

Capítulo 5.

EL DISEÑO CURRICULAR COMO HERRAMIENTA PEDAGÓGICA PARA PROMOVER EL BINOMIO CALIDAD-EQUIDAD CASO: MUNICIPIOS AFRODESCENDIENTES DEL VALLE

CURRICULUM DESIGN AS A PEDAGOGICAL TOOL TO PROMOTE THE QUALITY-
EQUITY BINOMIAL
CASE: AFRO-DESCENDANT MUNICIPALITIES OF THE VALLE

Zully Mildred Cassella Urbano

✉ zmcase54@gmail.com

© <https://orcid.org/0000-0001-7003-3711>

Universidad de Cartagena
Cartagena, Colombia

Cita este capítulo:

Casella Urbano, Z. M. (2021). El diseño curricular como herramienta pedagógica para promover el binomio calidad-equidad. Caso: Municipios afrodescendientes del Valle. En: Sánchez Borrero, A. M. y Cuartas Montero, D. L. (Eds. científicas). *Pensar-se la educación en momentos de cambios. Reflexiones y transformaciones* (pp. 121-142). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.

EL DISEÑO CURRICULAR COMO HERRAMIENTA PEDAGÓGICA PARA PROMOVER EL BINOMIO CALIDAD-EQUIDAD CASO: MUNICIPIOS AFRODESCENDIENTES DEL VALLE

*Zully Mildred Cassella Urbano*⁸

Resumen

El presente artículo explora la construcción de los diseños curriculares en educación básica primaria de las instituciones públicas colombianas, para convertirlos en herramienta pedagógica de promoción del binomio calidad-equidad, en beneficio de estudiantes pertenecientes a los estratos más vulnerables, de los municipios afrodescendientes de la entidad territorial Valle, donde se concluye que el diseño del currículo debe ser contextualizado, integrando a toda la comunidad educativa del área de influencia y reconociendo la diversidad cultural, así como los verdaderos problemas de minorías étnicas, para avanzar hacia una educación conducente a la superación de la pobreza y al desarrollo de la movilidad social de estas poblaciones.

Palabras clave: diseño curricular, políticas educativas públicas, afrocolombianos, calidad-equidad.

8 Universidad de Cartagena. Docente formadora PTA.

Abstract

This article explores the construction of curriculum designs in basic primary education in Colombian public institutions, to turn them into a pedagogical tool to promote the quality-equity binomial, for the benefit of students belonging to the most vulnerable strata in the Afro-descendant municipalities of the territorial entity of Valle , where it is concluded that the design of the curriculum must be contextualised, integrating the entire educational community of the area of influence and recognising cultural diversity, as well as the real problems of ethnic minorities, in order to move towards an education conducive to overcoming poverty and developing the social mobility of these populations.

Keywords: curriculum design, public educational policies, afro-colombians, quality-equity.

Introducción

En este artículo se invita a reflexionar sobre aspectos que influyen en el desarrollo de esta investigación, tales como, el diseño curricular, el binomio calidad-equidad y lo más importante, a quién va dirigido dicho currículo. Como es conocido, 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, y 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”; para ello, se determina que la política más eficaz

es la educación, la cual debe estar fundamentada en un sistema justo e incluyente, conducente a que todos, sin distinción alguna, dispongan de las mismas ventajas para alcanzar los mismos niveles de éxito, que, a su vez, permitirán construir una sociedad más equitativa (Bolívar, 2004).

Lo anterior llevó a Colombia a centrar sus políticas educativas públicas en el acceso a la educación básica y media, buscando incrementar el número de estudiantes matriculados, lo que conlleva a aumentar la esperanza de vida escolar de todos los niños, niñas y jóvenes que se integran al sistema (MEN, 2016). Sin embargo, esto no ha garantizado una verdadera equidad, dado que no se ha asegurado, paralelamente, la calidad educativa (Marchesi, Tedesco y Coll, 2009), manteniendo las brechas educativas, entre los niños, niñas y jóvenes provenientes de los distintos estratos socio-económicos o pertenecientes a etnias y grupos minoritarios. Se llega, a veces, de manera tardía o incluso, a la inasistencia de estos grupos a la educación inicial, incluyendo altos niveles de repitencia y deserción. Además, menos del 10% de ellos logra ingresar a estudios terciarios (técnicos, tecnológicos y/o universitarios) (OCDE, 2016).

