



Education Policy Analysis
Archives/Archivos Analíticos de Políticas
Educativas

ISSN: 1068-2341

epaa@alperin.ca

Arizona State University
Estados Unidos

Burbules, Nicholas C.
Los significados de "aprendizaje ubicuo"
Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas, vol. 22,
2014, pp. 1-10
Arizona State University
Arizona, Estados Unidos

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275031898130>

- 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

archivos analíticos de políticas educativas

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



Universidad de San Andrés y Arizona State University

Volumen 22 Número 104 24 de Noviembre 2014

ISSN 1068-2341

Los significados de “aprendizaje ubicuo”¹

Nicholas C. Burbules

Departamento de Estudios de Políticas Educativas - University of Illinois,
Urbana/Champaign
Estados Unidos

Citación: Burbules, N. C. (2014). Los significados de “aprendizaje ubicuo”. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22(104). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22.1880>. Artículo publicado originalmente en: *Revista de Política Educativa*, Año 4, Número 4, UdeSA-Prometeo, Buenos Aires, 2013.

Resumen: En una época en que las personas pueden llevar Internet en sus bolsillos, la enseñanza y el aprendizaje deben reconsiderarse. El aumento del uso de dispositivos de mano y portátiles, junto con las redes inalámbricas presentes por todos lados, significa que las oportunidades de aprendizaje estructuradas están convirtiéndose en un asunto “en cualquier momento y en cualquier lugar”. Hablamos de este cambio en términos de *ubicuidad*: la brecha tradicional entre contextos formales e informales de aprendizaje está desmoronándose. Los cambios tecnológicos y sociales, culturales e institucionales hacen que el aprendizaje sea una posibilidad continua. El ensayo concluye con algunas breves observaciones acerca de las repercusiones de estos cambios para la preparación y el desarrollo profesional de los docentes.

Palabras clave: Internet; enseñanza; aprendizaje ubicuo.

¹ Este artículo ha sido publicado originalmente como: Burbules, Nicholas C. (2009); “Meanings of ubiquitous learning”, en Cope, Bill y Mary Kalantzis (eds.); *Ubiquitous Learning*. Urbana, IL, University of Illinois Press. pp. 15-20. Traducción para *Revista de Política Educativa*: Julia Blanco. Supervisión: Alejandro Artopoulos.

Meanings of “Ubiquitous Learning”

Abstract: In an era when people can carry the Internet in their pocket, teaching and learning must be reconsidered. The increased use of handheld and portable devices, along with pervasive wireless networking, means that structured learning opportunities are becoming an “any time, anywhere” enterprise. We talk about this shift in terms of *ubiquity*: the traditional divide between formal and informal contexts of learning is breaking down. Technological as well as social, cultural, and institutional changes mean that learning is a continuous possibility. The essay concludes with some brief observations about the implications of these changes for the professional training and development of teachers.

Key words: Internet; teaching; ubiquitous learning.

Significados de “Aprendizagem Ubíqua”

Resumo: Numa época em que as pessoas podem levar a Internet em seu bolso, ensino e aprendizagem devem ser reconsiderados. O aumento do uso de dispositivos portáteis, juntamente com a rede sem fio onipresente, significa que as oportunidades de aprendizagem estruturados estão-se tornando uma empresa “a qualquer hora, em qualquer lugar”. Falamos sobre essa mudança em termos de *ubiquidade*: a divisão tradicional entre os contextos formais e informais de aprendizagem é quebrada. Mudanças tecnológicas, sociais, culturais e institucionais significam que a aprendizagem é uma possibilidade contínua. O ensaio conclui com algumas observações sobre as implicações destas mudanças para a formação e desenvolvimento profissional dos professores.

Palavras-chave: : Internet; ensino; aprendizagem ubíqua.

En este ensayo examino el concepto de “aprendizaje ubicuo.” Me gustaría analizar los diferentes significados de esta expresión -los diferentes tipos de ubicuidad- y, en relación con esto, las distintas maneras en las que deberíamos repensar la enseñanza y el aprendizaje.

