



Perfiles educativos

ISSN: 0185-2698

Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de
Investigaciones sobre la Universidad y la Educación

Gil, José María

Tensiones productivas del currículo. Dialéctica virtuosa de la educación
Perfiles educativos, vol. XL, núm. 160, Abril-Junio, 2018, pp. 156-173

Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto
de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación

DOI: 10.21470/1678-9741-2018-0171

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13258778010>

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

redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Tensiones productivas del currículo

Dialéctica virtuosa de la educación

JOSÉ MARÍA GIL*

En este texto se propone un análisis filosófico de siete antinomias que subyacen al diseño curricular. Se busca explicar, a menudo con ejemplos de la enseñanza en Argentina, que estas siete antinomias son parte de la tensión general que hay entre las necesidades de la comunidad y las aspiraciones personales, es decir, de la tensión entre el bien común y la libertad individual. El análisis filosófico de este trabajo también intenta mostrar que las tensiones del currículo no entrañan un conflicto irreconciliable de intereses o valores, sino que, por el contrario, dichas tensiones generan una “dialéctica virtuosa”. En efecto, los fenómenos o ideales en tensión ayudan a encontrar puntos de equilibrio para afrontar lo que el autor Rudolf Carnap 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.

This text suggests a philosophical analysis of seven paradoxes underlying curricular design. It seeks to explain—often using examples from teaching in Argentina—that these seven paradoxes form part of the overall tension between the needs of the community and personal aspirations, in other words between the common good and individual freedom. The philosophical analysis of this study also attempts to prove that curricular tensions do not imply an irreconcilable conflict of interests and values, but, on the contrary, create a “virtuous dialectic.” Indeed, the phenomena or ideals in tension help identify points of equilibrium in order to cope with what Rudolf Carnap considered one of the most pressing needs of free and democratic societies: to reconcile individual freedom with an efficient organization of the state and the economy.

Palabras clave

Filosofía de la educación
Diseño curricular
Relación individuo sociedad
Igualdad de oportunidades
Libertad
Proceso enseñanza aprendizaje

Keywords

Philosophy of education
Curricular design
Relationship between society and the individual
Equality of opportunity
Freedom
Teaching-learning process

Recepción: 8 de mayo de 2017 | Aceptación: 18 de agosto de 2017

* Investigador independiente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) (Argentina) y profesor titular del Departamento de Filosofía de la Universidad Nacional de Mar del Plata (Argentina). Doctor en Filosofía por la Universidad de La Plata (Argentina) e investigador postdoctoral de la Universidad Rice (Estados Unidos). Líneas de investigación: filosofía de la educación, diseño curricular, enseñanza de la lengua, educación deportiva. Publicaciones recientes: (2017), “Sobre el papel del lenguaje en el fracaso escolar”, *Didáctica. Lengua y Literatura*, núm. 29, pp. 121-137; (2016), “A Relational Account of the Spanish Noun Phrase”, *Australian Journal of Linguistics*, vol. 36, núm. 1, pp. 22-51. CE: josemaria@gilmdq.com

INTRODUCCIÓN: LA FILOSOFÍA COMO CIMENTO DEL CURRÍCULO

La educación no se subordina a ningún fin más allá de sí misma. La meta de la educación... es en última instancia formar personas que puedan vivir su vida con la mayor plenitud posible... que puedan participar activamente con los demás en la construcción de una sociedad justa y feliz.

JOHN DEWEY (1916)

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. Así, cada tanto, de este sol se desprende algún fragmento que se convierte en una ciencia, un planeta frío que sigue su curso normal. Esto ocurrió, por ejemplo, con el nacimiento de la matemática en la antigüedad, de la física en el siglo XVII, y de la lógica matemática a principios del siglo XX. Austin también predijo 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).

Parece entonces que la filosofía (ese sol original, seminal y tumultuoso) consiste 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. Por ejemplo, los grandes temas de la ética forman parte del vasto conjunto de problemas filosóficos (Lafollette, 2014). Se puede adoptar la concepción ética de Aristóteles y creer, *grosso modo*, 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?”, etcétera, hayan sido solucionados ni, mucho menos, que otra concepción ética haya sido descartada.

Alguna persona podrá seguir la ética de Kant y pensar, también *grosso modo*, que el bien se identifica con el deber, independientemente de la felicidad, sin que esto implique el descarte de Aristóteles.

