

DIVERSIDAD CULTURAL Y CURRÍCULUM. ¿ES FACTIBLE UNA ARTICULACIÓN?

Cultural diversity and curriculum. Is articulation feasible?

ÁNGEL DÍAZ BARRIGA*

Resumen

Se exploran diversas interpretaciones que se hacen de la teoría curricular, plantea cómo tanto esta teoría como la escuela del Estado Nacional están concebidas para promover una ciudadanía homogénea.

El trabajo analítico parte de reconocer cómo frente a la cultura occidental existen múltiples formas culturales que son desatendidas. En particular centra su tarea analítica en el caso de América Latina. Paulatinamente va exponiendo como la diversidad cultural se enfrenta a múltiples tensiones para ser objeto de formación en el sistema escolar. Cómo el currículum y los exámenes masivos nacionales e internacionales presionan el trabajo educativo hacia prácticas homogéneas.

Palabras clave: Diversidad cultural y currículum; proyecto escolar en la modernidad de occidente y demandas culturales de los diversos grupos sociales; educación y diversidad cultural en América Latina; formación ciudadana y diversidad cultural.

Abstract

The author explores several interpretations of the curricular theory, putting forward how is it that this theory and the school of National State are both conceived to promote a homogeneous citizenship.

The analytic work comes from the recognition of the existence of multiple cultural forms that are unattended by western culture, with a particular focus on the Latin American case. The author progressively explains how is it that cultural diversity faces multiple tensions in its way to become the object in the school system and the ways by which curricula and national and international mass exams put pressure on the educational work towards the setting of homogenous practices.

Key words: *Cultural diversity and curriculum; school project in the occident modernity and cultural demands of the diverse social groups; education and cultural diversity in Latin America; civic formation and cultural diversity.*

* Doctor en Pedagogía, por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Investigador Titular del Centro de Estudios sobre la Universidad.

Una realidad social que se encuentra presente de formas muy características a nivel mundial es el reconocimiento de la diversidad cultural. Tal diversidad es el resultado de procesos históricos donde los diversos grupos humanos han ido conformando su identidad, sus tradiciones, sus cosmovisiones. Un proceso que entra en conflicto con perspectivas que buscan homogeneizar la cultura y presentarla como un mosaico unívoco de valores y formas de comportamiento. En pocas palabras, con el proyecto educativo y en particular el proyecto escolar instaurado en los Estados Nacionales después de la revolución francesa.

En América Latina consideramos que la diversidad cultural es el resultado de la preexistencia de modelos culturales precolombinos, en ocasiones considerados premodernos que de diversa manera se resistieron a asumir cabalmente los valores y la cosmovisión de la cultura occidental que trajeron los conquistadores. De diversa manera, los llamados pueblos indios exigen su reconocimiento en la región, sea en el caso de los cocaleros bolivianos o del movimiento zapatista en México¹.

Sin embargo, el problema está muy lejos de ser sólo latinoamericano, ni del tercer mundo, como se observa entre las culturas de los pueblos árabes o de los pueblos africanos y las formas de escolarización occidentales. En los Estados Unidos no han estado exentos de esta situación. La relación entre la cultura sajona y las culturas de las llamadas minorías ha sido fuente de conflictos en muy distintos momentos. La misma Europa ofreció recientemente un triste testimonio mundial por los conflictos interétnicos e interreligiosos que llevaron a prácticas de genocidio en la vieja ex Yugoslavia².

Lo que no sólo provocó un escándalo entre los propios europeos, sino que obligó a los autores que elaboraron para la UNESCO el diagnóstico mundial de la educación a incorporar en su informe *La educación encierra un tesoro* (1996), una reformulación de los tres tipos de aprendizaje que en los años sesenta había formulado Phillipe Coombs (1971) para añadir al: Aprender a Ser, Aprender a aprender y Aprender a hacer, el Aprender a Convivir.

¹ En México se tiene una estimación de la existencia de 10 millones de indígenas (cerca del 10% de la población), quienes hablan 54 lenguas, más los dialectos que se derivan de las mismas. En estos núcleos sociales el aprendizaje del castellano para lograr la escolarización significa también el aprendizaje de una segunda lengua. Se tiene evidencia de letrados escritos en Otomí (lengua de un grupo indígena) en el salón de clases en donde se afirma: "El español es la lengua que utiliza el ladino para explotarnos, por eso no me gusta". Cfr. Dirección General de Educación Indígena. Secretaría de Educación Pública (1986).

