

# archivos analíticos de políticas educativas

Revista académica evaluada por pares, independiente,  
de acceso abierto y multilingüe



Universidad de San Andrés y Arizona State University

Volumen 26 Número 21

19 de febrero 2018

ISSN 1068-2341

## Seguimiento de la Educacionalización del Mundo: Perspectivas para una Historia Emancipada de la Educación

*Daniel Tröhler*

Universidad de Viena  
Austria

**Citación:** Tröhler, D. (2018). Seguimiento de la educacionalización del mundo: Perspectivas para una historia emancipada de la educación. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(21).

<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v26.3286>

**Resumen:** Este artículo reconstruye el incremento, las diferenciaciones nacionales y el declive de la historia de la educación y describe posteriormente lo que podría significar la historia de la educación si se emancipara de las condiciones que llevaron a su surgimiento, religión y nacionalismo, condiciones que, en realidad, no son tan dominantes como lo fueron alguna vez.

**Palabras clave:** Historiografía de la educación; moralismo; construcción de la nación; historia del presente

### **Tracking the educationalization of the world: Prospects for an emancipated history of education**

**Abstract:** This article reconstructs the rise, the national differentiations and the decline of the genre history of education and outlines subsequently what the history of education could mean if it emancipated itself from the conditions that led to its emergence, religion and nationalism – conditions, that, nota bene, are by no means as dominant as they once were.

**Key words:** Historiography of education; moralism; nation-building; history of the present

## **Monitoramento da educação do mundo: Perspectivas para uma história emancipada da educação**

**Resumo:** Este artigo reconstrói o aumento, as diferenciações nacionais e o declínio da história da educação e depois descreve o que a história da educação poderia significar se fosse emancipada das condições que levaram ao seu surgimento, religião e nacionalismo, condições que, Na verdade, eles não são tão dominantes quanto antes.

**Palavras-chave:** Historiografia da educação; moralismo; construção da nação; história do presente

### **Introducción**

Desde hace mucho tiempo. Hay buenas razones para lamentar esta pérdida de importancia institucional, pero las hay aún mejores para reflexionar sobre ella, como hecho histórico. ¿Quién, si no los historiadores de la educación, podría estar realmente motivado para reconstruir la trayectoria de la aparición, el apogeo y el declive de la historia de la educación como disciplina subacadémica de la educación? Al mismo tiempo, la pregunta es: ¿por qué alguien que no sea del campo de investigación iba a interesarse por el esplendor y la decadencia de la historia de la educación? Ante tan provocadora pregunta, hemos de tener presente que durante los dos últimos siglos, el hebreo, el griego antiguo y hasta el latín, por ejemplo, han perdido gran parte de su prestigio académico y, salvo probablemente los representantes de estos campos, pocos pensaron que tal hecho supusiera un problema que había que resolver. Así pues: ¿por qué alguien ajeno a la propia historia de la educación debiera preocuparse por el declive de esta subdisciplina educativa?

La comparación con el hebreo, el griego antiguo y hasta el latín no deja de sorprender, pero en realidad no es adecuada. Al menos el hebreo y el griego antiguo tuvieron suma importancia en la formación de teólogos como principales agentes de las iglesias institucionalizadas. Pero el ascendiente social y cultural de las iglesias ha ido mermando en las últimas décadas, lo cual hace comprensible la cada vez menor importancia de áreas curriculares fundamentales en la formación de los futuros actores de las iglesias. Sin embargo, en contraste con esa realidad, la importancia de la educación en general y de la escolarización en particular ha aumentado de forma espectacular en las últimas décadas. Hoy ya no hablamos solo de la educacionalización de los problemas sociales (Labaree, 2008; Smeyers & Depaepe, 2008;) sino de la educacionalización del mundo como tal (Tröhler, 2016a). Por lo tanto, la pregunta pertinente es: ¿a qué se debe, por un lado, el impresionante aumento de la relevancia de la educación y la escolarización en los últimos doscientos años y, por otro lado, el rápido declive de la importancia de una subdisciplina académica?

Para responder esta pregunta más específica puede ser de ayuda una comparación más apropiada con el hebreo, el griego antiguo y el latín. Por ejemplo, nadie piensa que el futuro oficial del ejército vaya a ser mejor oficial porque haya estudiado historia militar, ni que el futuro cirujano vaya a ser mejor profesional porque haya estudiado historia de la medicina. Los representantes de las respectivas historias de las ciencias nunca dudaron del valor de su estudio, pero no lo atribuían a que se tradujera en unas mejores habilidades de los futuros profesionales. Uno de los primeros historiadores de la medicina decía, en 1836: “La Historia de la Medicina... es la historia de la paz y la buena voluntad, de la armonía interminable, de la filantropía inagotable” (Hamilton, 1931, p. V), y el primer profesor de historia militar de la Universidad de Cambridge, sir John William Fortescue, defendía su campo académico señalando: “La mejor forma de estudiar a los grandes hombres es en sus cartas y sus acciones, sean grandes oradores o no; y sin duda la peor forma de apreciar las acciones de muchos de ellos, tanto civiles como soldados, es leer historia militar” (Fortescue, 1914, p. 149).

Por lo visto, se pensaba que la historia militar o la historia de la medicina eran importantes porque daban al lector acceso a la “parte noble de la humanidad”, pero los propios campos de estudio no pretendían mejorar las habilidades prácticas de los futuros profesionales. Ninguno de aquellos historiadores decía que las técnicas quirúrgicas de los antiguos romanos deberían ser un modelo para los hospitales del siglo XIX, y ninguno señalaba que el conocimiento de las tácticas de combate de los hunos y los vándalos fuera a mejorar las tácticas actuales. Decían que la historia del respectivo campo es de interés público y quizás parte de la educación general (*Allgemeinbildung*) del futuro profesional, pero no va unida necesariamente a sus habilidades profesionales. En consecuencia, los historiadores de estos campos, para legitimar su existencia, apenas apelaban a la formación profesional y la utilidad profesional y, en este mismo sentido, su peso curricular en la formación de los futuros profesionales era más bien escaso.

Lo sucedido en el campo de la educación es asombrosamente distinto, por dos razones. Primera: básicamente, la subdisciplina educativa “historia de la educación” se desarrolló deliberadamente para la formación del maestro y su mejor calidad profesional, de modo que la profesionalidad del maestro se equiparaba en gran medida con sus cualidades morales. Tal desarrollo se produjo a partir de 1800, en una época en que los nuevos Estados-nación europeos empezaban a pensar en su futuro, su fortaleza, su singularidad y su ejemplaridad en términos educativos —la primera manifestación evidente de la educacionalización del mundo. Con ello se sentaron las bases de la reforma y la expansión de la educación y la escolarización, incluida la reorganización de la formación de los principales portadores de este sistema educativo reformado, expandido y diferenciado: los futuros maestros.