El sentido más usual del término está condensado en la expresión: aprendizaje “en cualquier lugar, en cualquier momento”. En los mercados actuales, la disponibilidad instantánea de servicios y de información personalizables en extremo está convirtiéndose en una marca: desde la posibilidad de enviar y recibir mensajes de texto desde el teléfono celular hasta la existencia de líneas de atención al cliente disponibles 7x24 (las 24 horas del día, los 7 días de la semana). En Educación, la llamada educación a distancia, o de los programas *online*, suele promocionarse por la comodidad que las clases asincrónicas ofrecen para adaptarse a las agendas personales y que permiten estudiar y completar las tareas ajustándose a los propios horarios. Esto ha generado un cambio profundo en las expectativas que estos cursos y programas despiertan, los estudiantes- consumidores esperan un nivel aún más alto de personalización y de adecuación a sus preferencias, no sólo en materia de horarios. Como “clientes” que son, saben que pueden contratar sus servicios educativos en otro lado.

En este ensayo quiero llevar la idea del aprendizaje ubicuo más allá del eslogan del marketing “en cualquier lugar, en cualquier momento” y sugerir seis dimensiones relacionadas entre sí a través de las cuales el significado puede extenderse de forma fructífera.

En primer lugar, existe un sentido espacial en la ubicuidad (el “en cualquier lugar” de la primera mitad del slogan mencionado). En las sociedades desarrolladas, las tecnologías digitales están siempre presentes: no sólo en las computadoras y en otros dispositivos móviles, sino también en automóviles, en cibercafés, etcétera. La existencia de conexiones inalámbricas implica que el acceso a Internet se encuentra tan solo a un *click* de distancia, dondequiera que uno se encuentre. Sin embargo, el acceso continuo a la información implica que los demás también tienen acceso constante a uno. Los ciudadanos y los trabajadores, sobre todo en las áreas urbanas desarrolladas, se

encuentran situados en redes que los ponen al alcance de los demás -ya sea que elijan estarlo o no-. Las consecuencias distópicas de esta nueva realidad han sido representadas en películas como *La red* o *Enemigo público*². Sin embargo, estas tendencias también reflejan un aumento en el nivel de tolerancia, e incluso de expectativa, hacia la presencia digital continua. En Londres, un colega sufrió el robo de un bolso en el que llevaba una computadora y, en cuestión de horas, tenía en sus manos imágenes del momento en el que el hurto se llevaba a cabo y de las cámaras de vigilancia que habían tomado al ladrón subiendo a un autobús, donde se lo podía observar revisando los contenidos del bolso para luego bajarse unas paradas más adelante. En esta sociedad “post 9/11”, cada vez más gente relaciona este estado de vigilancia constante con un incremento de la seguridad.

Desde el punto de vista del aprendizaje, la ubicuidad espacial implica tener acceso continuo a la información en un nivel nunca antes visto. La diferenciación tradicional entre educación formal y no formal se hace difusa cuando comprendemos que la ubicación física ya no es realmente una restricción en cuanto a dónde y cómo aprender. Es probable que los propios conceptos de aprendizaje y de memoria estén cambiando ya que cada vez la gente necesita en menor medida tener en la cabeza toda la información que precisa para desenvolverse con éxito en lo cotidiano ya que, si se necesita algo, siempre existe la forma de buscarlo. Volveré sobre este punto más adelante.

