

Currículum, igualdad de oportunidades y libertad individual

Currículo, igualdade de oportunidades e liberdade individual

Common national curriculum, equality of opportunities and individual freedom

Artículo | Artigo | Article

Fecha de recepción
Data de recepção
Reception date
26 de junio de 2019

Fecha de modificación
Data de modificação
Modification date
30 de marzo de 2019

Fecha de aceptación
Data de aceitação
Date of acceptance
1 de junio de 2020

José María Gil

Universidad de Guadalajara
Buenos Aires / Argentina
josemaria@gilmdq.com
ORCID ID: 0000-0002-1216-7110

Resumen

La planificación y las prácticas educativas involucran una serie de tensiones inherentes, como la tensión entre el sistema educativo y el individuo, entre la variedad de lengua "prestigiosa" y los "dialectos", entre la exigencia y la inclusión, entre la comunidad y el individuo. El análisis filosófico permite mostrar que esas tensiones son virtuosas porque ambos extremos resultan necesarios. Un currículum nacional común [CNC] está pensado para evitar las consecuencias indeseables que por lo general se le atribuyen: la anulación de diferencias regionales o personales, y la exclusión de aquellos que no alcancen los objetivos que se suponen comunes. En efecto, el objetivo general de un CNC no es crear una élite dominante y, con ella, legiones de excluidos. Muy por el contrario, gracias a una misma educación de calidad para todos los niños y adolescentes, el CNC se propone consolidar y fortalecer la igualdad de oportunidades y la libertad individual.

Palabras claves: educación, excelencia, igualdad, libertad, felicidad.

Resumo

As práticas e a planificação educativas envolvem uma série de tensões inerentes, como a tensão entre o sistema educativo e o indivíduo, entre a variedade de linguagem "de prestígio" e "dialetos", entre a exigência e inclusão, entre comunidade e indivíduo. A análise filosófica permite mostrar que essas tensões são virtuosas porque ambos os fins são necessários. Um currículo nacional comum [CNC] se destina a evitar as consequências indesejáveis que normalmente atribuídas a ele: anulação de diferenças regionais o individuais e exclusão de quem não cumprir os objetivos que deveriam ser comuns. Com efeito, o objetivo

Referencia para citar este artículo: Gil, J.M. (2020). Currículum, igualdad de oportunidades y libertad individual. *Revista del CISEN Tramas/Maepova*, 8 (2), 93-113.

geral de um CNC não é criar uma elite dominante e, com ela, legiões de excluídos. Pelo contrário, graças à mesma educação de qualidade para todas as crianças e adolescentes, o CNC visa consolidar e fortalecer tanto a igualdade de oportunidades quanto a liberdade individual.

Palavras-chave: educação, excelência, igualdade, liberdade, felicidade.

/ Abstract /

Educational planning and practices involve a series of inherent tensions, such as the tensions between the educational system and the individual, between the “prestigious” variety of language and “dialects”, between demand and inclusion, between the community and the individual. The philosophical analysis allows us to show that such tensions are virtuous because both extremes are necessary. A common national curriculum [CNC] is designed to avoid the undesirable consequences that are generally attributed to it: the annulment of regional and individual differences, and the exclusion of those who do not achieve the objectives which are supposed to be common. In effect, the general objective of a CNC is not to create a dominant elite and, with it, legions of excluded persons. On the contrary, thanks to the same quality education for all children and adolescents, the CNC aims at consolidating and strengthening both equality of opportunities and individual freedom.

Key words: education, excellence, equality, freedom, happiness.

1. INTRODUCCIÓN

En este trabajo se intenta desarrollar un análisis crítico y propositivo de la idea de un currículum nacional [CNC]. Un CNC es un programa general de estudios que el sistema educativo de un estado nacional imparte en todas las áreas para todos los niños y adolescentes que vivan en el territorio de este estado nacional.

Un análisis filosófico como el que aquí se propone es relevante porque puede contribuir a justificar o entender las tomas de decisiones en la planificación educativa. Por su parte, dicha planificación es importante en sí misma porque su finalidad no es otra que el desarrollo interpersonal y cognitivo de niños y adolescentes (Halliday, 1993 [1978]). De manera más general aún, su finalidad es servir a la educación en términos de las dos dimensiones fundamentales de la persona humana: el cuidado de sí misma y el cuidado de las otras (Fiezzi, 2019: 226).

Esta concepción del sujeto de las prácticas educativas permite que el análisis filosófico no solo lidie con las críticas que comúnmente se le hacen a la idea misma de CNC sino que también contemple los beneficios sustanciales que la idea de CNC ofrece. En este sentido, John Dewey ha sugerido que el CNC es un recurso valioso y potente para el sistema educativo en un estado democrático porque en efecto tiene que servir tanto para el desarrollo cognitivo como para la integración

social de los las personas; busca garantizar la libertad individual y la igualdad de oportunidades; su objetivo a largo plazo es, en definitiva, la formación de personas que puedan vivir su vida con la mayor plenitud posible para así participar en la construcción de una sociedad justa y feliz. Dicho de otra forma, una misma educación de calidad para todos los niños y adolescentes no solo es una manifestación visible de la igualdad, sino que también permite consolidar la libertad: ¿cómo podría ser libre quien no fuera un igual de los otros?

Desde luego, la propuesta de un sistema educativo común, regulado por el estado nacional, no deja de enfrentarse a serias dificultades. El mismo Dewey (1916: 110) reconocía que el gran peligro de un sistema educativo administrado por un estado nacional es que las metas de la educación terminen restringidas o aun corrompidas por culpa de agentes de dominación política y económica. Por ello, la propuesta de un CNC contempla desde el comienzo la necesidad de evitar que los intereses espurios del estado, o de las corporaciones eventualmente favorecidas por él, avasallen los derechos de las personas.

Así las cosas, la propuesta de un CNC como medio para una educación democrática que garantice la libertad individual y la igualdad de oportunidades también exhibe vigencia. Por ejemplo, en varios países se está debatiendo cómo lograr que el currículum resguarde, al mismo tiempo, la identidad nacional, las particularidades regionales y sociales y la diversidad de voces individuales (Hopkins, 2018: 439).

A continuación, en la segunda parte, se presenta el fundamento de la metodología de trabajo, que es, como se ha dicho, un análisis filosófico de la idea misma del currículum nacional común. Luego, en la tercera parte, se desarrolla ese análisis y se exponen sus resultados. Por último, en la cuarta sección se tratan las conclusiones.

2. METODOLOGÍA DE ANÁLISIS: LA FILOSOFÍA COMO BASE DEL CURRÍCULUM

Un conocido pasaje de John Austin dice que la filosofía ocupa el lugar de “sol central originario, seminal y tumultuoso” del que provienen todas las áreas del conocimiento humano. De vez en cuando, el sol de la filosofía se desprende de un fragmento de sí mismo que se convierte en una ciencia, en un planeta frío que sigue su curso normal. Esto ocurrió, por ejemplo, con el nacimiento de la física en el siglo XVII. Austin anunció (parece que con éxito) que la filosofía habría de liberarse de otras de sus partes para dar lugar a una genuina ciencia del lenguaje, de la única forma que podría hacerlo: “con una patada hacia arriba” (Austin, 1961: 232).

Ese sol original, seminario y tumultuoso que llamamos filosofía consiste pues en discusiones sin fin sobre problemas que no se resuelven de un modo unánime. El asunto no es que falten soluciones (o propuestas de solución), sino que hay más de una, porque en la filosofía coexisten soluciones diferentes y aun incompatibles o contradictorias para un mismo problema (Comesaña, 2011: 13).

