

El diseño curricular como fundamento para promover la calidad-equidad en contextos afrodescendientes


Curricular design as a tool to promote quality-equity in afro-descending contexts

DOI: <http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.12.1.2021.18>

Recibido: 17 de junio de 2020 Aceptado: 14 de octubre de 2020 Publicado: 31 de diciembre de 2020

Zully Mildred Casella-Urbano 

Universidad de Cartagena. Cartagena (Colombia)
zmcas54@gmail.com

Ana Julia Bozo-de-Carmona 

Universidad de Cartagena. Cartagena (Colombia)
anaboza@hotmail.com

Para citar este artículo:

Casella-Urbano, Z. y Bozo-de-Carmona, A. (2021). El diseño curricular como fundamento para promover la calidad-equidad en contextos afrodescendientes. *Cultura, Educación y Sociedad*, 12(1), 275-296. DOI: <http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.12.1.2021.18>

Resumen

El presente artículo expone la construcción de diseños curriculares de educación básica primaria en instituciones públicas colombianas, que permite analizar las relaciones y tensiones entre calidad educativa, equidad, el diseño curricular y la cultura afrodescendiente, como factores que dinamizan o inhiben la promoción pedagógica del binomio calidad-equidad, en beneficio de estudiantes pertenecientes a estratos vulnerables de los municipios afrodescendientes del departamento del Valle del Cauca (Colombia). La investigación se aborda desde un enfoque etnográfico y holístico, utilizando una modalidad mixta cuanti-cualitativa, donde se toman datos cuantitativos que permiten la comparación de los currículos, relacionados con los resultados de los aprendizajes en pruebas estandarizadas, aplicándose un estudio de casos a 19 instituciones educativas. El resultado, se configura como un aporte a la reflexión sobre las teorías y normas, contrastadas con la realidad en ambientes de poblaciones vulnerables y minoritarias con muchas limitaciones y, sobre la idoneidad de los diseños curriculares para hacer de la educación con calidad una palanca promotora de la equidad socio-económico, cívica y cultural.

Palabras clave: Diseño curricular; políticas educativas públicas; afrocolombianos; calidad-equidad

Abstract

This article exposes the construction of curricular designs for basic primary education in Colombian public institutions, which allows analyzing the relationships and tensions that exist between quality, equity, curricular design and Afro-descendant culture, as factors that enable or inhibit the pedagogical promotion of the quality-equity binomial, for the benefit of students belonging to vulnerable strata of Afro-descendant municipalities of the department of Valle del Cauca (Colombia). The research is approached from an ethnographic and holistic approach, using a mixed quantitative-qualitative modality, where quantitative data are taken that allow the comparison of the curricula, related to the results of learning in standardized tests, applying a study of cases to 19 educational institutions. A disarticulation between the legislation reflected in an equitable education with quality and the pedagogical practice is revealed. For this reason, this article is in favor of questioning the prevailing models and rethinking, within each educational institution, its role and responsibility in the equitable and quality training that must be offered.

Keywords: Curricular design; public educational policies; afro-colombian studies; quality-equity

INTRODUCCIÓN

La educación constituye el gran eslabón entre el subdesarrollo y la superación económica, social, cívica y cultural. En las últimas décadas, la educación se ha reconocido como la base para el mejoramiento de la calidad de vida y el desarrollo sostenible, consolidándose como una prioridad en la agenda global, llegando a ser uno de los objetivos fundamentales en la Declaración de los Objetivo del Milenio (Organización de las Naciones Unidas-ONU, 2000), donde se evidencia la necesidad urgente, de “liberar a todos los hombres, mujeres y niños de las lamentables e inhumanas condiciones de extrema pobreza”. Esta convicción, es el eje articulador de este artículo, el cual aborda la sincronía calidad-equidad educativa, en el nivel de la educación básica primaria en regiones de población vulnerable afrodescendiente, en Colombia, a partir del aporte pedagógico de los diseños curriculares.

Basados en estas premisas, desde 1992, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe-CEPAL y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura-UNESCO reconocieron la importancia de la educación centrada en la universalización de la primaria y presentaron lineamientos, en el contexto latinoamericano y caribeño, para favorecer las vinculaciones sistémicas entre educación, conocimiento y desarrollo (CEPAL y UNESCO, 1992). Por su parte, Colombia ha orientado sus políticas educativas públicas, en el acceso a la educación básica y media, buscando incrementar el número de estudiantes matriculados y, aumentando la esperanza de vida escolar de todos los niños, niñas y jóvenes que se integran al sistema (Ministerio de Educación Nacional-MEN, 2016). Sin embargo, esto no ha garantizado una verdadera equidad, dado que no se ha asegurado, paralelamente, la calidad educativa para toda la población estudiantil, siendo invisibilizadas las poblaciones menos favorecidas, entre ellas las comunidades afrodescendientes (Marchesi, Tedesco y Coll, 2009).

Por ello, la importancia de analizar las relaciones y tensiones que se dan entre la calidad, la equidad, el diseño curricular y la cultura afrodescendiente, como factores que habilitan o inhiben la visión educativa y la capacidad de cada una de las instituciones para desarrollar su propuesta curricular en el nivel de básica primaria, en la búsqueda del mejoramiento de la calidad de vida de las comunidades donde se alojan, pues el proceso de investigación revela una desarticulación entre la aspiración legislativa reflejada en una educación equitativa con calidad y, la práctica pedagógica. Razón por la cual, este estudio se manifiesta en pro de cuestionar los modelos educativos imperantes y de replantear, al interior de cada institución educativa, su función y responsabilidad en la formación equitativa y de calidad que debe ofrecerse a las nuevas generaciones.

El resultado, se configura como un aporte a la reflexión sobre las teorías y normas, contrastadas con la realidad en ambientes de poblaciones vulnerables y minoritarias con muchas limitaciones y sobre la idoneidad de los diseños curriculares para hacer de la educación con calidad una palanca promotora de la equidad socio-económico, cívica y cultural. Ya que, los recientes informes de la revisión de recursos escolares de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2016), evidencian brechas educativas que no se han cerrado, entre los niños, niñas y jóvenes provenientes de los distintos estratos socio-económicos o pertenecientes a etnias y grupos minoritarios. Mostrados en los resultados de aprendizaje a nivel internacional en el Programa para la Evaluación Internacional

de Alumnos (PISA) y a nivel nacional en la participación de esta población en la educación inicial, mostrados en el Sistema Nacional de Indicadores Educativos para los niveles preescolar, básica y media (MEN, 2016), en edades entre 3 y 5 años, pues muchos de los niños pertenecientes a estas edades y ubicados en contextos vulnerables, nunca asisten a la escuela, o no inician a tiempo su vida escolar.

Esta situación, da como resultado bajos niveles de desempeño según la OCDE (2016), pues disminuye la expectativa de vida escolar hasta en un cincuenta por ciento en el nivel de básica y media (educación obligatoria en Colombia), incluyendo altos niveles de repitencia y deserción. Además, menos del 10% de estos estudiantes, logra ingresar a estudios terciarios (técnicos, tecnológicos y/o universitarios). Parece, pues, urgente atender la equidad y mejorar la calidad de la educación para todos, con el fin de lograr, por esa vía, eliminar la pobreza extrema que, lapidariamente, ensombrece los diagnósticos de las naciones latinoamericanas en general y de Colombia, en particular.

Con base en lo anterior, se atiende al segundo objetivo de desarrollo del milenio sobre la universalización de la primaria (ONU, 2000), que invita a orientar los esfuerzos en la educación primaria, particularmente, al componente del diseño curricular como uno de los aspectos fundamentales para el logro de una educación de calidad, que influyen en la equidad educativa, ya que el currículo según el MEN (2008) en la "Guía para el mejoramiento institucional", es la carta de navegación de todas las instituciones educativas, donde se integran el marco teleológico, pedagógico y didáctico tendientes a las metas educativas propuestas que evidencian el análisis contextual de las instituciones.

De allí que, centrar un estudio de concepciones sobre el binomio calidad-equidad de la educación en el diseño curricular, supone una serie de elementos que van más allá del diseño de los planes de estudio, el seguimiento de las políticas y referentes nacionales en educación o el cumplimiento de los contenidos de un libro de texto (Múnera et al., 2019). Pues, la concepción de currículo y el proceso del diseño curricular, debe pensarse como punto de partida en lo sistémico y social, con la participación de toda la comunidad educativa, relacionándolo con el contexto pluriétnico y pluricultural, en el cual se influencia e incluyendo la perspectiva de quién va a recibir la formación, como eje central del proceso (Díaz, 2013). Para que, al consolidarse en la práctica y evaluarse, en todos los estamentos de la institución de forma periódica, diagnóstica, formativa y sumativa, se pueda constatar si se desarrolla o no de forma pertinente, de acuerdo con su alcance.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

En el mundo globalizado, han ido emergiendo voces que reclaman el reconocimiento e integración social de la diversidad de culturas, razas, étnias y género, así como el respeto por la diferencia que, en el ámbito educativo, invitan a construir nuevos paradigmas con el fin de comprender la cosmología de las llamadas minorías e integrarlas en los paradigmas ya contruidos (Banks, 1994) sin haber reestructurado el currículo o haber reflexionado sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, que se presentan en cada aula, para que se den procesos de verdadera equidad, pensados en el desarrollo social.