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, 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 (1967: 87), “si la política es el arte de lo posible, la ciencia es el arte de lo solucionable”.

Ahora bien, aun cuando se aceptara 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), no se estaría sugiriendo de ningún modo que en filosofía se pueden proponer enunciados sin necesidad de justificación alguna. Popper (1972) ha señalado que los enunciados de una teoría filosófica se evalúan de un modo diferente respecto de los enunciados de una teoría científica. Así, mientras los de una teoría científica son refutables en términos de la contrastación empírica, por ejemplo, a través de un experimento, de la observación del fenómeno, o del análisis de la evidencia; los enunciados de una teoría filosófica no son refutables como los enunciados científicos, pero sí son objeto de la crítica. Ante un problema filosófico siempre podemos formular, por lo menos, las siguientes preguntas: ¿se resuelve el problema?, ¿esta teoría resuelve el problema mejor que otras, o sólo lo desplaza?, ¿qué ventajas o desventajas ofrece la solución propuesta? Dichas preguntas indican 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, y los enunciados de una teoría filosófica son evaluados por el tribunal de la crítica. Entre los numerosos servicios que

presta, la filosofía también permite construir los cimientos 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 va a enseñar, y por qué. Para Hopkins (1941), la filosofía ha participado en cada decisión importante sobre la enseñanza a lo largo de la historia y seguirá siendo el fundamento de toda decisión importante en el futuro. Hopkins agrega que difícilmente habrá casos en los cuales la filosofía no sirva para fundamentar las decisiones que toma un docente.

Dewey creía, incluso, que la filosofía puede concebirse como la 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 contemporánea. En sus propias palabras, la educación es “el laboratorio donde las distinciones filosóficas se hacen concretas y se ponen a prueba” (Dewey, 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 (“*to make human beings who will live life to the fullest*”) 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, Tyler (1949) 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 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, 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 son diferentes áreas de una misma esfera. Como sugiere Goodlad (1979a; 1979b) 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.

En este sentido, Ornstein (1991) destaca que la antinomia sociedad-individuo subyace a toda planificación curricular. La filosofía de la educación ha oscilado entre dos grandes concepciones (Ornstein y Hunkin, 1998; Ornstein y Levine, 2008): 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 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 reconstrutivismo, por lo cual privilegia 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).

En conclusión, la filosofía permite construir los cimientos del diseño curricular. Gra-

cias a ella podemos justificar qué se va a enseñar, cómo se va a enseñar eso y por qué. En la segunda parte de este trabajo se analizan siete antinomias que involucran una fuerte tensión en el diseño del currículo; una tensión que encuentra su origen en la necesidad de cuidar dos valores opuestos, pero imprescindibles: el bien común y la libertad individual.

ANÁLISIS DE SIETE ANTINOMIAS SUBYACENTES AL CURRÍCULO

No es exagerado decir que la modernidad, al menos en su sentido político, se erige sobre la base de los ideales de igualdad y libertad. Para usar los términos con la mayor precisión posible, y para asumir un compromiso filosófico concreto, debe quedar claro que aquí se reivindican los conceptos de igualdad y libertad en un sentido efectivamente moderno. Por igualdad se entiende la búsqueda del bien común (de lo que es mejor para el conjunto), esto es, la búsqueda de paridad de condiciones y oportunidades, independientemente del origen social, económico, cultural, religioso, étnico, o el que fuere. De alguna forma, “lo que es mejor para todos”, la idea de que nadie vale más ni menos que otro, la búsqueda de contextos que promuevan las mismas oportunidades para todos, y el respeto por normas cuyo fin es preservar los derechos de cada persona, forman parte de un mismo y complejo conjunto de valores y propuestas para la acción que pueden cobijarse en el concepto de igualdad. En síntesis, en una sociedad hay igualdad si cada uno de los integrantes de esa sociedad dispone de las mismas oportunidades que los demás.

Por su parte, la libertad se entiende en términos de la realización personal y de la búsqueda de ese estado de bienestar y equilibrio interior que llamamos felicidad; del derecho inalienable que tiene una persona a hacer lo que quiera, siempre y cuando no viole las normas que sostienen el bien común. He aquí otro gran problema filosófico, que empezó a expresarse con énfasis justamente en los

albores de la modernidad: la tensión que hay entre el bien común, por el que deben velar el Estado y las instituciones, y la libertad del individuo, que no quiere ser un mero subalterno del Estado ni de otro individuo. En pocas palabras, una persona es libre si sus proyectos de vida y sus acciones no están sistemáticamente obstruidos por otro.