Por ejemplo, los grandes temas de la ética forman parte del vasto conjunto de los problemas filosóficos (Lafollette, 2014: ix-x). Se puede

adoptar la concepción ética de Aristóteles y creer, de manera general, que el bien se identifica con la búsqueda de la felicidad. Pero esta toma de posición no implica que los problemas expresados por las preguntas “¿qué es el bien?”, “¿qué es la felicidad?”, etc. hayan sido resueltos definitivamente. Tampoco implica, desde luego, que otra concepción ética haya sido descartada. Otra persona podrá seguir la ética de Kant y pensar, también de manera general, que el bien se identifica con el deber independientemente de la felicidad, y esto no implica para nada que la ética haya descartado el enfoque de Aristóteles.

Así, por un lado, la filosofía puede entenderse como un amplio conjunto de discusiones (apasionantes o interminables) sobre problemas que no tienen una única solución. Por otro lado, puede entenderse que la ciencia estable es el conjunto de investigaciones normales en las que sí se acepta una única solución para un problema. Como ha sugerido Peter Medawar, la ciencia es el arte de lo solucionable.

Ahora bien, puede aceptarse, al menos provisoriamente, esta concepción de la filosofía y de la ciencia. Después de todo, las preguntas “¿qué es la filosofía?” y “¿qué es la ciencia?” también expresan problemas filosóficos. Sin embargo, no se sugiere de ningún modo que en filosofía se pueden postular supuestos sin necesidad de justificación alguna. En este sentido, Popper (1986 [1972]: 245-246) ha señalado que los postulados de una teoría filosófica se evalúan de un modo diferente del modo en que se evalúan las hipótesis de una teoría científica.

Por un lado, los enunciados de una teoría científica son refutables en términos de la contrastación empírica, por ejemplo a través de un experimento, de la observación del fenómeno, del análisis de la evidencia.

Por su parte, los enunciados de una teoría filosófica no son refutables al estilo de los enunciados científicos, sino que son objeto de la crítica.

En efecto, los enunciados filosóficos no pueden someterse al juicio de la evidencia empírica del modo en que lo hacen los enunciados científicos, pero sí deben someterse al juicio de la crítica. Ante un problema filosófico siempre podremos formular, por lo menos, las siguientes preguntas: ¿se resuelve el problema?, ¿esta teoría resuelve el problema mejor que otras?, ¿o sólo lo ha desplazado?, ¿qué ventajas o desventajas ofrece la solución sugerida? Dichas preguntas indican en efecto que siempre es posible una evaluación crítica de las teorías filosóficas.

En conclusión, la filosofía puede servir, entre otras cosas, para dar fundamento a nuestra intención de conocer. Los enunciados de una teoría filosófica son evaluados por el tribunal de la crítica.

Entre los muchos servicios que presta, la filosofía también permite construir las bases para el diseño curricular. En efecto, ella permite fundamentar la decisión y la planificación de qué es lo que se va a enseñar, cómo se lo va a enseñar, y por qué se lo va a enseñar. Para Thomas Hopkins (1941: 199), la filosofía ha participado en cada decisión importante sobre el currículum y la enseñanza a lo largo de la historia y seguirá siendo el fundamento de toda decisión importante en el futuro. Él agrega que difícilmente haya casos en los cuales la filosofía no sirva para fundamentar las decisiones que toma un docente.

Dewey aun pensaba que la filosofía es una teoría general de la educación. La filosofía permite explicitar las actitudes mentales y éticas que se asumen para enfrentar las dificultades de la vida social contem-

poránea. En sus propias palabras, la educación es “el laboratorio donde las distinciones filosóficas se hacen concretas y se ponen a prueba” (1916: 384). Por medio de la educación no sólo se busca formar buenos ciudadanos y buenos trabajadores, sino también formar personas que puedan vivir la vida con la mayor plenitud posible y que puedan colaborar con los otros en la construcción de una sociedad más justa. En otras palabras, la educación tiene por objetivo último la felicidad de las personas.

En esta misma línea de pensamiento, Tyler (1949: 33) consideraba que uno de los problemas de la filosofía es explicar en qué consiste una vida feliz y qué es una sociedad justa. Por ello, según él, la filosofía de la educación puede robustecer la convivencia y los valores democráticos en las escuelas.

Así, el problema filosófico expresado por la pregunta “¿qué es una vida feliz?” se vincula en principio a la realización individual, mientras que el problema de qué es una sociedad justa tiene que ver con el bien común.

Podría parecer que la felicidad (una aspiración en principio individual) y el bien común pertenecen a dominios diferentes, o que son términos opuestos y que debe privilegiarse uno en inevitable desmedro del otro. En este trabajo se defiende la idea de que ser libre y tener los mismos derechos y las mismas oportunidades que los demás es una condición necesaria para que una persona pueda llegar a ser feliz, y todo ello es algo que puede conseguirse en el seno de una sociedad genuinamente democrática.

De esta forma, las aspiraciones individuales y el bien común son desde luego temas diferentes pero pertenecen a un mismo ámbito. Como sugiere Goodlad (1979a, 1979b), la primera responsabilidad la escuela es primordialmente responsable del orden social, se debe a la nación-estado, pero con el fin de priorizar el potencial y el crecimiento de la persona, nunca para subordinar al individuo a los intereses de un estado ubicuo y omnipotente.

En este sentido, Ornstein (1991: 7) destaca que la antinomia sociedad-individuo subyace a toda planificación curricular. Así, la filosofía de la educación ha oscilado entre dos grandes concepciones (Ornstein y Hunkin, 1998: 56; Ornstein y Levine, 2008: 180). Por un lado, para la “filosofía de la educación tradicionalista”, la educación tiene como fin primordial el bien común y por ello apunta a jerarquizar los intereses de la comunidad, sus valores y su patrimonio cultural, el cual proviene desde luego del pasado. Por otra parte, la “filosofía de la educación progresista” entiende que la educación tiene como fin el desarrollo del individuo y que por ello cada persona reinterpreta los valores establecidos de la comunidad.

Aunque hay superposiciones y entrecruzamientos, la filosofía de la educación tradicionalista se identifica con las concepciones “perennialista” y “esencialista”. Dichas concepciones jerarquizan el desarrollo intelectual del individuo a partir de contenidos y valores de alcance supuestamente universal (Gutek, 2005; Reeve, 2006).

Por otra parte, la filosofía de la educación “progresista” se identifica el progresismo (justamente) y con el reconstructivismo. Pone el foco en la enseñanza de valores democráticos y las habilidades del individuo

en función de sus propias necesidades o aspiraciones (Morris, 1990; Garrison et al., 2002; Trifonas y Peters, 2004).

La correlación entre el CNC, la libertad individual y la igualdad de oportunidades en términos de Dewey ha sido especialmente valorada por buena parte de la tradición filosófica (Wheeler, 1969; Mills, 1972; Adler, 1982; Ornstein, 1991; Gundem y Hopman, 1998). En los últimos años, no sólo ha seguido siendo objeto de atención sino que además se ha enfatizado el vínculo con los estándares de alta calidad académica (Bunch, 2013; Wadham y Ostenson, 2013; Zwiers, O'Hara y Pritchard, 2014; Catalano 2015; Bunn 2017).

Por ejemplo, en el Reino Unido y los países de la Commonwealth la tesis de la educación común mantiene vigencia, en buena parte por la influyente obra de Richard Pring (2001, 2004, 2006, 2007, 2009, 2010, 2013, 2016), cuyo trabajo guarda fuerte relación con la propuesta de Dewey. También allí la planificación educativa se ha propuesto consolidar la identidad nacional sin descuidar la diversidad y la pluralidad de voces que es inherente a la sociedad democrática (Elton-Chalcraft et al., 2017).

