

## ***Educational Transfer, Modernization and Development: The Transnational Approach in History of Education Studies***

### ***Transferencia, modernización y desarrollo educativos: El enfoque transnacional en los estudios de Historia de la Educación***

**Manuel Ferraz-Lorenzo**

email: [mferraz@ull.edu.es](mailto:mferraz@ull.edu.es)

*University of La Laguna. Spain*

**Cristian Machado-Trujillo**

email: [cmachado@ull.edu.es](mailto:cmachado@ull.edu.es)

*University of La Laguna. Spain*

**Abstract:** Research focused on the concept of the international or, rather, of international influences and interdependencies, has become a highly recurrent line of work that has been acquiring a notable presence in the field of the History of Education. The objective of this approach to historiographical work is justified as it attempts to explain with a better precision and accuracy what has happened within national borders, or even within more defined perimeters such as regional and local ones. The transfer of ideas and projects, the importation or imitation of pedagogical models, the transfer and influence of educational and school practices, the links and connections between different cultural scenarios and knowledge, the dependencies and interdependencies of international organizations, among other aspects, have led to new and more plausible analyses of educational processes and the political and social will that fostered them. The present work focuses on researching how these practices have evolved, and their networks of connection and exchange, in order to better understand educational and curricular policies in their historical development.

**Keywords:** History of Education; curriculum; internationalization; transnationalization.

**Resumen:** La investigación centrada en el concepto de lo internacional o, mejor, de las influencias e interdependencias internacionales, se ha convertido una línea de trabajo bastante recurrente y que ha ido adquiriendo notable presencia en el ámbito de la Historia de la Educación. El objetivo de esta manera de abordar el trabajo historiográfico tiene su justificación en la medida en que trata de explicar con mayor grado de precisión y acierto lo ocurrido dentro de las propias fronteras nacionales o, incluso, dentro de perímetros más delimitados como son los regionales y locales. Las cesiones de ideas y proyectos, la importación o imitación de modelos pedagógicos, la transferencia e influencia de prácticas educativas y escolares, los vínculos y conexiones entre distintos escenarios culturales y saberes, las dependencias e interdependencias de organismos internacionales, entre otros aspectos, han favorecido nuevos y más plausibles análisis sobre los procesos educativos y las voluntades políticas y sociales que los propiciaron. El presente trabajo centra su interés en indagar cómo han ido evolucionando estas prácticas, y sus redes de conexión e intercambio, para entender más satisfactoriamente las políticas educativas y curriculares en su devenir histórico.

**Palabras clave:** Historia de la Educación; currículum; internacionalidad; transnacionalidad

Recibido / Received: 23/06/2020

Aceptado / Accepted: 23/06/2020

## 1. From the national to the international in the History of Education

In recent years, there has been an increase in History of Education research focused on the concept of the «international» or, more specifically, on the concept of international influences and interdependencies (Mangan, 1993; Fuchs, 2007; McCulloch, 2009; Popkewitz, 2009; Bruno-Jofré & Schriewer, 2012; Droux & Hofstetter, 2014). The development of these types of works has arisen from the concern shown in certain intellectual circles to approach educational policies in National-States at different historical times and through different construction processes. Researchers who address these complex issues have considered it appropriate to use new theoretical frameworks, approaches and analytical perspectives that analyze the relationships and interdependence between different cultural realities, new social actors and emerging intellectual debates (Ramirez & Boli, 1987; Jones & Coleman, 2005).

With a certain conviction and systematicity, the importation of pedagogical models or the transfer of numerous methodological frameworks have become the subject of analysis and theorization in historical-educational research (Ochs & Phillips, 2004). Indeed, numerous studies have highlighted the impact of certain relationships and dependencies between educational figures from different countries. For example, the reception of ideas from educational thinkers and theorists concerning new school models or other educational aspects constitute good examples of this (Del Pozo Andrés & Braster, 2006; Igelmo-Zaldívar, 2012; Otero Urtaza, 2013; Raftery, 2015; Ferraz Lorenzo, 2016; Canales, 2019). Another line of work that has also highlighted the need to focus on the phenomena of transfer in the History of Education has been that devoted to studies on educational colonialism. Various works, especially in Anglo-Saxon contexts (although not exclusively), have indicated the relevance of metropolises for their colonies throughout the construction of their national education systems, which are riddled with dependencies and inculturation (Goodman, McCulloch & Richardson, 2009; Ossenbach & Del Pozo Andrés, 2011; Rogers, 2013; Negrín Fajardo, 2013). Even in recent years, it has been revealed

how phenomena of educational internationalization have fostered the creation of multiple personal and institutional connections that have contributed to the configuration of Educational Sciences as a disciplinary and professional field (Jover & Thoilliez, 2011; McCulloch & Cowan, 2018). Insisting and persisting with research on educational internationalization, international congresses, scientific journals and academic networks have also centered on objects of study on which educational research in different countries has focused its efforts (Charle, Schriewen & Wagner, 2004).

However, international flows and links have not been established solely in the space of the exchange of ideas. The transmission of various school models has also been a process widely studied by the History of Education. We refer here, among others, to those works that have highlighted how exchange and collaboration processes generated attempts to emulate school institutions from different countries (Viñao, 1990; Caruso & Roldán Vera, 2005; Del Pozo Andrés & Braster, 2017). This is an aspect that has not only been investigated in relation to compulsory education. Special emphasis has also been placed on observing how the circulation of educational ideas has contributed to creating different curricular policies within vocational training, university institutions, and has also developed processes of evolution and change in non-formal education spaces (Allender, 2016; Igelmo-Zaldívar & Jover, 2019).

The adoption of this type of perspective has been increasing and has opened interesting lines of analysis within areas related to educational institutions. Numerous studies have highlighted the relevance acquired by the personnel exchange programs to promote educational innovation and modernization in recipient countries. In this sense, we can cite works that have highlighted how training programs abroad promoted processes of educational transfer to modify educational systems from below (Phillip & Ochs, 2004; Groves, 2015; Sivesind & Wahlström, 2016). Not only do we refer here to scholarship programs or training processes for educational elites, but also noteworthy is the line of work on trips and training stays abroad carried out by teachers of secondary education and university lecturers (Delgado Gómez-Escalonilla, 2009; Åkerlund, 2014). Likewise, studies of visits by technicians and bureaucrats from foreign institutions with the aim of implementing certain methodological tools to improve teaching and learning processes have also acquired notable prominence (Ossenbach & Groves, 2013; González-Delgado & Groves, 2016; Mahamud Angulo & Milito Barone, 2020).

All these investigations have been a fundamental step in understanding the importance that international connections have had in shaping, configuring and structuring national education systems. In other words, through them, it has been recognized that, to a certain extent, the concept of the Nation-State only partially explains the development of certain policies (Fuchs, 2014). However, it should not be assumed from this analysis that national limits are not useful for the analysis of contemporary educational policies in a general and plausible way. In fact, there are interesting works that indicate the need to understand the direction of certain international educational policies as a consequence of the mediation exercised by local actors in their implementation (Westberg, 2019; Prytz & Ringarp, 2020; Goodson & Mikser, 2020). However, all of them recognize the importance that the

phenomenon of interconnectedness has exercised in redefining national narratives and development logics in their respective educational systems (Westberg, Boser & Brühwiler, 2019).