En segundo lugar, existe el aspecto de la portabilidad: el uso de las computadoras y de los dispositivos portátiles, inclusive de los dispositivos “de vestir”³, es cada vez más común. Los dispositivos portátiles siempre se *pueden* llevar con uno, lo que pareciera establecer y reforzar la expectativa social de que siempre *deberían* estar con uno. La portabilidad de estos dispositivos, a su vez, genera nuevos tipos de prácticas sociales, como, por ejemplo, el hecho de que muchos adolescentes ya no usan más relojes pulsera y utilizan celulares para consultar la hora; o el uso de los mensajes de texto que se utilizan con la expectativa de que los interlocutores siempre van a estar conectados y disponibles. Existe un programa en Irlanda que apunta a ayudar a los jóvenes a aprender y a preservar el idioma celta, programa en el cual se entregó a cada alumno en forma gratuita un teléfono celular con un software de gramática y de vocabulario previamente instalado; los docentes querían asegurarse de que los estudiantes pudieran acceder a la información de manera inmediata y desde cualquier lugar, y consideraron que lo más apropiado sería utilizar una herramienta que los jóvenes siempre tendrían consigo, que sabrían usar, y que estaba completamente integrada a su vida social y a sus prácticas lingüísticas (por supuesto, también podían usar los teléfonos como teléfonos). No se me ocurre un resumen de los principios del aprendizaje ubicuo -en este caso el aprendizaje reforzado a través de la portabilidad y su integración en las actividades cotidianas- más simple y claro que este.

En tercer lugar, existe el sentido de la interconexión. Los automóviles ahora vienen equipados con equipos de GPS y dispositivos que indican al conductor dónde queda la estación de servicio o el hospital más cercanos. En la ruta, uno puede encontrar un hotel, estimar el tiempo de arribo a destino y hacer la reserva estando a 800 kilómetros de distancia. En las “casas inteligentes” los aparatos están conectados entre sí y comparten información; uno puede apagar la cafetera sin necesidad de regresar a su casa.

Para el estudiante, este concepto de interconexión genera una “inteligencia extensible,” en dos sentidos relacionados: tecnológicamente hablando, el conocimiento, la memoria y el poder de procesamiento de cada persona se ven mejorados al tener dispositivos constantemente disponibles que pueden suplementar y apoyar lo que somos capaces de hacer en nuestro cerebro; socialmente

² Según las traducciones de los títulos de ambas películas en Argentina. Los títulos originales son *The Net* y *Enemy of the State*, respectivamente. (N. de T.)

³ Dispositivos “de vestir” son aquellos dispositivos digitales que se mimetizan con la ropa o los accesorios. Un ejemplo notable es el Google Glass: <http://www.google.com/glass/start/what-it-does/> Consultado el 4 de julio de 2013. (N. de T.)

hablando, las personas se encuentran en contacto constante con otras que pueden saber o hacer cosas que nosotros no podemos. En un sentido real una persona puede ser más inteligente porque tiene acceso a una inteligencia en red, ya sea tecnológica o socialmente distribuida, o ambas. Las agencias educativas y organismos educativos, para todos los niveles de edad, no han terminado de definir qué conocimientos, habilidades y capacidades los seres humanos aún necesitan llevar en sus mentes y cuáles son menos necesarios de lo que solían ser. ¿Cuál es el tipo de conocimiento que será necesario en el futuro y qué consecuencias tendrá esto para el futuro del currículo?

En cuarto lugar, hay ubicuidad en un sentido práctico: las nuevas tecnologías desdibujan las divisiones hasta ahora definidas entre las actividades o ámbitos de la vida que tradicionalmente hemos visualizado como separadas. Trabajo/juego, aprendizaje/entretenimiento, acceso/creación de información, público/privado son distinciones que conceptualmente no son tan claras como el uso sugeriría que lo son. Por diversas razones sociales y culturales estas diferencias se vuelven hoy cada vez más difíciles de sostener. Estos cambios no son de naturaleza tecnológica, al menos no de manera directa: los cambios en la cultura popular, en la naturaleza del trabajo, en la estructura de las actividades de la vida familiar u hogareña, entre otros, han acarreado una serie de expectativas y de formas de pensar acerca de dónde, cómo, cuándo y por qué se aprende. Están siendo desafiados los monopolios tradicionales de esos lugares que llamamos “escuelas” y de los períodos de tiempo que denominamos “clases” como fuente única, e incluso primaria, de aprendizaje. Pero no es solo eso, lo que necesita repensarse es la economía de la atención, de la participación, y de la motivación para aprender. El aprendizaje como actividad humana práctica, que siempre está arraigada en una red más extensa de contextos sociales e institucionales necesita ser considerado en relación con un nuevo grupo de géneros y prácticas.