Lo que se presenta muchas veces como un caso exitoso de CNC es el proceso de Finlandia (Halinen y Järvinen, 2008; Niemi, 2012). Entre los indicadores más fuertes del éxito del CNC de ese país se destacan los resultados de las pruebas PISA (Reinikainen, 2012: 3). También se ha sugerido que el progreso social y económico de Finlandia es consecuencia de un "milagro de la educación" que se sostiene en el CNC (Niemi, 2012: 36). En este sentido, el CNC finlandés es el fundamento de un sistema educativo que permitió, entre otras cosas, que los docentes tengan una alta calificación laboral (Heikonen et al., 2016; Niemi, Toom y Kallioniemi, 2016), que el poderoso gremio docente vele por los derechos de los trabajadores y al mismo tiempo les exija una altísima capacitación y un desempeño productivo (Niemi, 2016: 38), que alumnos, docentes y padres estén satisfechos con la vida escolar (Niemi, Toom y Kallioeniemi, 2016: 281), que los resultados en las evaluaciones internacionales se encuentren entre los mejores del mundo (Väljälä y Sulkinen, 2016: 3) y, en definitiva, que Finlandia se consolide como una sociedad mayormente igualitaria, con buenos indicadores de equidad en la distribución de la riqueza. De acuerdo con una contundente definición del pedagogo Armi Mikkola (2016: vii), "el bienestar de la sociedad finlandesa se sostiene en el conocimiento y la capacidad".

Según lo que se sabe de la experiencia finlandesa, el CNC ha sido el medio más apropiado para llegar a los docentes y todos los actores educativos. En Finlandia, el currículum básico nacional es un marco para los currículos locales. Al principio, el CNC fue un documento centralizado pero con el tiempo se fue dando un proceso de descentralización y las autoridades municipales fueron ganando cada vez más autonomía para organizar los colegios, el proceso de enseñanza y el manejo de fondos. La toma de decisiones por parte de la propia escuela se terminó convirtiendo en uno de los aspectos principales del diseño curricular de ese país nórdico.

Si se pudiera pensar en algún tipo de implementación análoga para el caso de un país donde aún no hay un CNC, se debería considerar la posibilidad de que en un principio dicho currículum estuviera cen-

tralizado para, con el tiempo, ir dando lugar a una mayor capacidad de decisión por parte de gestiones provinciales y municipales.

A pesar de que el currículum es una guía fundamental del sistema educativo de un país, prácticamente no hay estudios comparativos de currículos nacionales (Vitikka, Krokfors y Hurmerinta, 2012: 93). Así y todo, Vitikka, Krokfors y Rikabi (2016) ofrecen un diagnóstico general que cuenta como una paradoja constructiva. En efecto, los currículos nacionales exitosos se parecen y se diferencian al mismo tiempo. Se parecen en los temas de las asignaturas pero se diferencian en las metodologías de enseñanza. Aunque no hay protocolos de aplicación automática para obtener buenos resultados en educación, estos buenos resultados parecen ser consecuencia de un CNC, cuya implementación siempre es local.

A modo de ejemplo, para el caso de la enseñanza de la lengua y la literatura en Argentina, el currículum nacional podría por ejemplo sugerir que en un determinado año de la escuela secundaria se enseñara *Ficciones*, de Borges. También puede establecer con cierta precisión que se estudien los argumentos, los personajes, y aun el contexto sociopolítico de Argentina en particular y de América Latina en general; que se establezcan comparaciones entre el estilo de Borges y el otros autores; que se analicen fragmentos o pasajes célebres, etc. Todo ello no impedirá que las clases de lengua y de literatura contemplen otros textos ni coartará el enfoque creativo de los docentes y de las escuelas. Casi con seguridad, la interpretación de este libro de cuentos en un colegio de un centro urbano será diferente de la interpretación en una comunidad rural, pero un currículum nacional sirve para construir una base, nunca un techo.

La idea de un CNC es bienintencionada porque tiene como fin proveer las condiciones necesarias para que niños y adolescentes de todo un país aprendan el mismo conjunto de temas y habilidades básicas. De esta manera, el CNC no se orienta nada más que a consolidar la identidad y la unidad de un país, sino que busca la igualdad de oportunidades. Para decirlo de forma explícita, el máximo objetivo de un CNC es que todos los niños y adolescentes tengan la oportunidad de aprender lo mismo independientemente de su pertenencia social y regional.

Esta búsqueda bienintencionada de la igualdad de oportunidades por medio de la unidad nacional no debe confundirse bajo ningún punto de vista con un proceso de homogeneización orientado a borrar o diluir las diferencias regionales, locales, sociales y aun individuales. Así, por ejemplo, se reconoce que en un distrito tan vasto y diverso como la Provincia de Buenos Aires, en Argentina, el diseño curricular se ve atravesado por la tensión que hay entre el objetivo de lograr una igualdad de acceso al patrimonio cultural y científico de la humanidad, por un lado, y el respeto por la diversidad regional y la heterogeneidad de los grupos socioculturales y de las personas, por el otro (Dirección General de Cultura y Educación, 2007: 16). Para retomar el ejemplo ofrecido más arriba, la enseñanza de *Ficciones*, de Borges, sería (entre muchas otras) una forma de acceder al patrimonio cultural desde muy diversas perspectivas sociales y personales.

Así pues, el análisis filosófico sirve, entre otras cosas, para fundamentar nuestro conocimiento, nuestras elecciones y nuestras acciones.

En el caso del currículum, les permite a los docentes prevenirse no sólo de modas pasajeras o actitudes frívolas, sino también de modelos mal encaminados o autoritarios.

Hay varias tensiones que son inherentes a la planificación y a la práctica educativa y todas ellas se encuadran en una tensión más general: la que hay entre los valores de igualdad y libertad. Como veremos, la práctica y la planificación educativa se erigen sobre una dialéctica virtuosa porque sus cimientos se construyen precisamente sobre esa tensión que hay entre libertad e igualdad. Ahora bien, los fenómenos o ideales en tensión no involucran conflictos irreconciliables. Por el contrario, los elementos en tensión generan una dialéctica virtuosa porque apuntan a preservar los altos valores de igualdad y libertad. En consecuencia, deben cuidarse los dos extremos en tensión, sin aplicarle más fuerza a uno que al otro. Como sugería Heráclito, por lo general no se entiende cómo al sostener una controversia se está llamando a un acuerdo. La armonía es tensión entre opuestos, como la del arco y la lira.

Dado que la armonía consiste en cuidar la justa tensión de los opuestos, una buena estrategia para el diseño curricular será la adopción de la vieja y conocida máxima de Aristóteles, según la cual la virtud está en "evitar los excesos de todo género, sean en más, sean en menos" (Ética a Nicómaco, II, VI). En la preparación de un currículum no debería hacerse énfasis excesivo en ninguno de los términos de estas tensiones para "no cortar la cuerda" del arco.

La filosofía de la educación resulta decisiva, entonces, para poder al menos empezar a entender (y después, quizá, a solucionar) las tensiones propias de una sociedad abierta, plural y democrática. Una práctica educativa orientada a preservar, enaltecer y, sobre todo, a *ejercer* los altos valores de la igualdad y la libertad se respalda en una dialéctica virtuosa, puesto que la libertad necesita de la igualdad, y viceversa. Las antinomias de la práctica educativa se originan en la tensión entre estos dos altos valores, y uno no puede existir sin el otro.

En efecto, la práctica educativa en general se mueve de forma dialéctica porque oscila permanentemente entre fenómenos y valores en tensión. Busca la igualdad oportunidades, pero también fomenta el desarrollo individual. Quiere consolidar la igualdad en el acceso al patrimonio científico y cultural, pero respeta la heterogeneidad de las personas y los grupos sociales. Propone la estandarización lingüística, pero valora los dialectos regionales y sociales.