Segunda: los autores de las historias de la educación y los grupos a los que se dirigían eran distintos, al menos al principio. Fortescue, autor de la historia militar antes mencionada, había estudiado la historia del ejército británico. Sir William Hamilton, autor de la historia de la medicina a la que nos referíamos, se había graduado en medicina, pero derivó su interés hacia la historia, para después dedicarse a la filosofía. De modo que ambos eran representantes de los campos en los que se habían formado. En cambio, los primeros historiadores de la educación no habían estudiado historia ni pedagogía. Por lo general eran teólogos y/o filósofos alemanes interesados en el origen y las manifestaciones históricas de las ideas (educativas) eternas tal como se habían manifestado en algunos de los héroes del pasado. Como primer historiador de la educación, Friedrich Heinrich Christian Schwarz, decía, en la introducción de la que tal vez fuera la primera monografía sobre la historia de la educación, que las principales ideas educativas se habían descubierto en la antigüedad clásica, y a través del cristianismo se habían difundido como “las fuentes más profundas” de una educación interior cultural moral y mental (*Geistesbildung*). En consecuencia, la finalidad de la historia es “práctica” o funcional, porque con ella el maestro puede comparar sus propias actitudes y prácticas docentes con ejemplos históricos y, si es necesario, cambiarlas, como subrayaba el geólogo y activo pietista Karl Georg von Raumer en la introducción de sus tres volúmenes sobre la historia de la educación (Raumer, 1846, p. VI): la historia de la educación debe crear un “sentido de emulación” en los profesionales (p. IV).

En lo que sigue, nos ocupamos de la reconstrucción, las diferencias nacionales y el declive del género de la historia de la educación, y después señalamos qué podría significar esta si se emancipara de las circunstancias que generaron su aparición, unas circunstancias que, *nota bene*, no son ya en modo alguno tan dominantes como lo fueron.

## Los Orígenes Alemanes de la Historia de la Educación: La Educación Moral y la Construcción de la Nación

La subdisciplina “historia de la educación” fue creada en un medio idealista-cristiano protestante alemán en torno a 1800 y los años posteriores. Con este telón de fondo, no es extraño que la calidad del maestro se entendiera, en este sentido genuinamente protestante, como una determinada moral. En el centro de este ideal estaba la reflexiva confianza del maestro en sí mismo, vigilando, por un lado, en qué medida encarnaba de verdad estas ideas eternas y, por otro, la fortaleza de su determinación de aplicarlas al aula (y, durante mucho tiempo, también fuera de ella). Así pues, la historia de la educación actúa de intermediaria entre estos ideales eternos —y sus respectivas encarnaciones terrenales en los “hombres excelentes” (Raumer, 1846, p. V)— y el maestro profesional responsable. Esto explica la permanente *busca de héroes* de la educación (Horlacher, 2016a), una busca que traspasó las fronteras alemanas a partir de la segunda mitad del siglo XIX. Como decía en 1868 Robert Herbert Quick, profesor inglés de historia de la educación: “Hay países donde se consideraba evidente que el maestro, para ejercer su profesión con inteligencia, debía saber algo de sus principales autoridades” (Quick, 1868, p. V), y su modelo era la historiografía de Raumer y Schmidt (ambas mencionadas antes) y las entradas de una enciclopedia general alemana (p. VII).

Así pues, el género de la historia de la educación fue creado como una secuencia de manifestaciones o encarnaciones históricas del idealismo y el universalismo griegos antiguos, personificados por Platón (y su desventurado maestro, Sócrates), por un lado, y del idealismo cristiano, personificado por Jesús, por el otro. El énfasis en el idealismo en ambos casos, el griego antiguo y el cristiano, remite a un sistema de pensamiento que da por supuesta la existencia de una realidad trascendente e ideal que constituye el modelo que el mundo terrenal debe seguir. Y así iniciaba la introducción de sus tres volúmenes dedicados a la historia de la educación el teólogo luterano Karl Schmidt: “La naturaleza de Dios vive en el universo, y se manifiesta a la humanidad como razón, belleza y moralidad. El dominio de estas fuerzas ideales en el mundo humano es el objetivo por el que lucha la humanidad” (Schmidt, 1868, p. 1). En el contexto emergente del género de la historia de la educación después de 1800, los héroes que mediaron entre Platón y Jesús y los tiempos actuales fueron Lutero y Melancton, y el héroe global era Pestalozzi, la indudable e indiscutible insigne figura de la educacionalización del mundo (Tröhler, 2013a). No es casualidad que Fichte, el apasionado nacionalista alemán enemigo de los franceses y autor de los influyentes *Discursos a la nación alemana*, de 1807/1808 (Fichte, 1808/2008), comparara el carácter personal de Pestalozzi con el de Lutero, otorgando así al método de Pestalozzi la más alta dignidad posible (p. 119) en lo referente a una completa reforma de la nación alemana basada en la educación.

## Las Historias Nacionales de la Educación

En los últimos años del siglo XIX, la historia de la educación, difundida desde Alemania, se había asentado firmemente en los currículos de formación del maestro moderno, pero las historias habían adquirido características nacionales propias. En 1842, la que quizás fuera la primera historia inglesa de la educación, obra de Henry Immanuel Smith, profesor de Lengua Alemana en el Seminario Teológico de Gettysburg, Pensilvania, todavía citaba “profusamente la obra de Schwarz” (antes mencionado) (Smith, 1842, p. V), en cambio, medio siglo después la situación era distinta. La razón tenía mucho que ver con el empeño de los franceses de construir su propia nación mediante la reforma educativa, en el contexto de la guerra franco-prusiana de 1870-1871. Con el agravamiento de las tensiones con Prusia, en 1869 la *Académie des Sciences Morales et Politiques* creó un premio y el correspondiente concurso, porque, en su opinión, la reflexión educativa en Francia estaba demasiado orientada a las “naciones extranjeras” (los alemanes), y se corría el peligro de que se olvidara la

“tradicción de nuestra propia historia” y el particular “genio nacional” de Francia (Gréard, 1877, pp. 345). El ganador del concurso fue Gabriel Compayré, confeso republicano y protestante francés. Compayré publicó su obra ganadora en 1879, una historia de casi 1.000 páginas en dos volúmenes titulada *Historie Critique des Doctrines de l'Éducation en France depuis le Seizième Siècle*. En el preámbulo, Compayré decía que había escrito su obra con el fin de descubrir “verdades perdurables” que dieran su fruto en una teoría de la educación (Compayré, 1879, p. I). Ya en el segundo párrafo de la introducción, es evidente que tal esfuerzo abarcaba también la oposición a Alemania: “No creamos que la educación es propiedad exclusiva de Alemania” (Compayré, 1879, p. I).