En Colombia, fue sólo hasta 1991, que se dio reconocimiento legal a la existencia de las comunidades afrocolombianas con la promulgación de la nueva Constitución Nacional, la

cual declaró la nación como pluriétnica y multicultural (Agudelo, 2005). Posteriormente, se sancionó la Ley de Comunidades Negras (Ley 70, 1993), donde se reconoce a la población negra como grupo étnico, que tiene derechos sobre unos territorios y posee prácticas culturales propias. Este reconocimiento incluyó “las diferencias raciales como parte de la diversidad cultural, compartida por los diferentes grupos sociales del país: indígenas, rom y negros, pues hasta ese momento, la noción de etnia se usaba sólo para denominar a la población indígena” (Mosquera, 2015, p. 115). Sin embargo, se cuestiona la consideración del paso de la definición legal de raza a etnia, como lo manifiesta Lozano (2013): “en aras de estar a tono con las tendencias multiculturales, con la Ley 70 (1993), se pasó de la raza a la etnia (...) sin cambiar de contenido. Las diferencias fenotípicas (color de piel y cabello) definieron la diferenciación cultural” (p. 87).

Dada la diversidad de los orígenes africanos de esta raza y sus procesos históricos locales (Mosquera, 2015), manifiesta que esta población, no es un grupo étnico poblacional homogéneo en el país y asume la clasificación de Lozano (2013), el cual distingue tres grupos: “1- grupos étnicos, 2- sectores de continuidad cultural y 3- sectores no étnicamente diferenciados” (p. 37) que refieren a las diferentes condiciones geográficas (urbano-rural), los procesos sociales particulares y la congregación de los sujetos. Este tipo de diferenciación no es descuidada; se trata de mostrar, además de esas diferencias étnico-raciales, la identificación de los procesos y dinámicas que crean y recrean inequidades, debido a la misma condición étnico-racial (Lozano, 2013).

Para este caso particular, interesa la población afrodescendiente que según el Ministerio de Cultura (2009):

[...] está compuesta por hombres y mujeres con una marcada ascendencia (lingüística, étnica y cultural) africana. Los y las afrocolombianos (as) son algunos de los descendientes de africanos y africanas- provenientes de diversas regiones y etnias de África- que llegaron al continente americano en calidad de esclavos, que incluye una gran diversidad cultural y regional, que a grandes rasgos incluye la población afro de los valles interandinos, de las costas atlántica y pacífica, las zonas de pie de monte caucano, de la zona insular caribeña y las comunidades palenqueras (descendientes de los cimarrones que huyeron y constituyeron palenques, residencias anticoloniales, fortificadas y aisladas en las que se concentraron como esclavos libres); y raizales (descendientes del mestizaje entre indígenas, españoles, franceses, ingleses, holandeses y africanos, en las islas caribeñas de San Andrés, Santa Catalina y Providencia) (p. 2).

En Colombia, este grupo de personas, según el censo nacional de vivienda y población del 2018, está compuesto por 4.671.160, que representan el 9.34% de la población total del país. De ellos, el 26.9% oscilan en edades entre 0-14 años, que es la edad escolar básica, de acuerdo con el censo poblacional y de vivienda (Departamento Administrativo Nacional de Estadística-DANE, 2019). De igual manera, los indicadores socio-económicos muestran que las personas afrodescendientes, que se asientan en las zonas rurales, tienen una baja calidad de vida y se caracterizan por una baja productividad, concentrándose mayoritariamente en Colombia, en el departamento del Valle del Cauca con, aproximadamente, el 25% de total de esta población en el país, razón por la cual se escoge esta georreferenciación, en los rangos de edad entre 5 y 12 años de la educación básica primaria, con factores de pobreza multidimensional determinada por el trabajo informal (81% del total de la población), el bajo logro educativo (51.6%), y el rezago escolar (36.3%) (DANE, 2019).

Por lo tanto, es necesario reflexionar más allá de las diferencias étnico-raciales; incluyendo, la identificación de los procesos y dinámicas que crean y recrean inequidades en la educación, dadas por su condición étnico-racial, mostrando las implicaciones de ello y destacando la calidad de educación que reciben los niños de estas comunidades y cómo esto se refleja en su desarrollo personal y profesional. Lo que conduce a estudiar detalladamente, los conceptos de calidad-equidad en los contextos afrodescendientes, puesto que, en América Latina, se ha generalizado una obligatoriedad de la superioridad mercantil y el progreso individual, como la meta más urgente en todos los ámbitos de la vida social, que deja excluidos a los grupos poblacionales referenciados.

En el contexto educativo, al iniciar la década de los noventa, las metas fijadas en términos de calidad a nivel nacional, lejos de construir un proyecto con sentido para el desarrollo social humano, definieron herramientas de regulación consistentes con los ideales y metas de desarrollo, del sistema de gobierno de turno (Vásquez, 2015). Se ignoraron así, aspectos fundamentales, como la formación de ciudadanía, la cual es un elemento central en la tarea educativa del Estado. Dicha formación si bien se incluye expresamente en los objetivos 2030 de la agenda nacional del Departamento de Planeación Nacional (DPN) colombiano, fue relegada pues las acciones planteadas para su logro se desviaron hacia la esencialidad económica, con una visión de ciudadano movilizador del mercado. “La ciudadanía no se realiza en el acto de la participación política o cívica sino en el consumo. Se es ciudadano en la medida que se participa en el mercado...” (Gómez, 2008, p. 154).

Esta visión refleja un concepto de calidad ajeno al proceso de enseñanza-aprendizaje y vinculado, en cambio, con la medición de los resultados a través de instrumentos estandarizados (Vásquez, 2015), entendiéndose, entonces, solamente como un producto o servicio a evaluar. En función de esto, la OCDE, instaurada como ente promotor de las políticas educativas, compara los sistemas educativos y establece metas asociadas al desarrollo, que de manera congruente, Colombia establece en sus reformas educativas en la revisión de Políticas Nacionales de Educación (MEN, 2016), instaurando mecanismos de control, que materializan, lo declarado por Friedman (1966); según el cual el sistema educativo relaciona a los cuidadores y estudiantes como consumidores y a los directivos y docentes como productores y responsables de la calidad del servicio.

Para ello, se determinaron las autoevaluaciones institucionales, que recogen los resultados en el instrumento denominado Planes de Mejoramiento Institucional (PMI) y pruebas estandarizadas censales, denominadas “SABER”, como evaluación externa de la calidad (MEN, 2016), dejando de lado, en el foco de la evaluación, la definición misma, planteada por el Ministerio y que permitiría, basados en la formación de ciudadanos, abordar las necesidades contextuales de los estudiantes, en su reconocimiento multidimensional (étnico, ético, de género, religioso y socio-territorial). Así como, la capacidad real del docente y de los equipos directivos, entendidos como generadores de oportunidades de progreso, que también son factores de evaluación de la calidad educativa, manifestados en el documento de políticas prioritarias de la OCDE (2016).

En relación con esto, Herrera y Builes (2015) afirman: “El fenómeno de la educación en Colombia no es otra cosa que una severa descontextualización de los espacios, contenidos e intereses, que nuestros ciudadanos deben padecer por la servil visión política de nuestra educación” (p. 288). Dejando de lado la importante comprensión de todos los perfiles del ser

humano, “desde el saber histórico de su hábitat, hasta la propia consciencia de sí” (Herrera y Builes, 2015, p. 298). Otro punto de vista es el de Cuervo (2015), quien interpreta que la calidad no puede reducirse a un solo aspecto, ni a la suma de los mismos, la cual debe ser el resultado de una adecuada relación entre factores, elementos, niveles y dimensiones de la educación. Teniendo en cuenta aspectos relacionados con la calidad de vida, la concepción de educación, la concepción del hombre y de la sociedad, el sentido de la cultura, el rigor del conocimiento, el tipo de maestro y comprensión de la sociedad civil.

Esta multiplicidad de teorías existentes sobre la Calidad de la Educación hace que su conceptualización y evaluación sean tareas complejas, ya que cada organismo o país adopta y adapta posiciones absolutas, relativas, globalizadas, o contextuales, para generar sus propios modelos (Cuervo, 2015). Algunos de esos son el de European Foundation For Quality Management (EFQM), el japonés Deming y el Malcolm Baldrige de Estados Unidos, que se convierten en el referente de evaluación de la calidad, para países en vías de desarrollo. Para este proyecto en particular, el interés radica en entender, el concepto de calidad en la educación, en relación con la visión holística de Cuervo (2015). Es por ello, que se ha tomado como eje central la relación de la calidad con la equidad educativas, para conformar un binomio, que para algunos autores (Blanco, 2006, Cuervo, 2015; López, 2015), se considera un principio que debe regir las relaciones entre las personas miembros de un estado democrático y de derecho y cuyo cometido principal siempre debe guiarse por la equidad, la justicia social y la igualdad de toda la ciudadanía.