Los entornos virtuales de aprendizaje no deben entenderse como experiencias generadas por tecnología de “realidad virtual”, sino como lugares de aprendizaje por inmersión en los cuales la creatividad, la solución de problemas, la comunicación, la colaboración, la experimentación, y la investigación capturan la atención de los participantes. Estos “lugares” son virtuales no en función de ningún tipo de “realidad artificial”, como se entiende normalmente, sino en relación con las dinámicas de intereses, compromiso, imaginación e interacción que promueven una participación activa entre el estudiante y el entorno de aprendizaje. La “ubicuidad” es un concepto diferente al de “virtualidad”, pero los dos se cruzan en el punto en el que las actividades de aprendizaje de inmersión se integran completamente al flujo de aplicaciones de conocimiento cotidianas, donde no existe separación entre la acción, la reflexión y la investigación. Las nuevas tecnologías digitales, como he intentado mostrar, pueden jugar un rol crucial en esta instancia; pero el cambio más grande que intento describir no depende de ninguna tecnología, sino de un cambio en el pensamiento sobre cómo las oportunidades de aprendizaje se hacen significativas y relevantes para aquel que aprende.

En quinto lugar, existe la ubicuidad en un sentido temporal; la dimensión “en cualquier momento” del slogan “en cualquier lugar, en cualquier momento” (que, por supuesto, se encuentra fuertemente vinculada a la ubicuidad espacial y a la interconexión continua). Pero el cambio temporal va más allá de la disponibilidad 7 x 24, sino que refleja un sentido de tiempo desplazado. El uso de aparatos de televisión que permiten rebobinar una transmisión en vivo y el crecimiento constante de las vías de comunicación asincrónicas (como sucede en los programas de educación *online*) marcan una cierta personalización de los calendarios. Esto produce diferentes expectativas y prácticas que cambian la relación personal y subjetiva que tenemos con el concepto de tiempo: intentar ajustar los tiempos de las actividades a los hábitos y preferencias propias, aunque no viceversa. Estos ritmos nuevos y variados sugieren, al mismo tiempo, una relación diferente con las oportunidades de aprendizaje: fácil disponibilidad y conveniencia, pero también un ritmo y un flujo más continuos, que permiten “entrar” y “salir” sin necesidad de ajustarse a un horario determinado.

Potencialmente, cada momento se puede convertir en una instancia de aprendizaje, no solo en la cotidianidad en la que esto siempre fue así, sino también en un sentido de oportunidades de aprendizaje intencionales y estructuradas, que se integran con mayor facilidad a nuestras rutinas hogareñas, de trabajo y de entretenimiento.

Otro sentido temporal de ubicuidad se relaciona con la idea de “aprendizaje permanente,” pero en una nueva instancia. Generalmente, este término se refiere a los principios de la educación de adultos y de la educación continua, pero en el contexto actual se extiende para significar la disposición realmente permanente de oportunidades de aprendizaje y un cambio en el conjunto de expectativas acerca del crecimiento y del desarrollo continuo de habilidades y de conocimientos. Hoy es casi un cliché hablar de cambios frecuentes de carreras, de la necesidad de actualizar las habilidades y los conocimientos incluso en la misma profesión y de las demandas cambiantes de la economía del conocimiento. Pero aquí “aprendizaje permanente” significa algo más: significa que no supone que el aprendizaje acontece a cierta edad o tiempo, en un cierto espacio institucional, y en un cierto grupo de estructuras motivacionales orientadoras. Se podría decir que en esta visión de cambio del mundo *ser es aprender*.

En sexto lugar, existe la ubicuidad en el sentido de redes y “flujos” transnacionales y globalizados (en el sentido de Appadurai): flujos de gente, de información, de ideas, y más. Uno jamás está única y exclusivamente en el lugar en el que se encuentra físicamente sino que está situado en un conjunto de relaciones y contingencias que afectan a y son afectados por estos procesos cada vez más globales. El aprendizaje para un futuro globalizado, por lo tanto, implica más que el simple hecho de tener amigos por correo electrónico en otros países, realizar algún tour o programa de intercambio, o aprender acerca de las costumbres de países lejanos y exóticos. Implica reconocer las interconexiones básicas entre personas, lugares y procesos dispares y las maneras en las que estas influyen en y afectan algunas elecciones que, a primera vista, son individuales y personales.