Cuatro años después, en 1883, Compayré publicó una versión más corta, universal y práctica, titulada *Historie de la Pédagogie* en la que aún se centraba en gran medida en los “héroes” franceses, frente a la historia de la educación alemana (Tröhler, 2006). Cinco años después, en 1888, se publicó en Boston una traducción inglesa del libro de Compayré, con notas de William H. Payne, quien tal vez el primer profesor de pedagogía de Estados Unidos (la Universidad de Michigan lo nombró como tal en 1879). Siguiendo la historiografía europea, Payne afirma que el maestro —como “hombre de cultura”— debe conocer a los “pensadores más agudos de todos los tiempos” que “han trabajado en la solución del problema educativo”: “¿No es hora ya de que revisemos estos experimentos, como la mejor de las condiciones para avanzar con seguridad y constancia?” (Payne, 1888, p. V). Es interesante el pequeño, pero revelador, cambio en el Índice de la traducción inglesa de Payne. En la edición francesa original, en el título del último capítulo “Leçon XII. La science de l'éducation. Herbert Spencer et Alexandre Bain”, se nombra a dos pedagogos, en cambio, en la edición americana de Payne se añaden en ese capítulo los nombres de dos estadounidenses: “Capítulo XII: La ciencia de la educación. Herbert Spencer, Alexander Bain, Channing y Horace Man” (Compayré, 1888, p. IV). Sin embargo, el texto del capítulo es idéntico en ambas ediciones, la original francesa y la traducción inglesa.

El objetivo de la historia de la educación, o, mejor, de las historias de la educación, era dar mayor fuerza a la profesionalidad de los maestros como agentes morales del impulso de su nación particular. Los maestros debían ser conscientes del idealismo y comprometerse con él no solo en el ámbito de la educación, sino también, y al mismo tiempo, en el de su nación, y representar, en la imagen nacional que debían tener de sí mismos, el auténtico progreso de sus respectivas formas de idealismo. Del mismo modo que la educación y la escolarización se habían convertido en los pilares fundamentales del proceso de construcción de la nación, los maestros formados habían pasado a ser los principales agentes que llevaran a la práctica de estas ideas, gracias a la formación y la ayuda de unas particulares explicaciones históricas —las historias de la educación— que les servían de orientación moral para su misión nacional-cristiana. Lo importante no era tanto que el maestro fuera un profesional capacitado en el sentido técnico, sino un determinado tipo de persona que sirviera de modelo. En el ámbito alemán, a este tipo de persona se la llamó *Persönlichkeit* (personalidad), porque el verdadero “maestro educa más por lo que es que por lo que sabe y enseña”, como decía en 1907 Wilhelm Rein (Rein, 1907, p. 634), simbólica figura paterna alemana de la formación del maestro. Y los alemanes no tenían ninguna duda de que la *Persönlichkeit* era algo genuinamente alemán, muy distinto, por ejemplo, del *gentleman* inglés (Jacoby, 1912). Este ideal educativo de la *Persönlichkeit* se sigue dando por supuesto hoy entre los más destacados pedagogos alemanes (véase, por ejemplo, Herman, 2007, p. 172).

Evidentemente, la historia de la educación como subdisciplina educativa siempre debe estar al servicio de la formación del maestro como persona leal moralmente consciente y como agente de la construcción de la nación. Las historias de la educación adoptaron diversas formas acordes con las visiones culturalmente dominantes del orden social y la justicia de los distintos Estados-nación. En Alemania, la historia de la educación siguió siendo durante mucho tiempo, y en parte hasta la actualidad, una historia de las ideas/los ideales (educativos), en cambio, en Estados Unidos, por

ejemplo, se ha centrado con mucha mayor frecuencia en la escuela como institución. Asimismo, si nos fijamos un momento solo en las distintas historias de la escuela, observamos como mínimo tres paradigmas (nacionales) diferenciados con los que se han escrito o se siguen escribiendo las historias de la escuela, unos estilos que representan las visiones dominantes del orden social que se infiltran en las respectivas historias de la escolarización. Las historias alemanas, en este sentido, se escriben tradicionalmente en la tensión *vertical* de la exclusión social, y se ocupan de las estrategias para el avance social de la burguesía y la exclusión de las clases medias y bajas (Becker & Kluchert, 1993) —reflejo del tradicional afán de los estudiosos académicos alemanes por ascender por la escala social y acercarse a la nobleza alemana—. Es, pues, un estilo que refleja los problemas de Alemania para el establecimiento de una república de ciudadanos formalmente iguales, un problema que no se observa en Estados Unidos, Suiza ni Francia, tres de las repúblicas clásicas. Sin embargo, las tres son distintas entre sí. Las historiografías francesa y suiza se construyen con la atención puesta en las tensiones ideológicas de nivel *horizontal* entre liberales y conservadores (Osterwalder, 2011), que se reflejan en una forma sesgada de compromiso con el laicismo. En Estados Unidos, la historia de la escuela tiene una perspectiva completamente distinta, y representa un paradigma que se ocupa del progreso y la pertinencia o resiliencia (Tyack y Tobin, 1994; Tyack y Cuban, 1995); refleja el papel decididamente social de la resiliencia social estadounidense (que incluye, como norma, la educación), cuyo objetivo, a diferencia del caso alemán, es su propio avance social, pero un avance que mejora las condiciones de vida y que, en última instancia, lleva a la construcción de la ciudad en la colina (Popkewitz, 2010).

### **Declive de la Importancia durante la Guerra Fría y Perspectivas Actuales**

Sin embargo, después de la Segunda Guerra Mundial, todas las diferentes historiografías sufrieron, en distinto grado, cuando se vio claramente que la nación *per se* no tenía nada de inocente, y cuando, con la Guerra Fría, dos sistemas pugnaban por el dominio global. Lo que ahora se cuestionaba no era la idea de que la educación debía ser la principal fuerza impulsora en la carrera global —todo lo contrario, como demuestran las reacciones de asombroso contenido educativo después del impacto que produjo el Sputnik (Tröhler, 2013b). Pero las condiciones políticas y culturales del pensamiento educativo empezaron a cambiar, en favor de un determinado lenguaje o sistema de pensamiento educativos que se globalizaron, no en menor grado de la mano de la OCDE. La educación institucional seguía siendo un sirviente fundamental y aún de mayor importancia de estas ideas dominantes, pero no por su carácter de referente histórico para los maestros, sino por el deber de dar cuenta de unos resultados medibles en un contexto que se ha definido como “culto a los hechos” (Hudson, 1972), manifestación de una “confianza en los números” de profundo anclado cultural (Porter, 1996). La creciente fe en las estadísticas sobre resultados fue de la mano de un cambio epistemológico de las ciencias sociales hacia un modelo imperante en los estudios médicos donde los ensayos clínicos y las correlaciones estadísticas —y no las interpretaciones mutuas— se convirtieron en la base del imperativo político “basado en pruebas”. Esta constante medicalización de la investigación educativa durante los últimos cincuenta años ha llevado irremediablemente a la desprofesionalización del maestro (Tröhler, 2015) y, con ello, al declive de la tradicionalmente importante subdisciplina de la historia de la educación, un declive de raíces culturales y políticas, y que puso de duelo a los historiadores de la educación. Con actitud más o menos desafiante, defendieron su disminuido campo institucional, pero los debates internacionales sobre todo ello siguieron siendo en gran parte relatos reconstructivos de las trayectorias nacionales (Larsen, 2012). Las propuestas de reconstruir el contexto más amplio de este declive institucional no surtieron prácticamente efecto alguno.

