

EDITORIAL Revista Virtual Redipe: Año 6 Volumen 5

RECIBIDO EL 5 DE MAYO DE 2017 - ACEPTADO EL 6 DE MAYO DE 2017

SOBRE LAS TENSIONES INHERENTES AL DISEÑO CURRICULAR

José María Gil¹

Universidad Nacional de Mar del Plata,
Consejo Nacional de Investigaciones
Científicas y Técnicas de Argentina.

josemaria@gilmdq.com

Resumen

El diseño curricular involucra varias clases de tensiones: (1) Las tensiones entre el sistema educativo nacional y el desarrollo autónomo del individuo, (2) las tensiones entre la lengua estándar y las variedades regionales y sociales, y (3) las tensiones entre las normas del sistema educativo y las prácticas individuales. Todas ellas se encuadran en la tensión más amplia que hay entre la libertad y la igualdad. En efecto, el diseño curricular se orienta a preservar, enaltecer y ejercer estos dos altos valores, y por ello 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

¹ Investigador Independiente del Consejo nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina (CONICET) y Profesor Titular Regular del Departamento de Filosofía de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP). Correo electrónico: josemaria@gilmdq.com

sociales. Propone la estandarización lingüística, pero aprecia los dialectos regionales y sociales.

Palabras claves: sistema educativo, autonomía, variedades de lengua, sociedad, individuo.

Abstract

Curriculum design involves several kinds of tensions: (1) tensions between the national educational system and the individual's autonomous development, (2) tensions between the standard language and regional and social varieties, and (3) tensions between Norms of the educational system and individual practices. All of them fit into the broader tension between freedom and equality. In fact, the curriculum design is oriented to preserve, enhance and exercise these two high values, and therefore moves dialectically because it oscillates permanently between phenomena and values in tension. It seeks equal opportunities, but also fosters individual development. It wants to consolidate equality in access to scientific and cultural heritage, but respects the heterogeneity of individuals and social groups. It proposes linguistic standardization, but appreciates regional and social dialects

Key words: educational system, autonomy, varieties of language, society, individual.

1. Tensión entre la educación común y la autonomía del individuo

La idea de un currículum nacional parece bien encaminada porque su objetivo consiste en fomentar las condiciones necesarias para que niños y adolescentes de todo un país aprendan el mismo conjunto de contenidos y habilidades básicas. Así, el currículum nacional común no busca meramente consolidar la unidad de un país, sino la igualdad de oportunidades. En efecto, una de las principales metas de un estado moderno libre y democrático es la de 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 podría darles la misma educación a todos.

La 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, Gundem y Hopman 1998). En los últimos años, no sólo ha seguido siendo objeto de atención sino que además se ha enfatizado el vínculo con los estándares de alta calidad académica (Bunch 2013; Wadham y Ostenson 2013; Zwiers, O'Hara y Pritchard 2014; Catalano 2015; Bunn 2017). En lo que tiene que ver con las implementaciones concretas, 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 palabras

del educador Armi Mikkola (2016: vii), "el bienestar de la sociedad finlandesa se basa en el conocimiento y la capacidad".

Lo pertinente aquí es que el diseño curricular tiene gran importancia para un proyecto educativo. Las innovaciones en ciencia, tecnología y educación sólo darán sus frutos si se los incluye en una guía curricular apropiada. 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

currículo nacional no involucra la opresión sobre las particularidades regionales y locales, el currículo común no conlleva la anulación de las aspiraciones individuales. Tenemos aquí otra paradoja constructiva: La libertad pedagógica e individual va de la mano de la necesidad 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.

También es cierto que 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 una formación continua puramente vocacional.

Por otro lado, el currículo 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 currículo 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 currículo 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 currículo 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 de Argentina 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 (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.

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 (Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos, 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 Bogotá, el de Andalucía, el de Puerto Rico, 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 (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.

3. Tensiones entre el 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 currículum 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.

Comovemos, 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) no es posible que todos los alumnos alcancen los objetivos comunes propuestos. Según François

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 (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 (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.

Previsiones como las de Mayer, Dubet y Hargreaves tienen valor porque justamente nos ayudan a evitar los riesgos que denuncian. De todas formas, no podemos resignarnos a 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. 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.

4. Conclusiones: Hacia una 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 consiste 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).

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 (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 (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 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.