En el cuadro de la educación que intento esbozar, la naturaleza y las actividades de la escuela deberán cambiar. Esto significa que los límites tradicionales deberán traspasarse en dos direcciones: no solo dándole nuevas y diferentes tipos de tareas para el hogar a los jóvenes, sino también incorporando al aula actividades que involucren herramientas de aprendizaje y recursos que no se relacionan normalmente con el ámbito escolar. Las escuelas y los docentes no deben pensarse a sí mismos como la única fuente, ni como la fuente primaria, del aprendizaje para los estudiantes - especialmente en el caso de estudiantes que superan cierta edad- sino como intermediarios de algún tipo.

La escuela, en este modelo, es como una especie de centro concentrador: un espacio que acerca, coordina y sintetiza recursos de aprendizaje diversos. De este centro salen líneas que lo conectan con otras actividades y entornos de aprendizaje; muchos de ellos fuera del control y de la influencia de los educadores. Pero donde los educadores continúan teniendo influencia es en la formación de los jóvenes para que puedan evaluar e integrar las diferentes experiencias de aprendizaje que suceden en estos otros entornos menos planificados. También cumplen un rol importante como agentes de redistribución entre los estudiantes que tienen acceso a una enorme cantidad de oportunidades fuera del colegio, ya sea por su situación familiar o por una cuestión demográfica, y aquellos que no las tienen. En un sistema de educación obligatoria, la escuela siempre será el lugar de aprendizaje común a todos y esta cualidad es la que le otorga una responsabilidad importante y única en comparación con otros entornos. Partir de esta premisa supone nuevos fundamentos para pensar lo que debe suceder allí: fundamentos que conectan el propósito y las actividades de la escuela de formas mucho más fundamentales con el aprendizaje que sucede fuera de ella.

Referencias

Para continuar leyendo sobre las tecnologías ubicuas y sus implicancias en el aprendizaje, ver Abowd y Mynatt (2000). Para obtener más información sobre el concepto “en cualquier lugar, en cualquier momento”, ver Bruce (1999). Para averiguar más acerca de lo “virtual” como espacio de aprendizaje, ver Burbules (2005).

- Abowd, G. D. y Mynatt, E. (2000). “Charting past, present, and future research in ubiquitous computing”, en *ACM Transactions on Computer-Human Interaction*, vol.7, N° 1. pp. 29–58.
- Andrews, R. y Haythornthwaite, C. (eds.) (2007). *Handbook of E-Learning Research*. London: Sage.
- Appadurai, A. (1996). *Modernity at Large: Cultural Dimensions of Globalization*. Minneapolis, Minn.: University of Minnesota Press.
- Bruce, B. (1999). “Education Online: Learning Anywhere, Any Time”, en *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, vol. 42, N° 8. pp. 662-666.
- Burbules, N. C. (2005). “Rethinking the virtual”, en Weiss, Joel, Jason Nolan y Peter Trifonas (eds.). *The International Handbook of Virtual*. Dordrecht: Kluwer Publishers. pp. 3-24.
- Csikszentmihaly, Mihaly (1991); *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York, Harper Collins.
- Dewey, John (1956); *The Child and the Curriculum and the School and Society*. Chicago, University of Chicago Press.