Esto plantea el gran desafío de los sistemas educativos de América Latina y el Caribe, del derecho a una educación de calidad con equidad social, donde no existan exclusiones. Lo que deja ver, que al mismo tiempo de la preocupación por la calidad, se encuentra la de distribución equitativa de esa calidad, referida a la igualdad de oportunidades, como una condición de justicia social, en el desarrollo de unas competencias mínimas, sin las cuales no se daría la ciudadanía en pleno derecho, ni la igualdad de oportunidad educativa, referida a alcanzar los mínimos, para lograr niveles de éxito, que permitan la inclusión al sistema y a la vida digna (López, 2015).

Es por ello, que el concepto de equidad utilizado como sinónimo de justicia social, relacionado con la inclusión y desarrollado por varios autores como Cuervo (2015), Bracho y Hernández (2009), Murillo y Hernández (2011), ha cobrado gran relevancia, como un factor para superar la pobreza y disminuir las brechas sociales. Dado que la justicia social, relacionada con la equidad, de acuerdo con la UNESCO (2018), se entiende como principio fundamental del derecho a la educación, e indica que “su ‘función empoderante’, permite que los individuos puedan salir de la pobreza y los dota de competencias, aptitudes y valores positivos no solo para sí mismos, sino también para la sociedad en su conjunto” (párr. 6).

Otro enfoque de estudio de la equidad, es evidenciar el constructo social, sobre conveniencia de la “igualdad de oportunidades” educativas y su tránsito hacia la problemática “igualdad de resultados”, como lo muestra el modelo de igualdad educativa (Farrell, 1999), donde se distinguen cuatro facetas: a) Igualdad de acceso, b) Igualdad de supervivencia, c) Igualdad de resultados, d) Igualdad de consecuencias, o beneficios de los resultados. En contraposición y, aunque centrado en el tópico económico, el subdirector de educación —Andreas Schleicher— de la OCDE (2016), indica que, si hay que tratar a cada alumno,

cada escuela, cada profesor de la misma forma, eso no es equidad. En esta misma línea, **Cuervo (2015)** manifiesta que la equidad social vendría definida por el hecho de invertir los recursos apropiados donde realmente se necesitan. De igual manera, en esa misma dirección **Rawls (1971)**, en el “principio de la diferencia”, fundamenta que los individuos desiguales, deben ser tratados de modo desigual para que la desigualdad se reduzca, pensando en las diferentes visiones de la sociedad y de la justicia, para la búsqueda de una mejor sociedad.

Tener en cuenta el principio de la diferencia exige, como tarea, reflexionar sobre las dos corrientes que se manifiestan en el sistema escolar colombiano; por un lado, la corriente de las carencias con altos índices de deserción y fracaso escolar, presente en las familias más vulnerables y en desventaja y, por el otro lado, la corriente de la llamada excelencia, de las familias de clase media alta, que obtienen los mejores niveles de desempeño. Lo que amplifica la inequidad pues, como lo manifiesta **Blanco (2006)**, las desigualdades en función del origen socioeconómico, género y la escuela pública, están asociadas con la pobreza, las zonas rurales o a pueblos originarios, ubicándolos en una situación de alta vulnerabilidad, que inciden en la esperanza de vida escolar.

En la práctica educativa, el currículo se relaciona con la selección de conocimiento y valores que se esperan sean adquiridos por los más jóvenes para convertirlos en ciudadanos a través de la educación formal (**De la Cruz, 2016**), la cual, según **Connell (2006)**, es un proceso de doble vía, pues, así como la escuela reproduce desigualdad, también la propia sociedad reproduce la desigualdad generada en las escuelas. En contraposición, **Vásquez, (2013)**, manifiesta que: “la calidad de la educación está así, traspasada por lo localista y lo cultural, que lleva a veces a lo arbitrario, en relación a un concepto universal de calidad educativa” (p. 69). De igual manera, **De la Cruz (2016)**, en términos de justicia curricular, afirma que, al analizar la calidad desde esta perspectiva, se daría prioridad al desarrollo de un currículo único y universal, enfocado en el aprendizaje que posibilite el crecimiento humano en todas sus dimensiones, a una edad muy temprana en el ciclo escolar, incorporando los estudiantes a la vida democrática.

Pero, al ubicarnos en el escenario de las comunidades afrodescendientes, esta justicia curricular, pensada bajo un concepto de equidad relacionada con la igualdad, deja de lado la inclusión, la cual debe entenderse como un aspecto relevante de la equidad, que considera los inicios desiguales, lo que exige el desarrollo de un diseño curricular flexible, que incluya estrategias educativas diversificadas con principios que reconocen las diferencias culturales y étnicas e incluyen las dificultades en el aprendizaje, lo que permite ofrecer apoyo específico a cada estudiante, logrando nivelar los conocimientos y competencias manifestadas en el proyecto curricular institucional.

Esto implica la necesidad de un replanteamiento en el currículo, de todo el horizonte institucional que integra la filosofía, pedagogía, estructura y organización de las instituciones educativas, pues se convierte en una necesidad quebrantar las relaciones jerarquizadas entre directivos, docentes, estudiantes y padres de familia, para construir rutas pedagógicas y didácticas, que ayuden al desarrollo de la verdadera equidad en la institución, vista de manera holística, más allá de los constructos pedagógicos y didácticos, que integren recursos para ampliar la función del currículo hacia la formación del ciudadano y no exclusivamente al desarrollo de los resultados de aprendizaje.

Por lo tanto, en relación a las condiciones del aprendizaje, se insiste en la necesidad de construir y desarrollar currículos inclusivos, con una visión intercultural y con perspectivas amplias de género, que permitan promover una cultura escolar colaborativa y optimizar su gestión, a partir de un diagnóstico real de las necesidades de los grupos vulnerables del área de influencia. Para efectos de este artículo, hay una adhesión a la línea de pensamiento de Blanco (2006), quien postula que, en la educación, la relación equidad-calidad, debe ser un binomio inseparable. Así mismo, coincidiendo con Schleicher (OCDE, 2016) y Cuervo (2015) en sus concepciones de la equidad como el principio de “dar más a los que tienen menos” (p. 1), lo cual permite interrelacionar las dos concepciones teóricas. Nuestra visión se orienta a integrar la teoría del currículo como campo curricular, coincidiendo, en este sentido, con Vásquez (2015), quien indica que el currículo debe ir más allá de la simple instrumentalización, ser flexible en razón de la diversidad social e incorporar los elementos culturales de los directamente afectados, lo que permitirá fomentar la identidad.

METODOLOGÍA

Este artículo es el avance de un proyecto cuya aproximación epistemológica reconoce el modelo dialéctico del conocimiento, aceptando que la visión de realidad no es objetiva, ni neutra. Los hechos, las prácticas, las relaciones que se proponen estudiar siempre resultarán influenciados, en el proceso de conocerlos o de aprehenderlos, por las experiencias, valores, sensaciones, creencias, intereses, sentimientos y actitudes de los sujetos inter-actantes en los procesos —educativos— investigados.

Esto explica que la interpretación del binomio calidad-equidad educativas, tal como se hace presente en el imaginario de los directivos y docentes de las instituciones focalizadas, den sentido a la relación manifiesta con los diseños curriculares y a su interpretación del horizonte institucional en los documentos educativos oficiales; proyectos curriculares, planes educativos institucionales, planes de área, entre otros.

Ante esta situación, se trasciende la linealidad causa-efecto y la explicación de las realidades a partir de la identificación objetiva, para utilizar métodos que permitieron la captación íntima de cómo son vividos, en su concreción, los diseños curriculares en una realidad caracterizada por contextos vulnerables de pobreza, violencia, hambre y carencias de todo tipo. Por lo que se adhiere un enfoque holístico, ya que se describe los fenómenos estudiados (interpretaciones y significados del binomio equidad/calidad, su interrelación con los currículos y el impacto de ambos referentes en la superación de la pobreza), incluyendo todas sus dimensiones, pues se parte de la premisa según la cual, lo particular, sólo puede comprenderse en función del contexto abarcador, que constituye su nicho. “Se trata de que el contexto holista específico es diferente en cada realidad, y es el contexto el verdadero asignador de significados a las cosas” (Martínez, 2000, p. 35).