## **2. The Transnational turn in the History of Education: a new approach from which to analyze educational theory and curricular policy**

As we have been affirming, for some years, different studies have been carried out that emphasize the transnational phenomenon (Christensen & Ydesen, 2015). What researchers have really been concerned about is being able to explain why after World War II, educational systems – worldwide – seemed to have the same direction in their educational policies. Despite countries having different political systems, their own ideological strategies, different cultural traditions, and even antagonistic educational structures, during the second half of the 20th century they began to converge towards the same idea or concept of education. Far from being able to explain this peculiarity because of processes that took place in local spaces, work began along a line of clear transnational tendency. The first works of John Meyer, Francisco Ramirez, Richard Rubinson and John Boli (1977) on the rise and universalization of educational systems worldwide were an important incentive in this regard. These authors pointed out the importance that «globalization» could have as a political phenomenon to understand why different countries underwent a similar process in the expansion, change and consolidation of their educational structures.

From here, other authors followed similar lines of work. Phillip W. Jones, for example, began to investigate the influence that international organizations such as the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), the Organization for Economic Cooperation and Development (OECD), the The World Bank (WB) or the Food and Agriculture Organization of the United Nations (FAO), among others, had on the creation, promotion and stabilization of certain educational policies (Jones, 1999; Jones & Coleman, 2005). All of this came to constitute what this same author has called the «global architecture of education» (Jones, 2006, p. 48). In other words, a complex institutional network that produces, transmits, finances and consolidates different educational policies and ideas that influence the construction of national educational systems.

Taking advantage of these initiatives, the History of Education began to develop its own research on the importance that globalization processes have had in shaping educational policies at the national level. Authors such as Gary McCulloch and Roy Lowe (2003), Karen Mundy (2006), Thomas Popkewitz and Fazal Rizvi (2009), Catherine Burke, Peter Cunningham and Ian Grosvenor (2010), Eckhardt Fuchs (2012) or Eugenia Roldán Vera (2013) began to approach the concept of a transnational turn for use in the History of Education. The aim was to analyze educational systems beyond their specific national spaces and defend the need to understand the educational policies of the second half of the 20th century under the influence that international institutions exerted on their development. As Paul Duedahl (2016) has pointed out, emphasizing this perspective allows us to understand some of the most outstanding educational changes that were developed in the educational field.

In this way, interesting works soon began to appear within the orbit of this theoretical approach. These works were not just simple expansions in territorial or spatial scope. In fact, the first investigations aimed to analyze the construction of citizenship models that educational policies of an international nature fostered through the expansion of educational systems after World War II (Tröller, Popkewitz & Labaree, 2011). For many of the researchers who dealt with this question, the focus of their analyses was to try to understand how the flow of ideas configured a certain vision of concepts and dimensions such as freedom, individual, rights, progress, rationalism and, therefore, construction of citizenship at the macro level (Tröller, 2013). To a certain extent, they collected theoretical perspectives on the world system (Wallestein, 1974) and understood that this process was not alien to the field of education.

However, the possibility of opening new areas of study within the framework of this approach did not end around the construction of the citizenship model as we have just explained. The need to unravel more thoroughly the real impact and ways in which these educational transfer processes had been established was noted (Duedahl, 2016). Thus, in recent years, some works have appeared that indicate the importance of the Cold War in modifying curricular policies at the international level. John L. Rudolph has pointed out, for example, how science curricula and teaching processes were altered in the US as a result of the impact of the Soviet launch of Sputnik. This historical fact produced a deep debate in various educational spheres within the USA that caused a multitude of modifications in science teaching, as well as in the development of new educational policies in this country (Rudolph, 2002). However, it was not only in relation to the science curriculum. The Cold War brought with it the impulse of a whole debate that also affected the lifestyles and values of western societies. Indeed, it also affected the implementation of new knowledge about social studies in North American schools (Evans, 2011) and in other countries (Martín García, 2013). The objective was to socialize certain knowledge about the virtues that coexistence models presented in developed societies (Gilman, 2003).

In this way, the context opened up by the study of the Cold War greatly modified the way in which the processes of Public Diplomacy had been established between different countries up until World War II. New institutions or international cooperation agencies emerged from the geopolitical impact generated during this time. Thus, we can observe interesting studies that show how through agencies such as the United States Agency of International Development (USAID), notable economic aid was deployed in Latin America for the implementation of educational policies, aimed at the economic development and modernization of poor countries (supposedly developing ones) (Lindo-Fuentes & Ching, 2012). Therefore, another line of research in recent years has been one devoted to investigating the impact that the Theory of Modernization, Progress and Development has had on the definition of educational policies in countries worldwide. (Lindo-Fuentes, 2009; Martín García, 2015; Snider, 2020).

USAID was not the only, nor the main, institution that has developed educational programs worldwide and promoted Theories of Modernization, Development and Progress, in different geographic areas. One of the institutions that has had the greatest relevance in the processes of educational transfer during the second half of

the 20th century has been, without a doubt, UNESCO. In recent years, multiple works have appeared that have investigated the impact of this international organization in different countries. These studies have analysed the debates, planning measures and specificities shown by UNESCO regarding the transfer of the Theories of Modernization, Progress and Development (Graham, 2006; Dorn & Choodse, 2012), and the influence on the construction and expansion of educational systems in African or Asian countries (Mikobi Dikay, 2016). Other aspects that have been analyzed in a notable way within the History of Education are UNESCO programs based on the development of educational actions, such as the modernization of school manuals on international understanding (Nygren, 2011; Kulnazarova & Ydesen, 2017; González-Delgado, 2018; Ferraz-Lorenzo, 2020) or the importance of the transmission and configuration of certain ideas about the construction of models of citizenship within the framework of those same textbooks (González-Delgado, Ferraz-Lorenzo & Machado-Trujillo, 2019). In addition, other topics that UNESCO was responsible for promoting in its educational policies have been investigated, such as the use of technology in education (Hallström, Hultén & Lövheim, 2014; González-Delgado & Groves, 2017; Alves & Guimarães Lima, 2018; Machado-Trujillo & González-Delgado, 2019), health education (Terrón, Comelles & Perdiguero-Gil, 2017; Terrón, 2020), environmental education (Ferraz-Lorenzo, 2020), the circulation of books, movies and teaching material (Druik, 2006; Giton, 2016) and educational policies themselves through ideas on Educational Planning and UNESCO's association with other international organizations such as the OECD or the World Bank (Ossenbach & Martínez Boom, 2011; Delgado Gómez-Escalonilla, 2015; Mariuzzo, 2016; Corrales-Morales, 2020; González-Delgado & Groves, 2020).

The establishment of this type of research is far from exhausted and there remain many research avenues into the transnational turn for the History of Education. The works exhibited have helped promote other types of studies and continue to delve into the influence of the Cold War on the specific field of education. In relation to this last question, the need to highlight the latest works regarding the importance that Public Diplomacy has exercised as a political and cultural phenomenon in charge of promoting educational transfer processes is observed (Adas, 2009). The value that Public Diplomacy has had as a space for educational transfer also directs us towards other countries and processes of exchange of ideas. Not only have the US or the USSR had a significant impact on the (imperialist) modernization of education in peripheral countries, the latter have also played their trump card to assert their educational and cultural ideas and proposals in other countries of their influence (Martín García & Magnúsdóttir, 2019). Andreas Åkerlund (2015), for example, has shown the influence that the Swedish Institute had on the processes of educational transfer in Eastern Europe since the late 1940s. However, influences between countries, within the framework of a hierarchical space, have not been the only objects of study that have occupied transnational research in recent years. Public Diplomacy, as we said, also tells us about the complex connections and mutual influences that occur between countries through cultural and educational contacts. Thus, we can find research that theorizes about entanglement or the links that are established during educational transfer processes (Sobe, 2013). This phenomenon is not new. The works of Mari Hiraoka (2020) on the influence exerted by Japan



on Great Britain to define the forms of educational representation in international exhibitions of education during the 19th century, or the relationships between teachers of different ethnic condition in South Africa during the early 19th century (Chisholm, 2020), constitute good examples of this.