Sobre el Autor

Nicholas C. Burbules

Departamento de Estudios de Políticas Educativas - University of Illinois, Urbana/Champaign
burbules@illinois.edu

Doctor en Filosofía de la Educación por la Stanford University. Se desempeña como profesor en el departamento de Estudios en Política educativa en la Universidad de Illinois, Urbana/Champaign. Sus proyectos actuales focalizan en cuestiones de ética y política relacionadas con las tecnologías en Educación, la realidad virtual, el trabajo colaborativo y el diálogo en “terceros espacios”. Ha publicado numerosos libros, entre los que se destaca *Tecnologías de la información en educación: riesgos y promesas* (1999). En 2006 creó el Instituto de Aprendizaje Ubicuo (ULI, por sus siglas en inglés), dependiente del College of Education de la Universidad de Illinois, con el objetivo de investigar lo que considera un nuevo paradigma educativo posibilitado, en gran medida, por los nuevos medios digitales.

archivos analíticos de políticas educativas

ISSN 1068-2341



Volumen 22 Número 104 24 de Noviembre 2014

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, y distribuir este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, se distribuya con propósitos no-comerciales, no se altere o transforme el trabajo original. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0> Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](http://www.openaccessjournals.com), EBSCO Education Research Complete, , ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), QUALIS A2 (Brasil), SCImago Journal Rank; SCOPUS, Socolar (China)

Contribuya con comentarios y sugerencias en <http://epaa.info/wordpress/>. Por errores y sugerencias contacte a Fischman@asu.edu

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

archivos analíticos de políticas educativas consejo editorial

Editores: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University), **Jason Beech** (Universidad de San Andrés),
Alejandro Canales (UNAM) y **Jesús Romero Morante** (Universidad de Cantabria)

Armando Alcántara Santuario Instituto de
Investigaciones sobre la Universidad y la Educación,
UNAM México

Claudio Almonacid Universidad Metropolitana de
Ciencias de la Educación, Chile

Pilar Arnaiz Sánchez Universidad de Murcia, España

Xavier Besalú Costa Universitat de Girona, España

Jose Joaquín Brunner Universidad Diego Portales,
Chile

Damián Canales Sánchez Instituto Nacional para la
Evaluación de la Educación, México

María Caridad García Universidad Católica del Norte,
Chile

Raimundo Cuesta Fernández IES Fray Luis de León,
España

Marco Antonio Delgado Fuentes Universidad
Iberoamericana, México

Inés Dussel DIE, Mexico

Rafael Feito Alonso Universidad Complutense de
Madrid. España

Pedro Flores Crespo Universidad Iberoamericana,
México

Verónica García Martínez Universidad Juárez
Autónoma de Tabasco, México

Francisco F. García Pérez Universidad de Sevilla,
España

Edna Luna Serrano Universidad Autónoma de Baja
California, México

Alma Maldonado Departamento de Investigaciones
Educativas, Centro de Investigación y de Estudios
Avanzados, México

Alejandro Márquez Jiménez Instituto de
Investigaciones sobre la Universidad y la Educación,
UNAM México

José Felipe Martínez Fernández University of
California Los Angeles, USA

Fanni Muñoz Pontificia Universidad Católica de Perú

Imanol Ordorika Instituto de Investigaciones
Economicas – UNAM, México

Maria Cristina Parra Sandoval Universidad de Zulia,
Venezuela

Miguel A. Pereyra Universidad de Granada, España

Monica Pini Universidad Nacional de San Martín,
Argentina

Paula Razquin UNESCO, Francia

Ignacio Rivas Flores Universidad de Málaga, España

Daniel Schugurensky Arizona State University

Orlando Pulido Chaves Universidad Pedagógica
Nacional, Colombia

José Gregorio Rodríguez Universidad Nacional de
Colombia

Miriam Rodríguez Vargas Universidad Autónoma de
Tamaulipas, México

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

José Luis San Fabián Maroto Universidad de Oviedo,
España

Yengny Marisol Silva Laya Universidad
Iberoamericana, México

Aida Terrón Bañuelos Universidad de Oviedo, España

Jurjo Torres Santomé Universidad de la Coruña,
España

Antoni Verger Planells University of Amsterdam,
Holanda

Mario Yapu Universidad Para la Investigación
Estratégica, Bolivia

education policy analysis archives editorial board

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

Associate Editors: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University) **Rick Mintrop**, (University of California, Berkeley) **Jeanne M. Powers** (Arizona State University)