El proyecto es un estudio de casos etnográfico, el cual se escogió en función de la naturaleza del problema, que se orientó a las comunidades vulnerables afrodescendientes en Colombia. Los casos de estudio estuvieron representados por varias escuelas de la entidad territorial del Valle con mayoría estudiantil afrodescendiente, en cada una de las cuales se abordó el currículo relacionado con la complejidad de las múltiples variables de cada contexto, como lo étnico, la cultura, el nivel socioeconómico, las interrelaciones en el aula, el

desarrollo de competencias básicas y socioemocionales, los niveles y ritmos de aprendizaje, los niveles de reprobación y deserción.

Debido a la densidad poblacional del departamento Valle del Cauca (Colombia) se evaluó que la mejor manera de comprender el sistema educativo de la básica primaria y el sistema cultural regional, era a través de la escogencia de comunidades educativas que tuvieran características particulares: su adscripción al sector educativo público y su población mayoritaria afrodescendiente para abordar, allí y desde allí, la concreción del binomio calidad/ equidad en los diseños curriculares de esas comunidades educativas, adentrándonos en sus contextos reales de vida.

Contribuyó a ese posicionamiento la relación con el contexto de la investigadora, quien, por más de seis años ha trabajado directamente en este ámbito educativo, en una posición a cargo de la formación de maestros a partir de la reflexión de las prácticas de aula, en la básica primaria en el departamento del Valle del Cauca, lo que indica que el muestreo fue intencionado y enfocado en la investigación etnográfica. En consecuencia, el estudio de casos que se cumplió, en este proyecto, fue del tipo 4 según la clasificación de Yin (1994), es decir fue un estudio múltiple e integrado. Cada caso fue analizado a partir de varias unidades de análisis, como: Proyecto Educativo Institucional (PEI) en el apartado del Horizonte Institucional, Plan de Área del currículo educativo de la básica primaria, Sistema de Evaluación Institucional (SIE), Plan de Mejoramiento Institucional, Normas y Leyes curriculares del sistema educativo colombiano, las cuales se integraron en el estudio como fundamentos para describir la promoción de la calidad-equidad en las poblaciones afrodescendientes más vulnerables.

La selección de estos casos obedeció a los siguientes criterios, relacionados con los objetivos de la investigación: a) Instituciones pertenecientes al sector público educativo; b) Instituciones que atiendan una población estudiantil ubicadas en los estratos más vulnerables categorizados como 1, 2 y 3; c) Instituciones que estén ubicadas en contextos de población mayoritaria afrodescendiente; d) Instituciones con una población estudiantil mayor al 50% autorreconocidos como afrodescendiente; e) Instituciones con una población de estudiantes mixta o de ambos géneros; f) Instituciones con diferentes niveles de desempeño, según las pruebas SABER y el indicador de calidad ISCE (Índice Sintético de Calidad Educativa). Todo lo anterior, con el fin de tener un amplio espectro, para el estudio de variables a analizar.

Con un alcance explicativo (Yin, 1994), dado que este tipo de investigación tiene como objetivo, identificar las causas reales de un problema, con un marcado interés en descubrir las razones detrás de los hechos, con el fin de construir y ampliar las razones detrás de la teoría sobre el diseño curricular y su relación con los conceptos de calidad-equidad, abordando las diferentes explicaciones con el fin de determinar la mejor respuesta relacionada con las evidencias encontradas, dada la necesidad de comprobar las predicciones de la teoría desde las leyes, normas educativas, currículos, planes educativos, entre otras fuentes estudiadas.

La modalidad de esta investigación es mixta; se utilizaron procedimientos cuantitativos y cualitativos, aunque la recolección y/o construcción de la mayor parte de los datos, atendió a procedimientos cualitativos. Ya que la investigación cualitativa es de más amigable adaptación al estudio de casos, al menos, por dos razones: por tratarse de temas que son

únicos y que tienen determinadas características que ameritan un estudio profundo y un acercamiento más real del contexto donde se desarrolla el fenómeno a investigar (Jiménez y Comet, 2016) y, porque tiene como objetivo “la comprensión, de las complejas relaciones que se dan en la realidad” (Stake, 1999, p. 42)

El método escogido permitió ahondar en el reconocimiento tanto de las políticas educativas, como de los enfoques conceptuales y pedagógicos, que tiene la comunidad educativa sobre los factores de equidad y calidad y su relación con el diseño curricular como herramienta pedagógica. se utilizó tanto la triangulación metodológica, como la triangulación de datos (Okuda y Gómez-Restrepo, 2005). Dado que se aplicaron diferentes métodos para analizar el diseño curricular como herramienta para lograr la sincronía calidad-equidad educativas y, se utilizaron diferentes técnicas e instrumentos para la construcción de los datos. Una vez finalizados esos procesos se procedió a cumplir la verificación y contrastación de la información obtenida de los distintos actores del entorno institucional educativo y en los diferentes momentos, mediante el cruce de los hallazgos y resultados derivados de la aplicación de los diferentes métodos y técnicas de investigación.

La triangulación metodológica, según Okuda y Gómez-Restrepo (2005) y Arias (2000), puede hacerse en el diseño o en la recolección de los datos y de dos formas; dentro de métodos (within-method) y entre métodos (across-method or betwen-method). Por lo que se adoptó la triangulación de datos tanto en el diseño como en la recolección. En cuanto a la triangulación en el diseño de datos, entendida como el uso de diferentes fuentes de datos, para determinar categorías de análisis relacionadas, lo cual permite dar mayor confiabilidad al tratamiento de los datos cualitativos y cuantitativos (Arias, 2000), porque se cotejaron los datos obtenidos de diferentes fuentes tales como las varias unidades de análisis, las posturas de los directivos docentes, docentes y tutores de una misma institución, así como la triangulación de los datos obtenidos en las demás instituciones de la entidad territorial objeto de estudio.

En cuanto a la triangulación en la recolección, se utilizaron las dos modalidades. La forma “within-method”, dado que se combinaron datos cualitativos y cuantitativos. Y, también se aplicó la forma “across-method” ya que, se combinaron más de dos formas para la construcción de datos cualitativos, con una misma intencionalidad, sobre la misma categoría de análisis, aunque con la participación de actores o sujetos diversos. Por ejemplo, la categoría concepción de calidad-equidad fue trabajada, en una primera aproximación, a través del análisis documental; pero además se utilizaron la observación, la entrevista y, el cuestionario aplicados a diferentes sujetos de la para esclarecer distintas unidades de análisis. Finalizado este proceso, se compararon y contrastaron resultados y hallazgos para obtener la validación de lo hallado.

Las técnicas e instrumentos se enfocaron en dos perspectivas; el análisis documental y la observación de campo, dado que se estudiaron documentos, con el fin de reconocer teorías asociadas a las concepciones de calidad-equidad, desde lo macrocurricular hasta lo microcurricular y así mismo, de forma inmediata, la realidad a través de: cuestionarios, entrevistas, grupos focales y observación directa no participante. Los documentos sobre los que recayó el análisis fueron: a) leyes, normas, resoluciones, documentos de apoyo curricular emitidos por el gobierno nacional o local con competencia en la materia educativa, b) planes nacionales, departamentales o regionales y otros documentos de política pública

educativa, c) documentos reglamentarios de las instituciones, como lo son los Proyectos Educativos Institucionales y Planes de Área de 1° a 5° y d) datos de los resultados de las pruebas estandarizadas nacionales, denominadas pruebas Saber 3 y 5, de los años 2012-2017 y e) formatos de Planeación de Área.

Se realizó un análisis documental externo centrado en la descripción bibliográfica, a través de las siguientes etapas: a) Examen previo de los documentos mencionados para conocerlos en detalle y definir su pertinencia y significación; b) Identificación del tipo de documento; c) Selección del nivel de descripción que se va a utilizar; d) Precisión de los elementos de interés, en este caso las concepciones de calidad y equidad educativas; e) Transcripción de los datos con exactitud; f) Traslación de dichos datos al soporte documental elegido, donde se completan con su registro o catalogación (Guinchat y Menou, 1989). En un segundo momento, se llevó a cabo un análisis documental interno o de contenido, donde se hizo énfasis en la trazabilidad del desarrollo de los conceptos de calidad, equidad, currículo y su relación con los factores sociales de las poblaciones vulnerables focalizadas para el desarrollo de este estudio. Este análisis se abordó, mediante la relectura y registro escrito, con el método de análisis cualitativo de contenido, lo cual permitió, como lo manifiesta Krippendorf (1990), “formular a partir de unos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a su contexto” (p. 28).

Para la observación de campo; se aplicaron dos cuestionarios, de preguntas abiertas, semiestructurada y dirigida a los directivos docentes y docentes de la básica primaria de las instituciones focalizadas por el proyecto, lo cual permitió identificar las concepciones de calidad-equidad educativa relacionadas con el diseño curricular en cada una de las instituciones educativas. Una entrevista semiestructurada, a los docentes tutores de las diecinueve Instituciones Educativas focalizadas, pues si bien los tutores son personas externas a la Institución, están integradas al contexto en el día a día. Se realizaron tres grupos focales, uno con directivos, uno con docentes de básica primaria y uno con docentes tutores asignados a las Instituciones Educativas de los municipios afrodescendientes no certificados de la entidad Territorial Valle. Y una observación de clase de un docente seleccionado para ser encuestado en cada Institución Educativa focalizada, lo cual permitió observar y registrar las estrategias didácticas, el uso de materiales y productos, la incorporación del horizonte institucional y la concepción de calidad-equidad de la institución en su discurso, aplicado al cumplimiento de la planeación de clase.

