

IGUALDAD, LIBERTAD, EDUCACIÓN

JOSÉ MARÍA GIL

Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

RESUMEN: Quizá uno de los problemas más importantes y complejos del siglo XXI, después del muy urgente problema de evitar una guerra atómica, es la tarea de encontrar los caminos para organizar una sociedad que concilie la libertad cultural e individual con el desarrollo de una organización eficiente del estado y la economía. Por medio de un currículum común, la educación puede empezar a ayudarnos a resolver este problema urgente. El desarrollo curricular se erige sobre relaciones tensas, por ejemplo la tensión entre la lengua estándar y las variedades regionales o sociales, o la tensión entre las demandas laborales y la vocación. Sin embargo, esas relaciones tensas no son inconciliables. Por el contrario, involucran una tensión virtuosa entre igualdad y libertad, los dos grandes valores que deben preservarse y fortalecerse para alcanzar la felicidad.

PALABRAS CLAVES: educación; bien común; igualdad; libertad; felicidad.

Equality, Freedom, Education

ABSTRACT: Perhaps one the most important and the most difficult problems of the XXI century, after the very urgent problem of the avoidance of atomic war, is the task of finding ways of organizing society which will reconcile the personal and cultural freedom of the individual with the development of an efficient organization of state and economy. By means of a common curriculum, education can help us to begin to solve such urgent problem. Curriculum development is based on tense relationships, for example the tension between the standard language and the regional or social varieties, or the tension between labor demand and vocation. However, such relationships are not irreconcilable. On the contrary, they involve a virtuous tension between equality and freedom, the two great values that must be preserved and strengthened in order to reach happiness.

KEY WORDS: Education; Common good; Equality; Freedom; Happiness.

οὐ ξυνιαῖσιν ὅκως διαφερόμενον ἐωυτῷ ὁμολογέει· παλίντροπος ἄρμονίη ὅκωσπερ τόξου καὶ λύρης

Por lo general no se entiende cómo al sostener una controversia se está convocando a un acuerdo. La armonía es tensión entre opuestos, como la del arco y la lira.

Heráclito (B51)

1. INTRODUCCIÓN: LA FILOSOFÍA COMO BASE DEL CURRÍCULUM

John Dewey ha sostenido que la filosofía puede ofrecer una teoría general de la educación. En efecto, la filosofía nos permite, entre muchas otras cosas, dar cuenta de las actitudes mentales y éticas que se asumen para enfrentar las dificultades de la vida social. Según Dewey, la educación es «el laboratorio donde las distinciones filosóficas se hacen concretas y se ponen a prueba» (Dewey, 1916: 384). Así, un buen sistema educativo no sólo 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 este sentido, Thomas Hopkins entiende que la filosofía permite fundamentar cómo y por qué se va a enseñar lo que se va a enseñar. La filosofía ha sido parte de cada decisión sobre el currículum y la enseñanza a lo largo de la historia y seguirá siendo el fundamento de toda decisión importante en el futuro. Hopkins agrega que difícilmente haya casos en los que cuales la filosofía no sirva para fundamentar las decisiones que toma un docente (Hopkins, 1941: 199).

En esta misma línea, Ralph Tyler (Tyler, 1949: 33) consideraba que, como uno de los problemas de la filosofía es explicar en qué consiste una vida feliz y qué es una sociedad justa, la filosofía de la educación puede robustecer la convivencia y los valores democráticos en las escuelas. 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 (aspiración de la colectividad) pertenecen a dominios diferentes, o aun que son términos opuestos y que debe privilegiarse uno en inevitable desmedro del otro. En este trabajo se defiende la idea de que en una sociedad libre y democrática una persona puede llegar a ser feliz sólo si es libre y tiene los mismos derechos y oportunidades que las demás. Por ello las aspiraciones individuales y el bien común se conciben como áreas de una misma esfera. En este sentido, John Goodlad (Goodlad, 1979a, 1979b) sugiere que la primera responsabilidad de la escuela es para con el orden social, para con 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.