In short, transnational studies carried out in the History of Education are essential to understand the construction of national education systems from their creation and subsequent development (Bachi, Fuchs & Rousmariene, 2014; Duedhal, 2016; Fuchs & Roldan Vera, 2019; Martín García & Delgado Gómez-Escalonilla, 2020; McCulloch, Goodson & González-Delgado, 2020). The significance of the Cold War, the Theory of Modernization, Progress and Development, international organizations or diplomatic relations constitute central elements from which to understand why countries with such diverse political processes developed similar educational and curricular projects in different historical epochs, at least in terms of their theoretical approaches and experimental designs. To a certain extent, this framework also allows us to understand the conceptual logic on which these educational systems operated and to understand how and why certain «normalizing» educational policies have been produced since the Second World War. In other words, it can be a good way to identify and build a new mosaic in local educational-historical relations from interdependence, capturing and analyzing complexities, exchanges and influences, to enrich the important singularities of each of the territorial units that until now we have studied autonomously.

### **3. Collaborations in the journal**

This monograph aims to provide new research along the lines indicated above. On the one hand, trying to point out the importance that transnational phenomena have had in the configuration of educational systems from the end of World War II to the present day; on the other, to investigate the concept of «Transnational» in the History of Education. To do this, the influence and impact of International Organizations in the origin and implementation of certain educational policies, the importance of certain curricular contents such as transnational projects, operational means in the education of the postwar period, school reform programs sponsored by the OECD or UNESCO, new contributions in favor of environmental education, etc. But, above all, extensive analyzes are carried out regarding the importance of education as a central pole in the sphere of economic and social development. For this, we have highly specialized and internationally renowned experts in their respective fields.

The reader will be able to find works of different natures and from varied geographical areas. Along these lines of analysis, the texts of Poul Duedahl (Aalborg University, Denmark) are directed: «Peace in the minds. UNESCO, mental engineering and education»; Gary McCulloch (UCL Institute of Education London, United Kingdom): «The Nuffield Physics Ordinary-level Curriculum Project in the 1960s: A Transnational Project?»; Zoé Druick (Simon Fraser University, Canada): «Operational Media: Cybernetics, Biopolitics and Postwar Education»; Charles Dorn (Bowdoin College, USA): «A New Global Ethic: A History of the United Nations International Environmental Education Program, 1975-1995»; Johan Prytz (Uppsala

Universitet, Sweden): «The OECD as a booster of national governance. The case of New Math in Sweden, 1950-1975»; and Lorenzo Delgado Gómez-Escalonilla (CCHS-CSIC, Spain): «Education for development. Foreign assistance and educational reform in late-Franco Spain». We hope that reading through these pages will serve as an example and stimulus for further research, and that the conclusions extracted from them will enrich knowledge about the internationality and transnationality of educational processes during the second half of the 20th century.



## ***Transferencia, modernización y desarrollo educativos: El enfoque trasnacional en los estudios de Historia de la Educación***

### **1. De lo nacional a lo internacional en el ámbito de la Historia de la Educación**

En los últimos años ha habido un incremento en la investigación de la Historia de la Educación centrada en el concepto de lo internacional o, mejor, de las influencias e interdependencias internacionales (Mangan, 1993; Fuchs, 2007; McCulloch, 2009; Popkewitz, 2009; Bruno-Jofré & Schriewer, 2012; Droux & Hofstetter, 2014). El desarrollo de este tipo de trabajos ha surgido de la preocupación mostrada en ciertos círculos intelectuales por abordar las políticas educativas en los Estados-Nacionales en diferentes épocas históricas y a través de distintos procesos de construcción. Sin embargo, los investigadores que abordan estas temáticas tan complejas han considerado oportuno utilizar nuevos marcos teóricos, enfoques y perspectivas de análisis, que ponen en relación e interdependencia distintas realidades culturales, nuevos actores sociales y emergentes debates intelectuales (Ramírez & Boli, 1987; Jones & Coleman, 2005).

Con cierta convicción y sistematicidad, las cesiones, la importación de modelos pedagógicos o la transferencia de numerosos marcos metodológicos, comenzaron a ser motivo de análisis y teorización desde la investigación histórico-educativa (Ochs & Phillips, 2004). En torno a ello, se generaron numerosos estudios que señalaron el impacto que habían tenido determinadas relaciones y dependencias entre personajes educativos de distintos países. Por ejemplo, la recepción que se ha producido de las ideas de pensadores y teóricos de la educación en torno al modelo de escuela nueva u otros aspectos educativos, constituye una buena muestra de ello (Del Pozo Andrés & Braster, 2006; Igelmo-Zaldívar, 2012; Otero Urtaza, 2013; Raftery, 2015; Ferraz Lorenzo, 2016; Canales, 2019). Otra línea de trabajo que también ha puesto de manifiesto la necesidad de atender a los fenómenos de transferencia en Historia de la Educación ha sido la dedicada a los estudios sobre el colonialismo educativo. Varios trabajos desarrollados sobre todo desde el ámbito anglosajón (aunque no exclusivamente), han indicado la relevancia de las metrópolis sobre sus colonias a lo largo de la construcción de sus sistemas nacionales de educación, plagados de dependencias e inculturación (Goodman, McCulloch & Richardson, 2009; Ossenbach & Del Pozo Andrés, 2011; Rogers, 2013; Negrín Fajardo, 2013). Incluso, en los últimos años, se ha puesto de manifiesto cómo los fenómenos de internacionalización educativa fomentaron la creación de múltiples conexiones personales e institucionales que coadyuvaron a la configuración de las Ciencias de la Educación como campo disciplinar y profesional (Jover & Thoilliez, 2011; McCulloch & Cowan, 2018). Insistiendo y persistiendo en ello, el desarrollo de congresos internacionales, revistas científicas y redes

académicas, también ha mediado sobre los propios objetos de estudio en los que se ha centrado la investigación educativa de diferentes países (Charle, Schriewen & Wagner, 2004).

Sin embargo, los flujos y vínculos internacionales no se han establecido únicamente en el espacio del intercambio de ideas. La trasmisión de diversos modelos escolares también ha sido un proceso ampliamente estudiado por parte de la Historia de la Educación. Nos referimos aquí, entre otros, a aquellos trabajos que han destacado cómo los procesos de intercambio y colaboración generaron intentos por emular instituciones escolares en diferentes países (Viñao, 1990; Caruso & Roldán Vera, 2005; Del Pozo Andrés & Braster, 2017). Un aspecto que no solo se ha investigado en lo referente a la educación obligatoria; también se ha hecho especial énfasis en observar cómo la circulación de ideas educativas ha contribuido a crear diferentes políticas curriculares dentro de la formación profesional, las instituciones universitarias y, además, ha desarrollado procesos de evolución y cambio en los espacios de educación no formal (Allender, 2016; Igelmo-Zaldívar & Jover, 2019).