Por cierto, aquí no hay lugar para concepciones etnocéntricas o estigmatizantes. Los dialectos no son otra cosas que variedades regionales o sociales de la lengua, la cual no existe "por encima" de dichos dialectos. En otras palabras, eso que se denomina la lengua es la suma de todos los dialectos. En este sentido, la "lengua estándar" puede concebirse simplemente como la variedad que goza de mayor prestigio o se reserva para ciertos usos. De hecho, se podría hablar de "dialecto estándar" sin menoscabar ni exaltar a ninguna variedad.

En síntesis, por un lado, los valores rectores de la educación son la igualdad, el bien común, la excelencia, la exigencia, el respeto por el estado, la eficiencia y la productividad. Por el otro lado, los valores rectores son la libertad, la vocación, el placer, el respeto por las diferencias personales.

Ahora bien, la propuesta de un CNC tendiente a garantizar la igualdad de oportunidades puede ser objeto de críticas por parte de aquellos que la consideren ingenua, demasiado impositiva o sencillamente mal encaminada porque desconoce las muy visibles diferencias que en efecto hay entre los alumnos.

Sin embargo, lo que debe plantear la escuela no es una especie de carrera entre alumnos para ver quién gana. La metáfora educativa es la del viajero "que hace camino al andar", a veces por senderos que ya fueron trazados y recorridos, otras por senderos que el mismo estudiante-viajero puede ir abriendo a su paso. Sin desconocer los méritos de aquellos que puedan alcanzar los mejores resultados en las diferentes áreas de la educación, el fracaso no debe ser una opción para nadie con el suficiente compromiso por parte del sistema educativo, de los docentes y de los alumnos, en ese orden.

Para que el fracaso no sea una opción, resulta imprescindible que el diseño curricular tome en cuenta con seriedad la tensión que hay entre las normas institucionales y las pautas por lo general legítimas de los alumnos. En este sentido, si las normas escolares son tan rígidas que no toleran los recorridos y perfiles atípicos, entonces se incapacitará a los alumnos "que no han sido perfectamente moldeados por su medio social y por sus primeros pasos en la escolaridad" (Dubet, 2004: 52).

Pero, desde luego, lo que se busca con un CNC no es moldear individuos perfectamente subordinados a un cierto orden social. Por el contrario, es necesario que haya docentes muy calificados que sean capaces no sólo de mantener la exigencia con respecto a los contenidos y las habilidades que se enseñen, sino también capaces de adoptar una actitud abierta y tolerante que dé lugar al desarrollo personal de cada alumno. De esta forma, los docentes podrán revertir la compleja "crisis de legitimidad" que padecen hoy en día los agentes de socialización (Mayer, 2009: 95).

Al convertirse en agentes legítimos que trabajan en pos tanto de la exigencia como de la inclusión, los maestros contribuirán decisivamente a instaurar normas compartidas para todos los participantes del proceso educativo y se impedirá el indeseable "clima de anomia" (Lewkowicz, 2007: 106) que obstruye el desarrollo personal de los alumnos.

Como vemos, un currículum común estandarizado podría acarrear otro grave peligro: Que algunos (posiblemente muchos) alumnos terminaran excluidos. Puede pensarse que el currículum común promueve el riesgo de la exclusión porque, debido a las diferencias culturales y aun lingüísticas, no es posible que todos los alumnos alcancen los objetivos comunes propuestos. Según François Dubet (2005) la asociación del currículum común con la proclama de "meritocracia" y de igualdad de oportunidades esconde una situación peligrosa: Detrás de los lemas ingenuos "todos podemos" y "todos tenemos las mismas capacidades" se esconde una competencia que parece justa pero en realidad no lo es, porque va dañando la autoestima de los niños y adolescentes de los grupos sociales más vulnerables.

En ese sentido, Mayer (2009: 107) critica la "analogía de la escuela de la igualdad meritocrática de oportunidades con la de una competencia o concurso" porque la "línea de largada" no sería la misma para todos.

De un modo similar, Hargreaves (2007) sostiene que el currículum común no sólo concentra poder en las burocracias, restringe la profesionalidad de los docentes y socava la autonomía, sino que además promueve la exclusión porque es imposible que todos los alumnos alcancen los mismos niveles de rendimiento. La estandarización “se concreta en la administración de muchas y toscas pruebas de evaluación sobre matemática y lengua básicas” (Hargreaves, 2007: 66).

Ahora bien, prevenciones como las de Dubet, Mayer y Hargreaves tienen mucho valor, porque justamente nos deberían ayudar a que se eviten los riesgos que denuncian. En efecto, se deben reconocer esos peligros para luego evitarlos. Es verdad que “la línea de largada” no es la misma para todos a causa de diferencias socioculturales, lingüísticas y aun individuales. Y justamente porque no todos parten del mismo sitio, el currículum debería ser común e igualitario. He aquí una paradoja constructiva, por así decirlo.

Uno de los objetivos fundamentales del CNC es que todos los niños y adolescentes, en especial los que padecen desventajas circunstanciales debido a su origen socioeconómico, tengan la posibilidad de acceder a una misma educación de calidad. Luego, los conocimientos y las habilidades tienen que ser significativos y el proceso de evaluación no puede reducirse a pruebas mecánicas y repetitivas sino que tiene que pensarse como un medio eficaz para reconocer si un niño o adolescente de verdad aprende.

3. ANÁLISIS FILOSÓFICO DE LAS TENSIONES INHERENTES A LA PRÁCTICA EDUCATIVA

En cada uno de los incisos de esta sección se analizarán cuatro tensiones inherentes a la práctica y la planificación educativas: (1) entre el sistema educativo y el individuo; (2) entre la variedad de lengua “prestigiosa” y los dialectos sociales y regionales; (3) entre la exigencia y la inclusión; (4) entre la planificación del estado (tendiente a la eficiencia y a la justicia en general) y la libertad de la persona. El análisis filosófico permite resolver esas tensiones porque muestra que ambos extremos de la tensión son imprescindibles y que, lejos de ser mutuamente excluyentes, se necesitan entre sí.

3.1. El sistema educativo y el individuo

Esta antinomia abarca dos tensiones productivas y virtuosas. En primer lugar, la tensión que hay entre el sistema educativo y la persona del docente; luego, la tensión entre el docente y el alumno.

En efecto, por medio de un currículum nacional y unificador, el sistema educativo de un estado implementa también un currículum común, el cual entra en tensión con los valores y creencias particulares del propio docente. A su vez, este docente pasa a representar al sistema educativo y al currículum común, lo cual entra en tensión con las expectativas y las aspiraciones de los alumnos.

Digamos que se da la siguiente relación conceptual: el sistema educativo es al docente lo que el docente es al alumno.

La formación estandarizada que se propone a través de la educación común se sostiene en el ideal de la igualdad de oportunidades y actúa como una fuerza que busca equiparar. Ahora bien, así como la propuesta de un currículum nacional no involucra la opresión sobre las particularidades regionales y locales, la propuesta del currículum común no conlleva la anulación de las aspiraciones individuales. He aquí otra paradoja constructiva: La libertad pedagógica e individual va de la mano de la necesidad de un currículum centralizado que garantice la misma educación básica de calidad para todos y cada uno de los niños y adolescentes. Si cada uno de ellos es partícipe de este proceso igualitario tendrá posibilidad de ejercer su libertad, podrá hacerse responsable de su desarrollo autónomo y crítico a partir de su historia de vida personal y de sus ideales.

Para dar un ejemplo, en el caso de la enseñanza de la lengua y la literatura, la tensión entre un currículum común y el desarrollo de un espíritu autónomo y crítico es algo que va de suyo. El currículum común de la asignatura establecerá un listado de textos para estudiar en el aula y podrá incluso ofrecer pautas metodológicas generales, pero es obvio que no clausurará las interpretaciones.