RESULTADOS

Resultados sobre el binomio calidad-equidad en las políticas educativas de la básica primaria

Los resultados responden a identificar la concepción del binomio equidad/calidad planteada desde la política educativa colombiana, la cual debe implementarse en los diseños curriculares de las instituciones públicas, a nivel de básica primaria. En el análisis documental se evidenció que el diseño curricular, se estructura en tres aspectos; el macrocurrículo, que define las formas de selección, organización y distribución de la visión educativa, el mesocurrículo que es el que determina la estructura de programas, proyectos y planes

educativos adecuados a un contexto específico, donde se debe priorizar las necesidades educativas básicas y el microcurrículo que orienta las construcciones pedagógicas y didáctica de manera específica en el aula.

Esta estructura desde las políticas educativas evidencia una construcción conceptual de la visión educativa relacionada con el macrocurrículo, centrada en la formación integral, con componentes de humanidad, dignidad con unos derechos y deberes asociados al proceso educativo, que indica, la respuesta a la pregunta educativa: ¿Qué persona se quiere formar?, ¿Qué características debe tener esa persona que es formada en el sistema? Puesto que la respuesta ya está dada por la ley, las comunidades educativas asociadas a las instituciones educativas del sector, deben entonces desarrollar un análisis inverso, que permita contextualizar al ser humano que se quiere formar, en todas las dimensiones propuestas por la legislación, donde el individuo debe ser el factor para la construcción de la visión educativa, relacionado con la sociedad desde y para su formación, como factor esencial del cambio, que redunde en el mejoramiento de las calidades de vida (Ley 115, 1994).

Ello indica, entender qué es la formación integral o en su defecto como se forma un individuo integral, relacionado con el desarrollo humano, la dignidad y la cultura. En los contextos educativos de la básica primaria, generalmente, se deja de lado la relación de formación integral que vincula al estudiante con la sociedad en la que se encuentra inmerso, lo cual es vital para lograr el objetivo de formar un ser consciente de su relación, como individuo, con la sociedad y el conocimiento. Esta visión de formación integral, en la política educativa se interrelaciona con el concepto de calidad educativa, que se advierte desde los enfoques de gratuidad, obligatoriedad y evaluación en términos administrativos, lo cual desconoce, aspectos pedagógicos y didácticos, que permitirán el verdadero desarrollo de la calidad en la formación integral. Por su parte, la gratuidad se ha ido dando de manera paulatina, pues se inició con la básica y luego se extendió hasta la educación media, deuda pendiente con la educación superior, para que realmente se cumpla en términos de políticas educativas la calidad en la educación, atendiendo a la educación para todos (Ley 1450, 2011).

En cuanto a la obligatoriedad, en la ley se contemplan 10 años de educación básica y aunque los dos años restantes del ciclo que pertenecen a la educación media son gratuitos, no son obligatorios, lo que genera deserción de muchos estudiantes, que no logran terminar la educación media y por lo tanto, no tienen acceso a la educación técnica o universitaria. Situación que desemboca en una alta concentración del empleo informal por falta de mano de obra calificada, que es una exigencia del empleo, formal y de igual manera en los bajos ingresos, que no garantizan una movilidad social y una mejor calidad de vida.

La evaluación educativa, como garante del cumplimiento de metas de desarrollo social y económico adquiridos con entes internacionales, se ha centrado en evaluar resultados del aprendizaje de los estudiantes de los ciclos básica y media, tanto a nivel nacional como internacional y de los docentes del reciente estatuto (Decreto 1278, 2002), de manera anual y como requisito para la reubicación salarial, aunque se impulsa una autoevaluación institucional con frecuencia anual, esta no es tomada en cuenta para las decisiones de políticas públicas en educación. De manera tal que, los resultados de una calidad educativa en términos de política pública, se centran en los resultados de los estudiantes y de los docentes, dejando de lado la multiplicidad de otros aspectos que se relacionan con la calidad.

Relacionado con esta visión de formación y el concepto de calidad se adhiere a ellos dos, el concepto de equidad, que se piensa por un lado desde la inclusión, con una apertura mandatoria del aula regular a todos los seres humanos que deseen formarse, sin distinción alguna de raza, etnia, limitaciones físicas o psicomotoras. Sin embargo, no se integra a esto las condiciones particulares de adecuaciones físicas en los establecimientos, que permitan ambientes de aprendizaje seguros, para los que los requieran, así como apoyos del sector salud, con profesionales especializados en el tratamiento de las particularidades de estos estudiantes. Y por otro, la equidad se reconoce desde la no discriminación, con igualdad de derechos desde la diversidad de credos, orientaciones sexuales, culturales y políticas, que deben convivir en el aula de clase, en un país como Colombia, declarado pluriétnico y pluricultural.

Todos los aspectos anteriores se valoran, desde el macrocurrículo, en la visión de educación que se requiere para formar integralmente determinada en la Ley General de Educación ([Ley 115, 1994](#)). Una vez entendida la concepción de calidad-equidad en la visión de la educación desde las políticas educativas, que obedece al macrocurrículo, se analiza esta misma concepción en las estructuras curriculares, las cuales obedecen al mesocurrículo, que en la básica primaria, se encuentra regulado por el [Decreto 1860 \(1994\)](#), retomado en el [Decreto 1075 \(2015\)](#), el cual con base en la formación integral, estructura los niveles, ciclos y grados de la educación, así como, la construcción del PEI que debe cumplir los catorce puntos relacionados, de obligatorio cumplimiento ([Decreto 1860, 1994](#), art. 13). Entre ellos, se encuentra el análisis del contexto, que permitirá develar las necesidades de los estudiantes, la visión de educación relacionada con el contexto institucional y la estructura administrativa, directiva y pedagógica.

Además de la organización estructural pedagógica, que obedece al mesocurrículo, se evidencia la concepción de la calidad, orientada a la prestación de servicios complementarios como transporte, alimentación, culturales y recreación dirigida ([Decreto 1075, 2015](#), art. 2.3.3.1.4.4), así mismo, se encuentra asociada a las funciones del rector, al Sistema Nacional de Acreditación (SNA), la Formación Docente y el JUNE (Junta Nacional de Educación), como órgano consultivo de acreditación. Esto indica que los aspectos de calidad-equidad educativa en la legislación que atiende al mesocurrículo, se encuentran focalizados en la gestión administrativa y la gestión directiva, que deja de lado las otras dos gestiones institucionales; la pedagógica y la comunidad, siendo estas las de mayor relevancia en concordancia con el objetivo del servicio educativo.

Así mismo, se evidencia la promulgación de doce áreas fundamentales, centradas en disciplinas del conocimiento, lo que indica una estructura regulada por la composición del 80% de estas áreas y el 20% restante de áreas complementarias, en las cuales la legislación ha integrado cinco proyectos transversales de obligatorio cumplimiento ([Decreto 1860, 1994](#), art. 36). Estos proyectos transversales obedecen al desarrollo de la educación ambiental, la educación sexual y el reconocimiento de los derechos humanos ([Ley 115, 1994](#), art. 14), con objetivos del desarrollo cultural y social. Adicionalmente, se integraron al mesocurrículo mediante la [Ley 70 \(1993\)](#) la cátedra de estudios afrocolombianos y la cátedra para la paz ([Ley 1732, 2015](#)).

En términos de calidad-equidad con base en el mesocurrículo, la ley determina una estructura fraccionada de áreas del conocimiento, proyectos educativos y cátedras específicas, sin promover la integralidad del conocimiento, lo que redundará en la desestructuración pedagógica por áreas, proyectos y cátedras, que no permiten la transversalidad desde lo pedagógico y didáctico, ya que adicionalmente a la subdivisión del conocimiento, se asumen los proyectos asociados a las áreas fundamentales exclusivamente.

Para el microcurrículo, la legislación brinda a las comunidades educativas una serie de referentes y de documentos de apoyo, que orientan el diseño curricular, con base en competencias básicas, disciplinares, socioemocionales y laborales. Lo que obliga a resignificar el macrocurrículo y el mesocurrículo ya que ambos obedecen a otras posturas epistémicas basadas en las construcciones de la ley. Esto ha generado grandes interrogantes en los diseñadores de los currículos, pues por un lado se está atendiendo a una formación integral desde el macrocurrículo, por otro se indica una estructuración de la malla curricular por disciplinas, enfocadas en el contenido, con puntos de encuentro exclusivamente a través de los proyectos transversales obligatorios y por otro lado con un microcurrículo centrado en el desarrollo de competencias.