Dentro de esta concepción moderna, los ideales de igualdad y libertad coexisten de forma tensa, pero necesaria; la igualdad y la libertad son necesarias para que haya felicidad. En efecto, la posibilidad de que una persona sea feliz disminuye sensiblemente (y hasta puede desaparecer) si esa persona tiene menos derechos y menos oportunidades que otra, o si está sojuzgada por el poder de otro. En definitiva, no puede haber igualdad en desmedro de la libertad, ni la libertad puede lograrse a costa de la igualdad. Así lo establece, por ejemplo, uno de los grandes manifiestos de la modernidad, la Declaración de la Independencia de Estados Unidos de Norteamérica, en 1776: todos los hombres nacen iguales y esta igualdad se hace concreta cuando todas las personas están en condiciones de vivir su vida libres, sin ninguna restricción que les impida buscar la felicidad.

La tensión entre la igualdad y la libertad atraviesa, pues, la vida social y personal porque el individuo (con todas sus aspiraciones, sentimientos, vivencias, sueños, recuerdos, etcétera) interactúa con los otros en sociedad. En este trabajo se propone analizar las siguientes siete antinomias, cada una de las cuales subyace al diseño curricular y se encuadra en la tensión general que hay entre igualdad y libertad:

1. Planificación nacional *vs.* particularidades regionales y locales
2. Educación común *vs.* desarrollo autónomo y crítico
3. Necesidades socio-laborales *vs.* vocación personal
4. Lengua estándar *vs.* dialectos regionales sociales

5. Normas institucionales *vs.* prácticas de hecho
6. Exigencias del sistema *vs.* preferencias individuales
7. Objetivos y logros del sistema educativo *vs.* objetivos y logros individuales

*Planificación nacional **vs.** particularidades regionales y locales*

La idea de un currículo 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 fundamentales. De esta manera, el currículo nacional no busca meramente consolidar la unidad de un país, sino la igualdad de oportunidades. Para decirlo de forma explícita, el objetivo de un currículo nacional 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, e incluso, 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).

La Provincia de Buenos Aires tiene una superficie de 307 mil 571 km², mayor que la de Italia (que es de 301 mil 338 km²), con una población de más de 15 millones y medio de habitantes muy irregularmente distribuida. Si esta provincia es vasta y diversa, toda Argentina 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). Este desarrollo demográfico y económico desigual 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 (55 por ciento 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, cuya estructura organizativa 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 currículo nacional debería favorecer la igualdad de oportunidades no sólo en las poblaciones más directamente ligadas a las ciudades-puerto, sino también en las regiones postergadas, como 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 currículo 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 currículo 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; Gundem y Hopman, 1998).

El currículo de Finlandia se presenta muchas veces como ejemplo de implementación

exitosa de un currículo nacional (Halinen y Järvinen, 2008; Niemi, 2012). Entre los indicadores más fuertes del éxito del currículo básico nacional de ese país destacan los difundidos y “sorprendentes” resultados de las pruebas PISA (Reinikainen, 2012). También se ha propuesto que el progreso social y económico de ese país es consecuencia de un “milagro de la educación” que se sostiene en un currículo nacional (Niemi, 2012). En este sentido, el currículo nacional es la gran base para construir un sistema educativo cuyos rasgos sobresalientes son los fenómenos sumamente positivos que se enumeran a continuación: 1) los docentes tienen un altísimo nivel académico, al punto que el doctorado es no sólo un requisito básico, sino también una etapa esencial de la formación y del servicio docente (Heikonen *et al.*, 2016; Niemi *et al.*, 2016); 2) 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, 2012); 3) alumnos, docentes y padres manifiestan una fuerte cohesión social y se muestran satisfechos con la vida escolar (Niemi *et al.*, 2016); 4) los resultados en las evaluaciones internacionales se encuentran entre los mejores del mundo (Välijärvi y Sulkunen, 2016); 5) 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 incluyen en una guía curricular apropiada. De acuerdo con la experiencia finlandesa, el currículo nacional ha sido el medio más apropiado para llegar a los docentes y a todos los actores educativos. En Finlandia, el currículo básico nacional es un marco para los currículos locales. Al principio, dicho currículo 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 currículo nacional), se debería considerar la posibilidad de que, en un comienzo, el currículo nacional estuviera fuertemente centralizado para, con el tiempo, ir dando lugar a una mayor capacidad de decisión por parte de autoridades provinciales, municipales y escolares.