Según estos datos, se visibiliza la urgencia de atender la equidad y mejorar la calidad de la educación para todos, con el fin de lograr, por esa vía, arrasar con la pobreza extrema que, lapidariamente, ensombrece los diagnósticos en términos de desarrollo social a Colombia. Para atender este desafío parece útil orientar los esfuerzos a la educación primaria como andamiaje para el aseguramiento de la calidad en los otros niveles de la educación obligatoria y particularmente, al componente del currículo y su construcción, y que esta sea la carta de navegación de todas las instituciones educativas.

Entenderemos el currículo, según lo planteado por Dussel (2014), como un documento público que expresa una síntesis de una propuesta cultural formulada en términos educativos, donde el sistema educativo establece qué debe saberse, qué es importante para una sociedad, qué formas del habla se consideran legítimas, qué organización debe hacerse entre saberes, qué comportamientos públicos son adecuados, donde selecciona y organiza saberes, espacios y tiempos para la educación, categorizado en tres aspectos, el currículo prescrito o diseñado, el currículo real y currículo oculto.

De igual manera, entender la legislación asociada a ese concepto de currículo, que hasta mediados de la década de los 80 fue bastante centralizado, con los Fondos Educativos Regionales – FER que administraban lo relativo a las plantas de personal; y los Centros Experimentales Piloto – CEP, encargados de los temas pedagógicos y de la formación docente.

Ya a finales de la década de los ochenta comienza el tránsito hacia la descentralización y con la Constitución del 1991, se afianza este proceso enfocado en lo regional y local para servicios de educación y salud, entrando en vigencia la Ley General de Educación de 1994 (Ley 115), donde se establece el marco institucional del sector educativo; el Ministerio de Educación Nacional (MEN) pasa entonces a definir los lineamientos de política del sector y a ejercer su vigilancia. A su vez, los departamentos, distritos y municipios certificados comenzaron a ser responsables directamente de la prestación del servicio atendiendo las necesidades de la población.

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.

La concepción de currículo y el proceso del diseño curricular deben 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. 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.

El currículo y sus implicaciones

Además de ser un documento público que visibiliza las concepciones de ciudadano que se quiere formar, es necesario entender el currículo como la herramienta pedagógica que engloba la comprensión del contexto donde se va a implementar, la integración de las finalidades y objetivos de la educación, las secuencias educativas, el modelo pedagógico, las estrategias metodológicas y los procesos de evaluación e instrumento mediante el cual se alcanzan las metas de formación y conocimiento, propuestas en el horizonte institucional de todas las instituciones educativas.

En el país, las nuevas instituciones educativas nacidas de la fusión de escuelas primarias y secundarias, adquirieron autonomía para el diseño curricular, pueden definir su identidad institucional y plasmarla en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y/o Proyectos

Etnoeducativos Comunitarios (PEC), con el objetivo de atender a la diversidad, con base en los planes de vida de las comunidades, buscando garantizar la pertinencia de la educación y la permanencia cultural de los grupos étnicos en el contexto de influencia de la IE.

Así mismo, definir el plan de estudios alrededor de las áreas fundamentales y optativas en función del énfasis del proyecto educativo, los lineamientos curriculares, los estándares básicos de competencia, además de las características y necesidades de acuerdo con la diversidad y vulnerabilidad de las poblaciones específicas de cada región, autonomía de los enfoques y modelos pedagógicos, de las metodologías, de definir las bases para una sana convivencia y la organización del trabajo, constituyendo un gobierno escolar que garantice la participación democrática, permitiendo la representación de toda la comunidad educativa y preparándose para enfrentar los desafíos crecientes que imponen la inclusión, la modernización y la globalización.

Todo esto en el marco de las cuatro gestiones definidas en la Guía 34: para el mejoramiento institucional (MEN, 2008), las cuales deben estar interrelacionadas y no jerarquizadas; para efectos de este artículo, nos enfocaremos en dos, de ellas: la gestión pedagógica y gestión de la comunidad. Ambas gestiones tienen como meta lograr que todos sus estudiantes aprendan, como base de la equidad y la justicia social. Esta meta habla del aprendizaje, de los estudiantes, de su perfil de egreso en cada nivel y cómo estos influyen o influirán en su comunidad. En pocas palabras cómo se preparan para integrarse a la sociedad como ciudadanos, pues hay que recordar que se inicia en el sistema a la edad de cinco años y se egresa a eso de los 17 o 18 años. Lo que indica que recibimos niños y niñas y entregamos hombres y mujeres a la sociedad.