² El reciente problema de jóvenes que queman automóviles como protesta en Francia es otro ejemplo de este problema de la falta de educación para la convivencia y la diversidad.

Esto es aprender a aceptar y convivir con la diferencia, con lo que es distinto a lo de uno. Reconocer el valor que las diversas expresiones culturales tienen en sí mismas, y dejar de lado la perspectiva que supone que una de las formas culturales es superior o mejor a las demás.

El planteamiento a nivel de discurso y de argumentación sobre esta cuestión es por demás atractivo. La realidad se enfrenta a otra dimensión que conviene analizar con algún detenimiento. Ese es el objeto de este ensayo, preguntarse hasta dónde desde el campo del currículo se puede atender a la diversidad.

Recordemos que no es la primera vez que se le asigna a la educación un papel con estas características. No había concluido la Primera Guerra Mundial, cuando el movimiento escuela activa asumía entre una de sus perspectivas lograr una educación para la paz, esto es, se le asigna al escenario escolar realizar una acción tendiente a crear condiciones que permitan superar determinados conflictos que en un momento se experimentan en la sociedad.

Así los planteamientos de lo que se puede considerar educación para la diversidad se encuentran inscritos en este nivel de problematización: cuáles son los problemas sociales que se espera se resuelvan a través de la educación formal. Preguntarse qué papel puede desempeñar la educación para promover una educación que postule el respeto hacia los otros seres humanos, que postule la necesidad de lograr una comprensión y que, al mismo tiempo, impulse una aceptación de un conjunto de normas y valores que son indispensables para la convivencia humana (Gasché, 2005).

El tema de la diversidad no sólo se refiere a las diferencias culturales, sociales y económicas que pueden existir entre grupos sociales de origen étnico distinto, sino que constituyen un rasgo de lo que podríamos considerar una sociedad postmoderna (de Alba, 2005). Esto es, la aspiración de la modernidad de establecer un conjunto de normas, reglas y valores socialmente aceptados, regidos por la razón y no por el pensamiento divino, que permitieran la mejor convivencia social, se encuentra en crisis. Todos los problemas que hemos mencionado con anterioridad lo muestran, así como el reciente conflicto social que se vive en París.

Los diversos grupos de la sociedad, los diversos grupos que se pueden identificar al interior de cada segmento social, en una sociedad cada vez más atomizada, donde ya no es suficiente la clasificación como la sociología lo hacía tradicionalmente, sea a través de conceptos marxistas de burguesía vs. proletariado; clase alta, media o baja; grupos en pobreza y en pobreza extrema; grupos indígenas y no indígenas; grupos étnicos de origen africano, asiático, latino o europeo. Todas estas clasificaciones no alcanzan a dar cuenta de un conjunto de diferencias que van caracterizando a cada segmento humano.

Logrando que la convivencia social sea aceptada por una serie de normas cada vez más débiles, por cuanto los integrantes de esos diversos segmentos de la sociedad no las reconocen como propias.

Este es el complejo contexto donde se encuentra la problemática de la diversidad social, es el contexto en el que se pretende que el campo del currículo tenga alguna posibilidad de intervención, y se busca que tal intervención sea exitosa.

El campo del currículo. Una propuesta para establecer una formación para la ciudadanía, el progreso social y la incorporación al mundo del trabajo

Como un resultado de los procesos de industrialización, se transformaron las condiciones de vida de los miembros de las sociedades modernas. Las relaciones cotidianas se trastocaron y se le asignó a la escuela el papel de lograr la integración de los nuevos ciudadanos a ese orden social (Cremin, 1969). En ese contexto se conformó la teoría curricular, una propuesta para la educación del hombre en la era industrial (Apple, 1986; Díaz Barriga, 1986).

La industrialización permitió la consolidación de la institución escolar que se había perfilado con la conformación de los Estados Nacionales a fines del siglo XVIII. Recordemos que a mediados del siglo XIX los Estados Nacionales en Europa y seguidamente en América Latina empezaron a expedir las leyes que regulaban el funcionamiento de la educación pública. No sólo postularon los principios de laica, gratuita y pública sino que expidieron regulaciones sobre el número de años que se debían cursar, así como de las asignaturas y los temas que debían ser objeto de tratamiento. La industrialización se convirtió en el detonador de una serie de necesidades educativas en el seno de la sociedad.