Como conclusión, se puede decir que el concepto de calidad-equidad, en las políticas educativas, adolece de una coherencia y cohesión entre los niveles curriculares, dado que a nivel macro apunta como calidad, a una educación determinada como un proceso de formación integral, en su nivel meso determina la estructura segmentada en áreas, proyectos y cátedras que no conservan una integralidad del conocimiento, ni una transversalidad pedagógica y didáctica y en su nivel micro, se indica una metas de aprendizaje relacionadas con la calidad educativa, vista desde el desarrollo de competencias.

Resultados sobre las concepciones de calidad-equidad en las comunidades educativas afrodescendientes

Esta discusión responde a analizar el concepto de calidad-equidad de los maestros de la educación básica primaria, que subyace en los diseños curriculares de las IE de los municipios afrodescendientes del Valle del Cauca. Donde se evidenció que en términos del macrocurrículo institucional, los marcos teleológicos de las 19 IE estudiadas, plasmados en sus respectivos PEI y/o PEC analizados, tienen dificultades en su coherencia y cohesión frente a la visión de educación caracterizada por la población de influencia y la planteada por la legislación, ya que en los apartados Misión, Marco Metodológico y Enfoque educativo hay una distancia entre las necesidades del estudiante, presentadas en la caracterización de la institución y lo propuesto por la IE en su visión, misión, perfil de egresado y lo estipulado en la ley, en 15 de las 19 IE estudiadas, lo que indica un poca reflexión de estos aspectos en sus comunidades educativas como responsables de su construcción.

Esto indica, que es necesario desarrollar la apropiación por parte de la comunidad educativa de su propia visión de educación, propuesta en sus PEI, que permita generar una coherencia horizontal al interior de los diseños de los planes áreas, las prácticas de aula y las concepciones de evaluación. Por lo tanto, la falta de evidencia de la calidad-equidad relacionadas en estas propuestas educativas, permite determinar la falta de claridad frente al diseño macrocurricular, que entrelace el contexto y las teorías pedagógicas en la básica primaria. Por su parte, en el análisis de los cuestionarios y entrevistas, centrados en la concepción de calidad-equidad, relacionado con el macrocurrículo, persiste el distanciamiento entre concepciones y aspectos asociados a lo social y cultural, con la definición de competencias, la convivencia, los entornos y propósito de vida entre directivos, docentes y tutores. Lo que dificulta la apropiación y unificación de la misión y visión educativa plasmada en los PEI o PEC estudiados, por toda la comunidad educativa.

De igual manera, el perfil de los estudiantes propuestos en los proyectos educativos, y enunciados por los docentes, directivos y tutores, se centra de forma mayoritaria en la identificación de debilidades para fortalecer, con aspectos de los entornos, sociales, familiares, lo cual se debe ver reflejado en los proyectos pedagógicos y planes de la institución. Dejando de lado aspectos de capacidades excepcionales y la integración cultural. Lo que indica, que las concepciones de calidad-equidad que tienen los docentes, no se encuentran directamente relacionados con el diseño macrocurricular, propuesto en el marco teleológico de las instituciones educativa estudio de casos, plasmados en los Proyectos Educativos.

Como conclusión de este apartado se muestra una baja apropiación por parte de los docentes y en menor cantidad de los directivos, respecto a las concepciones epistémicas sobre las visiones educativas y su relación con aspectos del marco teleológico, centrados en la misión, visión, modelo pedagógico y perfil del estudiante, propuestos en los PEI o PEC, que de igual manera se encuentran poco estructurados y con falta de coherencia y cohesión, frente al objetivo planteado en el proyecto educativo. Así mismo, llama la atención que de estos estudios de caso solo haya tres con construcciones de PEC, dado que todas estas IE se encuentran en entornos mayoritariamente afrodescendientes y por ley tienen la autonomía de construir un PEC, que atienda a la realidad contextual de las instituciones educativas. A pesar que la [Ley 115 \(1994, art. 9\)](#), ha manifestado que el estudiante es el centro del ethos educativo, en los planes de área de las 19 IE, se evidenció un desarrollo netamente de contenido, tanto en Lenguaje como en Matemáticas, dando prioridad a los contenidos disciplinares, lo que ha dejado de lado, esa visión educativa de la legislación.

De igual manera, en las concepciones de los docentes y directivos, se manifiesta lo mismo, lo que indica la desarticulación entre lo diseñado y lo ejecutado en el aula de clase, que tiende a ser un hábito general en lo escrito en los planes de área y lo manifestado por los docentes y directivos de los casos de estudio. Aunque en el macrocurrículo se define en su misión, una formación que propende por la autonomía del estudiante. Esto indica claramente, que el macrocurrículo y el mesocurrículo presentan una desarticulación conceptual y operativa, en los estudios de caso. En relación con la calidad-equidad, los docentes no encuentran necesario que se aborden desde los planes de área, dado que su visión está centrada en el contenido y en el resultado del aprendizaje basado en los contenidos, no en la formación integral y autónoma, manifestada por sus propios proyectos educativos.

Como conclusión de este apartado, se puede decir que los planes de área se encuentran aislados en sus componentes pedagógicos y didácticos de la visión de educación plasmado en los proyectos educativos, lo que se distancia de las concepciones de calidad-equidad propuestas desde la Ley. Pues, por un lado, se da una propuesta pedagógica centrada exclusivamente en los contenidos del conocimiento, con estrategias didácticas que obedecen a modelos y enfoques pedagógicos no correlacionados con la visión de educación y el declarado en los macrocurrículos de los PEI. Y por otro, los criterios de evaluación no están relacionados directamente con la visión de educación propuesta en el marco teleológico, ni totalmente con las metas de aprendizaje direccionadas al desarrollo de competencias que se indican en los referentes de calidad. Estos criterios, se encuentran alineados con el contenido, desde la memorización, la definición y los resultados.

Resultados del binomio calidad-equidad y los resultados de aprendizaje medidos por las pruebas estandarizadas Saber 3 y 5

Esta discusión responde a relacionar las concepciones de calidad-equidad incluidas en los diseños curriculares con los resultados de aprendizaje de las pruebas estandarizadas, obtenidos en las IE de los municipios afrodescendientes. Los resultados, indican que los niveles de desempeño de los estudiantes de las instituciones educativas de los casos de estudio, en las pruebas Saber 3 y 5, se ubican en su mayoría en niveles de mínimo en insuficiente con un rango porcentual entre el 40 y 53% de la totalidad de los estudiantes evaluados, situación que es más preocupante en matemáticas, donde se evidencia un porcentaje mayor de estudiantes ubicados en estos niveles, que en la prueba de lenguaje y que persiste desde el 2015 hasta el 2017, puesto que en el 2018 la prueba no se hizo censal, y en el 2019 no se desarrolló por cambio de estructura de la misma.

Estos resultados develan que las concepciones de calidad educativa no están alineadas entre las políticas en su concepción de evaluación a través de la prueba estandarizada y las IE evaluadas, pues los resultados de aprendizaje al interior de las instituciones en las mismas áreas del conocimiento, con un diseño curricular que integran los referentes nacionales y documentos de apoyo de manera literal, no se relacionan con los datos obtenidos a través de la prueba Saber. Esto indica que no es suficiente, en términos microcurriculares, integrar los referentes nacionales al diseño de los planes de área, si estos no están articulados con el sistema de evaluación, en los criterios, las estrategias e instrumentos para evaluar los resultados.

Pues de los 19 estudios de caso, en 16 de ellos se evidenció la integración de los referentes de calidad, en los planes de área de lenguaje y matemáticas, sin embargo, en el sistema de evaluación estos referentes no se evidenciaron en los criterios, ni estrategias de evaluación. Las diferencias se presentan desde la concepción de criterios de evaluación entre la prueba Saber y los sistemas de evaluación, pues mientras la prueba Saber considera en el área de lenguaje la postura de desarrollo de competencia lectora y escritora en sus componentes pragmáticos, sintáctico y semántico, los sistemas de evaluación los consideran de manera aislada y poco relacionada. Por su parte en matemáticas, la prueba Saber se centra en los procesos matemáticos combinándolos y aplicándolos a los pensamientos, mientras que los sistemas de evaluación de las instituciones se centran en los pensamientos matemáticos enfocados en los contenidos, dejando de lado los procesos, lo cual genera un abismo en términos de resultados de aprendizaje.

