



Profesorado. Revista de Currículum y
Formación de Profesorado

ISSN: 1138-414X

mgallego@ugr.es

Universidad de Granada
España

Tröhler, Daniel

LA HISTORIA DEL CURRÍCULUM COMO CAMINO REAL A LA INVESTIGACIÓN
EDUCATIVA INTERNACIONAL. HISTORIA, PERSPECTIVAS, BENEFICIOS Y
DIFICULTADES

Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, vol. 21, núm. 1, 2017,
pp. 202-232

Universidad de Granada
Granada, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56750681010>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Profesorado
Revista de currículum y formación del profesorado



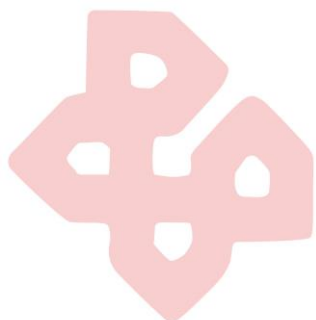
VOL.21, N°1 (enero-abril 2017)

ISSN 1138-414X, ISSN-e 1989-639X

Fecha de recepción: 18/01/2017

Fecha de aceptación: 03/04/2017

LA HISTORIA DEL CURRÍCULUM COMO CAMINO REAL A LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA INTERNACIONAL. HISTORIA, PERSPECTIVAS, BENEFICIOS Y DIFICULTADES



Daniel Tröhler

Universidad de Viena

E-mail: daniel.troehler@univie.ac.at

Abstract:

This article seeks to advocate the genre Curriculum History as a most promising way to conduct international and comparative research in education. Advocating Curriculum History as a Camino Real in education research this article is organized around two major questions or challenges: first, the historiographic challenge between the national and the global, and second the double team of constitution and curriculum.

The first challenge is connected to the fact that Curriculum History owes its own emergence to particular cultural assumptions facing specific problems a century ago, namely the idea(l) of American citizenship and the challenges of massive immigration, modernization in terms of commercialization of life and the growth of large cities. In order to prevent a hegemonic export of this particular US-American construction of Curriculum History this article suggests to emancipate international research from these cultural assumptions and to define its central concepts, citizen, nation, and society, as floating signifiers that have been materialized in each case differently in the individual nation-states.

The second challenge builds on this formalized analytical grid and focuses on how precisely these floating signifiers have become materialized in the different nation-states. Thereby it is assumed that the national curricula respond to nationally different idea(l)s of citizenship as bearers and implementers of a social order defined by politically dominating cultural preferences. It is therefore being suggested to analyze the relations between the different national constitutions as highest authorities to define the ideal political and social order of a given nation-states and the role of its citizens, on one side, and the curricula as crucial means of making these desired future citizens of this envisioned social order.

Keywords: Curriculum, history, international-comparative research, citizen, nation, society, constitution

Resumen:

Este artículo pretende abogar por el desarrollo de la Historia del Currículum como un género y forma prometedora de realizar investigaciones internacionales y comparativas en educación¹. El artículo se organiza en torno a dos grandes interrogantes o desafíos: primero, el desafío historiográfico entre lo nacional y lo global y, en segundo lugar, el doble tándem de constitución y currículum.

El primer desafío está relacionado con el hecho de que la Historia del Currículum debe su propia aparición a supuestos culturales específicos que enfrentan problemas también específicos desde hace un siglo, la idea de la ciudadanía norteamericana y los desafíos de la inmigración masiva, la modernización en términos de comercialización de la vida y el crecimiento de las grandes ciudades. Con el fin de evitar una exportación hegemónica de esta construcción estadounidense de la Historia del Currículum, este artículo sugiere emancipar la investigación internacional de estos supuestos culturales y definir sus conceptos centrales –ciudadano, nación y sociedad– como significantes flotantes que se han materializado en cada caso de manera diferente dentro de los Estados-nación individuales.

El segundo desafío se basa en esta cuadrícula analítica formalizada y se centra en la precisión con que estos significantes flotantes se han materializado en los diferentes Estados-nación. Por lo tanto, se supone que los planes de estudios nacionales responden a un(a) idea(l) nacional diferente de la ciudadanía como portadores e implementadores de un orden social definido por preferencias culturales políticamente dominantes. Por lo tanto, se sugiere analizar las relaciones entre las distintas constituciones nacionales como máximas autoridades para definir el orden político y social ideal de una nación-Estado dada y el papel de sus ciudadanos, de un lado, y el de los currículos como medios cruciales para construir los deseados futuros ciudadanos de este orden social imaginado.

Palabras clave: Curriculum, historia, investigación internacional comparada, ciudadano, nación, sociedad, constitución

1. Introducción

El currículum o los currículos iniciaron su historia muchísimo antes de que lo hiciera el campo de investigación y estudio de la “historia del currículum”. Podrá parecer una obviedad propia de todas las disciplinas académicas que se ocupan de las prácticas sociales, pero la historia del currículum destaca entre todos estos campos académicos porque se consolidó en una fase comparativamente muy tardía. La historia de la educación, por ejemplo, se puede identificar como campo académico

establecido en las dos primeras décadas del siglo XIX Schwarz, F.H.C. (1813¹) en cambio, con anterioridad a los últimos veinte años del siglo XX prácticamente no apareció ningún estudio sobre la historia del currículum Hamilton (1989²). Los dos campos tratan básicamente de cuestiones similares, la educación y el currículum, pero hay entre ellos una brecha de más de 150 años.

Además de este desfase temporal, hay que tener en cuenta también una diferencia geográfica o espacial igualmente importante. La historia de la educación como campo académico surgió en su mayor parte en Alemania en el siglo XIX, y fue desarrollada por estudiosos formados en teología luterana y filosofía alemana, pero la historia del currículum como campo académico, salvo unas pocas excepciones individuales como las de David Hamilton (1989) o Igor Goodson (1982, 1983, 1984, 1995) tiene su sede en los Estados Unidos y su cultura es predominantemente calvinista-reformada (Tröhler, 2013). Y, aunque el género “historia de la educación” se extendió a finales del siglo XIX de Alemania, primero, a Francia (Tröhler, 2006) y, después, al mundo de habla inglesa (Tröhler, 2014), la historia del currículum en particular y los estudios curriculares en general han seguido reducidos principalmente al mundo anglosajón, al menos hasta hoy. La historia y los estudios del currículum no se internacionalizaron hasta hace poco, como marco para el desarrollo de diferentes estudios de casos internacionales. En el mundo de habla alemana, el campo de estudio *Lehrplanforschung* (investigación sobre las orientaciones curriculares) surgió hace relativamente poco, y abarca parte de lo que se denomina investigación del currículum (Hopmann, 1998; Rosenmund et al., 2002; Künzli et al, 2013).

La historia del currículum como campo académico no surgió de la nada, sino de un entorno institucional presente en universidades y centros de enseñanza superior, normalmente en los departamentos de Currículum e Instrucción (o similares), que aparecieron en los pasados años sesenta y setenta en las universidades, en el contexto de la formación de los profesores. Estos departamentos nacieron como resultado de la denominada construcción del currículum³, o estudios curriculares, y la evidente búsqueda de una teoría del currículum, en continuo auge desde las décadas de 1920 y 1930, lo cual marca una diferencia fundamental entre el debate americano y europeo sobre la educación y la escuela. En Europa, el debate se centró principalmente en la didáctica de las distintas materias disciplinares (Gundem, 2000; Autio, 2006; Lundgren, 2015) (y en Alemania, además, en la didáctica en general, en relación con la idea de *Bildung*, vid. Horlacher, 2015),

¹ Para una mención anterior al concepto “historia de la educación” en el contexto de la enseñanza superior, véase Hieronymus A. Mertens, *Hodegetischer Entwurf einer vollständigen Geschichte der Gelehrsamkeit: für Leute, die bald auf Universitäten gehen wollen oder kaum dahin gekommen sind* (Augsburgo, Alemania: bey Eberhard Kletts sel. Wittwe, 1779, 275). El concepto de “historia de las ciencias de la educación” lo utilizó por primera vez la editorial Weidmannsche Buchhandlung de Leipzig en 1796 (*Intelligenzblatt der Allgemeinen Literatur-Zeitung*, 15 October 1796, column 1762).

² Menciones anteriores datan de 1971; véase History of Education Society, eds., *The Changing Curriculum* (Londres: Methuen, 1971) y Samuel J. Eggleston, ed., *The Changing School Curriculum in Europe / Le changement des programmes d'études en Europe / Curriculumreform in Europa* (Hertogenbosch, Países Bajos: Malmberg, 1971).

³ Quiero dar las gracias por esta información a John Rudolph, titular de la Cátedra de Currículum e Instrucción, Facultad de Educación, Universidad de Wisconsin-Madison.

circunstancia que dificulta un debate comparativo internacional (Hopmann, y Riquarts, 1995; Westbury, et al. 2000; Pinar, 2011) y más si se tiene en cuenta que, con el telón de fondo del epítome culturalmente innegociable de la *Bildung*, en Alemania los temas de la escolarización y el currículum y los programas siempre han ocupado una posición difícil en la comunidad académica Horlacher, (2015) Así pues, en Europa (continental) nunca ha existido realmente una tradición más o menos continuada en torno a lo que la palabra “currículum” pueda resumir, y el interés por estudios transatlánticos relevantes ha sido marginal. Por ejemplo, *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, de Ralph Tyler, publicado en 1949, no se tradujo al noruego hasta 1971, y al alemán y al español y al holandés hasta 1973; la 45 reimpresión de 1989 parece que es la última publicada en Estados Unidos, mientras que la segunda (y última) edición noruega se publicó en 1972, y las traducciones holandesa y alemana nunca tuvieron una segunda reimpresión, quizás porque los orígenes tácitos de Tyler estaban en la escuela comunitaria local controlada democráticamente y con autonomía para construir su propio currículum, un fenómeno desconocido casi por completo en Europa. Asimismo, ninguna de las tres ediciones de *The Struggle for the American Curriculum 1893-1958* (Kliebard, 1986) ha sido traducida nunca al alemán, y prácticamente lo mismo cabe decir de *Ideología y currículum*, de Michael W. Apple (1979), o del clásico *Understanding Curriculum* (Pinar et al., 1995) obra de William F. Pinar y sus colegas (Tröhler, 2014b).

Por lo tanto, hay que sospechar que los estudios curriculares o la historia del currículum como campo académico de investigación y estudio, son en gran medida el retoño de una determinada forma americana de entender la organización de la escuela y la instrucción, fruto de los retos que supusieron la inmigración masiva, la modernización en términos de la comercialización de la vida y el crecimiento de las grandes ciudades y, después, las experiencias de la Primera Guerra Mundial. Fue el momento en que en las universidades modernas de investigación se establecieron las ciencias sociales para afrontar los problemas sociales: se desarrollaron programas de *Educación para la ciudadanía en una democracia* (Woellner, 1923) y se publicaron libros como *The American Citizen* en respuesta a la “creciente demanda de una mejor enseñanza de los principios éticos en las escuelas, en especial los referentes a la formación de buenos ciudadanos (Dole, 1892: v)”, y, en consecuencia, los centros educativos empezaron a incorporar a sus currículos los “estudios sociales”, para reforzar la educación cívica y la responsabilidad moral como aspiraciones democráticas (Lybarger, 1983). El currículum o los currículos se entendían como medios públicos educativos y formativos para fortalecer la ciudadanía estadounidense y, en momentos de cambio e incertidumbre, los estudios curriculares se ocupaban de forma académica de estos medios públicos para hacerlos más efectivos. En cambio, en Europa (Tröhler, 2013) empeños parecidos por (re)conectar la educación con la ciudadanía democrática solo se encuentran en casos excepcionales.