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 (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. Y la educación en efecto 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 3 críticas según las cuales el reconocimiento del mérito entrafía 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 (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.

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?”.

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

En síntesis, 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.

Referencias bibliográficas

- Adler, Mortimer J. (1982) *The Paideia proposal. An educational manifesto*, Nueva York: Macmillan.
- Bunch, George (2013) "Pedagogical Language Knowledge: Preparing Mainstream Teachers for English Learners in the New Standards Era", *Review of Research in Education* 37: 298-341.
- Bunn, James 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, Rudolf (1963) *The Philosophy of Rudolf Carnap*, La Salle, Open Court, 1991.
- Catalano, Amy (2015) *Collecting for the Curriculum. The Common Core and Beyond*, Santa Bárbara y Denver: Libraries Unlimited.
- 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, François (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, François (2005), *La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?*, Buenos Aires, Gedisa.
- Gundem, Bjorg y Hopman, Stephan (eds.) (1998), *Didaktik and/or Curriculum. An International Dialogue*, Nueva York, Lang.
- Halinen, Irmeli y Järvinen, Ritva (2008), "Towards inclusive education: the case of Finland", *Prospects*, 145, vol. 38, núm. 1, pp. 77-97.
- Hargreaves, Andy (2007), "El cambio educativo: entre la inseguridad y la comunidad (entrevista de Claudia Romero)", *Propuesta Educativa*, 27, pp. 63-70.
- Hopkins, Thomas (1941), *Interaction: The Democratic Process*, Boston: Heath.
- Kumpulainen, Kristiina y Lankinen, Timo (2016) "Striving for Educational Equity and Excellence: Evaluation and Assessment in Finnish Basic Education", en Niemi, Toom y Kallioniemi (2016), pp. 71-82.
- Lastra, Yolanda (1992), *Sociolingüística para hispanoamericanos*, México, El Colegio de México.
- Lewkowicz, Ignacio (2007) "Entre la institución y la destitución", en I. Lewkowicz y C. Correa (comps.), *Pedagogía del aburrido*, Buenos Aires, Paidós, pp. 105-115.

- Maceira, Daniel y Cejas, Cintia (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.
- 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 Niemi, Toom y Kallioniemi (2016), pp. vii-ix.
- Mills, Patricia (1972), "A Philosophical Base for Curriculum Decisions", *Educational Leadership*, vol. 29, núm. 7, pp. 631-637.
- Niemi, Hannele (2012), "The Societal Factors Contributing to Education and Schooling in Finland", en Niemi, Toom y Kallioniemi (2012), pp. 19-38.
- Niemi, Hannele.; Toom, Auli y Kallioniemi, Arto (2016b) "How to be Prepared to Face the Future? ", en Niemi, Toom y Kallioniemi (2016), pp. 277-284.
- Niemi, Hannele.; Toom, Auli y Kallioniemi, Arto (eds.) (2012), *Miracle of Education. The Principles and Practices of Teaching and Learning in Finnish Schools*, Rotterdam: Sense Publishers.
- Niemi, Hannele; Toom, Auli y Kallioniemi, Arto (eds.) (2016), *Miracle of Education. The Principles and Practices of Teaching and Learning in Finnish Schools*, segunda edición, Rotterdam, Sense Publishers.
- Ornstein, Allan C. (1991), "Philosophy as a Basis for Curriculum Decisions", *The High School Journal*, vol. 74, núm. 2, pp. 102-109.
- Popper, Karl R. (1945), *La sociedad abierta y sus enemigos*, Barcelona: Paidós, 1989.
- Reinikainen, Pasi (2012), "Amazing PISA Results in Finnish Comprehensive Schools", in Niemi, Toom y Kallioniemi (2012), pp. 3-18.
- Stenhouse, Lawrence (1967) *Culture and Education*, Londres: Nelson.
- Tirado, Felipe; Backhoff, Eduardo y Larrazolo, Norma (2016), "La revolución digital y la evaluación: un nuevo paradigma", *Perfiles Educativos* , Vol. 38, núm. 152, pp. 182-201.
- Wadham, Rachel L., y Ostenson, Jonathan (2013) *Integrating young adult literature through the Common Core Standards*, Santa Barbara, CA: Libraries Unlimited.
- Wheeler, Daryl K. (1969), *Curriculum Process*, Londres, University of London Press.