Así como las nuevas regulaciones desplazaban a las escuelas parroquiales, a las escuelas de los maestros para establecer en realidad una incipiente conformación de un sistema educativo. El nuevo ordenamiento de asignaturas, temas y contenidos en el escenario escolar desplaza los saberes de la didáctica centrados en el desempeño docente y articulados en la relación docente-estudiante. Veamos que la didáctica no percibía el conjunto de relaciones sociales que gravitaban en el entorno escolar, ni siquiera visualizaba las relaciones escolares como relaciones entre un grupo de docentes frente a distintos grupos de estudiantes.

En este contexto surge la teoría curricular, precisamente para establecer un modelo científico (Bobbit, 1971) de selección del contenido, de cara a las necesidades del trabajo, así como de la necesaria conformación de una ciudadanía (Cremin, 1967). Si bien desde su inicio la problemática curricular estuvo tensada por la perspectiva que la ligaba más

a los mecanismos para la elaboración de planes y programas de estudio (Bobbit, 1971), frente a la que privilegiaba el desarrollo del estudiante, sus necesidades y sus intereses como elementos definitorios de lo que podría ser aprendido (Dewey, 1925).

Tensión que no se ha resuelto en nuestros días y que de alguna forma se expresa en el pensamiento curricular contemporáneo en lo que se entiende por currículum formal frente al currículum como práctica, vivido y, en otro sentido, oculto (Díaz Barriga, 2004).

Pero en esta perspectiva encontramos un meollo de la problemática curricular que guarda una estrecha relación con el tema de la diversidad. La perspectiva curricular como planes y programas de estudios responde al interés del estado nacional por promover elementos que permitan una formación homogénea para los integrantes de una sociedad. Cremin es bastante claro cuando afirma “su tarea era norteamericanizar a los inmigrantes” (1969, 92). En este sentido, esta perspectiva a través de la cual se difunde una serie de contenidos, habilidades y actitudes en el conjunto de los estudiantes, con independencia de sus condiciones de origen, es un elemento que signa las propuestas curriculares actuales. Claramente definidas en lo que se denomina la educación básica.

El estado, a través de su propuesta de contenidos de un plan de estudios, le garantiza a la sociedad una transmisión de contenidos y valores uniformes. La otra veta de la problemática curricular también está presente. La realidad escolar no funciona de acuerdo a la imagen que los planificadores tuvieron del currículum (Remedi-Furlán, 1983), sino que contrariamente a ello, en el salón de clases se dan una serie de interacciones que guardan más relación con la dinámica que los integrantes de un grupo escolar le imprimen, la actuación del docente y las condiciones del entorno escolar. La diversidad se encuentra como un signo presente en las prácticas educativas.

En algunos de sus trabajos Giroux (1989) sostenía la necesidad de atender en una perspectiva de la diversidad en los procesos educativos que se dan con lo que en los Estados Unidos se denomina Minorías Étnicas. En México se creó la Dirección General de Educación Indígena, que entre sus objetivos tenía realizar adecuaciones del plan de estudios de la educación básica a las características de 54 grupos indígenas. En varios países de la región se están estableciendo Universidades Multiculturales (para no denominarlas indígenas). Todo ello invitaría a pensar que el tema de la sociedad y las autoridades educativas han tomado conciencia de este problema y han buscado formas de atenderlo.

Lejos estamos de una solución, y se puede sospechar que las respuestas que se dan actualmente a este problema, lejos de resolverlo, constituyen solamente un paliativo que en ocasiones es una acción vergonzosa.

Tensiones del currículum ante el tema de la diversidad

Para dilucidar de una mejor manera el problema las relaciones entre currículum y diversidad es conveniente utilizar el concepto tensión. Ya que el mismo remite a fuerzas reales y sobre todo simbólicas que están presentes de manera simultánea en un momento, en una acción o en una estrategia social, en este caso educativa. Esta tensión genera dificultades para lograr una adecuada resolución del problema que se experimenta en un momento dado.

La diversidad cultural en el ámbito del currículo crea múltiples tensiones. No sólo las que emanan de la convivencia con lo diferente, sino las que son estructurales a la problemática de lo diverso. Parte de este problema guarda relación con el origen de la problemática curricular e incluso con el papel que la cultura occidental le asigna a la escolarización.