Pero hay una segunda oportunidad. Tal vez no sea más que una paradoja que, más o menos un cuarto de siglo después del fin de la Guerra Fría, el nacionalismo, en muchas partes del mundo

occidental al menos, se haya convertido de nuevo en una forma dominante de pensamiento político, y que, en medio de este nacionalismo, el Diccionario Oxford y la Sociedad Alemana para la Lengua hayan elegido “posverdad” y el equivalente “posfactual” como palabras internacionales del año 2016. La sumisa convergencia —si no al paradigma medicalizado, sí, más en general, al paradigma empírico basado en hechos— ha sometido a gran presión a los historiadores de la educación, fomentando el valor de los datos o “hechos reales” (Tenorth, 2012). Sin embargo, tal vez merezca la pena recordar lo que en los años sesenta advertía Edward Hallet Carr, eminente historiador británico de su época: “La creencia en un núcleo duro de hechos históricos que existen de forma objetiva e independiente de la interpretación del historiador es una falacia absurda, pero de muy difícil erradicación” (Carr, 1961, p. 6). Muy a su pesar, Carr demostró estar en lo cierto; el “culto a los hechos” siguió siendo prevalente, como uno de los principales historiadores contemporáneos admitió (Skinner, 2002). Pero los intelectuales que trabajan en el ámbito internacional, más que rendir culto al archivo como centro de esperanza para encontrar artefactos (“datos”) y, con ellos, la supuesta llave de acceso al ilustre círculo interior de las disciplinas científicas de alto rango, urgen a reflexionar sobre cómo se ha fomentado la educación —y, con ella, las ciencias de la educación— para fabricar el tipo de persona al que aspiraban las visiones dominantes del orden social, y sobre cómo en este empeño emergió toda una maquinaria para fortalecer lo deseado y prevenir y hasta excluir lo no deseado (Popkewitz, 2013).

Sin embargo, en la actual era de la “posverdad” y “posfactual” se ha visto la oportunidad de pensar en la educación y sus diversas trayectorias no como instrumento moral docente, sino como formas en que los yos modernos se construyeron y se están construyendo en un lenguaje educativo. En lugar de ser, consciente o inconscientemente, sirvientes dóciles de ideologías nacionales o globales dominantes, es posible que los historiadores de la educación se sientan motivados para liberarse de sus misiones morales y nacionales. En vez de ser, en definitiva, agentes morales de la idiosincrasia, deberían ser arqueólogos, como dijo el eminente historiador Pocock: “El historiador es en buena medida arqueólogo; se dedica a descubrir la presencia del diverso contexto lingüístico en el que de vez en cuando se ha producido el discurso” (Pocock, 1987, p. 23). Una historiografía general de la historia de las historias —es decir, la reconstrucción contextual comparativa del ascenso y la caída de la historia de la educación como subdisciplina educativa— pondría la atención en la educacionalización del mundo, el aumento constante de la fe en la educación que, sin embargo, adquirió formas distintas, institucional e intelectualmente, en los diferentes contextos en el tiempo y el espacio. El concepto alemán de *Bildung* es un ejemplo singular digno de atención de una historia cultural de una idea particular (Horlacher, 2016b).

Suponiendo que adopten una posición amoral, cultural y nacionalmente emancipada y comparativa, las historias pueden adoptar diferentes enfoques: como análisis del discurso, como (nueva) historia cultural, como historia de género, como historia poscolonial o como (nueva) materialidad de la historia. En muchos sentidos, estos enfoques convergen en una nueva historia del currículo (Baker, 2009; Depaepe, 2012; Popkewitz, 2015; Popkewitz, Franklin & Pereyra, 2001), entendiendo el currículo como punto de encuentro predefinido entre los ideales morales y sociales dominantes y las instituciones, un punto que configura en cada caso unas particulares prácticas y materialidades educativas (Tröhler, 2016b) que merecen ser estudiadas históricamente y ser contadas, ¿Pero ¿cuál es el valor añadido?

### **La Historia Emancipada de la Educación y las Bases Teóricas de la Educación**

La historia de la educación como campo de estudio es un tema de investigación abierto a diferentes disciplinas académicas, un hecho al que se presta mucha más atención en Alemania que en cualquier otro sitio. Y fue el historiador alemán Heinz-Elmar Tenorth quien, en 1995, señaló este carácter multidisciplinar como un grave problema. Siguiendo la tradición alemana, Tenorth

reivindica una historiografía que sirva “de orientación para los agentes educativos” (Tenorth, 1996, p. 357). Este tipo de historiografía sería posible, dice Tenorth, partiendo de la idea o el principio de “autonomía” o la “lógica interna” o “propia lógica” de la educación como práctica. Esta idea de autonomía educativa fue uno de los cimientos de la *geisteswissenschaftliche Pädagogik* alemana con su ideal de la *Persönlichkeit* y la *Bildung* (Tröhler, 2011, pp. 148-163), y aquí se identifica como correctivo de una nueva historiografía de compleja metodología (una “bella arte”) que es independiente de su misión pedagógica y “disuelve la tradicional unidad de la reflexión y la práctica”, perdiendo por ello la oportunidad de ser “orientación para la práctica” de los profesores (Tenorth, 1996, p. 356). Según Tenorth, el problema no es la buena calidad de la investigación histórica llevada a cabo y escrita “fuera de la educación” (p. 352), sino que los historiadores educativos copian con excesiva entrega y muy poco cuidado historias no educativas de la educación y, con ello, ignoran la “teorización autónoma y específica del problema” de la historia de la educación (ibid.)