Un currículum nacional común tampoco puede ser ajeno a las demandas de la comunidad ni a la vocación del individuo, lo que nos pone de nuevo ante una tensión virtuosa, porque responde a dos fuerzas contrapuestas, pero positivas y creadoras. Por un lado, el CNC habrá de servir a una formación sólida y global de niños y adolescentes para que, entre otras cosas, estén en condiciones de seguir adelante en su vida adulta con una carrera universitaria, con la capacitación para el mundo laboral o con la formación continua independientemente de cualquier capacitación específica. Por otro lado, el CNC también deberá proveer las condiciones para desarrollar y promover los gustos, las pasiones y la vocación de cada alumno.

En efecto, el CNC debe prever la inclusión de horas optativas de artes o deportes en el marco de una actividad escolar prevista para unas cinco horas diarias de clase, en un solo turno, tan verdaderamente rindidoras y productivas que no requieran una carga pesada de "deberes" o "tareas para el hogar".

En contra de lo que podría suponerse en una primera mirada superficial, no es necesariamente verdadero que "más es mejor", es decir, que una mayor cantidad de horas de clases implique una educación de mejor calidad. Ya se ha hecho referencia al sistema educativo finlandés, que se considera exitoso de acuerdo con indicadores de evaluación internacional. Entre las razones principales del éxito educativo de Finlandia se destacan la relativamente baja cantidad de horas de clases y la baja cantidad de tareas para el hogar (Kumpulainen y Lankinen, 2016).

Una cantidad soportable de horas de clase con muy poca tarea es en gran medida consecuencia de un aprovechamiento integral de las horas de clases. Aunque suene obvio, *durante las clases* los maestros deben enseñar y los alumnos deben aprender. Este conjunto de factores forma parte de una pedagogía integradora que jerarquiza los intereses propios de los alumnos y sus tiempos de juego, su esparcimiento y su socialización fuera de la escuela. Si se trabaja bastante y

bien en clase, no hay necesidad de llevarse mucha tarea a casa. ¡Tal vez ni siquiera haga falta la tarea!

En síntesis, un CNC no sólo está pensado para garantizar la igualdad de oportunidades sino también para estimular el desarrollo personal y la vocación de cada uno de los estudiantes, esto es, una de las facetas de su libertad individual.

Esta fundamentación de un diseño curricular para la escuela primaria y secundaria tiene consecuencias para la planificación estratégica de las universidades y del desarrollo laboral. La promoción de vocaciones necesarias puede empezar a una edad relativamente temprana.

Por ejemplo, uno de los problemas más serios del sistema de salud de Argentina es la preocupante escasez de enfermeros. Hay aproximadamente alrededor de 10 médicos por enfermero y en los grandes centros urbanos la desproporción es más brutal. Por ejemplo, en la ciudad de Buenos Aires, la relación es de 19 médicos por enfermero (Maceira y Cejas, 2010). Aunque no hay un estándar único respecto de la proporción deseable, la tendencia aceptada es que el número de enfermeros sea mayor que el de médicos. En Argentina, la relación entre médicos y enfermeros es de 0,267, muy significativamente menor que por ejemplo las de Canadá y España, países adonde esta relación tiene el valor de 5,3 y 3,2, respectivamente.

Para completar el panorama, Maceira y Cejas (2010: 4) aportan los siguientes datos: Los graduados en enfermería representan apenas el 4,2% de los graduados en carreras universitarias de salud, mientras que los médicos constituyen casi el 40%; hay 3,23 enfermeros y 31 médicos cada 10.000 habitantes, lo que equivale a más de 9 médicos por enfermero. En conclusión, el sistema de salud argentino parece necesitar más enfermeros calificados.

Desde luego, el problema del sistema de salud recién descrito va mucho más allá del sistema educativo y del diseño curricular, porque involucra acciones en otras áreas de la administración y la planificación, y abarca además problemas de relieve como la buena paga que deberían percibir trabajadores de la salud tan esenciales como los enfermeros (algo que no ocurre en hoy en muchos otros países). Sin embargo, un problema como la falta de enfermeros tampoco puede serle ajeno al sistema educativo ya que la formación del CNC debería también contemplar el estímulo de las vocaciones faltantes y necesarias, al menos desde los primeros años de la escuela secundaria.

Otra tensión fundamental del currículum es la que se da entre la imposición que éste ejerce sobre los gustos, el juego y los deseos del alumno, es decir, la tensión entre la exigencia y el placer. Los dos valores son positivos, pero claramente entran en tensión. Aprender requiere dedicación y esfuerzo, a veces tan grandes que pueden generar rechazo, frustración y hasta temor. Y es (casi) obvio que una persona aprende más y mejor cuando quiere que cuando se la obliga.

En este sentido, Jorge Luis Borges creía que la idea misma de "lectura obligatoria" es una contradicción o un mal oxímoron: Si alguien se dedica a la lectura, lo hace cuando le causa placer; si un libro no nos gusta, entonces ese libro no ha sido escrito *aún* para nosotros. Estas consideraciones de Borges en persona están registradas en un breve pasaje del documental *Borges para millones*, de 1978, dirigido por Ricar-

do Wullicher: <https://www.youtube.com/watch?v=eOEdcdiVnHI> (clip de 2m32seg).

Por un lado, entonces, el currículum debe contemplar la posibilidad de una cierta cantidad de horas optativas y programas especiales de artes o deportes que estimulen los gustos y deseos de los chicos. Pero por otro lado también es cierto que debe haber ciertos niveles de exigencia razonables más allá del fastidio que esta exigencia pueda causar.

Dicho de otro modo, para que una persona llegue a ser libre y una igual de las otras es necesario (no sólo importante) que aprenda (algo de) lo que se enseña en la escuela. Pero aprender hay que exigir (y exigirse). Y, obviamente, la exigencia impone algún nivel de esfuerzo.

Por otro lado, y de un modo tal vez más complejo y sutil, no olvidemos que para llegar a divertirse con una actividad cualquiera, por lo general, antes hay que esforzarse. Por ejemplo, la práctica del fútbol es mucho más divertida cuando se empiezan a desplegar la mayor cantidad y variedad de habilidades y estrategias, todo lo cual se consigue fundamentalmente gracias al esfuerzo que involucran entrenamiento y el trabajo físico (y *no solo* gracias al talento natural). A veces puede ocurrir incluso que el esfuerzo termine siendo placentero.

Así las cosas, aquí se entiende que ese estado de equilibrio y bienestar interior que vagamente llamamos felicidad *es* un valor supremo y un objetivo supremo. También se entiende que, por su parte, la exigencia y el esfuerzo que se requiere en la escuela *no* son objetivos supremos, pero sí son medios (acaso imprescindibles) para alcanzar la igualdad y la libertad y, con ellas, la felicidad.

3.2. La lengua estándar y los dialectos sociales y regionales

El diseño curricular, y de manera muy especial el de la enseñanza de la lengua, tiene que contemplar la tensión que hay entre las variedades de lengua familiares y sociales (que se orientan a particularizar y diversificar) y el acceso a la educación y al dominio de la lengua estándar (que se inclina a estandarizar) (Dirección General de Cultura y Educación 2007: 48). En efecto, la noción de “variedad lingüística” ha sido siempre muy importante para los diseños curriculares de la enseñanza de la lengua materna, la literatura y las lenguas extranjeras. “Variedad lingüística” puede tomarse como sinónimo de “dialecto”, o sea, un tipo particular de la lengua, por ejemplo del español, cuya existencia está determinada por la pertenencia social o geográfica de sus hablantes. Así, por ejemplo, puede decirse que hay varios dialectos del español según las diversas regiones: el dialecto del Río de la Plata, el del Noroeste de Argentina, el de Andalucía, el del Caribe de Colombia, etc.