A pesar de que el currículo es una guía fundamental del sistema educativo de un país, casi no hay estudios comparativos de currículos nacionales (Vitikka *et al.*, 2012). Así y todo, estos autores, además de Vitikka *et al.* (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 de enseñanza. 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 currículo nacional, cuya implementación siempre será local.

A modo de ejemplo, para el caso de la enseñanza de la lengua y la literatura en Argentina, el currículo nacional puede establecer que en el último año de la escuela primaria (sexto) se enseñará el *Martín Fierro* de José Hernández, una de las obras más representativas y consagradas de la literatura de ese país. También puede establecer, con bastante precisión, que se estudien el argumento, los personajes y el contexto histórico; que se establezcan comparaciones entre aspectos centrales de la primera parte (*Ida*, 1872) y de la segunda (*Vuelta*, 1879); y que se analicen fragmentos o pasajes célebres,

como los consejos de Vizcacha. Todo ello no impedirá que las clases de lengua y literatura contemplen otros textos ni coartará el enfoque creativo de los docentes. Casi con seguridad la interpretación del *Martín Fierro* en la escuela de un centro urbano será diferente de la de una comunidad rural; un currículo nacional sirve para construir una base, nunca un techo. La educación es como una actividad al aire libre.

Educación común vs. desarrollo autónomo y crítico

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 currículo nacional y unificador, el sistema educativo de un Estado implementa también un currículo 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 currículo 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 currículo nacional no involucra la opresión sobre las particularidades regionales y locales, el currículo común no conlleva la anulación de las aspiraciones individuales. He aquí otra

paradoja constructiva: la libertad pedagógica e individual va de la mano de un currículo 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 currículo común ayuda a cada persona en formación para que vaya aprendiendo a ser el “arquitecto de su propio destino”.

Para dar un ejemplo, en el caso de la enseñanza de la lengua y la literatura, la tensión entre un currículo común y el desarrollo de un espíritu autónomo y crítico es algo que va de suyo. El currículo 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.

Necesidades socio-laborales vs. vocación

Un currículo 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 currículo 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 currículo nacional común también deberá proveer las condiciones para desarrollar y estimular 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 o de computadora puede ser muy genuina, pero no parece necesario desarrollarla o estimularla en el ámbito escolar. Por supuesto, tampoco debe combatirse. El currículo puede pensarse en virtud de la educación que niños y adolescentes *no* van a recibir en sus entornos sociales más cercanos (la familia, los amigos, el barrio) y que, por contrapartida, necesitan recibir en la escuela. Así, por ejemplo, un niño de Jujuy podrá ser apasionado del violín, una niña de Córdoba del fútbol y otro niño de Ushuaia de la literatura fantástica. Los tres gozarán de los mismos derechos y de las mismas oportunidades potenciales si en cada una de las escuelas se les enseñan los temas y las habilidades del currículo nacional común, sin que esto constituya un impedimento para que el niño de Jujuy estudie violín, la niña de Córdoba juegue al fútbol y el niño de Ushuaia lea cuentos fantásticos. En principio, el currículo común 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 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, en sí misma, 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 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 tolerable 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 currículo nacional común 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.

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 (Abramzón, 2005; 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 donde esta relación asume 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 4.2 por ciento de los graduados en carreras universitarias de salud, mientras que los médicos constituyen casi 40 por ciento; hay 3.23 enfermeros y 31 médicos cada 10 mil 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 porque la formación del currículo nacional común debería contemplar también el estímulo de las vocaciones faltantes y necesarias, al menos desde los primeros años de la escuela secundaria.