El currículum o los currículos eran considerados el medio público educativo o de instrucción fundamental para estimular la integración nacional y vigorizar la ciudadanía americana en unos tiempos convulsos e inestables, y los estudios

curriculares se ocupaban académicamente de estos medios públicos para darles mayor eficacia. La Sociedad Nacional para el Estudio de la Educación dedicó el anuario de 1927, a cargo de Harold Rugg y Guy Montrose Whipple, a la elaboración del currículum; el primer volumen, *Curriculum Making: Past and Present*, ofrecía un estudio histórico y sistemático, y el segundo, *The Foundations and Technique of Curriculum-Construction* se proponía alcanzar una “declaración de consenso sobre los principios básicos de la elaboración del currículum” (Rugg y Whipple, 1926). Este compromiso explícito con (la interpretación estadounidense de) la democracia prevaleció a lo largo de todo el siglo y era manifiesto incluso en las explicaciones históricas. Pruebas de todo ello se pueden encontrar en el muy popular libro de Tanner y Tanner, *History of the School Curriculum*, en el que se defiende que “la historia del currículum es útil”, “constructiva” y está comprometida con la “idea de progreso” como expresión de “la fuerza del ideal democrático (Tanner, y Tanner, 1990: 6, 8-9)”. De acuerdo con la visión dominante sobre los estudios curriculares y el currículum como patrón ordenante de la escuela, parece que la historia del currículum tenga un carácter eminentemente práctico, porque está destinada a aconsejar a quienes hoy están a cargo del desarrollo y la reforma del currículum (Goodlad, 1966; Bellack, 1969).

Es posible que el compromiso más o menos consciente con la democracia y la ciudadanía estadounidenses menguara a lo largo del siglo XX, pero la visión fundamental sigue siendo que los currículos son la expresión de las ideas dominantes sobre el niño, las relaciones sociales (ideales) y quienes participan en ellas, y los ciudadanos (ideales). Esta idea particular del currículum es la que hoy se extiende por todo el mundo, exportada a través de libros de amplia aceptación global de autores como Michael W. Apple (1997) o Thomas S. Popkewitz (2000, 2009), de las invitaciones a estudiosos internacionales a participar en obras sobre el currículum y, por ello, traducidos a otros sistemas de razonamiento (Popkewitz, 2009b), o mediante la introducción explícita de este enfoque a un público ‘extranjero’, como Thomas S. Popkewitz y su equipo de investigación han hecho para los lectores alemanes (Popkewitz, 2006). Eminentes estudiosos en este proceso de internacionalización son William F. Pinar, fundador y presidente de la Asociación Internacional para el Avance de los Estudios Curriculares, editor de la serie *Studies in Curriculum Theory*, con obras de deliberado carácter internacional (Autio, 2006; Wang, 2014), y editor de los manuales internacionales sobre estudios curriculares antes mencionados (Pinar, 2003), Igor Goodson (1988), o investigadores de la Universidad de Madison-Wisconsin, compiladores de un volumen internacional sobre *New Curriculum History* (Baker, 2009) o Thomas S. Popkewitz, (co)editor de varios volúmenes internacionales sobre la historia de la escolarización y el currículum (Popkewitz, 2005; 2013; Popkewitz, Franklin, Pereyra, 2003; Tröhler, Popkewitz, Labaree, 2011).

Este artículo se enmarca en este movimiento internacional actual de estudios sobre el currículum, y se ocupa de dos cuestiones principales: el reto historiográfico entre lo nacional y lo global, y el doble equipo de la constitución y el currículum. Está organizado en seis apartados. El primero empieza con el cuestionamiento de

este marco histórico, el hecho de la “exportación” y sus inconvenientes epistemológicos, y aboga por un enfoque cultural, más que global. Los dos apartados siguientes se centran en el papel que las constituciones desempeñan en la definición y la construcción de los ciudadanos como expresión de una determinada visión cultural de un ente político, para después exponer ejemplos de cómo la construcción constitucional particular que los países europeos hicieron de los ciudadanos generó, casi de inmediato, la necesidad de elaborar nuevas leyes educativas destinadas a organizar la implementación práctica de ese ciudadano creado por la constitución. Los dos apartados siguientes analizan la necesidad concreta de crear ciudadanos leales mediante la simbiosis de la nación y el estado constitucional, y destacan las diferencias culturales entre los Estados-nación individuales y sus currículos. A partir de estos cinco apartados, el último resume y formula desideratas de un estudio que entienda la historia transnacional del currículum como un campo académico emancipado de las agendas de investigación tanto nacionales como globales.

2. Problemas epistemológicos de la historia del currículum: global, internacional o transnacional

Al analizar las tendencias actuales de los estudios curriculares (y, por tanto, de la historia del currículum), Pinar (2014) señala un proceso de internacionalización. Por razones epistemológicas, Pinar (2003) considera de suma importancia que tal hecho se interprete como un proceso, no ‘global’, sino ‘internacional’. La significativa diferencia epistemológica entre lo global y lo internacional se puede deducir de los supuestos básicos de un equipo de investigación nacido en la Universidad de Stanford y que defendía la idea de una cultura mundial y señalaba la emergencia de una “sociedad internacional” o un “sistema global de gobierno” (Meyer, 1980; Boli y Thomas, 1997). Para dar verosimilitud a la emergencia y existencia de una cultura global o mundial más o menos homogénea o estandarizada, los investigadores, evidentemente, relativizaron el supuesto tradicional según el cual los sistemas escolares de los Estados-nación europeos del siglo XIX, por un lado, y las escuelas globales estructuradas actuales, por otro, son incompatibles en muy alto grado. Por consiguiente, Meyer y Ramírez (2002) defendían que, como norma, la funcionalidad y la singularidad de los sistemas educativos nacionales del siglo XIX están más que sobrestimados. Apuntaban a muchas similitudes internacionales, a pesar de que los sistemas educativos nacionales se institucionalizaran en las sociedades nacionales a partir de las agendas nacionales e incluso nacionalistas (Ramírez y Boli, 1987).

Por consiguiente, se señala que, debido a estas “fuerzas mundiales” ocultas en los Estados-nación, los diferentes desarrollos curriculares “muestran un notable grado de homogeneidad en todo el mundo” (Meyer, 1992: 2 y ss.) y que la “varianza entre las sociedades nacionales es menos perceptible de lo que muchas tesis defienden”, de modo que se puede hablar de un “currículum mundial” de la “aldea global”, signo de la “relativa insignificancia de lo nacional en lo relativo a las grandes líneas curriculares” (Ibid., 6). En consecuencia, la historia del currículum se

podría escribir como *una* historia con algunas, irrelevantes, varianzas (del mismo). Si aquí no seguimos esta sugerencia no es porque algunas de las sorprendentes similitudes sobre las que este grupo de investigación llama la atención carezcan de interés. Mi escepticismo surge de la posibilidad de que en la investigación se haya tentado en exceso a la “mente sociológica” (Ibid., 13), y se haya contribuido a unos grandes relatos que abarcan más de 500 años de historia, en defensa de relatos de la globalización, más que analizar históricamente los desarrollos en todo el globo. Esta ‘globalización globalizadora’ parece ser en sí misma consecuencia de las premisas epistemológicas cuyas raíces últimas están en la tesis de la Ética Protestante de Max Weber, como he dicho en otra parte (Tröhler, 2010). Sin embargo, dar por supuestas estas premisas epistemológicas cambia la investigación analítica en defensa del gran relato del protestantismo, y allana el camino hacia una historiografía global —es decir, hegemónica— que impone una cultura dominante y sus modelos de interpretación a todo el globo.

La insistencia de Pinar en la internacionalización de la investigación en los estudios sobre el currículum se abstiene de defender la globalización y se ocupa de entes territoriales (como norma, el Estado-nación o partes de él) y sus respectivas idiosincrasias políticas y culturales. Esta idiosincrasia es la que nos prohíbe utilizar el concepto de ‘sociedad’ como término sistemático (Meyer, 1992: 8), y sugiere, al contrario, el uso de ‘sociedad’, sea de forma exclusivamente heurística como un genérico (significante flotante) o como término histórico concreto. La ‘sociedad’ de un país no es la ‘sociedad’ de otro, y cada sociedad determinó el significado de transporte público, arte, tecnología y la propia sociedad, y con ello, sus aspiraciones educativas, teorías y currículos (Tröhler, 2014c). Por lo tanto, hay que entender los currículos teniendo en cuenta las correspondientes percepciones de una sociedad justa, el (los) ciudadano(s) ideal(es), y el niño como aprendiz, como ciudadano en formación, y, por consiguiente, tal vez no se puedan reducir a la formalidad de la mera existencia de la materia escolar, expresada en “simples líneas curriculares, listas de materias de instrucción, y normalmente indicando el número de períodos semanales o anuales que se les ha de dedicar” (Meyer, 1992: 4). Las materias escolares han incluido a veces muchos elementos que después fueron identificados como asignaturas ‘autónomas’, como la lectura, la historia y la ética, y viceversa, materias escolares distintas se han agrupado, como (recientemente) la Física y la Química, o la Geografía y la Historia. Las asignaturas no son “entes monolíticos, sino amalgamas cambiantes de subgrupos y tradiciones”, como señalaba Goodson (1982). La definición relevante de una materia escolar como asignatura, sus respectivos contenidos y su puesto en la jerarquía de todas las materias, son expresiones de determinadas esperanzas y estrategias culturales y alquimistas, incluso en el caso de asignaturas libres de toda sospecha como las Matemáticas (Popkewitz, 2004), que transforman a los niños en ciudadanos valiosos y leales en el marco del sistema de valores de los respectivos Estados-nación.

Parece que esta interpretación era más común hace más de 100 años. En *The Making of Citizens: A Study in Comparative Education*, Robert Edward Hughes (1902) comparaba la escuela y el currículum de Francia, Inglaterra, Estados Unidos y

Alemania, y recordaba que “la escuela es una institución política mantenida por el Estado para el cultivo y la difusión de los ideales nacionales” y que, en consecuencia, “todas las escuelas son una máquina dispuesta deliberadamente para fabricar ciudadanos” (Ibid, 4). Y subraya que “cada nación tiene... el sistema que mejor se ajusta a sus idiosincrasias” (Ibid., 12) y por ello “solo se puede comprender en su propio enclave”, porque expresa “el genio de su nación; es característico de sus gentes”; es un “producto indígena”. Por esto “es imposible medir en su totalidad ningún sistema de educación nacional desde la perspectiva de otro” (Ibid., 387).

Para comprender históricamente estos currículos, sigue Hughes (1902, 11), “habrá que evaluar detenidamente estas idiosincrasias nacionales”, y hay pocas razones para disentir al respecto. No obstante, es verdad que a nivel formal existe una inconfundible tendencia isomorfa, aunque debida principalmente al interés permanente de los Estados-nación que buscaban en el ámbito internacional medios aún mejores y más eficaces para hacer de sus niños unos ciudadanos leales. Cuando Horace Mann (1844) explicaba las impresiones de su viaje por Europa en 1843 y exponía algunos de los elementos más importantes del sistema educativo prusiano en plena reforma del sistema educativo, nunca propuso que Estados Unidos se convirtiera en un reino ultraconservador el estilo prusiano, sin constitución política y una organización escolar sumamente segregada. Todo lo contrario, y lo mismo se puede decir del filósofo y teórico cultural francés Victor Cousin (1832), quien manifestaba su admiración por el estado de la instrucción prusiana a principios de la década de 1830. Tanto Mann como Cousin ‘leían’ a Prusia en el marco de su (distinto) republicanismo democrático, e interpretaban los sistemas organizativos y curriculares como adecuados para sus respectivos ideales culturales, sociales y políticos. A su vez, ninguno de los admiradores alemanes de Pestalozzi, que se entregaron a sus métodos educativos y establecieron institutos Pestalozzi por toda Alemania, pensó nunca en establecer la república de las virtudes que Pestalozzi tenía en mente (Horlacher, 2011).