De modo análogo, Allan Ornstein (Ornstein, 1991: 7) destaca que la antinomia sociedad-individuo subyace a toda planificación curricular y que la filosofía de la educación ha oscilado entre dos grandes concepciones. Por una 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 se remonta 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 más bien con las concepciones perennialista y esencialista. Quienes estudian esta concepción reconocen el énfasis que se pone en el desarrollo intelectual del individuo a partir de contenidos y valores cuyo alcance se considera universal (Gutek 2005, Reeve 2006). Por contrapartida, la filosofía de la educación progresista se identifica antes que nada con el progresismo y el reconstructivismo, por lo cual enfatiza la enseñanza de valores democráticos y las habilidades del individuo en virtud de sus propias necesidades o aspiraciones (Morris 1990, Garrison et al 2002, Trifonas y Peters 2004).

En conclusión, la filosofía permite construir los cimientos del diseño curricular. Gracias ella podemos justificar qué se va a enseñar, cómo se lo va a enseñar y por qué se lo va a enseñar. En la segunda sección de este trabajo se analizan tres grandes antinomias que involucran una fuerte tensión en el diseño del currículum, una tensión que encuentra su origen en la necesidad de cuidar dos valores opuestos pero imprescindibles: el bien común y la libertad individual. En efecto, la tensión entre la igualdad y la libertad atraviesa la vida personal y social porque el individuo (con todas sus aspiraciones, sentimientos, vivencias, sueños, recuerdos, etc.) interactúa con los otros en sociedad.

De manera concreta, se analizarán tres clases de tensiones que subyacen al diseño curricular y que se encuadran en una tensión más general entre igualdad y libertad:

1. Tensiones entre la educación nacional común y el desarrollo autónomo del individuo.
2. Tensiones entre la lengua estándar y las variedades regionales y sociales.
3. Tensiones entre las normas del sistema educativo y las prácticas individuales

2. TENSIONES DEL CURRÍCULUM

2.1. *Tensiones entre la educación nacional común y el desarrollo autónomo del individuo*

La idea de un currículum nacional es, en principio, bien intencionada, porque tiene como fin proveer las condiciones necesarias para que niños y adolescentes de todo un país aprendan el mismo conjunto de contenidos y habilidades básicas. De esta manera, el currículum nacional común no busca meramente consolidar la unidad de un país, sino la igualdad de oportunidades. Para decirlo de forma explícita, el objetivo de un currículum nacional común es que niños y adolescentes de cualquier parte tengan la oportunidad de aprender lo mismo.

Esta búsqueda bien intencionada 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 y aun individuales. Así, por ejemplo, se reconoce que en una provincia tan vasta y diversa 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 (DGCyE, 2007: 16).

La Provincia de Buenos Aires tiene una superficie de 307.571 km², mayor que la de Italia (que es de 301.338 km²), con una población de más de 15 millones y medio de habitantes muy irregularmente distribuida. Si esta provincia es vasta y diversa, la Argentina toda lo es aún más. En efecto, la dinámica y la

distribución de la población en este país son muy complejas e irregulares y se originan en gran medida en la concentración económica por parte de algunas regiones en detrimento de otras (INDEC, 2012: 59). Este desarrollo demográfico y económico descompensado da lugar a una estructura territorial que se caracteriza por la concentración de la población y la actividad económica alrededor de las ciudades-puerto como Buenos Aires y Rosario.

De hecho, Argentina tiene una población de unos 40 millones de habitantes, de los cuales 25 millones (el 55 % del total) se concentran en 4 de los 25 distritos del país: las provincias de Buenos Aires, Córdoba y Santa Fe, y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. La estructura centralista e inequitativa se reproduce en innumerables aspectos de la vida pública y privada del país, incluso en una de las manifestaciones más importantes de su cultura popular: el fútbol. En efecto, la estructura organizativa del fútbol argentino revela una profunda inequidad en la distribución de recursos y en las oportunidades de acceso a las competencias más importantes (Gil y Gil, 2008).

Entonces, en un caso como el de Argentina, el diseño de un currículum nacional debería favorecer la igualdad de oportunidades no sólo en las poblaciones más directamente ligadas a las ciudades-puertos como Buenos Aires y Rosario, sino también en las regiones históricamente postergadas, por ejemplo la Región Chaqueña, la Patagonia, el Noroeste, etc.