Lengua estándar vs. dialectos regionales y sociales

El diseño curricular, y de manera muy especial el de la enseñanza de la lengua, debería contemplar la tensión que hay entre las variedades de lenguas, familiares y sociales, por un lado, y el acceso a la lengua estándar, por el otro. Mientras que las primeras se orientan a particularizar y diversificar, la segunda se inclina a estandarizar (DGCyE, 2007). 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”, un tipo particular de la lengua cuya existencia está determinada por la pertenencia social o geográfica de sus hablantes. Así, por ejemplo, puede decirse que hay numerosos dialectos del castellano según las diversas regiones: el dialecto del Río de la Plata, el de Chile, el de Madrid, etcétera. También hay dialectos sociales, por ejemplo, el estándar, que es propio de los grupos “con buen nivel de instrucción” y que se usa en la escuela, la universidad, la administración de justicia, el mundo laboral y los medios de comunicación; por contrapartida, los dialectos de “las clases populares” no se usan primordialmente en los contextos del estándar.

Un hablante no elige su dialecto, puesto que 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), la palabra “dialecto” suele usarse en el habla cotidiana con un sentido peyorativo, lo cual no sólo es un error, sino también un prejuicio que, por desgracia, a veces trasmiten 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). 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, ya que uno de los objetivos fundamentales de los alumnos 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 expresa que la diversidad es un factor

de enriquecimiento cultural y personal. 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 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”. No debe entonces 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, también es necesario que se enseñe el dialecto estándar para que los chicos cuya variedad de origen es diferente no padecan las inequidades que causa precisamente el descognimiento de la variedad estándar.

Normas institucionales vs. prácticas de hecho

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). Al menos en un ideal, la escuela favorece la socialización sobre la base de un pacto de ayuda y asistencia mutua con la familia, aunque la escuela tenga un poder mayor en la capacidad de definición de reglas y normas (Mayer, 2009). La propuesta de un currículo nacional común tendiente a garantizar la igualdad de oportunidades puede ser objeto de críticas por parte de aquéllos que la consideren ingenua, demasiado impositiva o sencillamente mal encaminada, porque desconoce las diferencias entre los alumnos.

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 descarbonerar los méritos de quienes puedan alcanzar los mejores resultados en las diferentes áreas de la educación, el fracaso no debe ser una opción si hay suficiente compromiso por parte del sistema educativo, de los docentes y de los alumnos con sus familias (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” (Dubar, 2004: 52).

Pero lo que se busca, desde luego, 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 currículo común estandarizado podría entrañar otro grave peligro: que algunos alumnos (posiblemente muchos) terminen excluidos. Puede pensarse que el

currículo común promueve el riesgo de la exclusión porque (debido a sus diferencias culturales y aun lingüísticas, como se vio en una sección anterior) no es posible que todos los alumnos alcancen los objetivos comunes propuestos. Según François Dubet (2005) la asociación del currículo común con la meritocracia y la igualdad de oportunidades oculta 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 daña la autoestima de los que obtienen bajas calificaciones o repreban. 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 currículo 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 currículo 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).

Prevenciones como las de Mayer, Dubet y Hargreaves tienen valor porque —justamente— nos ayudan a evitar los riesgos que denuncian. Pero no debemos aceptar que los peligros que se denuncian nos acechan de forma inexorable y fatal. Lo que en realidad hay que hacer es reconocer esos peligros para luego evitarlos. Ciertamente, “la línea de largada” no es la misma para todos a causa de diferencias socioculturales, lingüísticas e individuales. Y justamente porque no todos parten del mismo sitio, el currículo debería ser común e

igualitario. Uno de los objetivos fundamentales del currículo común es que todos los niños y adolescentes, en especial los que padecen desventajas circunstanciales debido a un contexto socioeconómico vulnerable, 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 aprende de verdad.

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 reconozcan 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 *et al.*, 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.

Exigencias del sistema vs. preferencias individuales

Otra tensión fundamental es la que se da entre la imposición que ejerce el currículo 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 le obliga. En este sentido, Borges creía que la idea misma de “lectura obligatoria” era 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.

El currículo, entonces, debe contemplar la necesidad de un cierto número de horas optativas y programas especiales de artes o

deportes que estimulen los gustos y deseos de los chicos. Pero también es cierto que deberá haber ciertos niveles de exigencia razonables, más allá del fastidio que dicha 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 un esperable signo de salud mental. El currículo no debe modificar emociones tan genuinas. Desde luego, docentes cada vez mejor formados estarán en condiciones de motivar a sus alumnos y de contribuir a la formación de entornos 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 también resultar 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 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 futbol es mucho más divertido cuando se despliega una mayor cantidad y variedad de habilidades y estrategias, todo lo cual se consigue mayormente por medio del esfuerzo que involucran el entrenamiento y el trabajo físico (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 requieren 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.