Aquí es donde la alternativa por razones epistemológicas a un enfoque global, el sistema internacional, debe adoptar una posición transnacional para no dejarse confundir por una historiografía nacional(ista) que da por supuesta la autoproclamada singularidad (y primacía) de los postulantes de los respectivos Estados-nación. El enfoque transnacional se ocupa de cuestiones relativas a los ‘modelos viajeros’ y las modas en el transcurso de la historia. No se tuvo escrúpulos en ‘tomar prestado’, pero nunca fue una mera copia, sino una traducción a la idiosincrasia propia. Como Harry Thiselton Mark, progresivista y profesor de la Universidad de Manchester, dijo en 1913: “La consigna de Estados Unidos es el ‘ciudadano americano’. En su nombre había que construir una civilización occidental. Nuestras escuelas podrían perfectamente asumir la sugerencia y hacer más por fomentar y hacer comprensible el exquisito ideal de ciudadano británico” (Mark, 1913, 44), y Mark no tenía ninguna duda de que el ciudadano británico no era idéntico al ciudadano americano. No había que adoptar todo lo que se admiraba, si no se podía traducir a su propia ‘lengua’ ideológica, como señalaba Hughes (1902): “La disciplina de la escuela alemana es admirable, como lo es el sistema de

instrucción, *para los niños alemanes*; pero no hay ninguna duda de que este tipo de sistema sería el peor para los niños ingleses o americanos” (p. 11).

Para entender el marco cultural de los currículos y los movimientos internacionales y transnacionales en su desarrollo, es fundamental remitirse a la propia base de los currículos, es decir, la legislación escolar que normalmente se aprobaba a continuación de las nuevas constituciones, un hecho que nada tiene de casual, como veremos en los dos apartados siguientes. En el primero se explica cómo las constituciones expresan y, a la vez, sancionan la propia base normativa de los ciudadanos modernos, lo cual conlleva la necesidad de una educación universal y, por lo tanto, de unos currículos; y en el siguiente se exponen varios casos europeos que ilustran cómo las nuevas constituciones en general fueron seguidas de una nueva legislación escolar: evidentemente, era necesario implementar la creación de los ciudadanos vía una constitución.

3. Las constituciones y la creación de los ciudadanos

Se reconoce, por lo general, que la implantación de sistemas de educación universal se debe considerar en estrecha relación con los emergentes Estados-nación del (final del) siglo XVIII y sobre todo del siglo XIX, pero en pocos estudios se habla de la relación entre la fundación de los Estados (-nación) y el establecimiento de los sistemas escolares modernos. Y llama la atención, porque los historiadores de las constituciones no dudan de la gran importancia de estas, que se empezaron a materializar después de la Independencia Americana como una serie de principios por los que se debían regir los Estados. Las constituciones son expresiones de soberanía — sea en manos de una sola persona, de unas pocas o de todo un pueblo— que, a su vez, se puede crear por el propio acto de la adopción de una constitución, como muy bien ilustra el Preámbulo de la Constitución de Estados Unidos ratificada en 1787: “Nosotros, el pueblo de los Estados Unidos”. Las constituciones definen y unen en un solo pueblo a los residentes y con ello distinguen a los extranjeros de los residentes, especifican los derechos y las obligaciones de todos los habitantes (que pueden no ser los mismos para todos), establecen la base de la interacción y la participación políticas, y definen la relación entre lo político y lo religioso. En resumen, las constituciones expresan al ciudadano ideal (según las ideas dominantes), a los debidamente definidos ciudadanos ideales de una determinada entidad política, y “contienen mecanismos institucionalizados de control del poder para la protección de los intereses y las libertades de la ciudadanía. Incluidos los de quienes puedan estar en minoría” (Gordon, 1999, 4).

Los ciudadanos ideales, tal como los definen las constituciones, no nacen sino que se hacen. Uno de los principales elementos de este “hacer ciudadanos” ha sido la escolarización obligatoria, entendida como la “máquina pedagógica que funciona no solo para impartir conocimientos, sino para formar en la conducta y supervisar, evaluar y rectificar las patologías de la infancia” (Rose, 1989, 122). Por consiguiente, las constituciones y las leyes educativas (y, por tanto, los currículos) mantienen una triple relación. A nivel muy formal, la jerarquía es clara, porque la legislación

escolar, en cualquier caso, debe seguir las líneas fundamentales establecidas en la constitución. A un nivel más de contenidos, la constitución y las leyes/currículos escolares son como la especificación y la implementación: es decir, la definición y la producción del ciudadano ideal. Pero a un nivel más cultural, son hermanos organizacionales de armas en favor de las ideas que tradicionalmente han superado el proceso de socialización, o, al menos, de partes dominantes de las respectivas sociedades. Este fondo cultural común es importante para comprender que las “élites políticas” no se limitaron a inventar un nuevo orden social a voluntad y desde cero, sino que tuvieron que “construir sus ideologías de modo que llegaran al público, lo cual depende en parte de su capacidad de conectar, de forma significativa, con esquemas culturales y morales preexistentes” (Zimmer, 2003, 5). En otras palabras, “los pueblos inventan tradiciones, pero no en las circunstancias que ellos decidan” (Ibid., 8).

Los currículos —como las constituciones— reflejan supuestos “cognitivo-culturales” (Scott, 2001, 577) sobre la “vida buena” y el orden social justo obra de los ciudadanos ideales, como Hughes señalaba ya en 1902, cuando relacionaba —supuestamente de forma analítica— la democracia con el fin de las lenguas clásicas del currículum: “La democracia es imposible en una escuela donde imperen los clásicos. Nada desarrolla la actitud crítica tanto como la formación científica. La formación lingüística en general cultiva una actitud de dependencia; la formación científica cuestiona toda autoridad” (Hughes, 1902, 390). El rechazo de las lenguas “muertas” clásicas en el contexto de los estados democrático-republicanos tiene una larga tradición, y se puede observar en los escritos de Benjamin Rush (1786) acerca del modo de educación adecuado en una república o en *La edad de la razón* de 1790 Thomas Paine: “Dado que nada nuevo se puede aprender hoy de las lenguas muertas, pues todos los libros útiles ya han sido traducidos, esas lenguas se han convertido en inútiles, y el tiempo que se emplee en enseñarlas es un desperdicio” (Paine, 1990).

Es muy fácil caer en la tentación de tomar el hecho de la desaparición casi completa del Griego y, en menor grado, el Latín de los currículos de enseñanza media como confirmación de un movimiento teleológico impulsado por algunas de estas “fuerzas mundiales” (Meyer, 1992, 2). Y hasta el propio Hughes, al que nos hemos referido antes en varias ocasiones, pensaba —en casi total contradicción con su relativista enfoque histórico-comparativo— que “parece que las diferencias entre las idiosincrasias nacionales están desapareciendo poco a poco” a la vez que el desarrollo de la inclusión social, el bienestar y la democracia son de “percepción universal” y están representados por un sistema escolar democrático (Hughes, 1902, 390) —“una república libre de la infancia” (Hughes, 1902, 18)— que mostrará “inequívocamente el crecimiento de la ciudadanía mundial que está teniendo lugar en todo el globo” (Hughes, 1902, 387). Pero aquí es donde se trasluce claramente la defensa del pedagogo progresista, cuando Hughes afirma que el currículum de una auténtica escuela democrática debe adaptarse al niño, y no al revés: “En este Estado, la idea de un currículum elaborado por una autoridad central y para uso de todas las escuelas, como ocurre en Francia y, en menor grado, en Alemania, es de una total incongruencia” (Hughes, 1904, 29).

Un punto de vista normativo, aunque sea el compromiso con la democracia, no es un punto ideal de partida para un análisis histórico de los currículos, no en menor grado porque, en primer lugar, hasta al menos la Primera Guerra Mundial, la mayoría de los Estados-nación tenían unas formas muy limitadas de democracia, y, en segundo lugar, esta tiene muy distintas formas. El tipo y grado de democracia los definen las constituciones, por lo que estas no son simplemente constituciones que se limiten a definir más o menos derechos de sus ciudadanos. Difieren no solo en lo que se refiere a los aspectos materiales, es decir, la decisión sobre la forma de gobierno, la división de poderes, la participación de las personas en los sistemas legislativo, ejecutivo y judicial, y a la diversidad de otras libertades individuales. En cierto grado, estos aspectos materiales de la organización del orden social son (al menos como prácticas institucionalizadas) mucho más antiguos que la propia constitución formal, el derecho fundamental escrito y su relación con los diferentes códigos legales. Más allá de la cuestión de los aspectos materiales de la constitución, hay una dimensión formal que caracteriza a la constitución como tal: su ‘ubicación’ dentro del conjunto del sistema legal. Por ejemplo, el hecho de que una constitución tenga absoluta prioridad sobre las leyes marca una diferencia fundamental, como ocurre en Estados Unidos desde la sentencia del Tribunal Supremo en el caso *Marbury contra Madison* (1803), como la marca también que las leyes aprobadas por el parlamento equivalgan prácticamente a la constitución, como en el caso de Francia, o que no exista constitución alguna y que las sentencias judiciales ocupen su lugar, como en el Reino Unido. Dado, además, que la constitución de Estados Unidos es fundamentalmente federal, mientras que la francesa es en gran medida central, la relación entre los ‘ciudadanos libres’ y las dos repúblicas no podría ser más distinta. El ciudadano estadounidense es un ciudadano definido localmente cuya seguridad legal reside básicamente en su Constitución, y está protegido contra el exceso de poder del Estado por un sistema de controles y equilibrios, y el ciudadano francés está definido centralmente, y su seguridad legal está en las leyes aprobadas por el parlamento como epítome del republicanismo francés.

Esto explica, a su vez, por qué en Estados Unidos no hay ninguna ley federal que regule directamente ninguna política educativa, y que personas corrientes, como los miembros de los consejos escolares locales, sean quienes controlen en gran medida las escuelas, mientras que, en el otro extremo, en Francia, la política educativa está casi exclusivamente en manos de expertos centrales, en la mayoría de los casos formados en las muy elitistas *Écoles normales supérieures*. Esto indica que el concepto de ciudadano, como ocurre con el de ‘sociedad’ solo se pueda utilizar como significante flotante: el *citoyen* francés no es el *citizen* estadounidense, y este no es el *citizen* británico, y este no es el *Bürger* alemán, y el *Bürger* alemán no es el *Bürger* suizo, por mucho que Francia, Estados Unidos, Reino Unido, Alemania y Suiza sean todas democracias constitucionales y que cualquier diccionario del mundo traduzca *citoyen* como ciudadano, *citizen* o *Bürger*. Para dar credibilidad a esta tesis pondré algunos ejemplos europeos escogidos que muestran los tres niveles de interacción entre la constitución y el currículum: la estrecha relación cultural, la relación sustantiva, y la jerarquía formal.