Una de las principales metas de un estado libre y democrático consiste entonces en lograr las condiciones que favorezcan la igualdad de oportunidades. El diseño y la implementación de un currículum nacional constituye un proceso genuino y concreto para ir logrando esa igualdad de oportunidades, porque así habrá un sistema educativo que, dicho toscamente, les dará la misma educación a todos. Esta correlación entre un currículum nacional común y la igualdad de oportunidades ha sido valorada por buena parte de la tradición filosófica (Wheeler, 1969; Mills, 1972; Adler, 1982; Ornstein, 1991; Gudem 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).

El currículum nacional de Finlandia se presenta muchas veces como ejemplo de implementación exitosa de un currículum nacional común (Halinen y Järvinen, 2008; Niemi, 2012). Entre los indicadores más fuertes del éxito del currículum básico nacional de Finlandia se destacan los difundidos y «sorprendentes» resultados de las pruebas PISA (Reinikainen, 2012: 3). También se ha sugerido que el progreso social y económico de ese país es consecuencia de un «milagro de la educación» que se sostiene en un currículum nacional común (Niemi, 2012: 36). En este sentido, el currículum nacional es la gran base para construir un sistema educativo cuyos rasgos salientes son los fenómenos sumamente positivos que se enumeran a continuación: (i) los docentes tienen un altísimo nivel académico, al punto que el doctorado es no sólo un requisito de mínima sino también una etapa esencial de la formación y el servicio docente (Heikonen et al, 2016; Niemi, Toom y Kallioniemi, 2016b); (ii) el poderoso

gremio docente vela por los derechos de los trabajadores y al mismo tiempo les exige una altísima capacitación y un desempeño productivo (Niemi, 2016: 38); (iii) alumnos, docentes y padres manifiestan una fuerte cohesión social y se muestran satisfechos con la vida escolar (Niemi, Toom y Kallioeniemi, 2016b: 281); (iv) los resultados en las evaluaciones internacionales se encuentran entre los mejores del mundo (Väljjarvi y Sulkunen, 2016: 3); (v) Finlandia se consolida como una sociedad igualitaria, con excelentes indicadores de equidad en la distribución de la riqueza, lo cual se atribuye en gran medida al éxito del sistema educativo. En palabras del educador Armi Mikkola (2016: vii), «el bienestar de la sociedad finlandesa se basa en el conocimiento y la capacidad».

El diseño curricular es esencial para todo proyecto educativo. Las innovaciones en ciencia, tecnología y educación sólo darán sus frutos si se los incluye en una guía curricular apropiada. De acuerdo con la experiencia finlandesa, el currículum nacional 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, dicho currículum nacional 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 como Argentina (donde aún no hay un currículum nacional), se debería considerar la posibilidad de que en un comienzo el currículum nacional estuviera fuertemente centralizado para, con el tiempo, ir dando lugar a una mayor capacidad de decisión por parte de autoridades provinciales y municipales.

A pesar de que el currículum es una guía fundamental del sistema educativo de un país, no hay casi estudios comparativos de currículos nacionales (Vitikka, Krokfors y Hurmerinta 2012: 93). Así y todo, estos autores y Vitikka, Krokfors y Rikabi (2016) ofrecen un diagnóstico general que cuenta como una paradoja constructiva: Los currículos nacionales exitosos se parecen y se diferencian al mismo tiempo. Se parecen en los contenidos pero se diferencian en las metodologías. Si bien no hay protocolos de aplicación automática para obtener buenos resultados en educación, estos buenos resultados parecen depender al menos en parte de un currículum nacional, cuya implementación siempre será local.

A modo de ejemplo, para el caso de la enseñanza de la lengua y la literatura en un país hispanohablante, el currículum nacional puede establecer que en uno de los últimos años de la escuela secundaria se enseñará el *Quijote*. También puede establecer con bastante precisión que se estudien el argumento, los personajes, el plan del autor; que se establezcan comparaciones entre aspectos centrales de la primera parte (de 1605), y de la segunda (de 1615); que se analicen fragmentos o pasajes célebres, etc. Todo ello no impedirá que las clases de lengua y literatura contemplen otros textos ni coartará el enfoque creativo de los docentes y de las escuelas. Casi con seguridad la interpretación del *Quijote* en la escuela 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 educación es como una actividad al aire libre.