Objetivos y logros del sistema educativo vs. objetivos y logros individuales

Todas las antinomias contempladas en este análisis involucran, de algún modo, la tensión entre los objetivos 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 currículo común se sostiene en una concepción “humanitaria”, tal como la llama Popper (1945: 104), y por ello apunta a preservar, tanto los objetivos de la comunidad, como los 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 (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 (como 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.

CONCLUSIONES

οὐ ξυνιᾶσιν ὅκως διαφερόμενον
ἔωντῷ ὁμοιογέει· παλίντροπος
ἀρμονίη 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. La filosofía sirve, entre otras cosas, para fundamentar nuestro conocimiento, nuestras elecciones y nuestras acciones. En el caso del currículo, el análisis filosófico 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 al currículo y todas ellas se encuadran en una tensión más general: la que hay entre los valores de igualdad y libertad. El currículo se erige sobre una dialéctica virtuosa porque sus cimientos están hechos de la tensión entre libertad e igualdad.
2. Los fenómenos o ideales en tensión de las siete antinomias no involucran conflictos irreconciliables; por el contrario, los términos en tensión generan una dialéctica virtuosa porque 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.
3. 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 currículo 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).

4. 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 currículo 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 de oportunidades, pero también fomenta el desarrollo individual. Quiere consolidar la igualdad en el acceso al patrimonio científico y cultural, aunque respeta la heterogeneidad de las personas y los grupos sociales. Propone la estandarización lingüística, pero aprecia los dialectos regionales y sociales.

En efecto, 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. Pero también son valores rectores la libertad, la vocación, el placer y 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?”.

5. Todas estas cuestiones entran en relación con el concepto socio-antropológico de imagen (Goffman, 1967; Brown

y Levinson, 1987). La palabra “imagen” es traducción de la voz inglesa *face*, una de cuyas acepciones significa “cara”. Metáforicamente, 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: es nuestra autoestima, el respeto que esperamos. A toda persona le preocupa cuidar la imagen que espera proyectar y preservar. De eso se trata en gran medida 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; y 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 en que tanto la amenaza de la imagen negativa como la de la imagen positiva conlleven 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).

6. El Cuadro 1 resume las tensiones productivas del currículo. Cada una de ellas es parte de la dialéctica virtuosa de la educación porque los términos de las antinomias refuerzan la igualdad y la libertad.

Cuadro 1. Balance de las tensiones productivas del currículum: dialéctica virtuosa

Valor rector: igualdad	Valor rector: libertad
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

**Cuadro 1. Balance de las tensiones productivas del currículum:
dialéctica virtuosa**

(continuación)

Valor rector: igualdad	Valor rector: libertad
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?”

7. La formación docente y la evaluación de los alumnos resultan esenciales para la dialéctica virtuosa de la educación. Así, los docentes tendrán que ser profesionales cada vez mejor preparados (el doctorado podría ser la base) y se convertirán en agentes verdaderamente transformadores del proceso educativo general, y del diseño curricular en concreto. 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, contarán con la libertad de elegir temas específicos, materiales y métodos de enseñanza a partir de la guía general establecida por el currículo, 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 saber 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 implicaciones directas en docentes y alumnos.

En el currículo, la evaluación de los alumnos presenta dos dimensiones: por un lado, tiene que definir los principios y la didáctica de la evaluación; y 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.

8. El currículo 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 Carnap (1963) 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.

9. Un currículo 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 desventajas 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 currículo común tiene entonces, 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 antes algunas 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 currículo se sostiene en una honda fe en la libertad y la capacidad individual. En una sociedad libre e igualitaria, verdaderamente democrática, se reconoce

y se exalta el mérito individual y se espera que esté al servicio del bien común. El currículo común contribuye a profesor y ejercer la actitud humanitaria en términos de Popper (1945): a) no hay privilegios de clase; b) la libertad y la igualdad son valores supremos; y 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 currículo 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.

10. 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; y 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 pre establecida. Más bien conviene que usemos la metáfora de “punto de partida”, desde el 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 currículo 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 currículo. 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 currículo contribuye, así, a sentar las bases de un proceso educativo de excelencia. Queda, para otros trabajos, la especificación del currículo de las asignaturas particulares y de sus complejas interconexiones.