En estricto sentido, ya hemos presentado una forma de la diversidad en el campo del currículo. La tensión entre currículum formal y currículum vivido, no insistiremos más en ella. Sin embargo, de esta tensión surgen otras que es conveniente tener presente, entre ellas podemos mencionar otras tres en particular:

La presión para establecer contenidos homogéneos en los planes y programas de estudio, dejando el tema de la diversidad a una perspectiva de actitudes; la tensión entre sistemas nacionales de examinación y la diversidad que se busca promover en el campo del currículo y valores, y la reducción del tema de la diversidad cultural a un contenido folclórico.

Estas tensiones de alguna forma son el resultado del papel que en el sistema social se le asigna a la educación, y a la misma conformación de la teoría curricular como un instrumento que permita resolver lograr la meta de la conformación de un ciudadano que se integre productivamente a la sociedad.

Aun cuando el tema de la diversidad cultural es sostenido de formas muy variadas por distintos actores: autoridades educativas, políticos, entre otros. Estas declaraciones quedan puestas en entredicho ante otras realidades.

Con independencia de la realidad social y cultural en la que se desenvuelve el acto educativo en cada escuela y en cada salón de clases, la propuesta de contenidos es única y estable para todo el sistema. Por más esfuerzos que se hayan realizado para incorporar la perspectiva de lo local, finalmente termina privando una perspectiva nacional en el tratamiento de los contenidos y estamos avanzando hacia una internacional.

Hemos planteado la dificultad que tiene la sociedad contemporánea para reconocer de manera específica los rasgos culturales y sociales de los diversos grupos y subgrupos que la integran. Mucho más complicado resulta en una región como la latinoamericana

comprender la perspectiva y cosmovisión de aquellos pueblos a los que se les quitó la voz por más de cinco siglos.

Se han hecho esfuerzos que en el plano formal podríamos considerar como un fracaso, tales como dejar que cada provincia o Estado defina los contenidos de los planes de estudio de educación básica, cuestión que llevó a dar marcha atrás a estas propuestas y obligó al Estado a proponer una serie de contenidos mínimos para ser trabajados en los cursos escolares. Este es el sentido de la educación obligatoria. También se puede considerar un fracaso las acciones que se realizan en el caso de México, en el que se autoriza a los estados a incorporar contenidos regionales en una asignatura de cada ciclo escolar.

Si los contenidos escolares se piensan en la lógica de la unidad/diversidad, ciertamente que el planteamiento formal es que deben responder a una unidad. Los aprendizajes básicos deben ser logrados por todos los estudiantes. Esta es una condición sustantiva del trabajo escolar.

Pareciera entonces que no hay en el sistema de educación formal un lugar para la diversidad. En ese caso se argumenta que corresponde a cada escuela y a cada docente conceder el espacio a la necesaria diversidad en la forma de abordar cada uno de los contenidos en el salón de clase. Al docente se le asigna la responsabilidad de identificar las actividades de aprendizaje y las tareas educativas que permitan dar sentido a esa diversidad social y cultural, e incluso se espera que el docente aporte toda su creatividad en esta tarea. Pero también en este trabajo generalmente se fracasa, porque los docentes viven situaciones muy diversas en la región. Sin embargo, se ha documentado la existencia de un desánimo relativamente generalizado frente a su desempeño. Desánimo que no ha sido objeto de atención por parte de los responsables del sistema escolar (Díaz Barriga, 1995).

Frente a ello, el docente se enfrenta a una cantidad de demandas que son intrínsecas a su labor, pero que también son el resultado de la manera como se conducen las políticas para la educación y de la misma dinámica institucional con la que opera su institución escolar. Si a ello añadimos dos factores externos tendremos mayor claridad de la dificultad que tiene el docente para realizar un trabajo con esta diversidad. Por una parte, el docente de educación básica en América Latina se encuentra mal retribuido económicamente, lo que es un factor que influye en su falta de motivación, pero al mismo tiempo ello lo obliga a tener otras actividades para poder lograr un salario aceptable. Ante tantas actividades el docente se encuentra imposibilitado para responder como se espera que lo pueda hacer.