Jessica Allen University of Colorado, Boulder

Gary Anderson New York University

Michael W. Apple University of Wisconsin, Madison

Angela Arzubiaga Arizona State University

David C. Berliner Arizona State University

Robert Bickel Marshall University

Henry Braun Boston College

Eric Camburn University of Wisconsin, Madison

Wendy C. Chi University of Colorado, Boulder

Casey Cobb University of Connecticut

Arnold Danzig Arizona State University

Antonia Darder University of Illinois, Urbana-Champaign

Linda Darling-Hammond Stanford University

Chad d'Entremont Strategies for Children

John Diamond Harvard University

Tara Donahue Learning Point Associates

Sherman Dorn University of South Florida

Christopher Joseph Frey Bowling Green State University

Melissa Lynn Freeman Adams State College

Amy Garrett Dikkers University of Minnesota

Gene V Glass Arizona State University

Ronald Glass University of California, Santa Cruz

Harvey Goldstein Bristol University

Jacob P. K. Gross Indiana University

Eric M. Haas WestEd

Kimberly Joy Howard University of Southern California

Aimee Howley Ohio University

Craig Howley Ohio University

Steve Klees University of Maryland

Jackyung Lee SUNY Buffalo

Christopher Lubienski University of Illinois, Urbana-Champaign

Sarah Lubienski University of Illinois, Urbana-Champaign

Samuel R. Lucas University of California, Berkeley

Maria Martinez-Coslo University of Texas, Arlington

William Mathis University of Colorado, Boulder

Tristan McCowan Institute of Education, London

Heinrich Mintrop University of California, Berkeley

Michele S. Moses University of Colorado, Boulder

Julianne Moss University of Melbourne

Sharon Nichols University of Texas, San Antonio

Noga O'Connor University of Iowa

João Paraskveva University of Massachusetts, Dartmouth

Laurence Parker University of Illinois, Urbana-Champaign

Susan L. Robertson Bristol University

John Rogers University of California, Los Angeles

A. G. Rud Purdue University

Felicia C. Sanders The Pennsylvania State University

Janelle Scott University of California, Berkeley

Kimberly Scott Arizona State University

Dorothy Shipps Baruch College/CUNY

Maria Teresa Tatto Michigan State University

Larisa Warhol University of Connecticut

Cally Waite Social Science Research Council

John Weathers University of Colorado, Colorado Springs

Kevin Welner University of Colorado, Boulder

Ed Wiley University of Colorado, Boulder

Terrence G. Wiley Arizona State University

John Willinsky Stanford University

Kyo Yamashiro University of California, Los Angeles

arquivos analíticos de políticas educativas conselho editorial

Editor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)
Editores Associados: **Rosa Maria Bueno Fisher** e **Luis A. Gandin**
(Universidade Federal do Rio Grande do Sul)

Dalila Andrade de Oliveira Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
Paulo Carrano Universidade Federal Fluminense, Brasil

Alicia Maria Catalano de Bonamino Pontifícia Universidade Católica-Rio, Brasil
Fabiana de Amorim Marcello Universidade Luterana do Brasil, Canoas, Brasil
Alexandre Fernandez Vaz Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Gaudêncio Frigotto Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
Alfredo M Gomes Universidade Federal de Pernambuco, Brasil
Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva Universidade Federal de São Carlos, Brasil
Nadja Herman Pontifícia Universidade Católica –Rio Grande do Sul, Brasil
José Machado Pais Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, Portugal
Wenceslao Machado de Oliveira Jr. Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Jefferson Mainardes Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil
Luciano Mendes de Faria Filho Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
Lia Raquel Moreira Oliveira Universidade do Minho, Portugal
Belmira Oliveira Bueno Universidade de São Paulo, Brasil
António Teodoro Universidade Lusófona, Portugal

Pia L. Wong California State University Sacramento, U.S.A
Sandra Regina Sales Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil
Elba Siqueira Sá Barreto Fundação Carlos Chagas, Brasil
Manuela Terrasêca Universidade do Porto, Portugal

Robert Verhine Universidade Federal da Bahia, Brasil

Antônio A. S. Zuin Universidade Federal de São Carlos, Brasil