REFERENCIAS

- ABRAMZÓN, Mónica (2005), *Argentina: recursos humanos en salud en 2004*, Buenos Aires, Organización Panamericana de Salud.
- ADLER, Mortimer J. (1982), *The Paideia Proposal. An educational manifesto*, Nueva York, Macmillan.
- ANDERSON-Levitt, Kathryn (2008), "Globalization and Curriculum", en Michael Connelly, Ming Fang He y Jo Ann Phillion (eds.), *The SAGE Handbook of Curriculum and Instruction*, Los Ángeles, SAGE, pp. 349-368.
- AUSTIN, John (1961), "Ifs and Cans", en John Austin, *Philosophical Papers*, Oxford, Oxford University Press, pp. 205-232.
- BROWN, Penelope y Stephen Levinson (1987), *Politeness: Some universals in language usage*, Cambridge, Cambridge University Press.
- CARNAP, Rudolf (1991 [1963]), *The Philosophy of Rudolf Carnap*, La Salle, Open Court.
- DARLING-HAMMOND, Linda (2010), *The Flat World and Education*, Nueva York, Teachers College.
- DEWEY, John (1916), *Democracy and Education*, Nueva York, Macmillan.
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (DGCyE) (2007), *Marco general de política curricular*, La Plata, Ministerio de Educación.
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (DGCyE) (2008), *Diseño curricular para la educación primaria*, La Plata, Ministerio de Educación.
- DUBET, François (2004), "¿Mutaciones institucionales y/o liberalismo?", en Emilio Tenti Fanfani (comp.), *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina*, Buenos Aires, UNESCO, pp. 15-45.
- DUBET, François (2005), *La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?*, Buenos Aires, Gedisa.
- GARRISON, Jim, Ronald Podeschi y Eric Bredo (eds.) (2002), *William James and Education*, Nueva York, Teachers College Press.
- GIL, Gastón y José María Gil (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*, vol. 4, núm. 11, pp. 65-82.
- GOFFMAN, Erving (1967), *Interaction Ritual: Essays on face-to-face behavior*, Nueva York, Doubleday.
- GOODLAD, John (1979a), *Curriculum Inquiry. The study of curriculum practice*, Nueva York, Mc Graw-Hill.
- GOODLAD, John (1979b), *What Schools Are For*, Bloomington, Phi-Delta-Kappa Educational Press.
- GUNDEM, Bjorg y Stephan Hopman (eds.) (1998), *Didaktik and/or Curriculum. An International Dialogue*, Nueva York, Lang.
- GUTEK, Gerald (2005), *Historical and Philosophical Foundations of Education: A biographical introduction*, Columbus, Merrill-Prentice Hall.
- HALINEN, Irmeli y Ritva Järvinen (2008), "Towards Inclusive Education: The case of Finland", *Prospects*, vol. 38, núm. 1, pp. 77-97.
- HARGREAVES, Andy (2007), "El cambio educativo: entre la inseguridad y la comunidad. Entrevista a Andy Hargreaves (realizada por Claudia Romero)", *Propuesta Educativa*, núm. 27, pp. 63-70.
- HEIKONEN, Lauri, Janne Pietarinene, Kirsi Pyhälö, Auli Toom y Tiina Soini (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, Thomas (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, INDEC.
- KUMPULAINEN, Kristiina y Timo Lankinen (2016), “Striving for Educational Equity and Excellence: Evaluation and assessment in finish basic education”, en Hannele Niemi, Auli Toom y Arto Kallionniemi (eds.), *Miracle of Education. The principles and practices of teaching and learning in Finnish schools*, Rotterdam, Sense Publishers, pp. 71-82.
- LAFOLLETTE, Hugh (ed.) (2014), *Ethics in Practice: An anthology*, Oxford, Wiley Blackwell.
- LASTRA, Yolanda (1992), *Sociolingüística para hispanoamericanos*, México, Colegio de México.
- LEWKOWICZ, Ignacio (2007), “Entre la institución y la destitución”, en Ignacio Lewkowicz y Cristina Correa (comps.), *Pedagogía del aburrido*, Buenos Aires, Paidós, pp. 105-115.
- MACEIRA, Daniel y Cintia Cejas (2010), “Recursos humanos en salud: una agenda para el gobierno nacional”, *Boletín CIPPEC*, núm. 82, pp. 1-15.
