas internacionales en la formación de políticas educativas nacionales? Una propuesta de un marco de análisis y su aplicación a un caso de El Salvador. *Education Policy Analysis Archives*, v. 22, n.12. <https://doi.org/10.14507/epaa.v22n12.2014>

Edwards, D. B. (2017). *The trajectory of global education policy: Community-based management in El Salvador and the global reform agenda*. New York: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/978-1-137-50875-1>

Elfert, M., & Ydesen, C. (2023). *Global Governance of Education: The Historical and Contemporary Entanglements of UNESCO, the OECD and the World Bank*. Cham: Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-031-40411-5\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-031-40411-5_2)

Epstein, E. (2013). *Crucial benchmarks in the professionalization of comparative education*. En *Comparative Education at Universities World Wide* (3rd expanded edition, pp. 11-26). Sofia: Investpress.

Fuentes Salazar, J. (2023). El fenómeno transnacional en el campo educativo chileno. Enfoques y conceptos para una agenda de investigación pendiente. *REXE- Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, v.22, n.48, pp. 276-293. <https://doi.org/10.21703/0718-5162.v22.n48.2023.016>

Ginsburg, M. B., Cooper, S., Raghu, R., & Zegarra, H. (1990). National and world-system explanations of educational reform. *Comparative Education Review*, v.34, n.4, pp. 474-499. <https://doi.org/10.1086/446975>

Gorostiaga, J. (2013). Un abordaje de la cuestión epistemológica en los estudios comparados sobre política educativa. En Tello, C. (comp.). *Epistemologías de la política educativa. Perspectivas, posicionamientos y enfoques* (pp. 239-267). Campinas: Mercado de Letras.

Gulson, K., Lewis, S., Lingard, B., Lubiensky, C., Takayama, K., & Webb, P. (2017). Policy mobilities and methodology: A proposition for inventive methods in education policy studies. *Critical Studies in Education*, v.58, n.2, pp.224-241. <https://doi.org/10.1080/17508487.2017.1288150>

Ianni, O. (2004). *Teorías de la globalización*. Siglo XXI.

Lewis, S. (2021). The turn towards policy mobilities and the theoretical-methodological implications for policy sociology. *Critical Studies in Education*, v.62, n.3, pp.322-337. <https://doi.org/10.1080/17508487.2020.1808499>

Lingard, B., & Rawolle, S. (2011). New scalar politics: Implications for education policy. *Comparative Education*, v.47, n.4, pp.489-502. <https://doi.org/10.1080/03050068.2011.555941>

Losada, R., & Casas, A. (2010). *Enfoques para el análisis político. Historia, epistemología y perspectivas de la ciencia política*. Bogotá: Editorial Javeriana

Manzon, M. (2011). *Comparative education: The construction of a field*. Hong Kong: Springer.

Maroy, C., & Pons, X. (2021). Re-conceptualising education policy trajectories in a globalised world: lessons from a multi-level comparison of accountability in France and Quebec. *Comparative Education*, v.57, n.4, pp.560-578. <https://doi.org/10.1080/03050068.2021.1981714>

Meyer, J., & Ramirez, F. (2002). La institucionalización mundial de la educación. En Schriewer, J. (Comp.), *Formación del discurso en Educación Comparada* (pp. 91-111). Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.

Mundy, K, Green, A., Lingard, B., & Verger, A. (2016). Globalization of Education Policy – Key Approaches and Debates. En Mundy, K., Green, A., Lingard, B., & Verger, A. (Eds.). *Handbook of global education policy*. John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781118468005.ch0>

Peck, J., & Theodore, N. (2010). Mobilizing policy: Models, methods, and mutations. *Geoforum, Themed Issue: Mobilizing Policy*, v. 41, n. 2, pp. 169–174. <https://doi.org/10.1016/j.geoforum.2010.01.002>

Phillips, D., & Ochs, K. (2003). Processes of policy borrowing in education: Some explanatory and analytical devices. *Comparative Education*, v. 39, n. 4, pp. 451-461. <https://doi.org/10.1080/0305006032000162020>

Prince, R. (2016). Local or global policy? Thinking about policy mobility with assemblage and topology. *Area*, v. 49, n. 3, pp. 335–341. <https://doi.org/10.1111/area.12319>

Regmi, K. D. (2017). Critical policy sociology: key underlying assumptions and their implications for educational policy research. *International Journal of Research & Method in Education*, v. 42, n. 1, pp. 59–75. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2017.1398228>.