4. Las nuevas constituciones y las nuevas leyes escolares: ejemplos europeos desde 1789 a 1924

Casi en todos los casos en que una constitución intentó (re)formular un nuevo ideal social para el nuevo Estado (-nación), tanto si las nuevas constituciones de los Estados-nación eran liberales, apuntaban a una república laica, o fueran conservadoras, protectoras de la nobleza, la monarquía, la iglesia, o una mezcla de todo ello, lo habitual era que, en cinco años, apareciera una nueva legislación escolar. El ejemplo más notable e inigualable es el de Francia. La primera Constitución Francesa fue aprobada en 1791, y Condorcet presentó su nueva ley escolar al parlamento en abril de 1792. Debido a la agitación política, en junio de 1793 se modificó la constitución francesa, y en noviembre de 1794 se aprobó una nueva ley escolar; y cuando los franceses adoptaron de nuevo otra constitución en agosto de 1795, la nueva ley escolar (conocida como Ley Daunou) fue aprobada en octubre de 1795. Siguió la nueva constitución de diciembre de 1799, y la nueva ley escolar de mayo de 1802. En 1814, terminado ya el reinado de Napoleón, se aprobó la Carta Francesa (equivalente a una constitución), que restauró a los Borbones en el poder, y en febrero de 1816 se aprobó una nueva orden (*ordonnance*) escolar (y otra en 1820). Cuando, en 1830, la Revolución de Julio impuso una limitación al régimen borbónico, recogida en la constitución de 1830, la nueva ley escolar (llamada ley Guizot) siguió en 1833.

Y esto no es todo. La Revolución de Febrero de 1848 estableció la Segunda República, basada en la nueva constitución francesa promulgada en noviembre de 1848, y la nueva ley escolar (la ley Falloux) fue aprobada en marzo de 1850. Dos años después, Luis Napoleón Bonaparte se autoproclamó Emperador Napoleón III (después de ser presidente de la República), decretó una nueva constitución en enero de 1852, y el 9 de marzo de ese mismo año propuso la nueva ley escolar, que fue aprobada por el parlamento en junio de 1854. Cuando Luis Napoleón Bonaparte amplió espectacularmente sus poderes entre 1866 y 1869 mediante leyes cuasi constitucionales, siguió, en abril de 1867, una nueva ley escolar, y en 1875, después de la derrota francesa en la guerra franco-prusiana (1870-1871), siguieron nuevas leyes constitucionales, seguidas a su vez de las dos importantes leyes Jules Ferry de 1881 (gratuidad de la escuela) y 1882 (escuela obligatoria y laica).

Francia es, evidentemente, un caso excepcional, y no todos los Estados-nación europeos siguieron el mismo patrón, en particular aquellos países que se vieron más o menos forzados pasivamente por los acontecimientos históricos a redactar constituciones en lugar de generar (o legitimar) nuevas ideas sociales y estructuras de poder, como en el caso de algunos estados nórdicos. Dinamarca —leal a Napoleón y, por consiguiente, derrotada en 1814— aprobó una nueva ley escolar en el propio año 1814 sin cambiar la constitución hasta 1849, como consecuencia de un movimiento nacional-liberal surgido en la década de 1830. Suecia siguió un camino ‘inverso’, y aprobó una constitución (muy conservadora) en 1809 (después de su derrota contra Rusia y la pérdida de Finlandia) pero no aprobó una ley escolar hasta 1842. Noruega fue más ‘continental’, porque declaró su independencia de forma

inmediata, después de perder, como aliado de Dinamarca, la guerra napoleónica en 1814, y aprobó una constitución justo antes de ser invadida por los suecos. De mutuo acuerdo, los noruegos aceptaron al rey sueco como 'su' rey, y los suecos aceptaron la constitución comparativamente liberal noruega. En 1827 fue aprobada la primera ley escolar general noruega. Un ejemplo de lo mucho que el sentimiento de liberación afectó a la interrelación de la constitución y la ley escolar es Finlandia, donde después de siglos de ocupación por parte de Suecia (1289-1809) y después de Rusia (1809-1917), los finlandeses aprobaron una constitución en 1919 y una ley escolar en 1924.

En el contexto inmediato de Napoleón hubo unas relaciones aún más estrechas entre la emergencia de una nueva constitución y una ley y un currículum nuevos. Los franceses dieron una constitución a la República de Batavia en 1797; en 1801 se aprobó una nueva ley escolar, seguida de las leyes de 1803 y 1806; esta última fue la base del desarrollo no solo del Estado-nación holandés. La República Helvética tuvo su constitución en 1798, y su ley escolar entró en vigor en 1799 (muy influida por el plan que Condorcet había presentado al parlamento francés en 1792). Estos dos casos revolucionarios revelan la conexión entre las ideas sociales y políticas y la educación del futuro ciudadano, como ocurre igualmente en Bélgica, que se separó de los Países Bajos en 1830 y aprobó una nueva constitución en 1831, seguida del borrador de una ley general escolar en el mismo año⁴, pero que al parecer no fue aprobada hasta 1842. Entretanto, en 1839, el Luxemburgo actual, en sus orígenes parte de la Bélgica segregacionista de 1830, se independizó y aprobó su propia constitución en 1841 y una nueva ley escolar en 1842, de modo que los préstamos ocultos y, a veces, sorprendentes, relacionaron las leyes de Francia, los Países Bajos, Bélgica y Luxemburgo sin que ninguna perdiera su peculiaridad (Thyssen, 2013). La misma dependencia de una nueva constitución y una nueva ley escolar se produjo en países federales como Suiza. Zúrich aprobó una constitución nueva en 1830, a la que siguió la nueva ley escolar en 1832; Berna aprobó su constitución en 1831, y en 1833, la nueva ley escolar.

Algo parecido se puede observar en España. Con la ocupación de hecho del país por las tropas napoleónicas en 1807/08 (formalmente fue un permiso de paso a las tropas que se dirigían a luchar contra los británicos estacionados en Portugal), el sentimiento nacional español prácticamente explotó, con las ansias de una nación española como una unidad y sus ciudadanos como enemigos de los franceses. Ese sentimiento encontró su expresión, por ejemplo, en una publicación extremadamente popular de 1808, *Catecismo civil y breve compendio de las obligaciones del español, conocimiento práctico de su libertad y explicación de su enemigo, muy útil en las actuales circunstancias, puesto en forma de diálogo*, que unos años después tradujo al alemán el poeta prusiano Heinrich von Kleist para avivar los sentimientos alemanes contra Francia. Se publicó en 1813 como *Catecismo de los*

⁴ Commission spéciale, *Projet de loi pour l'enseignement public en Belgique, présenté par la commission spéciale, créée par arrêté du 30 Aout 1831, et publié par le ministre de l'intérieur* (Bruselas, Bélgica: H. Remy, imprimeur-libraire, 1832).

alemanes (*Katechismus der Deutschen*) y de nuevo en 1926, 1939 y 1940 (Schulze, 1994, 191 y ss.). Para combatir la constitución de 6 de julio de 1808 impuesta por Napoleón, los depositarios de la parte libre de España —la más meridional— organizaron la primera asamblea soberana nacional en Cádiz y aprobaron la Constitución Española de 1812. En realidad, aquella constitución nunca entró en vigor, pero desencadenó reformas educativas. En 1813 el poeta y político Manuel José Quintana elaboró un informe conocido como el informe Quintana, que pasó a promulgarse como ley. Cuando en 1834 se erigió una especie de monarquía constitucional, casi de inmediato siguió un nuevo plan escolar: el *Plan general de Instrucción Pública* elaborado por el Duque de Rivas en 1836. En 1845 se promulgó una ‘auténtica’ constitución, que, en su artículo uno, definía quiénes “son españoles”, y ese mismo año fue aprobada la ley de reforma educativa, el *Plan General de Estudios* de Pedro José Pidal.

En Austria, las cosas fueron un tanto distintas. Durante la Guerra Austro-Prusiana de 1866, Austria perdió, en favor de Prusia, su supremacía en la confederación alemana; un año después, en diciembre de 1867, se dio su propia constitución, que definía a Austria como monarquía constitucional —aunque el emperador lo seguía siendo ‘por la Gracia de Dios’— y menos de un año y medio después, en mayo de 1869, fue aprobada la *Reichsvolksschulgesetz*, que organizaba de modo completamente nuevo todo el sistema escolar. En todo lo que ocurría en Austria influyeron los acontecimientos que se producían en Italia, que empezó a unificarse en 1850 con la liberación de la Lombardía de Austria y su autoproclamación como Reino de Italia en 1861, hasta su forma definitiva en 1871; en 1848, promulgó la constitución (*Statuto Albertino*) de Piamonte-Cerdeña. El *Statuto Albertino* siguió siendo la base del sistema legal del Reino después de la unificación de Italia y de que el reino de Cerdeña se convirtiera en el Reino de Italia en 1861. En Piamonte-Cerdeña se había promulgado la primera ley escolar en 1848 (*Bon Compagni*), en 1859 se promulgó una versión revisada (*Cabro Casati*), muy similar a la ley francesa (Casati, 1859), y, seis años después de que el Reino de Italia encontrara su forma definitiva, se aprobó una ley general escolar italiana (*Legge Coppino*), en 1877. Sin embargo, a aquellas alturas, Italia iba más retrasada que Inglaterra. Esta introdujo la Ley de Educación Elemental en 1870 como marco básico para la escolarización de todos los niños de entre 5 y 13 años de Inglaterra y Gales. Hay que señalar que Inglaterra nunca ha tenido una constitución en su sentido moderno, y su orden social se basa en lo que se denomina la ley común, que los jueces determinan con sus propias sentencias y las de tribunales equivalentes.

El ejemplo de España antes expuesto explica de forma particular cómo la idea de nación, la implementación de un sentimiento nacional, era un elemento importante de la puesta en práctica del programa de doble base de producción de ciudadanos (la constitución y el currículum). La nación se convirtió en la expresión cuasi-sagrada de la tradición cultural, que unía a las personas y las convertía en ciudadanos leales. Sin embargo, las diferencias culturales entre los distintos Estados-nación eran muchísimas.

Los dos apartados siguientes se ocupan, el primero, de la necesidad real de inventar la idea de nación como creadora de identidad más allá de la inalienable libertad natural y el compromiso con la región, y, el segundo, de cómo esta agenda nacional se tradujo en los currículos.

5. La invención política del Estado-nación y la creación de ciudadanos leales

Las dos primeras constituciones modernas que crean ciudadanos modernos —la Constitución de los Estados Unidos ratificada en 1788, y la Constitución Francesa ratificada en 1791— lideraron el siglo XIX y la construcción de los Estados-nación que antes no existían. Por diferentes que fueran esas dos constituciones y sus respectivos destinos (la Constitución de los Estados Unidos sigue hoy vigente, la Constitución Francesa no sobrevivió siquiera dos años), ambas operan de forma similar al definir la idea de nación como ‘lazos que unen’ y, de ahí, la necesidad de crear al ciudadano leal. Las dos constituciones se basan en las ideas declaradas de los derechos humanos universales e inalienables: en el caso de Estados Unidos, la *Virginia Bill of Rights* (junio de 1776) y la Declaración de Independencia (julio de 1776), y en el caso de Francia, la *Déclaration des Droits de l’Homme et du Citoyen* (agosto de 1789), que más tarde serviría de introducción de las tres primeras constituciones francesas (1791, 1793, 1795).

La estrategia de construir un nuevo orden político (la constitución) declarando primero que todo ser humano es libre por principio (los derechos humanos) plantea el problema de cómo ‘convencer’ a estos seres libres de un estado para que sean fieles a la constitución y las leyes de ese estado. Jean-Jacques Rousseau (200) había conocido bien este problema, de modo que al final de *El contrato social* añadió un capítulo sobre “La religión civil”, porque, decía, “es muy importante para el Estado que todo ciudadano tenga una religión que pueda hacerle placenteras sus obligaciones... una profesión puramente civil de fe... sin la cual es imposible ser buen ciudadano” (p. 252). Comparativamente, es fácil unir a las personas contra un régimen que se considera injusto —las monarquías francesa e inglesa— declarando que todas las personas son libres por naturaleza (es decir, por principio), pero es mucho más difícil convertirlas en *ciudadanos leales* o *buenos* del nuevo estado constitucional (y no, por ejemplo, de solo una región local). Fueron los intelectuales quienes proclamaron que las personas eran libres por naturaleza basándose en las teorías de los derechos humanos, y fueron de nuevo los intelectuales quienes de algún modo volvieron a unir a las personas como ciudadanos de la comunidad imaginada (Anderson, 1983) de la nación mediante la unión de las ideas de nación y estado constitucional.