Deben reconocerse, además, los dialectos sociales. Un ejemplo de dialecto es el estándar, propio de los grupos sociales “con buen nivel de instrucción” y que se usa en la escuela, la universidad, la administración de justicia, el mundo laboral, los medios de comunicación. Otro ejemplo pueden ser los dialectos de “las clases populares”, que justamente no se usan de modo primordial en los contextos del estándar.

Un hablante no elige su dialecto simplemente porque pertenece a una región y a un grupo social. En otras palabras, un dialecto es “lo que

yo hablo por lo que soy”, en tanto miembro de un determinado grupo social y habitante de una cierta región. Como señala Yolanda Lastra (1992: 27), la palabra “dialecto” suele usarse en el habla cotidiana con un sentido peyorativo, pero esto no sólo es un error sino también un prejuicio que, por desgracia, a veces transmiten las mismas instituciones educativas. La razón fundamental que ha llevado a creer (y peor aún, a enseñar) que hay variedades de lenguas inferiores es que los hablantes de los dialectos no estandarizados pertenecen a grupos sociales vulnerables.

Ahora bien, los diseños curriculares tienen que contemplar no sólo el problema de la variedad de lengua (en) que se va a enseñar, sino también las variedades de lengua que legítimamente utilizan los alumnos fuera del aula. Así, por ejemplo, en el diseño curricular de la Provincia de Buenos Aires, en Argentina, se efectúan las siguientes preguntas para diagnosticar la situación lingüística como parte de la planificación de la enseñanza: ¿qué lengua o dialecto representa a los alumnos?, ¿cómo se expresan los alumnos en situaciones espontáneas y qué actitudes manifiestan en situaciones formales?, ¿qué variedades les resultan prestigiosas? (Dirección General de Cultura y Educación, 2008: 49). Aquí se reconoce que muchos niños provienen de entornos donde no se habla el estándar y promueve, con buen criterio, que no sólo se respete su dialecto social sino que también que se les enseñe la variedad estándar, puesto que uno de los objetivos fundamentales de los alumnos para este diseño curricular consiste en “expresarse espontáneamente en la propia variedad lingüística, adecuarla a distintos contextos y acceder progresivamente a las variedades de maestros/as y compañeros” (Dirección General de Cultura y Educación, 2008: 23).

De forma análoga, el diseño curricular de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, otro distrito de notable importancia en Argentina, enfatiza la necesidad de respetar las variedades lingüísticas que aparecen en el aula porque dicho respeto pone de manifiesto que la diversidad es un factor de enriquecimiento cultural y personal. Aquí también se destaca que el respeto por las variedades no estandarizadas de ningún modo conlleva el abandono de la enseñanza del dialecto estándar, la cual se desarrollará por medio de “un trabajo didáctico que posibilite que todos los chicos accedan a los aprendizajes fundamentales, a pesar de sus desiguales oportunidades sociales” (Mendoza, 2012: 33).

En síntesis, los casos de dos importantes distritos de Argentina (la Provincia de Buenos Aires y la Ciudad de Buenos Aires) sirven para ilustrar que en general los diseños curriculares contemplan una tensión que permite empezar a considerar el vínculo entre la variedad de lengua y el llamado “fracaso escolar”. Por un lado, no debe estigmatizarse a los chicos que son hablantes de dialectos no estandarizados ni tampoco debe creerse que dichos dialectos sean inferiores en ningún sentido.

Sin embargo, por otro lado, también es necesario que se enseñe el dialecto estándar para que los chicos cuya variedad de origen es diferente no padezcan las inequidades que causa precisamente el desconocimiento de la variedad estándar.

3.3. Exigencia e inclusión

La formación docente y la evaluación de los alumnos resultan esenciales para la implementación eficaz de un CNC. Por un lado, las docentes tendrán que ser profesionales cada vez mejor preparadas (el doctorado podría ser el piso). Así, las docentes se constituirán en agentes verdaderamente transformadores del proceso educativo en general y del diseño curricular en particular. Su trabajo cambiará para bien la vida de niños y adolescentes y, por si fuera poco, gozarán de confianza y prestigio. En su práctica cotidiana, los docentes tendrán que contar con la libertad de elegir temas más específicos, materiales y métodos de enseñanza a partir de la guía general establecida por el currículum, en el que figurarán los contenidos básicos y los objetivos de la enseñanza.

La evaluación de los alumnos es un tema tan importante como controversial. También genera una tensión entre la autonomía (del colegio, del docente y del alumno) y la centralización ejercida por el sistema educativo. En principio debería haber una evaluación estandarizada para cada uno de los niveles con el fin de conocer si los estudiantes alcanzan los objetivos propuestos. Un factor común en los buenos resultados de los alumnos en las pruebas internacionales estandarizadas de países como Finlandia, Singapur y Corea del Sur es que sí implementan exámenes estandarizados para elaborar diagnósticos (Anderson-Levitt, 2008; Darling-Hammond, 2010). También es fundamental señalar que en esos países los exámenes estandarizados no se usan para restringir el acceso del nivel primario al secundario. Por ejemplo, en Finlandia, las pruebas nacionales sirven como herramienta de diagnóstico y no tienen implicancias directas en docentes y alumnos.

En el currículum, la evaluación de los alumnos presenta dos dimensiones. Por un lado, tiene que definir los principios y la didáctica de la evaluación. Por el otro, establece objetivos ambiciosos pero realistas. Sin más, establece qué se espera que los alumnos aprendan. Cuando se planifican los contenidos, también se proponen los objetivos de los alumnos.

En síntesis, un CNC debe dar lugar a las condiciones del trabajo docente en los términos que sugería Lawrence Stenhouse (1967: 125). La responsabilidad de los maestros no es crear una élite y dejar que la sociedad eduque informalmente a los que fracasan, sino brindarles una cultura y una educación popular a todos.

3.4. Eficiencia económica y libertad individual

El currículum nacional común se erige entonces sobre una dialéctica virtuosa, es decir, se construye sobre la base de ideales y valores que consolidan la libertad y la igualdad. De este modo se puede llegar a afrontar con éxito lo que Rudolf Carnap (1963: 83) consideraba uno de los desafíos más urgentes de las sociedades libres y democráticas: reconciliar la libertad individual con una organización eficiente del estado y la economía. En efecto, la educación sirve también para cuidar y fortalecer los derechos individuales y las instituciones democráticas.

Un currículum común está pensado para favorecer a la sociedad en su conjunto, bajo ningún punto de vista a una minoría privilegiada.

Reconoce desde luego que hay niños y adolescentes que empiezan con desventaja con respecto a otros y justamente por ello propone la enseñanza de las mismas habilidades y los mismos contenidos para alcanzar a igualdad, de modo que con el tiempo las desventajas de origen vayan diluyéndose. El CNC tiene pues como objetivo primordial la búsqueda de la igualdad, a la que se concibe también como la contracara necesaria de la libertad.

Ahora bien, la prosecución de la igualdad no implica en ningún sentido el desprecio por el mérito. Hemos visto en la segunda sección críticas según las cuales el reconocimiento del mérito entraña alguna forma de desigualdad. Parece que las cosas son más bien al revés, porque la desigualdad proviene justamente de un sistema en el cual los integrantes del grupo privilegiado cuentan con muchas más oportunidades y recursos que los integrantes de los grupos desfavorecidos. En una sociedad injusta y desigual es decisivo si un sujeto pertenece o no a un grupo privilegiado; poco importa su mérito y su idoneidad. Por el contrario, cuando se impone la igualdad, el mérito es resultado del esfuerzo y de la capacidad del individuo, lo cual no depende de su pertenencia cultural, social o económica. De esta forma, la propuesta de un CNC se sostiene en una honda fe en la libertad y la capacidad individual. En una sociedad libre e igualitaria, verdaderamente democrática, se reconoce y aun se exalta el mérito individual y se espera que esté al servicio del bien común.