Pero, por otra parte, el docente no cuenta con instrumentos que le permitan cualificar las condiciones particulares, las diversas culturas que caracterizan el origen de los estudiantes que tiene frente a sí.

A ello hay que agregar el establecimiento y generalización de una política nacional e internacional de exámenes. Las pruebas masivas o pruebas a gran escala están proliferando a nivel mundial, pero lejos de promover o impulsar la diversidad, lo que fomentan no es sólo competencia, sino la uniformidad en el tratamiento de los contenidos. Esta uniformidad va más allá de un plan de estudios nacional –objeto de indagación en las pruebas nacionales– sino al establecimiento de una serie de contenidos que globalmente deben ser trabajados en los distintos niveles del sistema educativo.

El tema no es secundario. La mecánica de la construcción de pruebas nacionales va caminando a establecer un equipo de especialistas en elaboración de reactivos y procesamiento de información (sea a través de la teoría clásica de los test o por medio de la teoría de la respuesta al ítem) que nada tienen que ver con los responsables de la elaboración de los planes y programas de estudios. Los docentes quedan en medio de está bisagra como los únicos responsables de los resultados que obtengan sus estudiantes.

Con independencia de la forma como este proceso tensiona el desempeño docente, ya recientemente se empiezan a volver a trabajar modelos para vincular las percepciones económicas de los profesores a los resultados que los alumnos obtengan en tales pruebas. Si no que en el fondo no necesariamente coinciden las perspectivas psicopedagógicas que orientan la construcción de un plan de estudios, con las que tomaron los que construyeron los diversos instrumentos de medición. Aunque ciertamente esto es objeto de otro tipo de estudios (Padilla, 2005; Díaz Barriga, 2005).

El problema es que la era de la examinación centra la función educativa en el dominio de los contenidos de acuerdo a la forma como tales contenidos son explorados, con lo cual el tema de los contenidos adquiere una predominancia en el trabajo escolar desplazando otros aspectos formativos. Además el establecimiento de exámenes nacionales incorpora una nueva presión hacia el logro de aprendizajes uniformes, lo que significa promover contenidos homologados en todo el sistema educativo.

A ello hay que agregar el impulso que en este momento se está dando a las pruebas internacionales. Éstas se pueden considerar como la última fase de la intencionalidad que tuvo la pedagogía comparada cuando inició sus actividades a fines del siglo XIX. Pero mientras la pedagogía comparada buscaba establecer un análisis sobre las distintas formas y distintos contenidos de la enseñanza en el momento que se estaban conformando los sistemas educativos, los exámenes masivos o a gran escala, como se les denomina técnicamente, buscan establecer elementos de homologación globalizados en todos los sistemas educativos.

Los exámenes masivos tienen aproximadamente cincuenta años de estarse estableciendo a nivel mundial. En ese período se establecieron varias agencias internacionales que asumieron esta responsabilidad. La más antigua es la Asociación Internacional de Evaluación (IEA). Desde los años cincuenta inició sus actividades en este sentido al

aplicar exámenes principalmente en diversos países europeos. Espacio donde se conformó lo que actualmente se conoce como prueba TIMSS (Third international mathematic and science study), que en México se aplica desde principios de la década de los años noventa, pero cuyos antecedentes en Europa se encuentran en el First International desarrollado a mediados de los años sesenta.

En 1989 la oficina regional de la UNESCO con sede en Santiago estableció un examen para América Latina, a cargo del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. Y en la primer década del siglo XXI la OCDE estableció la prueba PISA en el marco de su *Programme for International Student Assessment*.

Cada determinado tiempo, de acuerdo a la programación de exámenes que tiene cada organización publican a nivel mundial o regional los resultados de los instrumentos aplicados. Esta publicación genera una cultura de la comparación –en ocasiones semejante a la futbolística, unos países en primeros lugares y otros en los últimos– y cada vez es más frecuente que los gobiernos nacionales tomen en cuenta estos resultados, como EL referente de la situación que guarda el trabajo escolar en cada país.

No se ha valorado una consecuencia de esta determinación. La homologación de los contenidos en los sistemas de enseñanza. En este momento la educación camina hacia un orden supranacional, en el cual un conjunto de expertos en medición determina qué aprendizajes debe haber logrado un estudiante de 9 años, de 12 años o de 15 años. En función de esta determinación de lo que debió ser aprendido se construyen los diferentes reactivos que constituyen un examen. Se aplican a estudiantes de diversos países y se publican resultados.