De igual manera, con estas dos gestiones, se busca que el PEI sea concertado por directivos, docentes, padres de familia, estudiantes, egresados y representantes del sector productivo local, donde los procesos curriculares, de evaluación y promoción, así como los de convivencia, sean conocidos y compartidos a toda la comunidad educativa (MEN, 2008). Esto nos invita a reconocer que los establecimientos no están solos, que se encuentran ubicados en entornos sociales, productivos y culturales particulares con los cuales deben interactuar permanentemente. Están rodeados por grupos poblacionales pobres y vulnerables, entre los que hay más casos de violencia, maltrato, consumo de sustancias psicoactivas, trabajo infantil y todo aquello que rodea los entornos institucionales.

Es necesario centrar al estudiante como eje del Sistema Educativo si atendemos a un diseño curricular, fundamentado en las leyes y normas estipuladas. Esto nos invita a pensar sobre las implicaciones de ubicar al estudiante como centro del currículo, que entre muchas otras, se encuentran las siguientes: a) que todas las condiciones que se den en la institución conduzcan a garantizar el aprendizaje de todos los estudiantes en todos los niveles, en términos de las exigencias académicas planteadas en el proyecto educativo; b) que se disminuyan las barreras para aprender y participar, de manera que todos los estudiantes asistan, permanezcan y egresen del sistema educativo; c) que aprendan a convivir con los demás y desarrollen competencias básicas para seguir aprendiendo a lo largo de la vida; d) que tengan un libre desarrollo de la personalidad, sin más limitaciones que las impuestas por los derechos de los demás; e) que sean formados en el respeto a la vida, a la paz, al pluralismo, a la justicia, a la solidaridad, a la equidad, al ejercicio de la tolerancia y a la libertad; f) que se desarrolle su capacidad crítica de la cultura y la diversidad étnica; y g) todos los demás fines y objetivos de la educación.

Para que esto sea posible hay que comprender cuál es nuestra población estudiantil, cuál es su entorno, cómo se relaciona, cuáles son sus perspectivas de futuro, su sensación de pertenencia, cuál es la meta que da sentido a su vida, su devenir histórico y qué los hace ser ellos mismos. Es una tarea compleja, sin embargo fundamental y necesaria para que se creen esos lazos de convivencia en el aula y se desarrolle el tejido humano que tanto nos hace falta, con el reconocimiento e integración de la diversidad, porque no basta con reconocerlo, hay que actuarlo e integrarlo.

En este mundo globalizado han ido emergiendo voces que reclaman el reconocimiento e integración social de la diversidad de culturas, razas, etnias 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 construidos, entre ellos, la adición étnica (Banks, 1994), que se basa en incluir contenidos como la cátedra de afrocolombianidad, 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 solo hasta 1991 que se dio reconocimiento legal a la existencia de las comunidades afrocolombianas con la promulgación de la nueva Constitución Política de la República de Colombia, que declaró a la nación como pluriétnica y multicultural (Agudelo, 2007, p.1). Posteriormente, se sancionó la Ley de Comunidades Negras (Ley 70 de agosto 27 de 1993) por la cual se desarrolla el artículo transitorio 55 de la Constitución Política, 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). 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 de 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), en tres grupos: “1-grupos étnicos, 2-sectores de continuidad cultural y 3-sectores no étnicamente diferenciados” (p.37). Lo cual considera, recoge 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, p.115).

Como la población objeto de este artículo, es la población afrodescendiente, es relevante presentar algunas precisiones sobre las referencias a este grupo poblacional, ya que términos como afrodescendiente, afrocolombiano(a), negro(a), afrocolombianidad, negritud o negritudes, son utilizados en numerosas ocasiones, indistintamente, sin tener en cuenta sus implicaciones y la claridad de cuál es la referencia adecuada según el contexto histórico, jurídico, regional y político de estas poblaciones (MinCultura, 2009).

Para este caso particular, nos 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% oscila en edades entre 0-14 años, que es la edad escolar básica (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 el departamento del Valle del Cauca con aproximadamente el 25% de total de esta población en el país. Por esta razón 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).

El objetivo de esta investigación no fue solamente reflexionar sobre las diferencias étnico-raciales, se incluyó, además, 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, destacando la calidad de educación que reciben los niños de estas comunidades y cómo esto se refleja en su desarrollo personal y profesional.