La adopción de este tipo de perspectivas ha ido en aumento y ha abierto interesantes líneas de análisis dentro de los ámbitos relativos a las instituciones educativas. Numerosos trabajos han resaltado la relevancia adquirida por los programas de intercambio de personal para fomentar procesos de innovación y modernización educativa en los países receptores. En este sentido, se pueden citar trabajos que han señalado cómo los programas de formación en el extranjero promovieron procesos de transferencia educativa para modificar los sistemas educativos desde abajo (Phillip & Ochs, 2004; Groves, 2015; Sivesind & Wahlström, 2016). No solo nos referimos aquí a los programas de becas o los procesos de formación para las élites educativas, también constituye una línea de trabajo destacada la referida a los viajes y períodos de formación en el extranjero llevados a cabo por maestros, profesorado de enseñanzas medias y universitarias (Delgado Gómez-Escalonilla, 2009; Åkerlund, 2014). Por otro lado, y de forma similar, ha adquirido notable preeminencia el estudio sobre la recepción de técnicos y burócratas desde instituciones extranjeras con el objetivo de poner en marcha determinadas herramientas metodológicas para mejorar procesos de enseñanza y aprendizaje (Ossenbach & Groves, 2013; González-Delgado & Groves, 2016; Mahamud Angulo & Milito Barone, 2020).

Todas estas investigaciones han supuesto un paso fundamental para entender la importancia que las conexiones internacionales han tenido a la hora de moldear, configurar y estructurar los sistemas nacionales de educación. Dicho de otra manera, con ellas se ha venido a reconocer que, en cierta medida, el concepto de Estado-Nación nos permitía explicar de manera parcial el desarrollo de determinadas políticas (Fuchs, 2014). No debe desprenderse de este análisis que los límites nacionales no sean útiles para el análisis de las políticas educativas contemporáneas, como ha ocurrido de manera generalizada y plausible. De hecho, existen interesantes trabajos que señalan la necesidad de comprender la dirección de determinadas políticas como consecuencia de la mediación que ejercen los actores locales en la puesta en marcha de las mismas (Westberg, 2019; Prytz & Ringarp, 2020; Goodson & Mikser, 2020). Sin embargo, todos ellos reconocen la importancia que el fenómeno de la interconexión ha ejercido en la redefinición de

las narrativas nacionales y de las lógicas de desarrollo en sus respectivos sistemas educativos (Westberg, Boser & Brühwiler, 2019).

## **2. El giro Transnacional en Historia de la Educación: un nuevo enfoque desde el que analizar la teoría educativa y la política curricular**

Como venimos afirmando, desde hace algunos años se han realizado diferentes estudios que ponen el acento en el fenómeno transnacional propiamente dicho (Christensen & Ydesen, 2015). Lo que en realidad preocupaba a los investigadores era poder explicar por qué después de la II Guerra Mundial los sistemas educativos -a nivel mundial- parecían tener la misma dirección en sus políticas educativas. A pesar de que los países tuviesen sistemas políticos distintos, estrategias ideológicas propias, tradiciones culturales diferentes e incluso estructuras educativas antagónicas, durante la segunda mitad del siglo XX comenzaron a converger hacia una misma idea o concepto de educación. Lejos de poder explicar dicha particularidad como consecuencia de los procesos que se daban en los espacios locales, se comenzó a trabajar en una línea de clara tendencia transnacional. Los primeros trabajos de John Meyer, Francisco Ramirez, Richard Rubinson y John Boli (1977), sobre el ascenso y universalización de los sistemas educativos a nivel mundial (*wide world*), supusieron un importante acicate en este sentido. Dichos autores señalaron la importancia que podía tener la «mundialización» como fenómeno político para entender por qué los diferentes países experimentaban un proceso similar en la ampliación, cambio y consolidación de sus estructuras educativas.

A partir de aquí, otros autores siguieron líneas de trabajo similares. Phillip W. Jones, por ejemplo, comenzó a investigar la influencia que organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el Banco Mundial (BM) o la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO), entre otras, tuvieron en la creación, impulso y estabilización de determinadas políticas educativas (Jones, 1999; Jones & Coleman, 2005). Todo ello vino a constituir lo que este mismo autor ha denominado como «arquitectura global de la educación» (Jones, 2006, p. 48). Es decir, una compleja red institucional que produce, transmite, financia y consolida diferentes políticas e ideas educativas que influyen en la construcción de los sistemas educativos nacionales.

Aprovechando estas iniciativas, la Historia de la Educación comenzó a desarrollar sus propias investigaciones sobre la importancia que los procesos de globalización habían tenido en la configuración de las políticas educativas a nivel nacional. Autores como Gary McCulloch y Roy Lowe (2003), Karen Mundy (2006), Thomas Popkewitz y Fazal Rizvi (2009), Catherine Burke, Peter Cunningham y Ian Grovenor (2010), Eckhardt Fuchs (2012) o Eugenia Roldán Vera (2013) empezaron a abordar el concepto de giro transnacional para su uso en Historia de la Educación. Se trataba de analizar los sistemas educativos más allá de sus espacios nacionales concretos. Romper una lanza a favor de la necesidad de comprender las políticas educativas de la segunda mitad del siglo XX bajo la influencia que habían ejercido

las instituciones internacionales en el desarrollo de las mismas. Como ha señalado Paul Duedahl (2016), poner el acento sobre esta perspectiva, permitía entender algunos de los más destacados cambios educativos que se habían desarrollado en el ámbito educativo actual.

De esta forma, pronto comenzaron a aparecer interesantes trabajos bajo la órbita de este enfoque teórico que no solo suponían una mera ampliación en el ámbito territorial o espacial. De hecho, las primeras investigaciones tuvieron por objetivo intentar analizar la construcción de modelos de ciudadanía que las políticas educativas de carácter internacional habían fomentado a través de la expansión de los sistemas educativos después de la II Guerra Mundial (Trölher, Popkewitz & Labaree, 2011). Para muchos de los investigadores que se ocuparon de esta cuestión, el centro de sus análisis estaba en intentar comprender cómo ese flujo de ideas había configurado una determinada visión de conceptos y dimensiones como libertad, individuo, derechos, progreso, racionalismo y, por tanto, construcción de la ciudadanía a nivel macro (Trölher, 2013). En cierta medida, recogieron las perspectivas teóricas sobre el sistema mundial (Wallestein, 1974) y entendieron que dicho proceso no era ajeno al ámbito de la educación.

No obstante, la posibilidad de abrir nuevos objetos de estudio bajo el marco de este enfoque no se agotó, ni mucho menos, en torno a la construcción del modelo de ciudadanía como acabamos de exponer. Se observó la necesidad de desentrañar de forma más específica el impacto real y las maneras en las que se habían establecido esos procesos de transferencia educativa (Duedahl, 2016). De este modo, en los últimos años han aparecido algunas obras que señalan la importancia que ha tenido la Guerra Fría en la modificación de las políticas curriculares a nivel internacional. John L. Rudolph ha señalado, por ejemplo, como en EEUU se modificaron los currícula de ciencias y los procesos de enseñanza como consecuencia del impacto que tuvo el lanzamiento del Sputnik por parte de los soviéticos. Este hecho histórico produjo un profundo debate en diversos ámbitos educativos dentro de los EEUU que originó multitud de modificaciones en la enseñanza de las ciencias, así como en el desarrollo de nuevas políticas educativas en el país americano (Rudolph, 2002). Pero no sólo en lo relativo al currículum de ciencias. La Guerra Fría trajo consigo el impulso de todo un debate que afectó también a los estilos de vida y los valores de las sociedades occidentales. Por supuesto, también afectó a la puesta en marcha de nuevos conocimientos sobre los estudios sociales en las escuelas norteamericanas (Evans, 2011) y en otros países (Martín García, 2013). El objetivo era socializar determinados conocimientos sobre las virtudes que presentaban los modelos de convivencia en las sociedades desarrolladas (Gilman, 2003).