La idea —o, al menos, el concepto— de nación es antigua, pero solo se convirtió en fuerza política potente y explosiva en combinación con los estados constitucionales. En Estados Unidos, esta combinación del estado constitucional y la nación se puede detectar ya en la Constitución, pero se hizo mucho más evidente cuando los Estados Unidos —como la mayoría de los estados europeos— alcanzaron su

momento nacional(ista) después del reinado de Napoleón, es decir en la “Era de los buenos sentimientos” (Dangerfield, 1965), seguida de la “Era de las reformas” entre 1830 y 1860, cuando en la mayor parte de los Estados Unidos se implantó un sistema moderno de escolarización universal (Green, 1990). Francia era la excepción, porque la constitución se entendía como la expresión de la siempre existente nación, la cual, según Abbé Sièyes, era básicamente el Tercer Estado (Sieyes, 2002, 2). En consecuencia, en la *Déclaration des Droits de l’Homme et du Citoyen* se dice que toda la soberanía reside en la nación, que protege los derechos humanos y de los ciudadanos (art. 3). La *Constitution française* de 1792 definía formalmente al ciudadano francés en relación con sus derechos de nacimiento, y las excepciones (Título II, art. 2). Sin embargo, los interesados consideraban inadecuada esta definición formal del ciudadano francés, porque a todo ciudadano francés se le exigía al modo rousseauniano que hiciera su “profesión civil de fe” mediante el juramento del ciudadano: “Juro ser fiel a la nación, a la ley y al Rey, y mantener con todas mis fuerzas la Constitución del reino, decretada por la Asamblea Nacional Constituyente en los años 1789, 1790 y 1791” (Título II, art. 5).

Por otro lado, los estados alemanes anteriores a 1871 no eran Naciones-estado, ni siquiera los que aprobaron sus propias constituciones. No fue hasta después de la Guerra Franco-Prusiana (1870-1871), en cuyo transcurso la Confederación Alemana del Norte y los estados alemanes del sur se unieron para convertirse en el imperio alemán como Estado-nación bajo el rey de Prusia, cuando, en 1871, se aprobó una constitución alemana, que definía el imperio alemán como un Estado-nación. Este, después de derrotar a Francia, incluyó también cuatro departamentos anteriormente franceses, ahora llamados el *Territorio imperial de Alsacia-Lorena*. Los habitantes de ese territorio, que a lo largo del siglo XIX aprendieron a ser sobre todo ciudadanos franceses debido, entre otras causas, a la ampliación formal de la escolarización (Weber, 1976), ahora tenían que aprender que, en realidad, eran alemanes, para que de nuevo a partir de 1918 les enseñaran que no era así, que eran franceses, al menos hasta 1940 y luego, después de 1945, y en el ínterin fueron una vez más alemanes. *Aprender a ser leales* (Harp, 1998) había sido un constante avance y retroceso para la gente de esa región, y la escuela primaria estuvo al servicio de las siempre cambiantes lealtades de los ciudadanos, con el consiguiente cambio de los currículos —no tanto de las asignaturas como unidades formales de enseñanza, como de los contenidos y la administración de la educación, incluida la formación de los profesores—.

En torno a la década de 1800, la nación se había convertido a la vez en guía y rayo de esperanza, incluso en una visión laica de la redención, de una cultura occidental en ese momento educacionalizada casi por completo. A finales del siglo XIX, casi todos los problemas o retos sociales se asignaban a la educación, lo cual sirvió de base de la masiva expansión y la creciente diferenciación del sistema escolar (Tröhler, 2014). En 1882, el intelectual francés Ernest Renan, animado por el tema de la nacionalidad de quienes vivían en el Territorio Imperial de Alsacia-Lorena, intentó responder la pregunta de qué era una nación. Tomó todas las definiciones que conocía —una misma raza, una misma lengua, una misma religión y unos mismos

intereses— y las rechazó todas, para concluir que una nación es algo espiritual oculto en sus propias apariencias.

Una nación es un espíritu, un principio espiritual. Dos cosas que, propiamente hablando, en realidad son una y la misma conforman este espíritu, este principio espiritual. Una es el pasado, la otra es el presente. Una es la propiedad común de un rico legado de recuerdos; la otra es el consentimiento actual, el deseo de vivir juntos⁵.

No hay duda de que la mayoría de las definiciones de nación en uso en Europa eran trascendentes, sagradas, pero además de esto destacaban la existencia de una lengua común, una raza común, una religión común, una historia común o unos intereses comunes, todo lo cual encontraba su expresión en el currículum. Así se ve claramente, por ejemplo, en el currículum de la Francia decimonónica, en el que raramente se enseñaba historia, geografía, música o educación física, a diferencia de Alemania, donde la autoafirmación nacional obligaba a incluir el sentimiento del heroico pasado de Alemania, el conocimiento de los diferentes estados alemanes, un sentimiento de unidad mediante cantos comunitarios (religiosos o canciones nacionales) y la fortaleza física como base de los futuros soldados (Harp, 1998, 60 y ss.). En cambio, Francia se limitó a las tres R (aritmética, lectura y escritura), religión y, con el fondo de una Francia multilingüe, la lengua francesa. A lo largo del siglo XIX la convicción dio paso a la seguridad absoluta de que “no podía ser realmente francés quien no hablaba francés” (Harp, 1998, 33) En consecuencia, el rector de la Academia de Estrasburgo, Laurant Delcasso, proclamó que los alsacianos eran en realidad patriotas franceses que tenían el ‘defecto’ de hablar (un dialecto) alemán: “Son con toda probabilidad franceses, pero quisiera que fueran más completamente franceses. Pero no será así hasta el día en que la lengua de Bousset y Racine haya pasado a ser la lengua de su favor, la lengua de sus pensamientos íntimos, de sus reflexiones y sus plegarias” (Harp, 1998, 36). La lengua francesa, la religión francesa (el obispo francés Jacques Bénigne fue famoso por el estilo de su discurso público) y la literatura inglesa (Jean Baptiste Racine fue reconocido como el purificador de la lengua francesa) eran los pilares de la construcción de ciudadanos franceses leales como mensajeros del proceso de construcción de la nación, un proceso en el que la expansión de la escolarización formal desempeñó un papel fundamental (Hobsbawm, 1990).

Estas diferencias demostradas por los ejemplos de Francia y Alemania son las que hacen de la idea de ‘nación’, y las de ‘sociedad’ y ‘ciudadano’, términos *genéricos* o *significantes* flotantes. La ‘nación’ encierra el contenido cultural específico o idiosincrásico en la definición formal que dio Renan: “Un gran conjunto de hombres, de mente sana y corazón caliente, creó una conciencia moral que se llama a sí misma nación” (p. 31). Construir esta “conciencia moral” que “se llama a sí misma nación” en “el conjunto de hombres” de “mente sana y corazón caliente”

⁵ Ernest Renan, *Qu'est-ce qu'une nation? Conférence faite en Sorbonne, le 11 mars 1882* (París, Francia: C. Lévy, 1882), 28.

era el noble deber del sistema escolar universal moderno, como bien demuestra el siguiente apartado, en el que se indica cómo las agendas nacionales se trasladaron a los respectivos currículos.

6. Las agendas culturales y los currículos

La idea de nación se unió mentalmente a las constituciones y los currículos en la aspiración de ambos de construir un ciudadano nuevo, un ciudadano leal. Lo que se dijo en Luxemburgo en 1828 era una creencia general en todo el mundo occidental: “Las escuelas primarias son la cuna del ciudadano. Por consiguiente, hay que formar a la juventud en la práctica de todas las virtudes cívicas, morales y religiosas a las que debe estar habituado un verdadero ciudadano⁶”. Lo que hace unos doscientos años estaba limitado a la escuela primaria hoy incluiría, como mínimo, los más o menos nueve años de escolarización obligatoria: la educación primaria y secundaria.

El triángulo constitución-nación-currículum de la producción del ciudadano puede apuntar de nuevo a un relato global sobre la emergencia de una cultura global o mundial más o menos estandarizada. Esta visión lineal y teleológica es idiosincrásica de las instituciones con agendas globalizadas y hegemónicas, como la OCDE (Tröhler, 2009) pero a duras penas supera la prueba de la indagación histórica. La vida práctica dentro del orden social quedaba marcada sustancialmente, por ejemplo, por el hecho de que una constitución fuera decretada desde arriba en “nombre de Dios Todopoderoso”, en la que el monarca lo fuera “por la gracia de Dios”, y cuyo Artículo 1 estableciera la preeminencia de la Iglesia Católica (“La Iglesia Católica, Apostólica y Romana, en España y en todas sus posesiones, será la religión del Rey y de la nación, y no se permitirá ninguna otra”), o que, 10 años antes, en 1798, el Artículo 2 de la República Helvética dijera: “La soberanía está en la totalidad de los ciudadanos”, y que se garantiza la libertad de religión (art. 6) y que los “dos pilares del bien público son la seguridad y la Ilustración”, de modo que “la Ilustración es preferible a la prosperidad” (art. 4).

No eran juegos de palabras irrelevantes para la vida cotidiana. Expresaban convicciones culturales dominantes que se reflejaban en el currículum, que no solo contenía una selección de conocimientos estructurados, sino que estaba organizado en diferentes vías con regímenes de paso más o menos meritocráticos, de manera que preparaba la estratificación social mediante la selección. Ser ciudadano, explícitamente o no, no era ser ciudadano sin más, como bien se puede ver en la definición de los derechos *políticos* de los ciudadanos, con los que se establece el grado de participación en la soberanía. En 1861 Italia era una monarquía constitucional con sufragio censitario como el de la mayoría de los Estados-nación

⁶ Citado en Théodor Witry, *Statistique historique du Grand-Duché de Luxembourg: La situation de l'enseignement primaire dans le Grand-Duché de Luxembourg pendant la période de 1815 à 1900* (Luxemburgo, Luxemburgo: V. Buck, 1900), 34.

constitucionales europeos, y su censo real en 1861 era de más o menos el 3 % de la población, y de en torno al 7 % en 1882, mientras que el censo del sufragio masculino en Francia y Suiza en 1848 era del 100 % (de los ciudadanos varones residentes); el Imperio Alemán implantó el pleno sufragio masculino en 1871. El sufragio universal (mujeres incluidas) normalmente se alcanzó entre 10 y 20 años después del masculino: en 1945 en Francia, en 1945 en Italia (hombres y mujeres al mismo tiempo), en 1948 en Bélgica y en 1971 en Suiza.