Parece que en otros sitios este caso claro de frente epistemológico o ideológico entre los “verdaderos” historiadores que se ocupan de la educación y los historiadores de la educación no tiene tan devastadora importancia. En Francia, por ejemplo, Antoine Prost, Pierre Caspard o Rebecca Rogers son historiadores de formación, y no escriben sus estudios históricos para promover la calidad profesional de los futuros profesores sino —por citar a Antoine Prost respecto a la historia contemporánea (de la educación)— para comprender los problemas de la educación, porque así se puede explicar por qué han ocurrido determinadas cosas y otras no (Prost, 2004, p. 7). Este programa de estudio es el que defiende, entre otros, la revista *History of the Present*, que fija su objetivo como foro de reflexión:

en el papel que desempeña la historia en el establecimiento de las categorías del debate actual haciendo que parezcan inevitables, naturales o culturalmente necesarias; y publicar trabajos que cuestionen certidumbres sobre la relación entre el pasado y el presente que la mayoría de los historiadores profesionales dan por supuestas. (Introducing, 2011, p. 1)

La historiografía de la educación nos habla de las diferentes trayectorias culturales y nacionales no solo de los sistemas educativos, sino también de la reflexión educativa y, con ello, de las historias de la educación. El problema no es la diferencia entre los “verdaderos” historiadores y los historiadores de la educación, sino reconocer los sistemas de razonamiento que hacen que tales diferencias sean evidentes en algunos contextos e irrelevantes en otros. De ahí la necesidad de la atención comparativa internacional a la historia de la educación. Este enfoque comparativo llevará al programa de reconstrucción crítica (sea en la política, en la escolarización y en la investigación) de los dos principales pilares de la educación moderna, la religión y la nación, en el marco de una continua educacionalización del mundo, que se autoconfigura de forma distinta en los distintos contextos. El valor añadido, pues, es genuinamente teórico, porque toda teoría debe ser consciente de los supuestos de los que parte. En este sentido, la historia ilustra. Skinner señaló en cierta ocasión que “...aprender del pasado —y no tenemos ningún otro modo de aprender... es encontrar la llave de la propia autoconciencia” (Skinner, 1969, p. 53), la base de nuestra propia emancipación como *agentes* de la moralidad y la nacionalidad, y de nuestra transformación como analistas de estas fuerzas impulsoras que están detrás de la educacionalización del mundo. Así pues, es evidente que a los profesores les interesará la (re)construcción cultural de su institución y de las expectativas que van unidas a la profesión, lo cual será una alternativa a su sufrimiento bajo las ideas/los ideales dominantes de la política educativa que lleva progresivamente a la desprofesionalización de los profesores.

Como quiera que se entienda a los profesores como agentes de la educacionalización de los problemas sociales, es importante percatarse de que los “problemas sociales” dependen de las brechas entre las particulares visiones del orden social y el que se considera mejor estado de las cosas. Estas visiones actúan de marcos normativos en los que se generan las exigencias educativas, ante “la realidad”. Pero los franceses, los alemanes o los estadounidenses, por ejemplo, tienen y han tenido visiones distintas del orden social ideal y, en consecuencia, han desarrollado diferentes teorías educativas (Tröhler, 2014). Sin embargo, los estudios reafirmaron las particulares configuraciones de los ideales sociales dominantes en el ámbito de la nación, y la historiografía no fue una excepción, como ya se puede observar en un análisis comparativo formal de las colaboraciones publicadas en la revista internacional *Paedagogica Historia* (Depaepe & Simon, 1996). No obstante, la investigación educativa, más que comparar las distintas configuraciones y trayectorias en las diferentes épocas y los diferentes espacios, en general contribuyó a reforzar las visiones nacionalmente dominantes. Las instituciones —las universidades y las asociaciones nacionales de las respectivas (sub)disciplinas— contribuyeron a cimentar estas ideologías nacionales mediante el uso de prácticas particulares de formación y promoción de profesores de enseñanza superior afines a esas ideas y reivindicándolos para los puestos docentes.

Para alcanzar el prestigio de convertirse en campo académico, la educación se benefició en gran medida del sólido matrimonio decimonónico entre la estadística sociológica y la construcción de la nación que estaba en la base de la “invención de las personas” (Hacking, 1986). Tal conjunción creaba a los nacionales y a los extranjeros; a la clase alta, la media y la baja; a las diferentes razas; a los “normales” y a los discapacitados; a los cuerdos y a los dementes; o a los heterosexuales y los homosexuales, ampliados hoy a los LGBT. Como norma, la reacción de la educación ante estas personas así clasificadas era desarrollar campos particulares de investigación educativa, elaborar programas de integración o, en el caso de los delincuentes, de reinserción, a través de la educación especial o curativa y, más tarde, la educación integradora e inclusiva, los estudios de educación intercultural, etc. La investigación educativa siempre aceptó sin reparos los deseos educativos sociales y culturales dominantes, y con una disposición asombrosamente menor a analizar esos deseos y su fuerza para promover las aspiraciones culturales referentes a la educación. Por esto no cabe sorprenderse de que, en este marco de legitimación, los métodos o la metodología de estudio adquirieran cada vez mayor importancia. Tal realidad, más en Europa que en Norteamérica, llegó incluso a infiltrarse en el debilitado género de la historia de la educación. Pero, una vez más, lo que hubo fue, más que una reflexión sobre los ingredientes ideológicos de los modelos dominantes de métodos de investigación (Popkewitz, en prensa), una sorprendente disposición acrítica a adoptar los métodos casi como fetiches de los conocimientos, los datos o los hechos “objetivos”.

Parece que hemos llegado a una especie de encrucijada. En las actuales preferencias dominantes, la historia de la educación como subdisciplina académica no es necesaria, a menos que se aborde el problema en todas sus consecuencias, cogiendo el toro por los cuernos. Tal historia puede, y debe, emanciparse de aquellas fuerzas que en su momento hicieron posible su aparición, es decir, el idealismo religioso y el nacionalismo. De este modo se podría entender la educacionalización no solo de los problemas sociales, sino también del mundo moderno y de la propia modernidad, como sistema de razonamiento (Hacking, 1992) o discurso o *lengua* que actúa como el amplio contexto ideológico de las percepciones, las manifestaciones (*hablas*) y las prácticas. Este enfoque comparativo y analítico de la historiografía no solo detendría el declive de la historia de la educación como subdisciplina educativa, sino que, en su fundamental calidad reflexiva, también contribuiría inmensamente a la cimentación de la educación como campo de estudio académico, un campo de estudio que es consciente de su propensión a actuar de sirviente y, por ello, del peligro en que constantemente pone a sus compromisos y responsabilidades académicos. Esta conciencia parece ser un buen punto de partida para unas preguntas de investigación intelectualmente

estimulantes que no *reproduzcan* los sistemas normativos de razonamiento sino que los *reconozcan*. Entonces, la historia será algo estimulante y esclarecedor.