De este modo, el contexto abierto por el estudio de la Guerra Fría modificó ampliamente la forma en que se habían establecido los procesos de Diplomacia Pública entre los diferentes países hasta la II Guerra Mundial. Nuevas instituciones o agencias de cooperación internacional surgieron a partir del impacto geopolítico generado durante esta época. Así, podemos observar en la actualidad interesantes estudios que señalan cómo a través de agencias como la *United States Agency of International Development* (USAID), se desplegaron notables ayudas económicas en Latinoamérica para la puesta en marcha de políticas educativas, encaminadas a la búsqueda del desarrollo económico y la modernización de los países pobres

(supuestamente en vías de desarrollo) (Lindo-Fuentes & Ching, 2012). Por tanto, otra línea de investigación abierta en los últimos años ha sido aquella que se ha dedicado a investigar el impacto que la propia Teoría de la Modernización, Progreso y Desarrollo, ha tenido en la definición de las políticas educativas de los países a nivel mundial (Lindo-Fuentes, 2009; Martín García, 2015; Snider, 2020).

Pero no sería la USAID la única, ni la principal, institución que desarrollase programas educativos a nivel mundial e intentase desarrollar las Teorías de la Modernización, Desarrollo y Progreso, en diferentes áreas geográficas. Una de las instituciones que mayor relevancia ha tenido en los procesos de transferencia educativa durante la segunda mitad del siglo XX ha sido, sin lugar a dudas, la UNESCO. En los últimos años, han aparecido múltiples trabajos que se han dedicado a investigar el impacto del citado organismo internacional en diferentes países. No sólo se han analizado los debates, las medidas de planificación y especificidades mostradas por la UNESCO en torno a la transferencia de las Teorías de la Modernización, Progreso y Desarrollo (Graham, 2006; Dorn & Choodse, 2012), o la influencia en la construcción y ampliación de los sistemas educativos en los países africanos o asiáticos (Mikobi Dikay, 2016). Otros aspectos que también han sido analizados de manera notable dentro de la Historia de la Educación lo constituyen los programas de la UNESCO basados en el desarrollo de acciones educativas, tales como la modernización de los manuales escolares sobre comprensión internacional (Nygren, 2011; Kulnazarova & Ydesen, 2017; González-Delgado, 2018; Ferraz-Lorenzo, 2020) o la importancia en la transmisión y configuración de determinadas ideas sobre la construcción de modelos de ciudadanía en el marco de esos mismos libros de texto (González-Delgado, Ferraz-Lorenzo & Machado-Trujillo, 2019). Además, se han investigado otras temáticas que la UNESCO se encargó de fomentar en sus políticas educativas, como el uso de las tecnologías en el ámbito de la educación (Hallström, Hultén & Lövhelm, 2014; González-Delgado & Groves, 2017; Alves & Guimarães Lima, 2018; Machado-Trujillo & González-Delgado, 2019), la educación para la salud (Terrón, Comelles & Perdiguero-Gil, 2017; Terrón, 2020), la educación ambiental (Ferraz-Lorenzo, 2020), la circulación de libros, películas y material de enseñanza (Druik, 2006; Giton, 2016) y las propias políticas educativas a través de las ideas sobre el Planeamiento de la Educación y la asociación de la UNESCO con otros organismos internacionales como la OCDE o el BM (Ossenbach & Martínez Boom, 2011; Delgado Gómez-Escalonilla, 2015; Mariuzzo, 2016; Corrales-Morales, 2020; González-Delgado & Groves, 2020).

El establecimiento de este tipo de investigaciones no ha agotado, ni mucho menos, las posibilidades del giro transnacional para la Historia de la Educación. Más bien todo lo contrario. Los trabajos expuestos han ayudado a fomentar otro tipo de estudios y a seguir profundizando en la influencia de la Guerra Fría sobre el ámbito específico de la educación. En relación a esta última cuestión, se observa la necesidad de destacar los últimos trabajos en torno a la importancia que ha ejercido la Diplomacia Pública como fenómeno político y cultural encargado de fomentar procesos de transferencia educativa (Adas, 2009). El valor que ha tenido la Diplomacia Pública como espacio de transferencia educativa nos remite también a otros países y procesos de intercambio de ideas. No sólo EEUU o la URSS han tenido un significativo impacto en la modernización (imperialista) de la educación en los

países periféricos. Estos últimos, también han jugado su baza para hacer valer sus propuestas e ideas educativas y culturales en otros países de su influencia (Martín García & Magnúsdóttir, 2019). Andreas Åkerlund (2015), por ejemplo, ha puesto de manifiesto la influencia que el *Swedish Institute* tuvo en los procesos de transferencia educativa en la Europa del Este desde finales de los años 40, del siglo XX. No obstante, las influencias entre países, bajo el marco de un espacio jerárquico, no han sido los únicos objetos de estudio que han ocupado la investigación de carácter transnacional en los últimos años. La Diplomacia Pública, como decíamos, nos habla igualmente de las complejas conexiones e influencias mutuas que se producen entre países a través de los contactos culturales y educativos. Así, podemos encontrar investigaciones que teorizan sobre el *entanglement* o los vínculos que se establecen de parte y parte durante los procesos de transferencia educativa (Sobe, 2013). Este fenómeno no es nuevo. Los trabajos de Mari Hiraoka (2020) sobre la influencia ejercida por Japón sobre Gran Bretaña para definir las formas de representación educativa en las exhibiciones internacionales de educación durante el siglo XIX, o las relaciones entre maestros de diferente condición étnica en Sudáfrica durante principios del siglo XX (Chisholm, 2020), constituyen un buen ejemplo de ello.

En definitiva, los estudios transnacionales elaborados en Historia de la Educación son imprescindibles para entender la construcción de los sistemas nacionales de educación desde su creación y posterior desarrollo (Bachi, Fuchs & Rousmariene, 2014; Duedhal, 2016; Fuchs & Roldan Vera, 2019; Martín García & Delgado Gómez-Escalonilla, 2020; McCulloch, Goodson & González-Delgado, 2020). La trascendencia de la Guerra Fría, la Teoría de la Modernización, Progreso y Desarrollo, los organismos internacionales o las conexiones diplomáticas, constituyen elementos centrales desde los que poder entender por qué países con procesos políticos tan diversos, desarrollaron proyectos educativos y curriculares similares en distintas épocas históricas, al menos en sus planteamientos teóricos y diseños experimentales. En cierta medida, este marco nos permite entender también la lógica conceptual sobre la que operaban dichos sistemas educativos y entender cómo y por qué se han producido determinadas políticas educativas «normalizadoras» a partir de la II Guerra Mundial. Dicho de otro modo, puede ser una buena manera de identificar y construir un nuevo mosaico en las relaciones histórico educativas locales desde la interdependencia, captando y analizando las complejidades, intercambios e influencias, para enriquecer las importantes singularidades de cada una de las unidades territoriales que hasta ahora habíamos estudiado autónomamente.