La antinomia entre el currículum nacional y el desarrollo autónomo del individuo tiene, como puede preverse, consecuencias de peso en las personas del docente y del estudiante. En efecto, la antinomia currículum común-autonomía también 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. 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. Debe enfatizarse que la tensión entre el sistema y el docente (por un lado) y el alumno (por el otro) no tiene nada que ver con un vínculo opresivo. De la justa tensión se deriva el respeto y la coexistencia armoniosa y productiva entre los dos actores involucrados en esta relación tensa, del mismo modo que la cuerda de un violín está afinada cuando encuentra la tensión justa entre las fuerzas opuestas de las clavijas y el cordal. 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, el 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. En síntesis, un currículum común ayuda a cada persona en formación para que vaya aprendiendo a usar los recursos y los materiales que le permitan ser el «arquitecto de su propio destino».

También es cierto que un currículum nacional común no 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 currículum nacional común 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 ejemplo, la práctica recreativa de un deporte, el ejercicio no profesional de alguna de las artes, el estudio meramente vocacional, etc.).

Por otro lado, el currículum nacional común también deberá proveer las condiciones para desarrollar y promover los gustos, las pasiones y la vocación

de cada alumno dentro de lo que corresponda en el ámbito educativo. Por ejemplo, la pasión por los juegos de consola puede ser una pasión genuina pero no parece necesario que se la desarrolle o promueva en el ámbito escolar. Por supuesto, tampoco debe combatírsela. El currículum puede pensarse en virtud de la educación que niños y adolescentes *no* van a recibir en sus entornos sociales más cercanos (la familia, el barrio) y que por contrapartida necesitan recibir en la escuela. En principio, el currículum común debe prever la inclusión 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 rendidoras 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 decididamente escasa 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.

En síntesis, un currículum nacional común no sólo está pensado para garantizar la igualdad de oportunidades sino también para estimular las diferencias involucradas en el desarrollo personal y en la vocación de cada uno de los estudiantes.

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 argentino es que el número de médicos predomina abrumadoramente sobre el de enfermeros. Hay alrededor de 10 médicos por enfermero y en los grandes centros urbanos la desproporción es más grave: 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, significativamente menor que por ejemplo las de Canadá y España, países adonde esta relación asume el valor de 5,3 y 3,2, respectivamente. Para completar el panorama, Maceira y Cejas (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. En conclusión, el sistema de salud argentino necesita más enfermeros calificados. Desde luego, este problema 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 problemas de relieve como la buena remuneración que deberían percibir trabajadores de la salud tan esenciales como los enfermeros (algo que no ocurre en hoy en Argentina y muchos otros países). Sin embargo, un problema como la falta de enfermeros tampoco puede serle ajeno al sistema educativo ya que la formación del currículum nacional común debería también contemplar el estímulo de las vocaciones faltantes y necesarias, al menos desde los primeros años de la escuela secundaria.

2.2. *Tensiones entre la lengua estándar y las variedades 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 (DGCyE, 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 castellano según las diversas regiones: el dialecto del Río de la Plata, el de México, el de las Canarias, el de Madrid, etc. También deben reconocerse 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 primordialmente 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 (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 ocupan un estatus socioeconómico bajo.

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? (DGCyE, 2008: 49). La Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos [DGCyE] 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» (DGCyE, 2008: 23).

De forma análoga, el diseño curricular de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires enfatiza la necesidad de respetar las variedades lingüísticas que aparecen en el aula porque dicho respeto indica 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 implica que se abandone el objetivo de enseñar el dialecto estándar 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 estos dos importantes distritos de Argentina 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 son 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.