- MAYER, Liliana (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, Peter (1967), *The Art of Soluble*, Londres, Methuen.
- MENDOZA, Silvia (dir.) (2012), *Diseño curricular para la escuela primaria*, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires.
- MIKKOLA, Armi (2016), “Perspectives for the Future of the Teaching Profession”, en Hannele Niemi, Auli Toom y Arto Kallionniemi (eds.), *Miracle of Education. The principles and practices of teaching and learning in Finnish schools*, Rotterdam, Sense Publishers, pp. vii-ix.
- MILLS, Patricia (1972), “A Philosophical Base for Curriculum Decisions”, *Educational Leadership*, vol. 29, núm. 7, pp. 631-637.
- MORRIS, Vanc C. (1990), *Existentialism in Education*, Prospect Heights, Waveland.
- NIEMI, Hannele (2012), “The Societal Factors Contributing to Education and Schooling in Finland”, en Hannele Niemi, Auli Toom y Arto Kallionniemi (eds.), *Miracle of Education. The principles and practices of teaching and learning in Finnish schools*, Rotterdam, Sense Publishers, pp. 19-38.
- NIEMI, Hannele, Auli Toom y Arto Kallionniemi, Arto (2016), “How to be Prepared to Face the Future?”, en Hannele Niemi, Auli Toom y Arto Kallionniemi (eds.), *Miracle of Education. The principles and practices of teaching and learning in Finnish schools*, Rotterdam, Sense Publishers, pp. 277-284.
- ORNSTEIN, Allan C. (1991), “Philosophy as a Basis for Curriculum Decisions”, *The High School Journal*, vol. 74, núm. 2, pp. 102-109.
- ORNSTEIN, Allan C. y Francis P. Hunkin (1998), *Curriculum: Foundations, principles, and theory*, Boston, Allyn and Bacon.
- ORNSTEIN, Allan C. y Daniel U. Levine. (2008), *Foundations of Education*, Boston, Houghton Mifflin Company.
- POPPER, Karl R. (1989 [1945]), *La sociedad abierta y sus enemigos*, Barcelona, Paidós.
- POPPER, Karl R. (1991 [1972]), *Conjeturas y refutaciones. El desarrollo del conocimiento científico*, Barcelona, Paidós.
- REEVE, C.D.C. (2006), “The Socratic Movement”, en Randall Curren (ed.), *A Companion to the Philosophy of Education*, Malden, Blackwell, pp. 7-24.
- REINIKAINEN, Pasi (2012), “Amazing PISA Results in Finnish Comprehensive Schools”, en Hannele Niemi, Auli Toom y Arto Kallionniemi (eds.), *Miracle of Education. The principles and practices of teaching and learning in Finnish schools*, Rotterdam, Sense Publishers, pp. 3-18.
- TIRADO, Felipe, Eduardo Backhoff y Norma Larrazolo (2016), “La revolución digital y la evaluación: un nuevo paradigma”, *Perfiles Educativos*, vol. 38, núm. 152, pp. 182-201.
- TRIFONAS, Peter y Michael Peters (2004), *Derrida, Deconstruction, and Education*, Oxford, Blackwell.
- TYLER, Ralph W. (1949), *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, Chicago, University of Chicago Press.
- VÄLJÄRVI, Jouni y Sari Sulkunen (2016), “Finnish School in International Comparison”, en Hannele Niemi, Auli Toom y Arto Kallionniemi (eds.), *Miracle of Education. The principles and practices of teaching and learning in Finnish schools*, Rotterdam, Sense Publishers, pp. 3-21.
- VITIKKA, Erja, Leena Krokfors y Elisa Hurmerinta (2012), “The Finnish National Core Curriculum: Structure and development”, en Hannele Niemi, Auli Toom y Arto Kallionniemi (eds.), *Miracle of Education. The principles and practices of teaching and learning in Finnish schools*, Rotterdam, Sense Publishers, pp. 83-96.
- VITIKKA, Erja, Leena Krokfors y Leila Rikabi (2016), “The Finnish National Core Curriculum: Design and development”, en Hannele Niemi, Auli Toom y Arto Kallionniemi (eds.), *Miracle of Education. The principles and practices of teaching and learning in Finnish schools*, Rotterdam, Sense Publishers, pp. 83-90.
- WHEELER, Daryl K. (1969), *Curriculum Process*, Londres, University of London Press.