## Referencias

- Baker, B. (Ed.) (2009). *New curriculum history*. Róterdam, Países Bajos: Sense Publishers.
- Becker, H., & Kluchert, G. (1993). *Die Bildung der Nation. Schule, Gesellschaft und Politik vom Kaiserreich zur Weimarer Republik*. Stuttgart, Alemania: Klett-Cotta.
- Carr, E. H. (1961). *What is history?* Londres, UK: Macmillan. (Trad. *¿Qué es la historia?*, Barcelona: Ariel, 2003)
- Compayré, G. (1879). *Histoire critique des doctrines de l'éducation en France depuis le seizième siècle*. París, Francia: Hachette.
- Compayré, G. (1883). *Historie de la Pédagogie*. París, Francia: Delaplane. (Trad. cast.: *Historia de la Pedagogía*, París: Librería de la Viuda de Charles Bouret, la última edición en 1931).
- Compayré, G. (1888). *History of pedagogy. Translated, with an introduction, notes, and an index by W.H. Payne*. Boston, MA: Heath & Co.
- Depaepe, M. (2012). *Between educationalization and appropriation: Selected writings on the history of modern educational systems*. Lovaina, Bélgica: Leuven University Press.
- Depaepe, M., & Simon, F. (1996). *Paedagogica Historica* lever or mirror in the making of the history of education? *Paedagogica Historica*, 32(2), 343–361. <https://doi.org/10.1080/0030923960320207>
- Dussel, I. (2012). Visuality and history of education – just another historiographic fad or a serious challenge to historians? *Bildungsgeschichte. International Journal for the Historiography of Education (IJHE)* 2(2), 222–227.
- Fichte, J. G. (2008). *Addresses to the German nation* (G. Moore, trad. y Ed.). Cambridge, UK: Cambridge University Press. (trad. *Discursos a la nación alemana*, Barcelona: RBA Coleccionables, 2002).
- Fortescue, J. W. (1914). *Military history; lectures delivered at Trinity College, Cambridge*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Gréard, O. (1877). Rapport sur le concours ouvert dans la section de morale (Prix Bordin). *Histoire critique des doctrines de l'éducation en France depuis le XVIe siècle jusqu'à nos jours. Séances et travaux de l'académie des sciences morales et politiques*, 37(2), 345–388
- Hacking, I. (1986). Making up people. En M. Biaglio (Ed.), *The science studies reader*, (pp.161–171). Nueva York, NY: Routledge.
- Hacking, I. (1992). Style for historians and philosophers. *Studies in History and Philosophy of Science*, 23(1), 1–20. [https://doi.org/10.1016/0039-3681\(92\)90024-Z](https://doi.org/10.1016/0039-3681(92)90024-Z)
- Hamilton, W. (1831). *The history of medicine, surgery, and anatomy, from the creation of the world, to the commencement of the nineteenth century*. Volume I. Londres, UK: Henry Colburn and Richard Bentley.
- Herman, F., & Roberts, S. (2017). Adventures in cultural learning. *Paedagogica Historica*, 53(3), 189–198.
- Herrmann, U. (2007). “Bildung”, “Kompetenz” – oder was? Einige notwendige Begriffsklärungen. *Engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule*, 171–178.
- Horlacher, R. (2016a). The quest for heroes. En M. A. Peters (Ed.), *Encyclopedia of educational philosophy and theory*, (pp. 1–6). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-287-532-7\\_6-1](https://doi.org/10.1007/978-981-287-532-7_6-1)
- Horlacher, R. (2016b). *The educated subject and the German concept of Bildung: A comparative cultural history*. Nueva York, NY: Routledge. [Existe una versión previa al original inglés en castellano: *Bildung, la formación*. Barcelona: Octaedro, 2016.]

- Hudson, L. (1972). *The cult of the fact*. Londres, UK: Cape.
- Introducing *History of the Present*. (2001). *History of the Present*. 1(1), 1–4. Recuperado de: <http://historyofthepresent.org/1.1/introduction.html>
- Jacoby, G. (1912). William James und das deutsche Geistesleben, *Die Grenzboten. Zeitschrift für Politik, Literatur und Kunst*, 71, 212–220.
- Labaree, D. F. (2008). The winning ways of a losing strategy: Educationalizing social problems. *Educational Theory*, 58(4), 447–460. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2008.00299.x>
- Larsen, J. E. (2012) (Ed.). *Knowledge, politics and the history of education*. Münster, Alemania: Lit Verlag.
- Lesko, N. (in press). New Curriculum Histories. In T. Fitzgerald (Ed.), *International handbook of historical studies in education: Debates, tensions and directions*. Dordrecht, the Netherlands: Springer.
- McLeod, J. (in press). The movement of feminist and gender history in educational research. *Bildungsgeschichte. International Journal for the Historiography of Education (IJHE)*.
- Osterwalder, F. (2011). France – Schools in defense of modern democracy: Tradition and change in French educational republicanism from Condorcet to Quinet and Ferry. En D. Tröhler, T. S. Popkewitz & D. Labaree (Eds.), *Schooling and the making of citizens in the long nineteenth century*, (pp. 193–215). Nueva York, NY: Routledge.
- Payne, W. H. (1888). Translators preface. En G. Compayré, *History of pedagogy. Translated, with an introduction, notes, and an index by W.H. Payne*, (pp. v–vii). Boston, MA: Heath & Co.
- Pocock, J. G. A. (1987). The concept of a language and the *métier d'historien*: Some considerations on practice. En A. Pagden (Ed.). *The languages of political theory in early-modern Europe*, (pp. 19–38). Cambridge, UK: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511521447.002>
- Polenghi, S., & Bandini, G. (2016). The history of education in its own light: Signs of crisis, potential for growth. *Espacio, Tiempo y Educación*, 3(1), 3–20. <https://doi.org/10.14516/ete.2016.003.001.2>
- Popkewitz, T. S. (2010). The university as prophet, science as its messenger, and democracy as its relevation. En D. Tröhler, T. Schlag & F. Osterwalder (Eds.), *Pragmatism and modernities* (pp. 99–121). Róterdam, Países Bajos: Sense Publishers.
- Popkewitz, T. S. (Ed.) (2013). *Rethinking the history of education: Transnational perspectives on its questions, methods, and knowledge*. Nueva York, NY: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137000705>
- Popkewitz, T. S. (Ed.) (2015). *The reason of schooling: Historicizing curriculum studies, pedagogy, and teacher education*. Nueva York, NY: Routledge.
- Popkewitz, T. S. (en prensa). Historicizing how theory acts as “retrieval” in methods. En T. Fitzgerald (Ed.), *International handbook of historical studies in education: Debates, tensions and directions*. <http://www.springer.com/us/book/9789811023613#aboutBook>
- Popkewitz, T. S., Franklin, B. M., & Pereyra, M. A. (Eds.) (2001). *Cultural history and education: Critical essays on knowledge and schooling*. Nueva York, NY: Routledge Falmer. (Trad. *Historia cultural y educación: ensayos críticos sobre conocimiento y educación*, Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, 2003).
- Porter, T. M. (1996). *Trust in numbers: The pursuit of objectivity in science and public life*. Princeton, NJ: Princeton University Press. <https://doi.org/10.1515/9781400821617>
- Priem, K., & te Heesen, K. (Eds.) (2016). *On display: Visual politics, material culture, and education*. Münster, Germany: Waxmann.
- Prost, A. (2004). *Historie de l'enseignement et de l'éducation IV. Depuis 1930. Nouvelle édition*. París, Francia : Perrin.
- Quick, R. H. (1868). *Essays on educational reformers*. Londres, UK : Longmans, Green and Co.