### 3. Colaboraciones en la revista

Este monográfico pretende aportar nuevas investigaciones en el sentido apuntado. Por un lado, intentar señalar la importancia que los fenómenos transnacionales han tenido en la configuración de los sistemas educativos desde el final de la II Guerra Mundial hasta la actualidad; por otro, indagar en el concepto de lo Transnacional en Historia de la Educación. Para ello, se estudia de manera más o menos pormenorizada la influencia e impacto de los Organismos Internacionales en el origen y la puesta en marcha de determinadas políticas educativas, la importancia



de determinados contenidos curriculares como proyectos transnacionales, los medios operativos en la educación de la postguerra, los programas de reformas escolares auspiciados por la OCDE o la UNESCO, las nuevas aportaciones a favor de la educación ambiental, etc. Pero, sobre todo, se han desarrollado amplios análisis referentes a la importancia que adquirió la educación como polo central en la esfera del desarrollo económico y social. Para ello contamos con expertos muy especializados en sus respectivas temáticas y de fama mundial.

El lector podrá hallar trabajos de diferente índole y espacios geográficos variados. En esta línea de análisis van dirigidos los textos de Poul Duedahl (Aalborg University, Dinamarca): «Peace in the minds. UNESCO, mental engineering and education»; Gary McCulloch (UCL Institute of Education London, Reino Unido): «The Nuffield Physics Ordinary-level Curriculum Project in the 1960s: A Transnational Project?»; Zoé Druick (Simon Fraser University, Canadá): «Operational Media: Cybernetics, Biopolitics and Postwar Education»; Charles Dorn (Bowdoin College, EE.UU): «A New Global Ethic: A History of the United Nations International Environmental Education Program, 1975-1995»; Johan Prytz (Uppsala Universitet, Suecia): «The OECD as a booster of national governance. The case of New Math in Sweden, 1950-1975»; y Lorenzo Delgado Gómez-Escalonilla (CCHS-CSIC, España): «Educación para el desarrollo. Asistencia exterior y reforma de la enseñanza en la España del tardofranquismo». Esperamos que la lectura de estas páginas sirva de ejemplo y estímulo investigador y que los resultados que de ellas se extraigan enriquezcan el conocimiento sobre la internacionalidad y la transnacionalidad de los procesos educativos durante la segunda mitad del siglo XX.

#### 4. References

- Adas, M. (2009). *Dominance by Design: Technological Imperatives and America's Civilizing Mission*. Cambridge: Belknap Press of Harvard University Press.
- Åkerlund, A. (2014). The Impact of Foreign Policy on Educational Exchange: The Swedish State Scholarship Programme, 1938-1990. *Paedagogica Historica*, 50(3), 390-409.
- Åkerlund, A. (2015). For Goodwill, Aid and Economic Growth: The Funding of Academic Exchange Through the Swedish Institute, 1945-2010. *Nordic Journal of Educational History*, 2(1), 119-140.
- Allender, T. (2016). *Learning Femininity in Colonial India, 1820-1932*. Manchester: Manchester University Press.
- Alves, L. A., & Guimarães Lima, R. (2018). A Telescola... é uma imensa sala de aula, do tamanho da lusitana faixa atlântica! *Cadernos de História da Educação*, 17(2), 491-514.
- Bagchi, B., Fuchs, E., & Rousmaniere, K. (Eds.) (2014). *Connecting Histories of Education: Transnational and Cross-Cultural Exchanges in (Post)Colonial Education*. New York: Berghahn.



- Bruno-Jofré, R., & Schriewer, J. (2012). *The Global Reception of John Dewey's Thought: Multiple Refractions Through Time and Space*. New York: Routledge.
- Burke, C., Cunningham, P., & Grosvenor, I. (2010). «Putting Education in Its Place»: Space, Place and Materialities in the History of Education. *History of Education*, 39(6), 677-680.
- Canales, A. F. (2019). From soul to matter: the new Spanish Francoist pedagogy's plunge into experimental pedagogy and the influence of Raymond Buyse. *Paedagogica Historica*, 55(3), 451-469.
- Caruso, M., & Roldán Vera, E. (2005). Pluralizing Meanings: The Monitorial System of Education in Latin America in the Early Nineteenth Century. *Paedagogica Historica*, 41(6), 645-654.
- Charle, C., Schriewer, J., & Wagner, P. (Eds.) (2004). *Transnational Intellectual Networks: Forms of Academic Knowledge and the Search for Cultural Identities*. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Chisholm, L. (2020). Transnational colonial entanglements: South African teacher education college curricula. In McCulloch, G., Goodson, I., & González-Delgado, M. (eds.). *Transnational Perspectives on Curriculum History* (pp. 163-181). London: Routledge.
- Christensen, I. L., & Ydesen, C. (2015). Routes of Knowledge: Toward a Methodological Framework for Tracing the Historical Impact of International Organizations. *European Education*, 47(3), 274-288.
- Corrales Morales, D. (2020). Much Ado about Nothing? Lights and Shadows of the World Bank's Support of Spanish Aspirations to Educational Modernization (1968–1972). In Martín García, O., & Delgado Gómez-Escalonilla, L. (Eds.), *Teaching Modernization Spanish and Latin American Educational Reform in the Cold War* (pp. 127-149). New York: Berghahn Books.
- Del Pozo Andrés, M. M., & Braster, J. F. A. (2006). The Reinvention of the New Education Movement in the Franco Dictatorship (Spain, 1936-1976). *Paedagogica Historica*, 42(1-2), 109-126.
- Del Pozo Andrés, M. M., & Braster, S. (2017). El Plan Dalton en España recepción y apropiación (1920-1939). *Revista de Educación*, 377, 113-135.
- Delgado Gómez-Escalonilla, L. (2009). *Westerly Wind. The Fulbright Program in Spain*. Madrid: Comisión Fulbright España-LID Editorial Empresarial-AECID.
- Delgado Gómez-Escalonilla, L. (2015). Modernizadores y tecnócratas. Estados Unidos ante la política educativa y científica de la España del Desarrollo. *Historia y Política*, 34, 113-146.
- Dorn, C., & Ghodsee, K. (2012). The Cold War Politicization of Literacy: Communism, UNESCO, and the World Bank. *Diplomatic History*, 36(2), 373-398.