La administración escolar progresista y la pedagogía innovadora no siempre fueron de la mano de una constitución progresista o liberal, como se puede ver en Prusia, que tenía la administración escolar más avanzada, una formación del profesorado y una didáctica ejemplares, y al mismo tiempo un sistema educativo altamente segregado. La tensión (o esta contradicción, como hoy tenderíamos a pensar) era un componente integral de la constitución decretada por el rey prusiano en 1850. Daba libertad religiosa (art. 13), permitía el matrimonio civil (art. 19), declaraba el principio de autonomía y libertad académicas (art. 20), dedicaba cinco artículos a la educación pública (arts. 21-26), declaraba la libertad de opinión y abolía la censura (art. 27), aprobaba el derecho sin limitaciones de reunión y el de súplica (arts. 29, 30, 32), y garantizaba el secreto de la correspondencia (art. 33). Por otro lado, la constitución establecía tres tipos de derecho al voto, de modo que el parlamento estaba compuesto de un tercio de ciudadanos muy ricos, que representaban al 4,7 % de la población, un tercio de ciudadanos medianamente ricos, que representaban más o menos al 12,6 % de la población, y el último tercio, que representaba a más del 82 % de la población. Además solo el rey podía ostentar el poder ejecutivo (art. 45). El rey nombraba y cesaba a todos los ministros, ordenaba la promulgación de las leyes, y emitía los decretos necesarios para su desarrollo (art. 45); el rey comandaba el ejército (art. 46), de modo que este se regía por normas que podían diferir de la constitución: “El ejército no ha de jurar la Constitución” (art. 108).

La constitución prusiana establecía que “todos los prusianos son iguales ante la ley. No existen privilegios de clase. Todas las personas pueden acceder a los cargos públicos, en las condiciones establecidas” (art. 4). En realidad, eran vanas palabras; no era falso del todo pero tampoco verdad. En las notas aclaratorias sobre la nueva ley escolar de 1854, el autor, Anton Wilhelm Ferdinand Stiehl, teólogo luterano y consejero privado del rey (*Geheimrat*), con objeto de educar a los jóvenes en actitudes cristianas y patrióticas prusianas y en virtudes domésticas, decía respecto a la igualdad y sobre la educación universal, signo de la tensión presente en la constitución:

La experiencia ha demostrado que la idea de una educación humana universal mediante el desarrollo de las facultades mentales sobre contenidos es ineficaz o nociva. (...) En consecuencia, la escuela elemental donde la mayoría de las personas reciben la base, cuando no la totalidad, de su educación no debe estar al servicio de un sistema abstracto ni de ningún pensamiento científico,

sino de la vida práctica en la iglesia, la familia, el trabajo, la comunidad y el estado, y preparar para esta vida... dentro de sus círculos⁷”.

Con este telón de fondo, Stiehl concluía que en la educación elemental para todos había que enseñar básicamente cuatro materias: en primer lugar Religión, Alemán (lectura y escritura), un poco de Matemáticas y Canto. Dada la muy menor importancia de las matemáticas, el alumno medio prusiano debía formarse para ser un buen trabajador disciplinado, y devoto cristiano prusiano de habla alemana. En particular, no estudiaba Latín en la escuela, aunque su conocimiento era necesario para pasar al *Gymnasium* (escuela secundaria de vía académica), donde se dedicaba mucho más del 40 % del tiempo lectivo al Latín y el Griego (Herrlitz et al, 1993, 48). Así pues, el sistema escolar prusiano disponía para los padres más adinerados de una escuela que iba paralela a la escuela elemental gratuita, la ‘escuela preparatoria’ de pago (*Vorschule*) —entendida aquí como la fase preliminar o preparación para el *Gymnasium*— con el Latín ejerciendo de guarda de paso en la base de su programación. Este ordenamiento curricular de tal segregación social no fue abolido hasta la reforma escolar, por otra parte frustrada, de la República de Weimar en 1925. Esta práctica curricular de la segregación no era, ni mucho menos, una peculiaridad prusiana, sino que estaba presente en la mayoría de las sociedades estrictamente jerárquicas. En Luxemburgo, por ejemplo, a los niños de la ciudad de Luxemburgo se les enseñaba más francés que a las niñas de la ciudad y que a todos los niños de fuera de ella, porque el francés era la lengua administrativa oficial de Luxemburgo, y la de una élite urbana, en un Estado-nación cuya lengua coloquial era un dialecto alemán (de Mosela y Franconia). Y para impedir que los padres de fuera de la ciudad enviaran a sus hijos a escuelas de la Ciudad de Luxemburgo, en diciembre de 1865 el consejo local introdujo una tasa para todos los niños cuyos padres no residieran dentro de los límites urbanos (Schreiber, 2014, 126).

En consecuencia, la constitución prusiana de 1850 nunca hablaba de “ciudadanos” sino de “prusianos”, y prusiano equivalía casi ontológicamente a cristiano, patriota, trabajador y ahorrador. La alquimia de la conversión de los habitantes o los niños en ciudadanos no era el currículum, como en el caso de la cultura calvinista reformada de Estados Unidos, sino la construcción de la *Allgemeine Didaktik*, la teoría general de la didáctica de todas las materias curriculares, de modo que la educación escolar quedaba vinculada a la idea luterana de armonía interior, o la *Bildung* (Tröhler, 2004) cuyo resultado era la idea de la *Persönlichkeit* alemana, el equivalente alemán *de facto* del ciudadano americano y el *gentleman* inglés (Tröhler, 2013), aunque el ciudadano americano, por su procedencia democrática republicana es mucho más inclusivo que el *gentleman* inglés o la *Persönlichkeit* alemana.

Sin embargo, el resultado de los esfuerzos alemanes fue impresionante, ya que en Prusia asistía a la escuela en torno al 82 % del correspondiente grupo de edad,

⁷ Ferdinand Stiehl, *Die drei Preußischen Regulative vom 1., 2. und 3. Oktober 1854 über Einrichtung des evangelischen Seminar-, Präparanden- und Elementarunterrichts* (Berlín, Alemania: Vilhelm Hertz, 1854), 64.

mientras que en Italia, por ejemplo, con una constitución (también impuesta, por Carlos Alberto de Cerdeña, en 1848) más o menos tan ‘liberal’ o ‘conservadora’ como la prusiana, solo iba a la escuela un 40 %. Y, más grave aún, en Italia la escolarización obligatoria era de solo dos años, de modo que apenas se puede hablar de ‘currículum’ en el sentido moderno. En Prusia, la educación obligatoria, al menos tal como la establecía la ley, era de ocho años. No es extraño que la tasa de alfabetismo en Italia fuera sustancialmente inferior a la de Prusia; en 1861, solo el 25 % de los habitantes de Italia estaban alfabetizados. La tasa italiana de alfabetismo era más baja incluso que las peores regionales de Francia. En 1866, en el centro y sur de Francia, dicha tasa variaba entre el 55 % y el 65 %, en cambio, en las regiones nororientales limítrofes con Alemania y Suiza, solo era de entre el 5 % y el 10 %. En consecuencia, como en cualquier otro Estado-nación, la unificación política italiana pasó a ser primordialmente un asunto educativo, aunque por razones distintas, porque se consideraba que el aprendizaje de la lengua estándar (es decir, del toscano y no los diferentes dialectos) era fundamental, pero requería que la gente supiera leer y escribir. Y, en efecto, la lucha contra los dialectos fue un importante motor de la lucha por el alfabetismo para fundamentar una lengua italiana estándar en beneficio de la unidad italiana.¹⁰⁹ Por esta razón, el ministro de Educación, Emilio Broglio, y otros publicaron, entre 1870 y 1897, un *Nuevo vocabulario de la lengua italiana* (*Novo vocabolario della lingua italiana*), en cuatro volúmenes, para uso de las escuelas.

Hay razones para suponer que hoy, sobre todo después de la Segunda Guerra Mundial y de la Guerra Fría, es posible que la determinación nacional no siga desempeñando un papel importante. Prueba de ello son las organizaciones transnacionales como la OCDE, o el Banco Mundial, que proponen una agenda, más que nacional, global. Sin embargo, estas agendas globales no son realmente tales, sino agendas nacionales al menos parcialmente imperializadas, extrapoladas de un determinado contexto cultural a todo el globo. En la historia del currículum, el inconveniente epistemológico sería dar por supuesta esta agenda extrapolada y construir el gran relato; y la alternativa es abstenerse de una defensa (consciente o inconsciente) globalizada y, en su lugar, entregarse a análisis que no derivan ni de la supuesta grandeza autóctona de la singularidad de un Estado-nación, ni de la gloria del relato global estandarizado. La comparación pasa a ser entonces socio valioso y necesario en la empresa de la historia del currículum, y viceversa.

6. El transnacionalismo y la historia del currículum como campo académico

Es importante observar que las historias teleológicas están al servicio de grandes relatos. Sin embargo, la construcción de los ciudadanos se realizaba por igual en lugares donde la escuela estaba pobremente institucionalizada y en otros donde estaba altamente institucionalizada, porque el propio grado de institucionalización representaba en gran modo qué tipo de ciudadanos creía necesitar o quería construir una determinada cultura. Por consiguiente, la existencia estadísticamente verificada de meras asignaturas escolares da una imagen a la vez distorsionada y

exageradamente generalizada de la historia del currículum. Tan importantes, al menos, como la existencia formal de asignaturas son las estructuras escolares, las vías escolares, los sistemas de control, los sistemas de transición, los mecanismos de estratificación y exclusión, el orden de las asignaturas escolares (en la programación y en el horario semanal), y los contenidos seleccionados y dispuestos en las pautas curriculares y en los libros de texto o escolares (Heathorn, 2000). Además, las actividades extraescolares que ofrecían las escuelas, por ejemplo, sobre todo en Estados Unidos, los programas de deportes, los clubs de teatro o las bandas de música, pertenecen a estos factores. Igualmente importantes son el uniforme escolar (Dussel, 2001), los rituales de la escuela (McLaren, 1986), por ejemplo, de nuevo en el caso de Estados Unidos, la elección de la reina del baile o el diario Juramento de Fidelidad dicho de pie ante la bandera de Estados Unidos con la mano derecha puesta sobre el corazón. Todos estos rituales son ‘currículum’ en su desarrollo histórico ante los retos internacionales y las importaciones y exportaciones transnacionales, y elemento unificador de las personas como un ‘nosotros’ y unos ciudadanos nacionales, a quienes se divide socialmente en distintas categorías, como las de sexo, clase y talento, y se distingue mutuamente. El currículum es una amalgama, semejante a una tarta (Popkewitz, 2004), como un todo que apenas deja ver sus ingredientes y mucho menos cómo se han procesado previamente esos ingredientes. Lo que en un país puede ser una exquisitez, en otro se puede considerar incomedible.

Con este trasfondo, la historia del currículum debe prestar atención a elementos anteriormente un tanto marginados como la música, las supuestamente neutrales matemáticas o la supuestamente inocua educación física, parte, esta última, de la educación del *gentleman* en Inglaterra, del soldado fuerte, dispuesto y ejecutor en Prusia, y el soldado-ciudadano de la milicia y como parte de la educación cívica en Suiza. Además de estas diversas materias, la jerarquía con que las asignaturas se plasmaban en los horarios merece una atención especial, empezando por la preeminencia de la Religión, seguida de los idiomas, las Matemáticas, la Historia y Geografía, y, siempre en último lugar, la Educación Física y la Economía Doméstica para las niñas, reflejo de la tardía implantación del sufragio femenino. La jerarquía no es alfabética ni sigue las asignaciones cuantitativas de tiempo lectivo semanal, pero sí expresa unos valores culturales. La Religión tiene un interés particular, porque encabezó la jerarquía curricular hasta mucho después de que en algunos sitios la formación religiosa pasara a ser voluntaria. Todavía refleja distintos ordenamientos del sistema de valores entre el Estado y la Iglesia. Käbisch (de próxima publicación) distingue cinco modelos actuales: en Francia y Estados Unidos, debido a la estricta separación de la Iglesia y el Estado, no existe la asignatura de Formación Religiosa (en los currículos oficiales de estos dos Estados-nación, la formación religiosa está a cargo de comunidades religiosas externas a la escuela o de escuelas confesionales privadas). Un segundo modelo es el de Hungría, Polonia y Bélgica, donde comunidades religiosas de la propia escuela imparte la formación religiosa. Un tercer modelo es la formación religiosa no confesional organizada como parte del currículum normal y a cargo de profesores normales, como en Inglaterra, Gales, Suecia, Dinamarca o Noruega; y un cuarto tipo prevé la formación religiosa

confesional organizada por el Estado, como en Grecia, España e Italia. Y en Alemania se puede observar un quinto modelo, una colaboración equilibrada entre el Estado y las comunidades religiosas.