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE DATOS CRUZADOS

Concepciones de calidad-equidad

Las concepciones de calidad equidad en las comunidades educativas de las 19 IE, recopiladas a través de los grupos focales de directivos y docentes, manifiestan puntos de encuentro: a) la identificación de factores que estaría incidiendo en esa interpretación del horizonte institucional, como base para el desarrollo de una educación pertinente de calidad, en términos de la relación que se debe dar entre la formación, la realidad

del estudiante y el medio, pasa por la verbalización de los directivos y docentes de la necesidad de integrar aspectos caracterizados del contexto en el que el estudiante vive, asociados a la comunidad en la que habita y aspectos sociales que inciden en la configuración de la visión educativa, de manera general. Sin embargo, al contrastar esta manifestación de los directivos y docentes con lo escrito en los PEI o PEC, esta verbalización se desdibuja en el 50% de estas instituciones; b) la determinación de la participación de la comunidad educativa en la actualización del proyecto curricular y los Planes de Área, como proceso que atiende a los Planes de Mejoramiento Institucional (PMI), basados en el aseguramiento de la calidad, pasa por aspectos relacionados con las necesidades identificadas, de los estudiantes y de la institución educativa, también se tiene en cuenta la participación de los padres de familia, y los docentes, como actores principales en esa actualización. Situación que se evidencia como proceso en ejecución de todos los casos estudiados y que integra al representante estudiantil en un 70% de ellos. c) La integración del contexto sociocultural de los estudiantes en el diseño curricular, como base de la equidad educativa, se relaciona con la definición de competencias, que identifican la convivencia, los entornos y el propósito de vida, para la formación integral de lo estudiantes pronunciados en el pacto de convivencia de los proyectos educativos, tal como señala [Mena y Huneus \(2017\)](#), la convivencia como fundamento de los procesos pedagógicos y de aprendizaje. Sin embargo, este contexto no se encuentra relacionado con el desarrollo pedagógico de los planes de área, las prácticas de aula y los criterios de evaluación para el desarrollo de los resultados de aprendizajes y d) La relación del perfil del estudiante y el docente en los planes de área, pasa por aspectos asociados al desarrollo del proceso educativo, con la identificación de debilidades para fortalecer, en los entornos, sociales y familiares, lo cual se debe ver reflejado en los proyectos pedagógicos, y planes de la institución.

Diseños curriculares de calidad-equidad

Los diseños curriculares que integran las concepciones de calidad equidad en las comunidades educativas de los 19 casos de estudio, con base en el análisis documental y a través de los grupos focales de directivos y docentes, manifiestan puntos de encuentro: a) La integración en los proyectos educativos del desarrollo de las competencias básicas, disciplinares y socio-emocionales, se evidencian en los planes de área de las áreas fundamentales obligatorias, centradas en el desarrollo emocional, artístico, ciudadano, de autorregulación-autoevaluación de los estudiantes. Sin embargo, esto se encuentra listado en los planes de área, pero no hay relación con las estrategias didácticas en el aula de clase, ni con los diseños de guías de aprendizaje en el 70% de los casos estudiados; b) Respecto a los aspectos fundamentales que se consideran en la construcción del Sistema Institucional de Evaluación, estos se relacionan con como: los proceso integrales que incluyen la planeación, ejecución y evaluación para el aprendizaje, donde se tienen en cuenta la participación, de la comunidad educativa. Sin embargo, la comunidad educativa se encuentra representada en directivos y docentes, lo que deja de lado la representación de los padres de familia, la comunidad en el área de influencia y la representación de los estudiante.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Algunas conclusiones surgidas de analizar el aporte pedagógico de los diseños curriculares en la educación básica primaria, de las Instituciones Educativas de los municipios afrodescendientes no certificados de la Entidad Territorial Valle, centradas en el resultado del análisis documental de las Leyes, normas y referentes de calidad educativa, evidencian que existen tres enfoques epistémicos de las concepciones de calidad-equidad:

- El primero desde la Ley General articuladora de la educación, que considera el enfoque de calidad educativa asociado a una formación integral, holística y autónoma.
- El segundo desde los Decretos que organizan el sistema educativo en los que se desarrolla la calidad en términos instrumentales del currículo, para atender a las gestiones administrativas y directivas, con una visión de la formación estructural disciplinaria e instrumental.
- El tercero desde los documentos referentes de calidad, que determinan estos conceptos asociados al desarrollo de competencias básicas y disciplinares; se entiende la formación del ser humano con visión económica.

Respecto al análisis documental de los PEI, Planes de Área de lenguaje y matemáticas y los SIEE en las instituciones focalizadas para este estudio, donde se analizaron las concepciones de calidad-equidad de los docentes de básica primaria, participantes en el grupo focal y de la información arrojada por los cuestionarios, se evidenció claramente que las concepciones de calidad-equidad no se relacionan con las caracterizaciones del contexto afrodescendiente, unas veces agropecuario, otras minero, turístico e industrial y altamente fluctuante. Estas concepciones no se relacionan con las construcciones de los planes de área y de los SIEE, en sus criterios de evaluación, estrategias y técnicas para la evaluación de los aprendizajes y el desarrollo de los mismos con las estrategias didácticas propuestas para el desarrollo de las metas de aprendizajes.

Así mismo, en los planes de área, se listan los referentes de calidad, pero en las estructuras desarrolladas por niveles y grados, éstos se convierten en contenidos o desaparecen de las estrategias pedagógicas y didácticas en el desarrollo de los planes de estudio, lo que no atiende a las metas de aprendizaje desarrolladas en términos de la calidad educativa, dado que no existe la pertinencia de los planes frente a los resultados de aprendizaje. En lo manifestado por los docentes, directivos y tutores, a pesar de verbalizar los conceptos del marco teleológico, estos no se encuentran realmente desarrollados en el proyecto educativo, de igual manera, en pocas IE, menos de 5 de ellas, algunos docentes sí reconocen el modelo pedagógico y su relación con la visión de educación de su proyecto educativo al igual que aplican estrategias pedagógicas coherentes con lo anterior, pero son caso aislados y no se evidencia un trabajo cooperativo entre los docentes ni entre las áreas, para la integralidad el conocimiento. Como tampoco integran el contexto afrodescendiente más allá del desarrollo de la cátedra de estudios afrodescendientes que se integra a partir del grado cuarto de primaria.

Al comparar los resultados de aprendizaje, mostrados en las pruebas estandarizadas, SABER 3 y 5, se evidencia una alta distancia entre los resultados de aprendizaje a nivel nacional versus los resultados de aprendizaje institucional en las mismas áreas del conocimiento, a pesar que los diseños de los planes de área integran los referentes de calidad.

Lo anterior se explica por la falta de cohesión y coherencia entre el diseño estipulado en los planes de área y las prácticas pedagógicas en el aula y esto con los instrumentos, estrategias y técnicas de evaluación. Existe una evidente confusión conceptual e interpretativa que tienen los actores en relación con los conceptos de calidad-equidad y su relación con lo propuesto por las políticas públicas, para el diseño curricular que atiendan a determinar este diseño como una herramienta pedagógica para promover el binomio propuesto.

Con base en lo anterior, se propone lo siguiente: generar un proceso de reflexión, que permita desarrollar un marco conceptual coherente, que atienda a un solo enfoque epistémico de calidad-equidad y con una visión holística de formación integral, en toda su propuesta de desarrollo curricular para la básica primaria. En ese sentido, es necesario que se presente en las políticas educativas una estructura de niveles de desarrollo de aprendizaje, en el que se definan específicamente grado a grado las metas de aprendizaje y no por niveles como se presentan en los Estándares Básicos de Competencia. Las cuales deben estar relacionadas con la formación integral, propuesta en el macrocurrículo y asociadas a documentos obligatorios y no en documentos de apoyo.

Los PEI deben transformarse en documentos que definan, diseñen y adopten de manera participativa el contexto afrodescendiente; en relación con la caracterización de la población es importante la integración flexible de la atención a la diferencia y equidad en el desarrollo de metas de aprendizaje que logren el egreso de estas poblaciones vulnerables. Es necesario unos currículos flexibles y pertinentes, con planes de estudio como base para un proceso de aprendizaje de calidad, que responda a los resultados de aprendizaje definidos en las metas institucionales, relacionado con las metas departamentales y nacionales, teniendo en cuenta el contexto socioeconómico, lo cual conllevaría la superación de los factores que obstaculizan el desarrollo de un currículo de calidad con equidad.

Esto requiere, una articulación entre las instituciones, las secretarías y el ministerio enfocadas en una misma meta educativa, desde la construcción de currículos fundamentados en las cuatro gestiones propuestas, que determinan una relación presupuestal, administrativa, pedagógica, didáctica y de cualificación docente, porque lo que se evidenció es que, los PEI o PEC, en la mayoría de los casos están desactualizados y descontextualizados. Así mismo, es necesario que se haga una reflexión sobre los conceptos de calidad y equidad en su relación binomial y esto integrado a lo pedagógico de tal manera que sea lo administrativo y económico al servicio de lo pedagógico y no al revés como se está haciendo actualmente.