El currículum común contribuye a profesar y ejercer la actitud humanitaria en términos de Popper (1987 [1945]: 109): (1) no hay privilegios de clase; (2) la libertad y la igualdad son valores supremos; (3) el sistema educativo, como parte del estado, tiene como fin proteger la libertad de niños y adolescentes.

Si se cumplen los objetivos humanitarios del CNC, con el tiempo se irán diluyendo las desigualdades de origen. La misma educación para todos implica, ni más ni menos, la misma sociedad para todos, una sociedad libre e igualitaria.

4. CONCLUSIONES. NECESIDAD RECÍPROCA DEL BIEN COMÚN Y FELICIDAD PERSONAL

Un sistema educativo nacional y común debería ofrecer un marco curricular general que fuera lo bastante sólido y a la vez lo bastante dinámico como para satisfacer estos dos objetivos en tensión: (1°) proveer las condiciones necesarias para que niños y adolescentes de todo un país aprendan el mismo conjunto de contenidos y habilidades básicas; (2°) respetar las diversidades y las iniciativas propias de cada contexto sociocultural y las diferencias individuales.

Parece poco viable o directamente ridículo esperar que todos los alumnos alcancen exactamente los mismos resultados en todas las áreas. Semejante igualdad robótica y monocorde sería no sólo absurda, sino del todo incompatible con los valores rectores de igualdad y libertad.

En este contexto, debe abandonarse la metáfora de la "línea de largada", porque de algún modo dicha metáfora involucra la idea errónea

de una carrera de todos contra todos sin ningún sentido y sin distancia preestablecida.

Más bien conviene que usemos la metáfora de “punto de partida”, desde el cual cada niño y adolescente irá transitando sus propios senderos. El punto de partida nunca es (ni puede, ni debe ser) el mismo para todos, porque cada persona es única y diferente (y porque su sistema de conocimiento es único y diferente).

He aquí otro aspecto de la dialéctica virtuosa de la educación: como todos somos diferentes necesitamos de un currículum común para conseguir la igualdad de oportunidades.

La búsqueda de armonía y equilibrio entre el servicio a la sociedad y el servicio a la satisfacción personal, entre el bien común y la libertad individual, constituye un noble fin que guía a los especialistas en currículum. Si cada niño crece y prospera, entonces la sociedad en su conjunto florecerá. De este modo, la educación se pone efectivamente al servicio tanto de la sociedad como del individuo.

Las antinomias contempladas en este análisis involucran de algún modo la tensión entre los objetivos y logros de la comunidad y los objetivos y logros del individuo. Por supuesto, el individuo no tiene que ser sacrificado en nombre del progreso y la solidez del conjunto (ni viceversa).

El diseño de un currículum común se sostiene en una concepción “humanitaria”, tal como la llama Popper (1987 [1945]: 104), y por ello apunta a preservar tanto los objetivos y logros de la comunidad como los objetivos y logros del individuo.

Para ser libres, iguales y, después (quizá) felices, las personas necesitamos entre otras cosas aprender lo que nos resulte pertinente. Por ello la escuela tiene que servir para que los niños y los adolescentes aprendan contenidos y habilidades que sean verdaderamente significativos y útiles. En este sentido, la educación es un medio fundamental para la construcción de un proyecto de vida (lo que atiende a los objetivos personales) y para la solución de los problemas sociales y económicos (lo que atiende a los objetivos de la comunidad).

De acuerdo con la concepción también humanitaria de Carnap (1963), la solución de los problemas sociales y económicos exige la planificación social, lo que implica alguna forma de “socialismo” en el sentido amplio de la palabra. Pero este socialismo amplio, al igual que (por ejemplo) la exigencia escolar, tampoco es un fin absoluto, sino un medio para la concreción de los fines últimos: el enriquecimiento de la vida, el logro de una sociedad en la cual el valor máximo no sea el poder de la escuela ni del estado, sino el bienestar y el desarrollo de la persona.

En síntesis, un currículum nacional común contribuye a entender y a resolver las tensiones inherentes a la práctica educativa, siempre a favor de la comunidad en su conjunto y de cada persona en particular. Constituye, entonces, un formidable recurso para consolidar la libertad y la igualdad en el seno de una sociedad libre y democrática.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adler, M. J. (1982). *The Paideia proposal. An educational manifesto*. Nueva York: Macmillan.
- Anderson-Levitt, K. (2008). Globalization and Curriculum. En: M. Conelly, M. Fang He y J. Phillion, *The SAGE Handbook of Curriculum and Instruction* (pp. 349-368), Los Angeles: SAGE.
- Bunch, G. (2013). Pedagogical Language Knowledge: Preparing Mainstream Teachers for English Learners in the New Standards Era. *Review of Research in Education* 37, 298-341.
- Bunn, J. H. (2017). *Balancing the Common Core Curriculum in Middle School Education. Composing Archimedes' Lever, the Equation, and the Sentence as an Interdisciplinary Unity*. Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Carnap, R. (1963). *The Philosophy of Rudolf Carnap*. La Salle: Open Court, 1991.
- Catalano, A. (2015). *Collecting for the Curriculum. The Common Core and Beyond*. Santa Bárbara y Denver: Libraries Unlimited.
- Comesaña, M. (2011). Para qué sirve la filosofía. En: J. M. Gil y C. Vicini (eds.) *Análisis Epistemológico II*, Mar del Plata: Martín, 2011, pp. 11-19
- Darling-Hammond, L. (2010). *The Flat World and Education*. New York: Teachers College.
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2007). *Marco general de política curricular*. La Plata: Ministerio de Educación.
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2008). *Diseño Curricular para la Educación Primaria*. La Plata: Ministerio de Educación.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. Nueva York: Macmillan.
- Dubet, F. (2004). ¿Mutaciones institucionales y/o liberalismo?. En: E. Tenti Fanfani (comp.), *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina* (pp. 15-45), Bs. As.: UNESCO.
- Dubet, F. (2005). *La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?* Bs. As.: Gedisa.
- Elton-Chalcraft, S., V. Lander, L. Revell, D. Warner, and L. Whitworth (2017). To Promote, or Not to Promote Fundamental British Values? Teachers' Standards, Diversity and Teacher Education. *British Educational Research Journal* 43 (1): 29-48.
- Fiezzi, N. A. (2019). La filosofía de la educación como paideia y cuidado de sí. En: V. Guyot y N. A. Fiezzi (comps.), *Cuestiones de Filosofía de la Educación. Entre la Enseñanza y la Filosofía*, San Luis: Nueva Editorial Universitaria, 2019, pp. 221-231.
- Garrison, J., Podeschi, R. y Bredo, E. (eds.) (2002). *William James and Education*. Nueva York: Teachers College Press.
- Goodlad, J. (1979a), *Curriculum Inquiry. The Study of Curriculum Practice*, Nueva York: Mc Graw-Hill.
- Goodlad, J. (1979b), *What Schools Are For*, Bloomington, Phi-Delta-Kappa Educational Press.
- Gundem, B. y Hopman, S. (eds.) (1998) *Didaktik and/or Curriculum. An*