Esto nos condujo 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, 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), apartando aspectos fundamentales como la formación de ciudadanía, que es un elemento central en la tarea educativa del Estado, que a pesar de ser manifiesta en los objetivos 2030 de la agenda nacional del Departamento de Planeación Nacional (DPN) colombiano, las acciones planteadas para su progreso, se enfocan en la esencialidad económica, con una visión de ciudadano movilizador del mercado; en concordancia

con Gómez (2008), “[...] 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 [...]” (p.154). Lo que establece el concepto de calidad, vinculado a producto o servicio evaluado, los cuales son asociados a la evaluación de la calidad educativa de una manera mecánica, entendida ésta, no como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino como medición de los resultados a través de instrumentos estandarizados (Vásquez, 2015).

En función de esto, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), instaurada como ente promotor de las políticas educativas, compara los sistemas educativos y establece metas asociadas al desarrollo; de manera congruente, Colombia – como miembro de la OCDE– establece en sus reformas educativas, 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, basada 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, como se manifiesta en el documento de políticas prioritarias de la OCDE, (2015).

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). Deja así 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; afirma que 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.

Por tanto, si se renuncia a entender la calidad en su constructo plural, surgen dificultades propias del contexto, relacionadas con la marginalidad intelectual y con una administración actuando en favor del interés político y económico del momento, en lugar de los intereses intelectuales y sociales, con el único objetivo de responder a las exigencias internacionales, como un reto a nivel nacional, para poder aplicarlo en el quehacer productivo (Vásquez, 2013).

Esta pluralidad en la “Calidad de la Educación” se convierte en una tarea compleja, dada la multiplicidad de teorías existentes, ya que cada cual las adopta y las adapta con posiciones absolutas, relativas, globalizadas o contextuales, para generar sus propios modelos (Cuervo, 2015). Algunos de esos son *European Foundation For Quality*

Management (EFQM), el Modelo 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, teniendo presente los aspectos planteados por la autora y la relación binomial entre calidad y equidad.

Es por ello que se ha tomado como eje central la relación de la calidad en educación con la equidad educativa 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 que conviven en 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, el 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 la 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 eso 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, (2008) y Murillo y

Hernández (2011), ha cobrado gran relevancia como un factor para superar la pobreza y disminuir las brechas sociales.

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 y d) Igualdad de consecuencias, o beneficios de los resultados.

En contraposición, y aunque centrado en el tópico económico, el Subdirector de Educación de la OCDE, Schleicher (2014), 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 se realmente se necesitan. Lo que invita a ver positivamente el “principio de la diferencia” de Rawls (1971), el cual se basa en 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 da 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 y alta que obtienen los mejores niveles de desempeño. Lo que amplifica la inequidad pues, como lo manifiesta Blanco (2006, p.4), 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.

Desafortunadamente, en la práctica este principio no se evidencia, pues 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 permitirá 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, la pedagogía y la 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.

Por lo tanto, en relación con 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 (Ramón, 2015).

Para efectos de este artículo, nos integramos 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, coincidimos con Schleicher (2014) y Cuervo (2015) en sus concepciones de la equidad como el principio de “dar más a los que tienen menos”, lo cual permite interrelacionar las dos concepciones teóricas.

De igual manera, nuestro pensamiento se dirige a integrar la teoría del currículo como campo curricular; por ello, nos insertamos en el concepto del currículo manifestado por Vásquez (2013), quien indica que éste debe integrar los elementos culturales de los directamente

afectados, lo que permitirá fomentar la identidad, por lo tanto, debe ser flexible en razón de la diversidad social que va más allá de la simple instrumentalización hacia el desarrollo conceptual del campo curricular.

Conclusiones

La perspectiva en la que se fundamentó este estudio, en una visión pluriétnica y multicultural, se dirige hacia un entendimiento complejo e inacabado, de la afrodescendencia y la diversidad de sus constructos culturales, relacionados con la concepción del binomio calidad-equidad en el diseño de un currículo, que se muestra ajeno al contexto de influencia, lo cual se evidencia en los diferentes discursos de la comunidad educativa, donde algunos desconocen o invisibilizan esta diversidad y otros se identifican con pensamientos y acciones de contextos ajenos a su área de influencia, lo que niega a estos estudiantes el derecho a mejorar sus condiciones de vida.