- Raumer, C. von (1846). *Geschichte der Pädagogik vom Wiederaufblühen klassischer Studien bis auf unsere Zeit. Erster Theil. Zweite Auflage*. Stuttgart, Alemania: Samuel Gottlieb Liesching.
- Rein, W. (1907). Personalidad del Lehrer. En W. Rein (Ed.), *Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik, Zweite Auflage, 6. Band*, (pp. 634-646). Langensalza, Alemania: Hermann Beyer & Söhne.
- Schmidt, K. (1868). *Geschichte der Pädagogik, dargestellt in weltgeschichtlicher Entwicklung und im organischen Zusammenhange mit dem Culturleben der Völker. Zweite, vielfach vermehrte und verbesserte Auflage besorgt durch Dr. Wichard Lange*. Göttingen, Alemania: Paul Schettler.
- Schwarz, F. H. C. (1813). *Geschichte der Erziehung nach ihrem Zusammenhang unter den Völkern von alten Zeiten her bis auf die neueste*. Leipzig, Alemania: Georg Joachim Göschen.
- Skinner, Q. (1969). Meaning and understanding in the history of ideas. *History and Theory*, 8(1), 3–53. <https://doi.org/10.2307/2504188>
- Skinner, Q. (2002). The practice of history and the cult of the facts. En Q. Skinner (Ed.), *Visions of politics. Volume 1: Regarding methods*, (pp. 8–26). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Smeyers, P., & Depaepe, M. (Eds.). (2008). *Educational research: The educationalization of social problems*. Dordrecht, Países Bajos: Springer.
- Smith, H. I. (1842). *Education. Part I: History of education. Part II: A plan of culture and instruction*. Nueva York, NY: Harper & Brothers.
- Tenorth, H.-E. (1996). Lob des Handwerks, Kritik der Theorie – Zur Lage der pädagogischen Historiographie in Deutschland. *Paedagogica Historica*, 32(2), 343–361, <https://doi.org/10.1080/0030923960320204>
- Tenorth, H.-E. (2012). Quellen der Bildungsgeschichte: Zum Beispiel Ungleichheit: Pädagogisch und gesellschaftlich, *Bildungsgeschichte. International Journal for the Historiography of Education*, 2(1), 135–144.
- Tröhler, D. (2006). The formation and function of histories of education in continental teacher education curricula. *Journal of the American Association for the Advancement of Curriculum Studies*, 2, <http://ojs.library.ubc.ca/index.php/jaaacs/article/view/187646>
- Tröhler, D. (2011). *Languages of education: Protestant legacies, national identities, and global aspirations*. Nueva York, NY: Routledge. (Trad. *Los lenguajes de la educación*. Barcelona: Octaedro, 2013)
- Tröhler, D. (2013a). *Pestalozzi and the educationalization of the world*. Nueva York, NY, Palgrave Pivot. (trad. cast.: *Pestalozzi y la educacionalización del mundo*. Barcelona: Octaedro, 2014).
- Tröhler, D. (2013b). The OECD and Cold War culture: Thinking historically about PISA. En H.-D. Meyer & A. Benavot (Eds.), *PISA, power, and policy: The emergence of global educational governance*, (pp. 141–161). Oxford, UK: Symposium Books.
- Tröhler, D. (2014). The construction of society and conceptions of education. Comparative visions in Germany, France, and the United States around 1900. En T. S. Popkewitz (Ed.), *The reason of schooling: Historicizing curriculum studies, pedagogy, and teacher education*, (pp. 21–39). Nueva York, NY: Routledge.
- Tröhler, D. (2015). The medicalization of current educational research and its effects on education policy and school reforms. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 36(5), 749–764, doi: 10.1080/01596306.2014.942957 (Trad. La medicalización de la investigación educativa actual y sus efectos en la políticas y reformas educativas, en *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 19). <https://doi.org/10.1080/01596306.2014.942957>
- Tröhler, D. (2016a). Educationalization of social problems and the educationalization of the modern world. En M. A. Peters (Ed.), *Encyclopedia of educational philosophy and theory*. [https://doi.org/10.1007/978-981-287-532-7\\_8-1](https://doi.org/10.1007/978-981-287-532-7_8-1)
- Tröhler, D. (2016b). Curriculum history or the educational construction of Europe in the long nineteenth century. *European Educational Research Journal*, 15(3), 279–297.

doi:10.1177/1474904116645111

Tyack, D., & Cuban, L. (1995). *Tinkering toward utopia: A century of public school reform*. Cambridge, MA: Harvard University Press. (Trad. *En busca de la utopía: un siglo de reformas educativas*. México: Fondo de Cultura Económica, 2002).

Tyack, D., & Tobin, W. (1994). The 'grammar' of schooling: Why has it been so hard to change? *American Educational Research Journal*, 31, 453–479.  
<https://doi.org/10.3102/00028312031003453>

## Sobre el Autor

### Daniel Tröhler

Universidad de Viena

Trabaja en el *Institut für Bildungswissenschaft* de la Universidad de Viena. Sus líneas de investigación son historia comparada de la educación, análisis del lenguaje de la educación, estudios del currículum y construcción de la nación, teorías de la globalización. Actualmente trabaja en el proyecto “Estado nacional, currículum y fabricación de la mentalidad nacional de los ciudadanos”.

archivos analíticos de políticas  
educativas

ISSN 1068-2341



Volumen 26 Número 21

19 de febrero 2018

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, y distribuir este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, se distribuya con propósitos no-comerciales, no se altere o transforme el trabajo original. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0> Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), QUALIS A1 (Brasil), SCImago Journal Rank; SCOPUS, SOCOLAR (China)

Por errores y sugerencias contacte a [Fischman@asu.edu](mailto:Fischman@asu.edu)

Síguenos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en Twitter feed @epaa\_aape.

archivos analíticos de políticas educativas  
consejo editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores Asociados: **Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México), **Jason Beech**, (Universidad de San Andrés), **Angelica Buendía**, (Metropolitan Autonomous University), **Ezequiel Gomez Caride**, (Pontificia Universidad Católica Argentina), **Antonio Luzon**, (Universidad de Granada), **José Luis Ramírez**, (Universidad de Sonora)

**Claudio Almonacid**

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile

**Miguel Ángel Arias Ortega**

Universidad Autónoma de la Ciudad de México

**Xavier Besalú Costa**

Universitat de Girona, España

**Xavier Bonal Sarro** Universidad Autónoma de Barcelona, España

**Antonio Bolívar Boitia**

Universidad de Granada, España

**José Joaquín Brunner** Universidad Diego Portales, Chile

**Damián Canales Sánchez**

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México

**Gabriela de la Cruz Flores**

Universidad Nacional Autónoma de México

**Marco Antonio Delgado Fuentes**

Universidad Iberoamericana, México

**Inés Dussel**, DIE-CINVESTAV,

México

**Pedro Flores Crespo** Universidad Iberoamericana, México

**Ana María García de Fanelli**

Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES) CONICET, Argentina

**Juan Carlos González Faraco**

Universidad de Huelva, España

**María Clemente Linuesa**

Universidad de Salamanca, España

**Jaume Martínez Bonafé**

Universitat de València, España

**Alejandro Márquez Jiménez**

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, México

**María Guadalupe Olivier Tellez**,

Universidad Pedagógica Nacional, México

**Miguel Pereyra** Universidad de

Granada, España

**Mónica Pini** Universidad Nacional de San Martín, Argentina

**Omar Orlando Pulido Chaves**

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP)