2.3. *Tensiones entre las normas del sistema educativo y las prácticas individuales*

El diseño curricular también involucra la tensión que enfrenta lógicas, concepciones y dinámicas propias de los espacios escolares con los discursos, prácticas y consumos culturales de los medios masivos, Internet y las redes sociales (DGCyE, 2007: 26). Al menos en un ideal, la escuela favorece la socialización de niños y adolescentes sobre la base de un pacto de ayuda y asistencia mutua con la familia, aunque la escuela tiene un poder mayor en la capacidad de definición de reglas y normas (Mayer 2009: 86-87). La propuesta de un currículo nacional común 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 diferencias 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 es imprescindible que el diseño curricular contemple 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 estamos buscando no es moldear individuos perfectamente subordinados a un cierto medio social. Por el contrario, es menester que haya docentes altísimamente 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 entrañar otro grave peligro: Que algunos (posiblemente muchos) alumnos terminen excluidos. Puede pensarse que el currículum común promueve el riesgo de la exclusión porque (debido a sus diferencias culturales y aun lingüísticas, como se vio en la sección 2.2.) no es posible que todos los alumnos alcancen los objetivos comunes propuestos. Según François Dubet (Dubet, 2005) la asociación del currículum común con la meritocracia y la igualdad de oportunidades esconde una situación peligrosa: Detrás del «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 que obtienen bajas calificaciones o reprueban. En ese sentido, Mayer (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, Andy Hargreaves (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... implica uniformidad en... un currículum enfocado no en crear conocimiento, sino centrado en

contenidos que puedan ser reproducidos y que en la práctica se concreta en la administración de muchas y toscas pruebas de evaluación sobre matemática y lengua básicas» (Hargreaves, 2007: 66).

Prevencciones como las de Mayer, Dubet y Hargreaves tienen valor porque justamente nos ayudan a evitar los riesgos que denuncian. No debemos convencernos de que los peligros reales que se denuncian son inexorables en un currículum común: Lo que en realidad hay que hacer es reconocer esos peligros para luego evitarlos. Es verdad que «la línea de largada» no es la misma para todos los niños y adolescentes 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. Uno de los objetivos fundamentales del currículum común es que todos los niños, 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.

Un gran desafío en lo referido a la tensión que hay entre las normas escolares y las normas de hecho es que cada escuela y cada docente reconozca las pautas que rigen las conductas de los alumnos. Un ejemplo tal vez evidente es el uso de los dispositivos de la «revolución digital» (Tirado, Backhoff y Larrazolo 2016), los cuales deberían incorporarse al proceso de enseñanza. Para los próximos años posiblemente haya que pensar que tanto las actividades en el aula como las evaluaciones no prescindan de los dispositivos electrónicos individuales y de los vastísimos recursos de Internet.

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: La lectura debe darse cuando cause placer; si un libro no nos gusta, entonces ese libro no ha sido escrito *aún* para nosotros.

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.

Una imagen contundente de la felicidad es la que aparece en la conocida canción de Joan Manuel Serrat que dice en una parte que «uno es feliz como un niño cuando sale de la escuela». El deseo de alejarse de la escuela seguirá siendo una esperable señal de salud mental en casi todos los niños. El currículum no puede apuntar a modificar emociones tan genuinas como esta. Desde luego,

docentes cada vez mejor formados estarán en condiciones de motivar a sus alumnos y de contribuir a la formación de entornos cada vez más propicios y hasta placenteros para el aprendizaje. Sin embargo, la exigencia por parte de la escuela y cierto esfuerzo por parte de los alumnos seguirán siendo necesarios, aunque puedan ser también incómodos.

En primer lugar, para que una persona llegue a ser libre y un igual de los otros es necesario (no meramente importante) que aprenda todo lo que pueda y para ello deberá esforzarse algo a partir de la exigencia de la escuela.

En segundo lugar, y de un modo más complejo y sutil, para llegar a divertirse con una actividad cualquiera, por lo general, antes, hay que esforzarse. Por ejemplo, el fútbol es mucho más divertido cuando se empiezan a desplegar la mayor cantidad y variedad de habilidades y estrategias, todo lo cual se consigue mayormente por medio del esfuerzo que involucran entrenamiento y el trabajo físico (y no sólo por el talento natural). A veces puede ocurrir incluso que el esfuerzo termine siendo placentero.