REFERENCIAS

- Agudelo, C. (2005). *Retos del multiculturalismo en Colombia. Política y Poblaciones negras*. Medellín: La Carreta Social.
- Arias, M. (2000). La triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones. *Investigación y Educación en Enfermería*, 18(1), 13–26. Disponible en <https://revistas.udea.edu.co/index.php/iee/article/view/16851>
- Banks, J. (1994). *An introduction to Multicultural Education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Blanco, M. (2006). La Equidad y la Inclusión Social: Uno de los Desafíos de la Educación y la Escuela Hoy. *REICE*, 4(3), 1–15. Disponible en <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/10083>

- Bracho, T. y Hernández, J. (septiembre 2009). Equidad Educativa: Avances en la definición de su concepto. Presentado al *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, Veracruz, México. Recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_10/ponencias/1852-F.pdf
- CEPAL y UNESCO. (1992). Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad. [Online]. Santiago de Chile: CEPAL. Disponible en <https://www.cepal.org/es/publicaciones/2130-educacion-conocimiento-eje-la-transformacion-productiva-equidad>
- Connell, R. (2006). Escuela y justicia social (3 ed.). Madrid: Morata.
- Cuervo, B. (2015). Evaluación de la Calidad de la Educación en los Centros educativos públicos de Medellín: dimensiones de organización y certificación. [Tesis Doctoral]. Universidad de Valencia, Valencia, España. Recuperado en <http://hdl.handle.net/10550/47835>
- De la Cruz, G. (2016). Justicia curricular: significados e implicaciones. *Sinéctica*, (46), 1–16. Disponible en <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/616>
- Díaz, Á. (2013). Secuencias de aprendizaje. ¿Un problema del enfoque de competencias o un reencuentro con perspectivas didácticas? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17(3), 11–33. Disponible en <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41685>
- Farrell, J. P. (1999). Changing conceptions of equality of education. En, R. F. Arnove & C. A. Torres (Eds.), *Comparative education: The dialectic of global and the local*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Friedman, M. (1966). *Capitalismo y Libertad*. Madrid: Rialp.
- Gómez, J. (2008). Gobernabilidad social en los tiempos de Michelle Bachelet. Política, sociedad civil y ciudadanía. En C. Moreira, D. Raús y J. Gómez [coords.], *La nueva política en América Latina. Rupturas y continuidades* (pp. 147–170). Montevideo: Trilce.
- Guinchat, C. y Menou, M. (1989). *Introducción General a las Ciencias y Técnicas de la Información*. París: Unesco.
- Herrera, M. y Builes, S. (2015). Reflexiones sobre el concepto calidad aplicado a la educación. *Plumilla Educativa*, 16(2), 286–306. <https://doi.org/10.30554/plumillae-du.16.1612.2015>
- Jiménez, V. y Comet, C. (2016). Los estudios de casos como enfoque metodológico. *Academio*, 3(2), 1–11. Disponible en <http://www.uamericana.edu.py/revistacientifica/index.php/academo>
- Krippendorff, K. (1980). *Content análisis: an introduction to its methodology*. Beverly Hills: Sage.
- Lozano, R. (2013). *Orden racial y teoría crítica contemporánea. Un acercamiento teórico-crítico al proceso de lucha contra el racismo en Colombia*. Santiago de Cali: Universidad del Valle.

- López, K. (2015). Gestión de las Políticas Educativas emanadas por el Ministerio de Educación, para el mejoramiento de la calidad Educativa: Análisis desde la perspectiva teórica y de los agentes integrantes (estudiantes, docentes, directivos y apoderados) en la unidad educativa del Liceo Armando Quezada Acharan. [Tesis Doctoral]. Universidad de Granada, Granada, España. Recuperado en <http://hdl.handle.net/10481/40010>
- Marchesi, Á., Tedesco, J. y Coll, C. (2009). *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*. Madrid: OEI.
- Martínez, M. (2000). Análisis crítico de una metodología holística utópica. *Acción Pedagógica*, 9(1 y 2). 34–41. Disponible en <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/16986>
- Mena, M. y Huneeus, M. (2017). Convivencia Escolar para el aprendizaje y buen trato de todos: Hacia una mejor comprensión del concepto. *Cultura Educación y Sociedad*, 8(2), 9–20. <https://doi.org/10.17981/cultedusoc.8.2.2017.01>
- Múnera, L., Bozo, A., Lago, D., Ospina, R., Bello, A., Torregroza, E., Lago, C., Del Castillo, H., Moreno, M., Pereira, Y. y Zapata, C. (2019). Las condiciones institucionales para el desarrollo de la docencia en universidades colombianas. En, M. Rueda (Coord.), *Las condiciones institucionales de la docencia en universidades iberoamericanas* (pp. 71–94). Chile/México: Universidad de la Frontera/RIIED. Disponible en <http://bibliotecadigital.ufro.cl/?a=view&item=1685>
- Murillo, F. y Hernández, R. (2011). Hacia un Concepto de Justicia Social. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 7–23. Disponible en <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/4321>
- Mosquera, J. (2015). Develando lo que dicen sobre raza y etnia las revistas de salud pública de Colombia. *CS*, (16), 109–129. <https://doi.org/10.18046/recs.i16.1939>
- OCDE. (2016). Revisión de políticas nacionales de educación. La educación en Colombia. [Online]. Bogotá, D.C.: OCDE. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356787_recurso_1.pdf
- Okuda, M. y Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(1), 118–124. Recuperado de <http://psiquiatria.org.co/web/wp-content/uploads/2012/04/VOL-34/1/Metodologia%20M%C3%A9todos%20en%20investigaci%C3%B3n%20cualitativa%20triangulaci.pdf>
- ONU. (2000). Objetivos de Desarrollo del Milenio. [Online]. Disponible en https://www.undp.org/content/undp/es/home/sdgoverview/mdg_goals.html
- Rawls, J. (1971). *Teoría de la Justicia*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- República de Colombia. DANE. (2019). Grupos étnicos - Información técnica. [Online]. Disponible en <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/grupos-etnicos/informacion-tecnica>
- República de Colombia. Congreso de la República. (1 de septiembre de 2015). Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país. [Ley 1732]. DO: 49.261.
- República de Colombia. Congreso de la República. (16 de junio de 2011). Plan Nacional de Desarrollo, 2010-2014. [Ley 1450]. DO: 48.102.

- República de Colombia. Congreso de la República. (8 de febrero de 1994). Ley General de Educación. [*Ley 115*]. DO: 41.214.
- República de Colombia. Congreso de la República. (27 de agosto de 1993). Artículo transitorio 55 de la CP. [*Ley 70*]. DO: 41.013. Recuperado de <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2006/4404.pdf?file=fileadmin/Documentos/BDL/2006/4404>
- República de Colombia. MEN. (2016). Colombia, la mejor educada en el 2025: líneas estratégicas de la política educativa del Ministerio de Educación Nacional. [*Online*]. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356137_foto_portada.pdf
- República de Colombia. MEN. (2008). Guía para el mejoramiento institucional. [*Online*]. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-177745_archivo_pdf.pdf
- República de Colombia. Ministerio de Cultura. (2009). Afrocolombianos, población con huellas de africanía. [*Online*]. Recuperado de <https://www.mincultura.gov.co/areas/poblaciones/comunidades-negras-afrocolombianas-raizales-y-palenqueras/Documents/Caracterizaci%C3%B3n%20comunidades%20negras%20y%20afrocolombianas.pdf>
- República de Colombia. Presidencia de la República. (26 de mayo de 2015). Decreto Único Reglamentario del Sector Educación. [*Decreto 1075*]. DO: 49.523.
- República de Colombia. Presidencia de la República. (19 de junio de 2002). Estatuto de Profesionalización Docente. [*Decreto 1278*]. DO: 44.840.
- República de Colombia. Presidencia de la República. (5 de agosto de 1994). Reglamento parcial Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales. [*Decreto 1860*]. DO: 41.480.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Vásquez, G. (2015). La calidad de la educación. Reformas educativas y control social en América Latina. *Latinoamérica. Revista de Estudios Latinoamericanos*, (60), 93–124. <https://doi.org/10.1016/j.larev.2014.10.001>
- UNESCO. (octubre 16, 2018). Justicia social e igualdad: principios claves que deben guiar la acción en favor del derecho a la educación. [*Online*]. Disponible en <https://es.unesco.org/news/justicia-social-e-igualdad-principios-claves-que-deben-guiar-accion-favor-del-derecho-educacion>
- Yin, R. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. Thousand Oaks: Sage.
- * Este artículo es un avance del proyecto de investigación: El diseño curricular de las instituciones de educación pública primaria colombianas afrodescendientes como herramienta para promover el binomio calidad-equidad; el cual será presentado como la tesis doctoral de la autora en el Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad de Cartagena (Colombia).
- Zully Mildred Casella Urbano** es Doctora en Educación, Summa Cum Laude, de la Universidad de Baja California (México). Magister en Educación Superior de la Universidad de Santiago de Cali (Colombia). <https://orcid.org/0000-0001-7003-3711>
- Ana Julia Bozo de Carmona** es investigador y docente de la la Universidad de Cartagena (Colombia). Doctora en Derecho de la Universidad del Zulia (Venezuela). <https://orcid.org/0000-0003-0223>