- Droux, J., & Hofstetter, R. (2014). Internationalisation in Education: Issues, Challenges, Outcomes. *Paedagogica Historica*, 50(1-2), 1-9.
- Druick, Z. (2006). International cultural relations as a factor in postwar Canadian cultural policy: the relevance of UNESCO for the Massey Commission. *Canadian Journal of Communication*, 31(1), 177-195.
- Duedahl, P. (2016). Out of the House: On the Global History of UNESCO, 1945-2015. In Duedahl, P. (Ed.). *A History of UNESCO: Global Actions and Impacts* (pp. 3-25). London: Palgrave Macmillan.
- Duedahl, P. (Ed.) (2016). *A History of UNESCO: Global Actions and Impacts*. London: Palgrave Macmillan.
- Evans, R. W. (2011). *The Hope for American School Reform. The Cold War Pursuit of Inquiry Learning in Social Studies*. New York: Palgrave Macmillan.
- Ferraz Lorenzo, M. (2016). Un ejemplo de renovación pedagógica en Canarias durante los años 30: Tras el rastro y los retos de las técnicas Freinet. *História da Educação*, 20(50), 157-175.
- Ferraz Lorenzo, M. (Ed.) (2020). *Modernización educativa y socialización política. Contenidos curriculares y manuales escolares en España durante el tardofranquismo y la transición democrática*. Madrid: Morata y ULL.
- Ferraz Lorenzo, M. (2020). Educación ambiental: Historia de un Nuevo contenido curricular surgido durante la transición democrática. In Ferraz Lorenzo, M. (Ed.), *Modernización educativa y socialización política Contenidos curriculares y manuales escolares en España durante el tardofranquismo y la transición democrática* (pp. 307-330). Madrid: Morata y ULL.
- Fuchs, E., & Roldán Vera, E. (eds.) (2019). *The Transnational in the History of Education: Concepts and Perspectives*. Cham: Palgrave Macmillan.
- Fuchs, E. (2007). Children's Rights and Global Civil Society. *Comparative Education*, 43(3), 393-412.
- Fuchs, E. (2009). All the World into the School: World's Fairs and the Emergence of the School Museum in the Nineteenth Century. In Lawn, M. (Ed), *Modelling the Future: Exhibitions and the Materiality of Education* (pp. 51-72). Oxford: Symposium Books.
- Fuchs, E. (2014). History of Education beyond the Nation? Trends in Historical and Educational Scholarship. In Bagchi, B. Fuchs, E., & Rousmaniere, K. (Eds.), *Connecting Histories of Education: Transnational and Cross-Cultural Exchanges on (Post-) Colonial Education* (pp. 11-26). New York: Berghahn Books.
- Gilman, N. (2003). *Mandarins of the Future: Modernization Theory in Cold War America*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.

- González-Delgado, M., & Groves, T. (2017). La enseñanza programada, la UNESCO y los intentos por modificar el curriculum en la España desarrollista (1962-1974). *Espacio, Tiempo y Educación*, 4(2), 73-100.
- González-Delgado, M., & Groves, T. (2020). Educational Transfer and Local Actors: International Intervention in Spain during the Late Franco Period. In Martín García, O., & Delgado Gómez-Escalonilla, L. (Eds.), *Teaching Modernization Spanish and Latin American Educational Reform in the Cold War* (pp. 101-127). New York: Berghahn Books.
- González-Delgado, M. (2018). The modernization of curriculum policy in Late Francoism: The UNESCO and the International Understanding Programme in Spain. BERA Conference, Newcastle, 11th–13th September 2018, Northumbria University.
- González-Delgado, M., Ferraz Lorenzo, M., & Machado-Trujillo, C. (2019). The concept of the State in textbooks: Analysis and reinterpretation during the Spanish Transition to Democracy (1976-1986). *British Journal of Educational Studies*, 68(3), 331-347.
- González-Delgado, M., & Groves, T. (2016). Influencias extranjeras en la formación continua del profesorado en el segundo franquismo. In Martín-Sánchez, M., & Groves, T. (Eds.), *La formación del profesorado. Nuevos enfoques desde la teoría y la historia de la educación* (pp. 51-64). Salamanca: FarenHouse.
- Goodman, J., McCulloch, G., & Richadson, W. (2009). Empires overseas and empires at home: postcolonial and transnational perspectives on social change in the history of education. *Paedagogica Historica*, 45(6), 695-706.
- Goodson, I., & Mikser, R. (2020). Patrones de diferenciación en las reformas neoliberales de la educación: La transición educativa en los antiguos países socialistas europeos y el concepto de refracción. In Ferraz Lorenzo, M. (Ed.), *Modernización educativa y socialización política Contenidos curriculares y manuales escolares en España durante el tardofranquismo y la transición democrática* (pp. 97-122). Madrid: Morata.
- Graham, S. E. (2006). The (Real) politics of Culture: U.S. Cultural Diplomacy in UNESCO, 1946-1954. *Diplomatic History*, 30(2), 231-251.
- Groves, T. (2015). A forering model of teacher education and its local appropriation: the English teachers' centres in Spain. *History of Education*, 44(3), 355-370.
- Hallström, J., Hultén, M., & Lövheim, D. (2014). The study of technology as a field of knowledge in general education: historical insights and methodological considerations from a Swedish case study, 1842-2010. *International Journal of Technology and Design Education*, 24, 121-139.
- Hiraoka, M. (2020). Transnational information flow and domestic concerns: Japanese educational exhibits in the late nineteenth and early twentieth centuries in Britain.

- In McCulloch, G., Goodson, I., & González-Delgado, M. (Eds.), *Transnational Perspectives on Curriculum History* (pp. 108-131). London: Routledge.
- Igelmo-Zaldívar, J., & Jover Olmeda, G. (2019). Cuestionando la narrativa del aprendizaje servicio a partir de dos iniciativas de extensión social universitaria de orientación católica en la década de 1950 en España. *Utopía y praxis latinoamericana: revista internacional de filosofía iberoamericana y teoría social*, 87, 151-162.
- Igelmo-Zaldívar, J. (2012). Las teorías de la desescolarización: Cuarenta años de perspectiva histórica. *Social and Education History*, 1(1), 2857.
- Jones, P. W. (1999). Globalisation and the UNESCO mandate: multilateral prospects for educational development. *International Journal of Educational Development*, 19, 17-25.
- Jones, P. W. (2006). *Education, Poverty and the World Bank*. New York: Sense Publishers.
- Jover Olmeda, G., & Thoilliez Ruano, B. (2011). La pedagogía «au pluriel» y su incidencia en la reformulación del conocimiento teórico de la educación en España. In Hernández Díaz, J. M. (Ed.), *Francia en la educación de la España contemporánea (1808-2008)* (pp. 2019-247). Salamanca: Prensas Universitarias de la Universidad de Salamanca.
- Lindo-Fuentes, H. (2009). Educational Television in El Salvador and Modernisation Theory. *Journal of Latin American Studies*, 41, 757-792.
- Lindo-Fuentes, H., & Ching, E. (2012). *Modernizing Minds in El Salvador: Education Reform and the Cold War, 1960-1980*. Albuquerque: University of New Mexico Press.
- Machado-Trujillo, C., & González-Delgado, M. (2019). Information and Communication Technologies in the Curriculum Policies, a Critical Analysis. In Peters M., & Heraud R. (Eds), *Encyclopedia of Educational Innovation*. Singapore: Springer.
- Mahamud Angulo, K., & Milito Barone, C. (2020). Estancias y consultores para la formación del profesorado. Un pilar estratégico del intercambio cultural ente España y Estados Unidos (1960-1976). In Ferraz Lorenzo, M. (Ed.), *Modernización educativa y socialización política Contenidos curriculares y manuales escolares en España durante el tardofranquismo y la transición democrática* (pp. 151-190). Madrid: Morata y ULL.
- Mangan, J. A. (Ed.) (1993). *The Imperial Curriculum: Racial Images and Education in the British Colonial Experience*. London: Routledge.
- Mariuzzo, A. (2016). American cultural diplomacy and post-war educational reform: James Brynt Conant's misión to Italy in 1960. *History of Education*, 45(3), 352-371.