Ese estado de equilibrio y bienestar interior que vagamente llamamos felicidad es un valor supremo y un objetivo supremo. 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. CONCLUSIONES: DIALÉCTICA VIRTUOSA DE LA EDUCACIÓN

Hemos visto que hay varias tensiones que son inherentes al currículum y todas ellas se encuadran en una tensión más general: la que hay entre los valores de igualdad y libertad. El currículum se erige sobre una dialéctica virtuosa porque sus cimientos están hechos de la tensión entre libertad e igualdad. Los fenómenos o ideales en tensión de las antinomias analizadas no involucran conflictos irreconciliables. Por el contrario, los términos en tensión generan una dialéctica virtuosa porque ambos apuntan a preservar los altos valores de igualdad y libertad. Deben cuidarse los dos extremos en tensión, sin aplicarle más fuerza a uno que al otro. En palabras de Heráclito, la tensión llama al acuerdo, la armonía es la tensión de los 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, es decir, para no provocar daño (o al menos para reducir el daño todo lo que se pueda).

Todas estas cuestiones entran relación con el concepto socio-antropológico de imagen (Goffman, 1967; Brown y Levinson, 1987). La palabra «imagen» es traducción de la voz inglesa *face*, que en una de sus acepciones significa

«cara». Metafóricamente, la imagen es nuestra cara social. Una conocida canción argentina dice «estoy perdiendo imagen a tu lado». Esa expresión del cancionero popular sirve para entender qué significa la imagen: Se refiere a nuestra autoestima y al respeto que esperamos. A toda persona le preocupa cuidar la imagen que espera proyectar y preservar. De eso se trata, por ejemplo, la red social *Facebook*.

La imagen puede interpretarse como un deseo que se manifiesta de dos formas complementarias: (a) La *imagen negativa* es el deseo de que los demás no nos impongan lo que tenemos que hacer; (b) la *imagen positiva* es el deseo de que los demás valoren lo que nosotros valoramos. Por ejemplo, cuando se me pide que espere mi turno para hablar o un lápiz prestado, o cuando se me da un consejo, se está amenazando mi imagen negativa, porque a través de una orden, de un pedido, de un consejo se me está imponiendo que haga algo, lo cual amenaza mi deseo de que no se me imponga lo que debo hacer. Si alguien manifiesta un desacuerdo conmigo (incluso de forma amable) está amenazando mi imagen positiva, porque no valora lo que yo valoro en los mismos términos que yo.

El concepto de imagen es muy pertinente aquí porque permite advertir la naturaleza dialéctica de las antinomias cuya raíz está en la tensión igualdad-libertad. En efecto, si el valor rector es la igualdad, entonces se amenaza primordialmente la imagen negativa: Te recomiendan qué debes hacer porque es lo bueno para ti. Por otro lado, si el valor rector es la libertad, entonces se amenaza primordialmente la imagen positiva, porque está en juego hasta dónde se valora lo que tú valoras. La dialéctica virtuosa consiste también en que tanto la amenaza de la imagen negativa como la de la imagen positiva conllevan la búsqueda de la preservación de ambas: Se espera que no estés sometido a nadie (cuidado imagen negativa) y también se tratará de valorar lo que es valioso para ti (imagen positiva).

Las antinomias contempladas en este análisis involucran de algún modo la tensión entre los objetivos y logros de la comunidad y los 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 (Popper, 1945: 104), y por ello apunta a preservar tanto los objetivos de la comunidad como los objetivos 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 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 (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 la exigencia escolar) tampoco es un fin absoluto, sino un medio para la concreción de los

finés 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.

El currículum se erige 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 (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. 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 la igualdad, de modo que con el tiempo las desventajas de origen vayan dejando de existir. El currículum común 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 el punto 2.3. críticas según las cuales el reconocimiento del mérito entraña alguna forma de desigualdad. Es 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 se reduce el espacio para el mérito genuino. 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 currículum 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 (Popper, 1945: 109): (a) no hay privilegios de clase; (b) la libertad y la igualdad son valores supremos; (c) el sistema educativo, como parte del estado, tiene como fin proteger la libertad de niños y adolescentes. Si se cumplen los objetivos humanitarios del currículum común, con el tiempo se irán borrando las desigualdades de origen. La misma educación para todos implica, ni más ni menos, la misma sociedad para todos, una sociedad libre e igualitaria.