- International Dialogue*. Nueva York: Lang.
- Gutek, G. (2005). *Historical and Philosophical Foundations of Education: A Biographical Introduction*. Columbus: Merrill-Prentice Hall.
- Halinen, I. y Järvinen, R. (2008). Towards inclusive education: the case of Finland. *Prospects*, 145, 38 (1), 77-97.
- Halliday, M. A. K. (1993 [1978]). *El lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Hargreaves, A. (2007). El cambio educativo: entre la inseguridad y la comunidad (entrevista de Claudia Romero). *Propuesta Educativa*, 27, 63-70.
- Heikonen, L.; Pietarinen, J.; Pyhältö, K.; Toom, A., y Soini, T. (2016). Early career teachers' sense of professional agency in the classroom: Associations with turnover intentions and perceived inadequacy in teacher-student interaction. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 45 (3), 250-266.
- Hopkins, T. (1941). *Interaction: The Democratic Process*, Boston: Heath.
- Hopkins, N. (2018). Dewey, Democracy and Education, and the school curriculum. *Education*, 3-13(46), 433-440.
- Kumpulainen, K. y Lankinen, T. (2016). Striving for Educational Equity and Excellence: Evaluation and Assessment in Finnish Basic Education. En: Niemi, H.; Toom, A. y Kallioniemi, A. (eds.) (2016). *Miracle of Education. The Principles and Practices of Teaching and Learning in Finnish Schools*, segunda edición (pp. 71-82), Rotterdam: Sense Publishers.
- Lafollette, H. (ed.) (2014). *Ethics in Practice: An Anthology*. Oxford: Wiley Blackwell.
- Lastra, Y. (1992). *Sociolingüística para hispanoamericanos*. México: El Colegio de México.
- Lewkowicz, I. (2007). Entre la institución y la destitución. En: I. Lewkowicz y C. Correa (comps.), *Pedagogía del aburrido* (pp. 105-115), Buenos Aires, Paidós.
- Maceira, D. y Cejas, C. (2010). Recursos humanos en salud: una agenda para el gobierno nacional. *Boletín CIPPEC*, 82, 1-15.
- Mayer, L. (2009). Escuela, integración y conflicto. Notas para entender las tensiones en el aula. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 6 (6), 85-112.
- Mendoza, S. (Dir.) (2012). *Diseño curricular para la escuela primaria*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires.
- Mikkola, A. (2016). Perspectives for the Future of the Teaching Profession. En: Niemi, H.; Toom, A. y Kallioniemi, A. (eds.) (2016). *Miracle of Education. The Principles and Practices of Teaching and Learning in Finnish Schools*, 2ª edición (pp. vii-ix), Rotterdam: Sense.
- Mills, P. (1972). A Philosophical Base for Curriculum Decisions. *Educational Leadership*, 29, (7), 631-637.
- Morris, V. C. (1990). *Existentialism in Education*. Prospect Heights: Waveland.
- Niemi, H. (2012). The Societal Factors Contributing to Education and Schooling in Finland. En: Niemi, H.; Toom, A. y Kallioniemi, A. (eds.) (2012), *Miracle of Education. The Principles and Practices of Teaching and Learning in Finnish Schools* (pp. 19-38), Rotterdam: Sense.

- Niemi, H.; Toom, A. y Kallioniemi, A. (eds.) (2012). *Miracle of Education. The Principles and Practices of Teaching and Learning in Finnish Schools*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Niemi, H.; Toom, A. y Kallioniemi, A. (2016). How to be Prepared to Face the Future? En: Niemi, H.; Toom, A. y Kallioniemi, A. (eds.) (2016). *Miracle of Education. The Principles and Practices of Teaching and Learning in Finnish Schools*, segunda edición (pp. 277-284), Rotterdam: Sense Publishers.
- Ornstein, A. C. (1991). Philosophy as a Basis for Curriculum Decisions. *The High School Journal*, 74 (2), 102109.
- Ornstein, A. C. y Hunkin, F. (1998). *Curriculum: Foundations, Principles, and Theory*. Boston: Allyn and Bacon.
- Ornstein, A. C. y Levine, D. U. (2008). *Foundations of Education*. Boston: Houghton Mifflin.
- Popper, K. R. (1987 [1945]). *La sociedad abierta y sus enemigos*. Barcelona: Paidós, 1989.
- Popper, K. R. (1986 [1972]). *Conjeturas y refutaciones. El desarrollo del conocimiento científico*, Barcelona, Paidós, 1991.
- Pring, R. (2001). Education as a Moral Practice. *Journal of Moral Education*, 30(2), 101-112.
- Pring, R. (2004). *Philosophy of Education: Aims, Theory, Common Sense and Research*. London: Continuum.
- Pring, R. (2006). Faith Schools: Have they a place in the Comprehensive System? En M. Hewlett, R. Pring y M. Tulloch (Eds.), *Comprehensive Education, Achievements and New Directions* (pp. 177-182). Northampton: The University of Northampton Press.
- Pring, R. (2007). The Common School. *Journal of Philosophy of Education*, 41(4), 503-522.
- Pring, R. (2009). Can Faith Schools serve the Common Good? En G. Haydon (Ed.), *Faith in Education. A Tribute to Terence H. McLaughlin* (pp. 68-77). London: IOE.
- Pring, R. (2010). Does Education need Philosophy? En R. Bailey (Ed.), *The Philosophy of Education: an Introduction* (pp. 21-34.) London: Continuum.
- Pring, R. (2013). *The Life and Death of Secondary Education for All*. London: Routledge.
- Pring, R. (2016). Afterword. En M. Hand y R. Davis (Eds.), *Education, Ethics and Experience: Essays in Honor of Richard Pring* (pp. 160-162). Londres: Routledge.
- Reeve, C. D. C. (2006). The Socratic Movement". En: Curren, R. (ed.) *A Companion to the Philosophy of Education* (pp. 7-24), Malden: Blackwell.
- Reinikainen, P. (2012). Amazing PISA Results in Finnish Comprehensive Schools. En: Niemi, H.; Toom, A. y Kallioniemi, A. (Eds.) (2012). *Miracle of Education. The Principles and Practices of Teaching and Learning in Finnish School* (pp. 3-18), Rotterdam: Sense Publishers.
- Stenhouse, L. (1967). *Culture and Education*. Londres: Nelson.
- Trifonas, P. y Peters, M. (2004). *Derrida, Deconstruction, and Education*. Oxford: Blackwell.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chica-

- go: University of Chicago Press.
- Väljörvi, J. y Sulkunen, S. (2016). Finnish School in International Comparison. En: Niemi, H.; Toom, A. y Kallioniemi, A. (eds.) (2016). *Miracle of Education. The Principles and Practices of Teaching and Learning in Finnish Schools*, segunda edición (pp. 3-21), Rotterdam: Sense.
- Vitikka, E.; Krokfors, L. y Hurmerinta, E. (2012). The Finnish National Core Curriculum: Structure and Development. En: Niemi, H.; Toom, A. y Kallioniemi, A. (Eds.) (2012). *Miracle of Education. The Principles and Practices of Teaching and Learning in Finnish School* (pp. 83-96), Rotterdam: Sense Publishers.
- Vitikka, E.; Krokfors, L. y Rikabi, L. (2016). The Finnish National Core Curriculum: Design and Development. En: Niemi, H.; Toom, A. y Kallioniemi, A. (eds.) (2016). *Miracle of Education. The Principles and Practices of Teaching and Learning in Finnish Schools*, segunda edición (pp. 83-90), Rotterdam: Sense Publishers.
- Wadham, R. L., y Ostenson, J. (2013) *Integrating young adult literature through the Common Core Standards*. Santa Barbara, CA: Libraries Unlimited.
- Wheeler, D. K. (1969). *Curriculum Process*. Londres: University of London Press.
- Zwiers, J.; O'Hara, S. y Pritchard, R. (2014). *Common Core Standards in Diverse Classrooms. Essential Practices for Developing Academic Language and Disciplinary Literacy*. Portland: Stenhouse Publishers.