El propio hecho de una fuerza política y económica dominante y su inherente sistema académico con su particular sistema de razonamiento, no autoriza a extrapolar unos relatos nacionales a otros globales. La exportación de una determinada forma de entender el currículum —indicando una estrecha relación con el ciudadano democrático— corre el riesgo de imponer esta agenda normativa a otros Estados-nación, en lugar de remitir al fondo ideológico de esta construcción —la filosofía política del protestantismo reformado— y a partir de ahí reconstruir las filosofías políticas que son reflejo de las creencias y los valores fundamentales tal como se expresan en las constituciones, las leyes educativas y los currículos.

La percepción y la agenda supuestamente globales ocultan esos orígenes, y por esta ocultación es inevitable que el sello maldito de Caín del origen nacional de los estudios curriculares y la historia del currículum conlleve el peligro de extrapolar globalmente las connotaciones nacionales específicas de ‘nación’, ‘sociedad’ y ‘ciudadano’ al mundo. Esta particular globalización tuvo lugar en el caso del cambio de paradigma que supuso pasar de políticas educativas centradas en la inversión de esfuerzos a otras centradas en la obtención de resultados, que solo tenían cierto sentido en el particular contexto de los Estados Unidos, pero que se han extendido a otras partes del mundo donde este modelo de política educativa en realidad sería innecesario (Tröhler, 2011). Otro ejemplo son los bienintencionados estudios a gran escala sobre la educación en ciudadanía en varios países europeos y Australia, cuyos resultados no parecieron correlacionarse con los enormes esfuerzos puestos en esa educación, y dejaron un tanto perplejos a investigadores como Hahn (1999, 246 y ss): “No está claro si las raíces están en la cultura, la historia o algunos aspectos de la educación”; parece que los resultados son una “mezcla de todos estos factores”, algo que la investigación empírica no puede operacionalizar. El problema, concluía Hahn, es que lo que funciona en una cultura política con su “conjunto distintivo de valores” no se puede adoptar sin más en otro que tenga “tradiciones, valores y significados distintos”. Nada se puede aportar a esta reflexión, salvo imaginar qué implica para la investigación en el campo de la historia del currículum y el estudio del currículum.

Los problemas son muchos y diversos. Las ciencias educativas son hijas de las culturas educacionalizadas de los Estados-nación decimonónicos, y hasta hoy no se han emancipado realmente de estas ambiciones nacionales (nacionalistas). Las anteojerías nacionales pueden tener dos consecuencias: pueden conducir a estudios de caso muchas veces descontextualizados y, desde luego, no comparativos, sobre la investigación, la historia o la teoría del currículum, o siguen la sacrosanta energía imperial de la nación, con la promesa de la redención global mediante la estandarización global de acuerdo con los patrones de las agendas nacionales que más dominen en el ámbito global. Ser parte cultural de esta agenda nacional tienta a legitimar esta aspiración redentora global con una historia propia, apuntando a la presencia en ella de una estructura racional, sin alternativas posibles, solo, en el

mejor de los casos, variantes (de la misma). El gran relato contiene accidentes y excepciones, pero accidentes y excepciones dentro del gran relato. Sin embargo, la historia, en especial la ‘historia del currículum’, está en algún punto intermedio entre el estudio de caso local culturalmente descontextualizado y el gran relato de una cultura nacional imperializada.

Así pues, la historia del currículum necesita de la comparación, la cual, a su vez, necesita categorías y conceptos formales que se deben utilizar metodológicamente como significantes flotantes, como el concepto de ciudadano portador de dos lealtades: a la nación en proceso de unificación y a las distinciones sociales, pero también la idea de sociedad, nación e incluso constitución. En cuanto a las diferentes construcciones culturales de los ciudadanos como expresión de distintas visiones del orden social, el estudio comparativo de los mecanismos, históricamente desarrollados y distintos, de equilibrio entre la unidad y la identidad nacionales, por un lado, y la distinción social, por otro, parece a la vez posible y prometedor. La implementación curricular real del ideal social no solo expresa estos ideales culturales, sino que los refuerza; en este sentido, el currículum se debe entender “como cultura” y, por lo tanto, la historia del currículum, como historia cultural. Aunque ciertas culturas parezcan isomorfas, y, en consecuencia, los currículos cada vez se ajusten más unos a otros, en Europa la enseñanza deliberada de las historias, la geografía y los valores continentales más que nacionales realmente ha acentuado los sentimientos nacionales. Una realidad que tal vez se puede relacionar con el hecho de que Europa no haya conseguido aprobar un borrador de Constitución Europea firmado en 2004 por los representantes de los Estados miembros (25 en ese momento) de la Unión Europea. Después de que Francia y Holanda rechazaran la Constitución en mayo y junio de 2005, la República Checa, Dinamarca, Irlanda, Polonia, Portugal, Suecia y Reino Unido suspendieron los referéndums que tenían previstos, y la idea de una Constitución Europea común, que expresara las ideas de un orden social y sus ciudadanos, quedó enterrada. Vistas las reacciones europeas al flujo de refugiados de 2015/16, opuestas al Acuerdo Schengen, y la construcción de muros y vallas para ‘proteger’ a las naciones, no existe prácticamente base empírica alguna para suponer que “están emergiendo nuevos modelos de nacionalidad y ciudadanía” que vayan a reconfigurar “las instituciones nacionales más allá de las fronteras⁸”.

Indudablemente, existen visiones de un orden social continental global y de los futuros ciudadanos de este orden social, y las visiones tienen instrumentos a su disposición, como el de culpabilizar a los países de unos pobres rendimientos evaluados mediante una comparación basada en indicadores culturalmente

⁸ Pamela Bolotin Joseph, “Understanding Curriculum as Culture,” en *Cultures of Curriculum*. 2ª ed., ed. P. B. Joseph (Nueva York: Routledge, 2011), 22-35; Hanna Schissler y Yasemin Nuhoglu Soysal, eds., *The Nation, Europe, and the World: Textbooks and Curricula in Transition* (Nueva York: Berghahn, 2005); Solvejg Jobst, *Profession und Europäisierung: Zum Zusammenhang zwischen Lehrerhandeln, Institution und gesellschaftlichem Wandel* (Münster, Alemania: Waxmann, 2010); Solvejg Jobst and Jan Skrobanek, “Migration und Ungleichheit: Objektkonstruktionen im sozialwissenschaftlichen Feld”, *Soziale Probleme* 19, no. 1, (2008), 6-19; David H. Kamens, *Beyond the Nation-State: The Reconstruction of Nationhood and Citizenship* (Bingley, UK: Emerald Group Publishing, 2012), 1.

indiferentes. Sin embargo, esas visiones están en dura competencia con sistemas o razonamientos que se encuentran en el punto de intersección de la cultura y el Estado-nación, respaldados por el poder de la constitución, la soberanía en la política educativa y por una larga historia (Tröhler et al., 2011). Existe espacio entre lo nacional y lo global, un espacio en el que las aspiraciones globales se transforman en idiosincrasias nacionales (Tröhler y Lenz, 2015). Las virtudes de estas últimas pueden estar exactamente en su capacidad de parecer globalmente uniformes pero, de hecho, actuar de acuerdo con aspiraciones y relatos nacionales que efectivamente cambian con el tiempo, pero a un ritmo mucho más lento que el que responsables políticos e intelectuales con aspiraciones globales desearían. Precisamente estas diferencias son las que permiten la comparación como condición para hacer historia, y viceversa. La alternativa es creer con John Meyer (2012) que “todo el mundo puede ser un Silicon Valley” que lleve a “un futuro en el que todos los grupos, razas, religiones y clases sociales puedan avanzar hacia un futuro Edén”. Desde el punto de vista cultural, es una fe que nada tiene de neutral, porque está enraizada en el protestantismo americano expresado por primera vez en 1630, cuando el puritano John Winthrop, en su sermón *Modelo de caridad cristiana* alababa la idea de la “ciudad sobre la colina” como modelo para el mundo⁹. La extrapolación de una idiosincrasia cultural a la esfera global tiene más de hegemónica que de global, y, sobre todo, nada de internacional, por lo que es una barrera para la historia como reconstrucción de las distintas trayectorias del desarrollo, también de la historia del currículum y su interpretación.

Referencias bibliográficas

- Anderson, B. (1983). *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. Londres: Verso.
- Apple, M.W. (1979). *Ideology and Curriculum*. Londres: Routledge & Kegan Paul. Trad. cast.; *Ideología y currículum*, Ediciones Akal, 1991.
- Apple, M.W. (1997). *Educación y poder*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica
- Autio, T. (2006). *Between and Beyond the German Didaktik and Anglo-American Curriculum Studies*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Baker, B. (ed.) (2009). *New Curriculum History*. Rotterdam, Países Bajos: Sense Publishers.
- Bellack, A. A. (1969). History of Curriculum Thought and Practice. *Review of Educational Research*, 39 (3), 283-292.

⁹ John Winthrop, *A Modell of Christian Charity* (1630). <http://history.hanover.edu/texts/winthmod.html>

- Boli, J. y Thomas, G.M. (1997). World Culture in the World Polity. *American Sociological Review*, 62(2), 171-190.
- Casati, G. (1859). Legge Casati. En *Collezione celerifera delle leggi, decreti, istruzioni e circolari* 39, vol. II (Turín, Italia: Tipographia editrice die Enrico Dalmazzo), 1425-1480.
- Cousin, V. (1832). *Rapport sur l'état de l'instruction publique dans quelques pays de l'Allemagne, et particulièrement en Prusse*. París, Francia: Imprimerie Royale.
- Dangerfield, G. (1965). *The Awakening of American Nationalism: 1815-1828*. Nueva York: Harper and Row.
- Dole, C.F. (1892). *The American Citizen*. Boston: D. C. Heath.
- Dussel, I. (2001). *School Uniforms and the Disciplining of Appearances: Towards a Comparative History of the Regulation of Bodies in Early Modern France, Argentina, and the United States*. Tesis doctoral, University of Wisconsin-Madison.
- Green, A. (1990). *Education and State Formation: The Rise of Education Systems in England, France and the USA*. Londres: Palgrave Macmillan.
- Goodlad, J.I. (1966). *The Changing School Curriculum*. Nueva York: Fund for the Advancement of Education
- Goodson, I.F. (1982). *School Subjects and Curriculum Change: Case Studies in Curriculum History*. Londres: Routledge.
- Goodson, I.F. (1983). Subjects for Study: Aspects of a Social History of Curriculum. *Journal of Curriculum Studies* 15 (4), 391-408.
- Goodson, I.F. (1984). *Defining the Curriculum: Histories and Ethnographies*. Londres: Falmer.
- Goodson, I.F. (ed.), (1988). *International Perspectives in Curriculum History*. Londres: Croom Helm.
- Goodson, I.F. (1995). *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Pomares.
- Gordon, S. (1999). *Controlling the State: Constitutionalism from Ancient Athens to Today*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Gundem, B.B. (2000). Understanding European Didactics. En *Routledge International Companion to Education*, eds. Bob Moon, Sally Brown y Miriam Ben-Peretz. Londres: Routledge, 235-262.