De tal manera que estamos ante un modelo donde calidad de la educación es una estrategia para la homologación de los contenidos que se trabajan en los sistemas educativos. No sólo se desplaza en los hechos a los técnicos locales responsables de la planificación curricular.

De esta manera las pruebas nacionales y las internacionales se están convirtiendo en un elemento de homogeneización del trabajo escolar.

Entonces cabe preguntarse sobre el lugar que le asigna el proyecto educativo a la diversidad. Aunque los responsables del sistema no dan una respuesta no es explícita, todo indica que se puede afirmar que el lugar asignado a la diversidad en un currículum es el de la formación de actitudes y el tratamiento de lo diverso como un problema cultural y hasta quizá folclórico.

De esta manera el problema de lo diverso se traduce en un contenido de carácter moral sobre el debe ser del comportamiento social. Un debe ser que induce a respetar al otro como persona humana, o incluso, aunque esto se da en menor medida, a respetar las expresiones culturales del otro.

Afirmamos que se da en menor medida, porque la evidencia indica que un adolescente cuya lengua materna es indígena, y en el proceso de escolarización, ha aprendido el castellano –idioma oficial de la nación y del sistema educativo– llega un momento en que le da vergüenza ante sus compañeros de escuela emplear algún término o expresión en su lengua materna. Más aún, el proceso escolar está centrado en que logre el dominio de la gramática y formas de expresión propias del castellano. Los antropólogos y los profesores que trabajan con alumnos del sistema de educación bilingüe-bicultural dan amplios testimonios de esta situación que está ocasionando la pérdida del dominio de esas lenguas primigenias.

Cuando un docente percibe cómo un estudiante es objeto de burla en esta situación, su respuesta en general es de invitar o imponer –de acuerdo a su sistema de trabajo– un respeto moral hacia el comportamiento del compañero de origen indígena, pero en ningún caso logra promover una comprensión cultural del valor que tiene en un país multicultural cada expresión de estos grupos.

Soy testigo personal de cómo una comunidad purépecha (de la región de Michoacán) tuvo que interrumpir su acto conmemorativo del día de muertos “donde ellos se comunican con sus muertos”, ante los gritos de un grupo de jóvenes ciudadanos que les pedían algo de “rock and roll”. Con mucha dignidad el indígena dijo en castellano (porque la ceremonia era en purépecha) que por 500 años habían ocultado su ceremonia, que desde los tiempos prehispánicos era el día para comunicarse con sus muertos, que ellos respetaban todas las expresiones culturales, pero pedían que hubiera respeto para su ceremonia. Esta ceremonia se realizaba al pie de una de las pirámides más antiguas de la región. Para algunos visitantes era un intento de comprender esa forma cultural –en un idioma, el purépecha, que no se conoce–, pero para otros era sólo un acto de folclore.

Y este es el otro problema que enfrenta la relación diversidad-curriculum o diversidad-educación. Varios temas de la diversidad, lejos de llevar a promover la comprensión cultural de lo que significa, se quedan en un planteamiento moral (un se debe comportar de esta manera ante tales fenómenos), o bien, se reduce a una perspectiva folclórica.

A manera de cierre

Todo ello permitiría afirmar que la escuela del estado nacional, la teoría del currículo como una teoría para la formación del hombre en la era industrial, las políticas nacionales e internacionales de examinación masiva constituyen un bloque para lograr la transmisión de una propuesta de formación uniforme, homogénea donde no tiene cabida una formación para la diversidad.

La teoría del currículo se conformó a principios del siglo XX para dar respuesta a los problemas de formación del hombre de cara al proceso de industrialización. El

sentido de la formación es preparar para el trabajo, formar una ciudadanía y contribuir al progreso social. El tema de lo diverso en estricto sentido no tiene cabida en el campo de la problemática curricular, aunque existen intentos significativos por reconocer que en el escenario del aula, en el trabajo cotidiano de docentes y alumnos las propuestas formales no necesariamente se cumplen.

Sin embargo, la existencia de un currículum vivido o de una práctica curricular no necesariamente garantiza que el trabajo educativo conceda un paso a lo diverso.