Un diseño curricular orientado a preservar, enaltecer y, sobre todo, *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 del currículum se originan en la tensión entre estos dos altos valores, y uno no puede existir sin el otro. El diseño curricular 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 aprecia los dialectos regionales y sociales.

Es así que, 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, mientras que, por el otro, los valores rectores son la libertad, la vocación, el placer, el respeto por las diferencias personales. Por un lado aparecen los valores que dan sustento a las preguntas «¿qué debes hacer?» y «¿cuáles son tus compromisos con los demás?». Por el otro están los valores que sustentan las preguntas «¿qué quieres hacer?» y «¿cuál es tu proyecto de vida?».

La Tabla 1 resume las tensiones productivas del currículum. Cada una de ellas es parte de la dialéctica virtuosa de la educación porque los términos de las antinomias refuerzan o apuntan a los valores de igualdad y libertad.

TABLA 1
Tensiones productivas del currículum. Dialéctica virtuosa de la educación

<i>Valor rector: Igualdad</i>	<i>Valor rector: Libertad</i>
Bien común (felicidad del conjunto)	Felicidad personal
Excelencia, exigencia	Vocación, placer
Eficiencia, productividad	Juego
Respeto por las necesidades del estado	Respeto por las diferencias personales
Igualdad de oportunidades	Diferencias individuales
Patrimonio científico y cultural	Proyecto personal
Amenaza primordial de la imagen negativa: Tienes que hacerlo (porque es bueno para ti y para los demás)	Amenaza primordial de la imagen positiva: El que valora tu propia elección eres tú (no necesariamente los otros)
Cuidado primordial de la imagen positiva: Valoraremos lo que valoras	Cuidado primordial de la imagen negativa: No estarás sometido a nadie
Planificación nacional	Particularidades regionales y locales
Educación común	Desarrollo autónomo y crítico
Necesidades socio-laborales	Vocación personal
Lengua estándar	Dialectos regionales y sociales
Normas institucionales	Prácticas de hecho
Exigencias del sistema	Preferencias individuales
Objetivos y logros del sistema educativo	Objetivos y logros individuales
«¿Qué debes hacer?», «¿cuáles son tus compromisos con los demás?»	«¿Qué quieres hacer?», «¿cuál es tu proyecto de vida?»

Un sistema educativo nacional común debería ofrecer un marco curricular general que sea 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 absurdo 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 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», a partir del cual cada niño y adolescente irá transitando sus propios senderos. Como el punto de partida nunca es (ni debe ser) el mismo para todos, porque cada persona es única y diferente, necesitamos de un currículum común: He aquí otro aspecto de la dialéctica virtuosa de la educación.

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 entera florecerá. De este modo, la educación se pone efectivamente al servicio de la sociedad y del individuo. El análisis filosófico de las tensiones virtuosas del currículum contribuye así a sentar las bases de un proceso educativo de excelencia. Queda, para otros trabajos, la especificación del currículum de las asignaturas particulares y de sus complejas interconexiones.

En síntesis, un currículum nacional común debe dar lugar a las condiciones del trabajo docente en los términos que sugería Lawrence Stenhouse (Stenhouse, 1967: 125): La responsabilidad de los maestros no es producir una élite y dejar que la sociedad eduque informalmente a los que fracasan, sino lograr que la cultura y una educación sean populares, la cultura y la educación serán patrimonio de todos.