- Hamilton, D. (1989). On the Origins of the Educational Terms Class and Curriculum. En *Towards a Theory of Schooling* (Londres: Falmer), 35-55. Edic. cast. parcial en "Orígenes de los términos educativos 'clase' y 'currículum'. *Revista de Educación*, 295 (1991), 187-205.
- Hahn, C.L. (1999). Citizenship Education: An Empirical Study of Policy, Practices and Outcomes. *Oxford Review of Education*, 25(1/2), 246 y ss.
- Harp, S.L. (1998) *Learning to Be Loyal: Primary Schooling as Nation Building in Alsace and Lorraine, 1850-1940*. DeKalb: Northern Illinois University Press.
- Heathorn, S.J. (2000). *For Home, Country and Race: Constructing Gender, Class and Englishness in the Elementary School 1880-1914*. Toronto: University of Toronto Press.
- Herrlitz, H.G.; Hopf, W.; Titze H. y Cloer, E. (1993). *Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart*. Weinheim, Alemania: Juventa.
- Horlacher, R. (2011). Best Practice' Around 1800: Johann Heinrich Pestalozzi's Educational Enterprise in Switzerland and the Establishment of Private Pestalozzi Schools Abroad. *Encounters on Education*, 12(1), 3-17.
- Horlacher, R. (2015). *Bildung, la formación*. Barcelona: Octaedro.
- Hopmann, S. (1998). *Zugänge zur Geschichte staatlicher Lehrplanarbeit*. Kiel: Alemania: Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften,
- Hopmann, S. y Riquarts, K. (1995). *Didaktik und/oder Curriculum: Grundprobleme einer internationalen vergleichenden Didaktik*. Weinheim, Alemania: Beltz.
- Hobsbawm, E. (1990). *Nations and Nationalism Since 1780*, 2ª ed. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Hughes, R. E. (1902). *The Making of Citizens: A study in Comparative Education*. Londres: Walter Scott Publishing.
- Hughes, R.E. (1904). *The Democratic Ideal in Education*. Londres: Charles & Dible.
- Kliebard, H.M. (1986) *The Struggle for the American Curriculum 1893-1958*. Boston: Routledge.
- Künzli, R.; Fries, A.-V., Hürlimann, W. y Rosenmund, M. (2013). *Der Lehrplan: Programm der Schule*. Weinheim, Alemania: Beltz.
- Lybarger, M. (1983). Origins of the Modern Social Studies: 1900-1916. *History of Education Quarterly*, 23(4), 455-468.
- Lundgren, U.P. (2015). When curriculum theory came to Sweden. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, no 1, 5-15.

- Mann, H. (1844). *Seventh Annual Report of the [Massachusetts] Board of Education, Together with the Seventh Annual Report of the Secretary of the Board*. Boston: Dutton and Wentworth.
- Mark, H.T. (1913). *Modern Views on Education*. Londres: Collins' Clear-Type Press.
- McLaren, P. (1986). *Schooling as a Ritual Performance: Towards a Political Economy of Educational Symbols and Gestures*. Londres: Routledge & Keagan Paul.
- Meyer, J.W. (1980). The World Polity and the Authority of the Nation-State. In *Studies of the Modern World-System*, ed. Albert Bergeson (Nueva York: Academic Press, 1980), 109-137.
- Meyer, J.W. (1992). Introduction. En *School Knowledge for the Masses: World Models and National Primary Curricular Categories in the Twentieth Century*, eds. John W. Meyer, David H. Kamens y Aaron Benavot. Washington, D.C.: Falmer Press.
- Meyer, J.W. (2012) "Introduction", en David H. Kamens, *Beyond the Nation-State: The Reconstruction of Nationhood and Citizenship*. Bingley, UK: Emerald Group Publishing.
- Meyer, J.W. y Ramírez, F. (2002). La institucionalización mundial de la educación. En *Formación del discurso en Educación Comparada*, ed. Jürgen Schriewer (Barcelona: Pomares-Corredor,), 91-111.
- Paine, T. (1990). *La edad de la razón*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Pinar, W.F. et al. (1995). *Understanding Curriculum: An Introduction to the Study of Historical and Contemporary Curriculum Discourses*. Nueva York: Peter Lang.
- Pinar, W.F. (Ed.) (2003). *International Handbook of Curriculum Research*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Association; 2ª ed. Nueva York: Routledge, 2014.
- Pinar, W.F. (2011). *The Character of Curriculum Studies: Bildung, Currere, and the Recurring Question of the Subject*. Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Pinar, W.F. (2014). Curriculum Research in the United States: Crisis, Reconceptualization, and Internationalization. En *International Handbook of Curriculum Research*, 2ª edition, ed. William F. Pinar (Nueva York: Routledge), 521-532.
- Popkewitz, T.S. (2000). *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid. Ediciones Morata.
- Popkewitz, T. S. (2004). The Alchemy of the Mathematics Curriculum: Inscriptions and the Fabrication of the Child. *American Educational Research Journal*, 41(1), 3-34.

- Popkewitz, T.S. (ed.) (2005). *Inventing the Modern Self and John Dewey: Modernities and the Traveling of Pragmatism in Education*. Nueva York: Palgrave Macmillan Press.
- Popkewitz, I.S. (2006). Curriculumgeschichte: Schulbildung in den USA im frühen 20. Jahrhundert als kulturelle These darüber, wer das Kind ist und wer es sein sollte. *Zeitschrift für pädagogische Historiographie*, 12 (2), 88-114.
- Popkewitz, T.S. (2009). *El cosmopolitismo y la era de la reforma escolar*. Madrid: Ediciones Morata.
- Popkewitz, T.S. (2009b). Curriculum Study, Curriculum History, and Curriculum Theory: The Reason of Reason. *Journal of Curriculum Studies*. 41(3), 301-319.
- Popkewitz, T.S. (2013). *Rethinking the History of Education: An Intercontinental Perspective on the Questions, Methods and Knowledge of Schools*. Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Popkewitz, T.S.; Franklin, B.M. y Pereyra, M.A. (eds.) (2003). *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre el conocimiento y la escolarización*. Barcelona: Pomares.
- Quintana, M. J. (1813). Informe de la junta creada por la regencia para proponer los medios de proceder al arreglo de los diversos ramos de instrucción pública. En *Manuel José Quintana y la instrucción pública*, ed. Natividad Araque Hontangas (1813; Madrid, España: Universidad Carlos III de Madrid, 2013), 179-215.
- Ramírez, F. y Boli, J. (1987). The Political Construction of Mass Schooling: European Origins and Worldwide Institutionalization. *Sociology of Education*, 60 (1), 2-17.
- Rousseau, J.-J (2002). The Social Contract. En Susan Dunn (Ed.), *Jean-Jacques Rousseau, The Social Contract and the First and Second Discourses*, ed. S. Dunn (1762; New Haven: Yale University Press).
- Rose, N.S. (1989). *Governing the Soul: The Shaping of the Private Self* (Londres: Routledge).
- Rosenmund, M.; Friesm A-V. y Hellerm W. (2002). *Comparing Curriculum-Making Processes*. Berna, Suiza: Peter Lang.
- Rugg, H. y Whipple, G.M. (eds.) (1926). *Curriculum-Making: Past and Present: Part I [of] The Foundations of Curriculum-Making*. Bloomington, IN: Public School Publishing Company.

- Rush, B. (1786). *Thoughts Upon the Mode of Education Proper in a Republic*. En *Essays on Education in the Early Republic*, ed. F. Rudolph (1786; Cambridge, MA: Belknap Press of Harvard University Press, 1965), 9-2.
- Schreiber, C. (2014). *Curricula and the Construction of Citizens: An Analysis of the Luxembourgian Curriculum in the 19th and 20th Centuries*. Tesis doctoral, Universidad de Luxemburgo.
- Schulze, H. (1994). *Staat und Nation in der europäischen Geschichte*. Múnich, Alemania: Beck.
- Schwarz, F.H.C. (1813). *Erziehungslehre. Bd. 1, Abth. 2 : Geschichte der Erziehung nach ihrem Zusammenhang unter den Völkern von alten Zeiten her bis auf die neueste*. Leipzig, Alemania: Göschen.
- Scott, W.R. (2001). *Institutions and Organizations*, 2^a ed. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Sieyès, E.-J. (2002). *Qu'est-ce que le Tiers état?* (1789). París, Francia: Éditions du Boucher.
- Tanner, D. y Tanner, L. (1990). *History of the School Curriculum*. Nueva York: Macmillan.
- Thyssen, G. (2013). The Stranger Within: Luxembourg's Early School System as a European Prototype of Nationally Legitimized International Blends (ca. 1794-1844). *Paedagogica Historica*, 49 (5), 625-644.
- Tröhler, D. (2004). Allgemeine Didaktik revisited. *Beiträge zur Lehrerbildung* 22, 157-170.
- 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 (2006). Obtenido 8 marzo 2017, <http://ojs.library.ubc.ca/index.php/jaaacs/issue/view/182734>
- Tröhler, D. (2009). Armonizar el globo educativo. Política mundial, rasgos culturales y los desafíos a la investigación educativa. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13 (2), 1-15. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42357>
- Tröhler, D. (2010). Globalizing Globalization: The Neo-Institutional Concept of a World Culture. En *Globalization and the Study of Education: 2009 Yearbook of the National Society for Studies in Education*, vol. 108, eds. Thomas S. Popkewitz y Fazal Rizvi (Nueva York: Wiley), 29-48.
- Tröhler, D. (2011). The Global Language on Education Policy and Prospects of Education Research. En *Education Systems in Historical, Cultural, and*

- Sociological Perspectives*, ed. Daniel Tröhler y Ragnhild Barbu (Róterdam, Países Bajos, Sense Publishers), 55-73.
- Tröhler, D. (2013). *Los lenguajes de la educación*. Barcelona: Editorial Octaedro.
- Tröhler, D. (2014). *Pestalozzi y la educacionalización del mundo*. Barcelona: Editorial Octaedro.
- Tröhler, D. (2014b). International Curriculum Research. En *International Handbook of Curriculum Research*, 2ª ed., ed. William F. Pinar (Nueva York: Routledge), 60-66.
- Tröhler, D. (2014c). The Construction of Society and Conceptions of Education: Comparative Visions in Germany, France, and the United States Around 1900. En *The Reason of Schooling: Historicizing Curriculum Studies, Pedagogy, and Teacher Education*, ed. Thomas S. Popkewitz (Nueva York: Routledge), 21-39.
- Tröhler, D. Popkewitz, T.S. y Labaree, D.F. (eds.) (2011). *Schooling and the Making of Citizens in the Long Nineteenth Century: Comparative Visions*. Nueva York: Routledge.
- Tröhler, D. y Lenz, T. (eds.) (2015). *Trayectorias del desarrollo de los sistemas educativos modernos. Entre lo nacional y lo global*. Barcelona: Octaedro.
- Tyler, R.W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction* (Chicago: University of Chicago Press [Edic. esp.: *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Troquel, 1973]).
- Wang, H. (2014). *Nonviolence and Education: Cross-Cultural Pathways*. Nueva York: Routledge.
- Weber, E. (1976). *Peasants into Frenchmen: The Modernization of Rural France 1870-1914*. Stanford: Stanford University Press.
- Westbury, I.; Hopmann, S. y Riquarts, K. (2000). *Teaching as a Reflective Practice: The German Didaktik Tradition*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Woellner, F.P. (1923). *Education for Citizenship in a Democracy: A Text-book for Teachers in the Elementary Schools*. Nueva York: Charles Scribner's sons.
- Zimmer, O. (2003). *A Contested Nation: History, Memory and Nationalism in Switzerland, 1798-1891*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.