Más aún, el establecimiento de sistemas de exámenes nacionales e internacionales –en el marco de promover la calidad de la educación– constituye una presión significativa para impulsar el tratamiento homogéneo de contenidos y la promoción de aprendizajes similares en los diversos grupos sociales. Los expertos de evaluación están llamados a reemplazar al especialista en elaboración en planes y programas de estudios.

El tratamiento de lo diverso se reduce sólo a un problema de actitudes, a un problema de asumir una serie de comportamientos morales, más por la responsabilidad y por la necesidad de constituirse en un sujeto que cumple aceptablemente las normas sociales. El gran riesgo de la formación para la diversidad en países como los latinoamericanos que tienen grupos de población indígena es promover el conocimiento de lo diverso como un problema de folclore. El contacto con diversas expresiones de los grupos como un espacio de distracción o diversión y no como un espacio para entender una cosmovisión muy distinta a la de occidente, en la que nos hemos formado y a la que respondemos naturalmente.

Una formación para la diversidad sigue siendo un reto del sistema educativo. Una formación para la diversidad implica modificar la concepción que se tiene del trabajo escolar, requiere cambiar el papel que se le asigna a los contenidos en los planes y programas de estudio, le estorba el establecimiento de un sistema de exámenes a gran escala y requiere de la formación de una serie de actitudes de interrogación y de búsqueda de comprensión de lo diferente por parte de la sociedad en su conjunto, de los docentes en particular para que se pueda reflejar adecuadamente en el trabajo cotidiano con los estudiantes.

Al parecer la conclusión es que entre diversidad y currículum privan más los puntos de desencuentro que las posibilidades de articulación.

Bibliografía

- Apple, M.** (1986). *Ideología y currículo*. Madrid, Akal Universitaria.
- Bobbit, F.** (1971). *The Curriculum*. New York, Arno Press, 1971 (versión facsimilar de la de 1918).
- Cremin, L.** (1969). *La transformación de la escuela*. Buenos Aires, Omeba.
- Coombs, P.** (1971). *La crisis mundial de la educación*. Península, Barcelona.
- De Alba, A.** (2005). “La complejidad del currículo. El pensar y el actuar en materia de currículo en la primera década del siglo XXI”. Ponencia presentada en el VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Sonora.
- Dewey, J.** (1925). *El niño y el programa escolar*. Madrid, Publicaciones de la Revista de Pedagogía, 1925. (*The child and the curriculum*, Chicago, 1902).
- Díaz Barriga, A.** (1986). “Los orígenes de la problemática curricular”. México, *Cuadernos del CESU*, N° 4. CESU. UNAM.
- Díaz Barriga, A.** (1994). *Docente y programas. Lo institucional y lo pedagógico*. Buenos Aires, Aique-REI-IDEAS.
- Díaz Barriga, A.** (1995). *Tarea docente. Una perspectiva didáctica, grupal y psicosocial*. México, Nueva Imagen.
- Díaz Barriga, A.** (2005). “Las pruebas masivas. Análisis de sus diferencias técnicas”. Artículo aprobado para su publicación en la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. México. Consejo Mexicano de Investigación Educativa (en prensa).
- Furlán, A.** (1981). “El currículo pensado y el currículo vivido”. En: *Memorias de las jornadas sobre problemas de enseñanza-aprendizaje en el área de la salud*. Departamento de Pedagogía. ENEP-Iztacala, UNAM, México.
- Gasché, J.** (2005). “Hacia una propuesta curricular intercultural en un mundo global”. En: *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, año 27, N° 1. Enero-junio 2005, Pátzcuaro, Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL).
- Giroux, H.; P. McLaren** (1989). “Lenguaje, escolarización y subjetividad: más allá de la pedagogía de la reproducción y de la resistencia”. En: *Antologías de la ENEP-Aragón*, N° 53. México. ENEP-Aragón. UNAM.
- Padilla, R.** (2005). *Exámenes masivos: un análisis entre pruebas internacionales y nacionales*. México, Facultad de Filosofía y Letras. UNAM Tesis para optar por el grado de maestro en pedagogía.
- Remedi, E. y A. Furlán** (1983). “Currículo, contenido y actividad. Tres prácticas que se reiteran”. En: *Simposio sobre experiencias curriculares de la última década*. México, DIE, CINVESTAV, IPN.
- UNESCO** (1996). *La educación encierra un tesoro/informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors*, Madrid. Santillana-UNESCO.