BIBLIOGRAFÍA

- Adler, M. J. (1982). *The Paideia proposal. An educational manifesto*. Nueva York: Macmillan.
- Brown, P. y Levinson, S. (1987). *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 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.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. Nueva York: Macmillan.
- DGCyE (Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires) (2007), *Marco general de política curricular*, La Plata, Ministerio de Educación.
- DGCyE (2008). *Diseño Curricular para la Educación Primaria*. La Plata: Ministerio de Educación.
- Dubet, F. (2004). «¿Mutaciones institucionales y/o liberalismo?», en E. Tenti Fanfani (comp.), *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina*. Buenos Aires: UNESCO, pp. 15-45.
- Dubet, F. (2005). *La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?*. Buenos Aires: Gedisa.
- Garrison, J., Podeschi, R. y Bredo, E. (eds.) (2002). *William James and Education*, Nueva York: Teachers College Press.
- Gil, G. & Gil, J. (2008). «Sobre la estructura organizativa de los campeonatos oficiales de fútbol en Argentina: del estado de injusticia actual a una propuesta alternativa», *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, Madrid, vol. 4, núm. 11, pp. 65-82.
- Goffman, E. (1967). *Interaction Ritual: Essays on Face-to-Face Behavior*. Nueva York: Doubleday.
- 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.
- Goodem, B. y Hopman, S. (eds.) (1998). *Didaktik and/or Curriculum. An International Dialogue*. Nueva York: Lang.
- Gutok, 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, vol. 38, núm. 1, pp. 77-97.
- Hargreaves, A. (2007). «El cambio educativo: entre la inseguridad y la comunidad (entrevista de Claudia Romero)», *Propuesta Educativa*, 27, pp. 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*, Vol 45, Núm 3, pp. 250-266.
- Hopkins, T. (1941). *Interaction: The Democratic Process*. Boston: Heath.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos de Argentina [INDEC] (2012). *Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010*, Buenos Aires.
- Kumpulainen, K. y Lankinen, T. (2016). «Striving for Educational Equity and Excellence: Evaluation and Assessment in Finnish Basic Education», en Niemi, Toom y Kallioniemi (2016), pp. 71-82.
- 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*. Buenos Aires: Paidós, pp. 105-115.
- Maceira, D. y Cejas, C. (2010). «Recursos humanos en salud: una agenda para el gobierno nacional», *Boletín CIPPEC*, núm. 82, pp. 1-15.
- Mayer, L. (2009). «Escuela, integración y conflicto. Notas para entender las tensiones en el aula», *Educación, Lenguaje y Sociedad*, Vol. 6, núm. 6, pp. 85-112.
- Medawar, P. (1967). *The Art of Soluble*. Londres: Methuen.
- 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, Toom y Kallioniemi (2016), pp. vii-ix.
- Mills, P. (1972). «A Philosophical Base for Curriculum Decisions», *Educational Leadership*, vol. 29, núm. 7, pp. 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, Toom y Kallioniemi (2012), pp. 19-38.
- Niemi, H.; Toom, A. y Kallioniemi, A. (2016b). «How to be Prepared to Face the Future?», en Niemi, T. y Kallioniemi, A. (2016), pp. 277-284.
- 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. (eds.) (2016). *Miracle of Education. The Principles and Practices of Teaching and Learning in Finnish Schools*, segunda edición, Rotterdam, Sense Publishers.
- Ornstein, A.C. (1991). «Philosophy as a Basis for Curriculum Decisions», *The High School Journal*, vol. 74, núm. 2, pp. 102-109.
- Popper, K.R. (1945). *La sociedad abierta y sus enemigos*. Barcelona: Paidós, 1989.
- Reeve, C. D. C. (2006). «The Socratic Movement», en R. Curren (ed.) *A Companion to the Philosophy of Education*. Malden, Blackwell, pp. 7-24.
- Reinikainen, P. (2012). «Amazing PISA Results in Finnish Comprehensive Schools», in Niemi, Toom y Kallioniemi (2012), pp. 3-18.
- Stenhouse, L. (1967). *Culture and Education*. Londres: Nelson.
- Tirado, F.; Backhoff, E. y Larrazolo, N. (2016). «La revolución digital y la evaluación: un nuevo paradigma», *Perfiles Educativos*, Vol. 38, núm. 152, pp. 182-201.
- Trifonas, P. y Peters, M. (2004). *Derrida, Deconstruction, and Education*, Oxford, Blackwell.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- Vitikka, E.; Krokfors, L. y Hurmerinta, E. (2012). «The Finnish National Core Curriculum: Structure and Development», en Niemi, Toom & Kallioniemi (2012), pp. 83-96.
- Vitikka, E.; Krokfors, L. y Rikabi, L. (2016). «The Finnish National Core Curriculum: Design and Development», in Niemi, Toom y Kallioniemi (2016), pp. 83-90.
- 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.

Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina
 Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)
 josemaria@gilmdq.com

JOSÉ MARÍA GIL

[Artículo aprobado para publicación en enero de 2018]