Por lo que la atención a esta diversidad étnica se convierte en uno de los desafíos más importantes que actualmente enfrenta toda la comunidad educativa de la región estudiada, cuando se decide sobre los aspectos del diseño curricular como el horizonte institucional en el cual se determinan los constructos filosóficos, sociales y de valores en la formación, que dirigen al ethos institucional de las sedes de básica primaria de los municipios afrodescendientes.

La necesidad de tener currículos de calidad-equidad delinea la obligación de docentes con capacidad de educar en y para la diversidad, lo que requiere cambios profundos en su propia formación, que debe ser construida en apertura hacia el reconocimiento e integración de

la diversidad en el aula y fuera de ella, formándose en la disrupción de paradigmas educativos, que no coadyuvan al contexto social en el que se desarrollan.

Esto lleva a que toda la comunidad educativa, sea cual sea el nivel en el que se desempeñan, tenga conocimientos teóricos y prácticos sobre las necesidades educativas más relevantes, asociadas a las diferencias sociales, étnicas, culturales e individuales, entendiendo la afrodescendencia en su profundidad, que permita generar estrategias de atención, la adaptación del currículum y la concepción de la evaluación diferenciada entre otros aspectos. Esto, como resultado, debe permitir un trabajo colaborativo en la institución donde cada parte se responsabilice de las metas y valores propuestos en su propio currículum.

De igual manera, para dar respuesta al desafío de la diversidad étnica, integrado al diseño curricular, la comunidad educativa no solo debe tener conocimientos, además deben generar procesos administrativos para exigir el apoyo de otros profesionales que atiendan las necesidades educativas especiales de los estudiantes, específicamente aquellas que se derivan de las discapacidades funcionales y que se escapan al entorno pedagógico.

Es necesario un amplio estudio de las sedes de básica primaria asociadas a las instituciones educativas en su área de influencia que permita integrar el contexto y las dinámicas sociales al horizonte institucional y el desarrollo del currículum, teniendo presentes las dinámicas familiares, la manera en cómo aprenden y se desarrollan socialmente los estudiantes, para integrar estrategias didácticas diferenciadas en las planeaciones de las áreas que ayudarán a lograr la calidad con equidad educativa.

Referencias bibliográficas

- Agudelo, S. (2007). De la democracia racial brasilera al multiculturalismo colombiano. Inclusión y exclusión de las poblaciones negras en Colombia. Paper presented at the “Democracia racial. Experiencia brasileira, actualidades para a América latina y Europa?”. V Congreso europeo CEISAL de latinoamericanistas, Bruselas. Recuperado en: <http://www.nacionmulticultural.unam.mx/reconocimientopueblosnegros/docs/168.pdf>
- Banks, J. (1994). Chapter 10. Approaches to Multicultural Curriculum Reform. In Banks, J., Provenzano, M. & Mcgee, C. (Ed.). *Multicultural Education: Issues and perspectives*. Third Edition. (pp. 229-249). Boston, Massachusetts: Ally and Bacon.
- Blanco, M. (2006). La Equidad y la Inclusión Social: Uno de los Desafíos de la Educación y la Escuela Hoy. REICE: Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 4(3), 1-15.
- Connell, R. (2006). *Escuelas y Justicia Social*. Tercera Edición. Madrid, España: Editorial Morata. pp. 184.
- 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. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente. Sinéctica, Revista Electrónica de Educación, Jalisco, México, 46, enero-junio, pp. 1-16. Recuperado en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99843455010>
- Friedman, (1966) *Capitalismo y libertad*. Madrid: Editions Rialph, (original title Capitalism and Freedom. The University of

- Chicago Press, 1962). Recuperado en <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3395848.pdf>
- Herrera, M. y Builes, S. (2015). Reflexiones sobre el concepto calidad aplicado a la educación. *Plumilla Educativa*, 16, 286-306. Recuperado de <http://revistasum.umanizales.edu.co/ojs/index.php/plumillaeducativa/article/view/1612/1659>.
- 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, pp. 113.
- 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, A., Tedesco, J. y Coll C. (Coord.). (2009). *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*. Madrid, España: OEI y Fundación Santillana.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2016). *Colombia, la mejor educada en el 2025: líneas estratégicas de la política educativa del Ministerio de Educación Nacional*. Recuperado de <http://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/archivos/LINEAMIENTOS-ATENCION-EDUCATIVA-EDICION-01-ENE2015-VERSION-ELECTRONICA.pdf>