- Martín García, O., & Delgado Gómez-Escalonilla, L. (Eds.) (2020). *Teaching Modernization Spanish and Latin American Educational Reform in the Cold War*. New York: Berghahn Books.
- Martín García, O., & Mgnúsdottir, R. (Eds.) (2019). *Machineries of Persuasion: European Soft Power and Public Diplomacy during the Cold War*. Berlin: De Gruyter Oldenbourg.
- Martín-García, O. (2013). A complicated mission: The United States and Spanish students during the Johnson administration. *Cold War History*, 13(3), 311-329.
- Martín-García, O. J. (2015). Una utopía secular. La teoría de la modernización y la política exterior estadounidense en la Guerra Fría. *Historia y Política*, 34, 27-52.
- McCulloch, G., & Cowan, S. (2018). *A Social History of Educational Studies and Research*. London: Routledge.
- McCulloch, G. (2009). Empires and Education: The British Empire. In Cowen, R., & Kazamias, A. (Eds.), *Handbook of Comparative Education* (pp. 169-179). Dordrecht: Springer.
- McCulloch, G., & Lowe, R. (2003). Introduction: Centre and periphery: networks, space and geography in the history of education. *History of Education*, 32(5), 457-459.
- McCulloch, G., Goodson, I., & González-Delgado, M. (Eds.) (2020). *Transnational Perspectives on Curriculum History*. London: Routledge.
- Meyer, J. W., Ramirez, F. O., Rubinson, R., & Boli, J. (1977). The World Educational Revolution, 1950-1970. *Sociology of Education*, 50(4), 242-258.
- Mikobi Dikay, J. (2016). Education for Independence: UNESCO in the Post-colonial Democratic Republic of Congo. In Duedahl, P. (Ed.), *A History of UNESCO: Global Actions and Impacts* (pp. 168-180). London: Palgrave Macmillan.
- Mundy, K. (2006). The Evolution of Educational Multilateralism from 1945 to 2005. In Fuchs, E. (Ed.), *Bildung International: Historische Perspektiven und aktuelle Entwicklungen* (pp. 181-199). Würzburg: Ergon-Verl.
- Negrín Fajardo, O. (2013). *España en África Subsahariana. Legislación educativa y aculturación coloniales en la Guinea Española (1857-1959)*. Madrid: Dykinson.
- Nygren, T. (2011) International reformation of Swedish history education 1927-1961: The complexity of implementing international understanding. *Journal of World History*, 22(2), 329-354.
- Ochs, K., & Phillips, D. (eds) (2004). *Educational Policy Borrowing: Historical Perspectives*. Oxford: Symposium Books.
- Ossenbach, G., & Del Pozo Andrés, M. M. (2011). Postcolonial Models, Cultural Transfer and Transnational Perspectives in Latin America: A Research Agenda. *Paedagogica Historica*, 47(5), 579-600.

- Ossenbach, G., & Groves, T. (2013). Entre la mitificación y la crítica: el cine y los medios audiovisuales en la escuela primaria en España en el tardofranquismo y la transición, 1958-1982. *Cahiers de civilisation espagnole contemporaine*, 11, 2-17.
- Ossenbach, G., & Martínez Boom, I. (2011). Itineraries of discourses on development and education in Spain and Latin America (circa 1950-1970). *Paedagogica Historica*, 47(5), 679-700.
- Ossenbach, G., & Martínez Boom, I. (2011). Itineraries of the discourses on development and education in Spain and Latin America (circa 1950-1970). *Paedagogica Historica*, 47(5), p679-700.
- Otero-Urtaza, E. (2013). The educational Missions under the Second Republic in Spain (1931-1936): a framework for popular education. In Braster, S., Simon, F., & Grosvenor, I. (Eds.), *A History of Popular Education. Educating the People of the World* (pp. 207-220). London: Routledge.
- Phillip W. J., & Coleman, D. (2005). *The United Nations and Education: Multilateralism, Development and Globalisation*. London: Routledge.
- Phillips, D., & Ochs, K. (2004). Researching policy borrowing: some methodological challenges in comparative education. *British Educational Research Journal*, 30(6), 773-784.
- Popkewitz, T. S., & Rizvi, F. (Eds.) (2009). *Globalization and the Study of Education*. Malden: Wiley-Blackwell.
- Popkewitz, T. S. (2009) Globalizing Globalization: The Neo-institutional Concept of a World Culture. *National Society for the Study of Education*, 108(2), 29-49.
- Prytz, J., & Ringarp, J. (2020). Local versus national history of education: The case of Swedish school governance, 1950-1990. In McCulloch, G., Goodson, I., & González-Delgado, M. (Eds.), *Transnational Perspectives on Curriculum History* (pp. 131-149). London: Routledge.
- Raftery, D. (2015). Teaching Sisters and Transnational Networks: Recruitment and Education Expansion in the Long Nineteenth Century. *History of Education*, 44(6), 717-728.
- Ramirez, F., & Boli, J. (1987). The Political Construction of Mass Schooling: European Origin and Worldwide Institutionalization. *Sociology of Education*, 60(1), 2-17.
- Rogers, R. (2013). *A Frenchwoman's Imperial Story: Madame Luce in Nineteenth-Century Algeria*. Stanford: Stanford University Press.
- Roldán Vera, E. (2013). Para desnacionalizar la historia de la educación: Reflexiones en torno a la difusión mundial de la escuela lancasteriana en el primer tercio del siglo XIX. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 1(2), 171-198.



- Rudolph, J. L. (2002). *Scientist in the Classroom. The Cold War Reconstruction of American Science Education*. New York: Palgrave.
- Sivesind, K., & Wahlström, N. (2016). Curriculum on the European policy agenda: Global transitions and learning outcomes from transnational and national points of view. *European Educational Research Journal*, 15(3), 271-278.
- Snider, C. (2020). Passing through a Critical Moment. The United States and Brazilian University Reform in the 1960s. In Martín García, O., & Delgado Gómez-Escalnilla, L. (Eds), *Teaching Modernization: Spanish and Latin American Educational Reform in the Cold War* (pp. 195-220). New York: Berghahn Books.
- Sobe, N. W. (2013). Entanglement and Transnationalism in the History of American Education. In Popkewitz, T. S. (Ed.), *Rethinking the History of Education: Transnational Perspectives on Its Questions, Methods, and Knowledge* (pp. 93-107). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Terrón, A. (2020). La educación sanitaria escolar, matriz generadora de las materias transversales del currículum (1960-1980). In Ferraz Lorenzo, M. (ed.), *Modernización educativa y socialización política. Contenidos curriculares y manuales escolares en España durante el tardofranquismo y la transición democrática* (pp. 281-305). Madrid: Ed. Morata y ULL.
- Terrón, A., Comelles, J., & Perdiguer-Gil, E. (2017). Schools and health education in Spain during the dictatorship of General Franco (1939-1975). *History of Education Review*, 46(2), 208-223.
- Tröhler, D., Popkewitz, T. S., & Labaree, D. F. (eds.) (2011). *Schooling and the Making of Citizens in the Long Nineteenth Century: Comparative Visions*. New York: Routledge.
- Tröhler, D. (2013). The technocratic Momentum after 1945, the Development of Teaching Machines, and Sobering Results. *Journal of Educational, Media, Memory, and Society*, 5(2), 1-19.
- Viñao, A. (1990). *Innovación pedagógica y racionalidad científica: La escuela graduada pública en España (1898-1936)*. Madrid: Akal.
- Wallerstein, I. M. (1974). *Capitalist Agriculture and the Origins of the European World-Economy in the Sixteenth Century*. New York: Academic Press.
- Westberg, J. (2019). How did teachers make a living?: The teacher occupation, livelihood diversification and the rise of mass schooling in nineteenth-century Sweden. *History of Education*, 48(1), 19-40.
- Westberg, J., Boser, L., & Brühwiler, I. (Eds.) (2019). *School Acts and the Rise of Mass Schooling Education Policy in the Long Nineteenth Century*. Cham: Palgrave Macmillan.