Robertson, S. L., & Dale, R. (2015). Towards a "critical cultural political economy" account of the globalising of education. *Globalisation, Societies and Education*, v. 13, n.1, pp. 149-170. <https://doi.org/10.4324/9780429464454>

Rust, V. L., Soumaré, A., Pescador, O., & Shibuya, M. (1999). Research strategies in comparative education. *Comparative Education Review*, v.43, n.1, pp. 86-109. <https://doi.org/10.1086/447546>

Schriewer, J. (2010). Comparación y explicación entre causalidad y complejidad. En J. Schriewer y H. Kaelble (Eds.), *La comparación en las ciencias sociales e históricas: Un debate interdisciplinar* (pp. 17-62). Octaedro. <http://hdl.handle.net/2445/144019>

Schriewer, J. (2012). Meaning constellations in the world society. *Comparative Education*, 48(4), 411-422. <https://doi.org/10.1080/03050068.2012.737233>

Schriewer, J. (2014). Neither orthodoxy nor randomness: Differing logics of conducting comparative and international studies in education. *Comparative Education*, v.50, n.1, pp. 84-101. <https://doi.org/10.1080/03050068.2014.883745>

Silova, L., & Rapple, J. (2015). Beyond the world culture debate in comparative education: critiques, alternatives and a noisy conversation. *Globalisation, Societies and Education*, v.13, n.1, pp. 1-7. <https://doi.org/10.1080/14767724.2014.967482>

Sobe, N. W. (2015). All that is global is not world culture: Accountability systems and educational apparatuses. *Globalisation, Societies and Education*, v.13, n.1, pp. 135-148. <https://doi.org/10.1080/14767724.2014.967501>

Somerville, P. (2011). Multiscalarity and neighbourhood governance. *Public Policy and Administration*, v.26, n.1, pp. 81-105. <https://doi.org/10.1177/0952076710368755>

Steiner-Khamsi, G. (2012). Transferring Education, Displacing Reforms. En Schriewer, J. (ed) *Discourse Formation in Comparative Education*. 4th revised ed. (155–187). Frankfurt am Main: Peter Lang.

Steiner-Khamsi, G. (2015). La transferencia de políticas como herramienta para comprender la lógica de los sistemas educativos. En Ruiz, G. & Acosta, F. (comps.). *Repensando la educación comparada: lecturas desde Iberoamérica. Entre los viajeros del siglo XIX y la globalización* (pp. 56-80). Barcelona: Octaedro.

Steiner-Khamsi, G. (2012). Lo político y lo económico de la comparación. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, v.3, n.3, pp.9-22.

Takayama, K., Sriprakash, A., & Connell, R. (2017). Toward a postcolonial comparative and international education. *Comparative Education Review*, vol. 61, n.1, pp.1-24. <https://doi.org/10.1086/690455>

Torres, C. A. (2016). Estado del arte en la Educación Comparada y el Consejo Mundial de Sociedades de Educación Comparada (CMSEC/WCCES) en la encrucijada del siglo XXI. *Educación Comparada Global: Revista del WCCES*, v.1, n.1, pp. 83-97.

Verger, A., Novelli, M., & Altinyelken, H. K. (2018). Global education policy and international development: A revisited introduction. En Verger, A., Altinyelken, H. K., & Novelli, M. (Eds.). *Global education policy and international development: New agendas, issues and policies (2nd ed.)* (pp. 1-34). London: Bloomsbury.

Verger, A., & Parcerisa, L. (2018). Globalización, rendición de cuentas y gobernanza educativa: análisis de un fenómeno en expansión. *Con-ciencia social*, n.1, pp. 59-73.

Wahlström, N., & Sundberg, D. (2017). Discursive institutionalism: Towards a framework for analyzing the relation between policy and curriculum. *Journal of education policy*, v.33, n.1, pp.163-183. <https://doi.org/10.1080/02680939.2017.1344879>

Wilkins, A. W., & Mifsud, D. (2024). What is governance? Projects, objects and analytics in education. *Journal of Education Policy*, v.39, n.3, pp. 349-365. <https://doi.org/10.1080/02680939.2024.2320874>

*Recibido en 20/05/2024*

*Versión corregida en 10/07/2024*

*Aceptado em 10/07/2024*

*Publicado online en 19/07/2024*