**Paula Razquin** Universidad de San Andrés, Argentina

**José Ignacio Rivas Flores**

Universidad de Málaga, España

**Miriam Rodríguez Vargas**

Universidad Autónoma de Tamaulipas, México

**José Gregorio Rodríguez**

Universidad Nacional de Colombia, Colombia

**Mario Rueda Beltrán** Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, México

**José Luis San Fabián Maroto**

Universidad de Oviedo, España

**Jurjo Torres Santomé**, Universidad de la Coruña, España

**Yengny Marisol Silva Laya**

Universidad Iberoamericana, México

**Ernesto Treviño Ronzón**

Universidad Veracruzana, México

**Ernesto Treviño Villarreal**

Universidad Diego Portales Santiago, Chile

**Antoni Verger Planells**

Universidad Autónoma de Barcelona, España

**Catalina Wainerman**

Universidad de San Andrés, Argentina

**Juan Carlos Yáñez Velazco**

Universidad de Colima, México

education policy analysis archives  
editorial board

Lead Editor: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University)

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **David Carlson, Lauren Harris, Eugene Judson, Mirka Koro-Ljungberg, Scott Marley, Iveta Silova, Maria Teresa Tatto** (Arizona State University)

**Cristina Alfaro** San Diego State University

**Gary Anderson** New York University

**Michael W. Apple** University of Wisconsin, Madison

**Jeff Bale** OISE, University of Toronto, Canada

**Aaron Bevanot** SUNY Albany

**David C. Berliner** Arizona State University

**Henry Braun** Boston College

**Casey Cobb** University of Connecticut

**Arnold Danzig** San Jose State University

**Linda Darling-Hammond** Stanford University

**Elizabeth H. DeBray** University of Georgia

**Chad d'Entremont** Rennie Center for Education Research & Policy

**John Diamond** University of Wisconsin, Madison

**Matthew Di Carlo** Albert Shanker Institute

**Sherman Dorn** Arizona State University

**Michael J. Dumas** University of California, Berkeley

**Kathy Escamilla** University of Colorado, Boulder

**Melissa Lynn Freeman** Adams State College

**Rachael Gabriel** University of Connecticut

**Amy Garrett Dikkers** University of North Carolina, Wilmington

**Gene V Glass** Arizona State University

**Ronald Glass** University of California, Santa Cruz

**Jacob P. K. Gross** University of Louisville

**Eric M. Haas** WestEd

**Julian Vasquez Heilig** California State University, Sacramento

**Kimberly Kappler Hewitt** University of North Carolina Greensboro

**Aimee Howley** Ohio University

**Steve Klees** University of Maryland

**Jaekyung Lee** SUNY Buffalo

**Jessica Nina Lester** Indiana University

**Amanda E. Lewis** University of Illinois, Chicago

**Chad R. Lochmiller** Indiana University

**Christopher Lubienski** Indiana University

**Sarah Lubienski** Indiana University

**William J. Mathis** University of Colorado, Boulder

**Michele S. Moses** University of Colorado, Boulder

**Julianne Moss** Deakin University, Australia

**Sharon Nichols** University of Texas, San Antonio

**Eric Parsons** University of Missouri-Columbia

**Amanda U. Potterton** University of Kentucky

**Susan L. Robertson** Bristol University, UK

**Gloria M. Rodriguez** University of California, Davis

**R. Anthony Rolle** University of Houston

**A. G. Rud** Washington State University

**Patricia Sánchez** University of University of Texas, San Antonio

**Janelle Scott** University of California, Berkeley

**Jack Schneider** College of the Holy Cross

**Noah Sobe** Loyola University

**Nelly P. Stromquist** University of Maryland

**Benjamin Superfine** University of Illinois, Chicago

**Adai Tefera** Virginia Commonwealth University

**Tina Trujillo** University of California, Berkeley

**Federico R. Waitoller** University of Illinois, Chicago

**Larisa Warhol** University of Connecticut

**John Weathers** University of Colorado, Colorado Springs

**Kevin Welner** University of Colorado, Boulder

**Terrence G. Wiley** Center for Applied Linguistics

**John Willinsky** Stanford University

**Jennifer R. Wolgemuth** University of South Florida

**Kyo Yamashiro** Claremont Graduate University

arquivos analíticos de políticas educativas  
conselho editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editoras Associadas: **Kaizo Iwakami Beltrao**, (Brazilian School of Public and Private Management - EBAPE/FGV, Brazil), **Geovana Mendonça Lunardi Mendes** (Universidade do Estado de Santa Catarina), **Gilberto José Miranda**, (Universidade Federal de Uberlândia, Brazil), **Marcia Pletsch, Sandra Regina Sales** (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

**Almerindo Afonso**  
Universidade do Minho  
Portugal

**Alexandre Fernandez Vaz**  
Universidade Federal de Santa  
Catarina, Brasil

**José Augusto Pacheco**  
Universidade do Minho, Portugal

**Rosanna Maria Barros Sá**  
Universidade do Algarve  
Portugal

**Regina Célia Linhares Hostins**  
Universidade do Vale do Itajaí,  
Brasil

**Jane Paiva**  
Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Maria Helena Bonilla**  
Universidade Federal da Bahia  
Brasil

**Alfredo Macedo Gomes**  
Universidade Federal de Pernambuco  
Brasil

**Paulo Alberto Santos Vieira**  
Universidade do Estado de Mato  
Grosso, Brasil

**Rosa Maria Bueno Fischer**  
Universidade Federal do Rio Grande  
do Sul, Brasil

**Jefferson Mainardes**  
Universidade Estadual de Ponta  
Grossa, Brasil

**Fabiany de Cássia Tavares Silva**  
Universidade Federal do Mato  
Grosso do Sul, Brasil

**Alice Casimiro Lopes**  
Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Jader Janer Moreira Lopes**  
Universidade Federal Fluminense e  
Universidade Federal de Juiz de Fora,  
Brasil

**António Teodoro**  
Universidade Lusófona  
Portugal

**Suzana Feldens Schwertner**  
Centro Universitário Univates  
Brasil

**Debora Nunes**  
Universidade Federal do Rio Grande  
do Norte, Brasil

**Lílian do Valle**  
Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Flávia Miller Naethe Motta**  
Universidade Federal Rural do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Alda Junqueira Marin**  
Pontifícia Universidade Católica de  
São Paulo, Brasil

**Alfredo Veiga-Neto**  
Universidade Federal do Rio  
Grande do Sul, Brasil

**Dalila Andrade Oliveira**  
Universidade Federal de Minas  
Gerais, Brasil