

## POLÍTICA EDUCATIVA EN COLOMBIA: LA CALIDAD EDUCATIVA Y LA JUSTICIA SOCIAL EN LA ESCUELA

**Orlando Medina Cobo<sup>1</sup>**

*Escuela Normal Farallones de Cali (ENSFC)  
Universidad del Valle - Colombia (UVC)*

### RESUMEN

La apuesta de Colombia a la educación básica y media, por lo menos desde la segunda mitad del siglo XX, se ha orientado al mejoramiento de los procesos educativos, bajo el imperativo de la calidad de la educación. Para dar cumplimiento a este propósito, se han diseñado e implementado políticas orientadas a una reforma curricular, así como a la consolidación del sistema nacional de la evaluación, sustentado principalmente en pruebas estandarizadas, las que tienen como finalidad, cuando se aplican a estudiantes, de comprobar la apropiación del currículo. Estas políticas contrastan con otras surgidas a partir de la Constitución de 1991, relacionadas con el reconocimiento y los derechos que obtienen los grupos indígenas, negros, raizales y palenqueros, en el marco del estado social de derecho. Mediante una revisión documental se analizan algunos elementos de política educativa relacionados con: generalidades de la reforma educativa actual; la justicia social en la escuela, específicamente sobre la educación para grupos indígenas; el currículo prescrito y la calidad educativa; y finalmente, en las consideraciones finales, se analizan los desencuentros entre las políticas de la calidad educativa y la justicia social en la escuela, específicamente, con la educación para grupos étnicos.

**Palabras-clave:** Política educativa; Calidad educativa; Justicia social; Grupos étnicos; Educación intercultural.

## POLÍTICA EDUCACIONAL NA COLÔMBIA: QUALIDADE EDUCAÇÃO E JUSTIÇA SOCIAL NA ESCOLA

### RESUMO

O compromisso da Colômbia com a educação básica e secundária, pelo menos desde a segunda metade do século XX, tem sido orientado para a melhoria dos processos educacionais, sob o imperativo da qualidade educacional. Para cumprir esse objetivo, foram elaboradas e implementadas políticas voltadas para a reforma curricular, bem como para a consolidação do sistema nacional de avaliação, baseado principalmente em testes padronizados, cujo objetivo, quando aplicado aos alunos, é verificar a apropriação do currículo. Essas políticas contrastam com outras que surgiram a partir da Constituição de 1991, relacionadas ao reconhecimento e aos direitos obtidos pelos grupos indígenas, negros, raizais e palenqueros, no âmbito do Estado social de direito. Por meio de uma revisão documental, analisamos alguns elementos da política educacional relacionados a: generalidades da atual reforma educacional; justiça social na escola, especificamente sobre a educação para grupos indígenas; o currículo prescrito e a qualidade educacional; e, finalmente, nas considerações finais, analisamos os mal-entendidos entre as políticas de qualidade educacional e justiça social na escola, especificamente, com a educação para grupos étnicos.

---

<sup>11</sup>Doctor en Educación, Magíster en Educación, Licenciado en Biología y Química, Tg. Químico (Universidad del Valle). Docente de la Institución Educativa Escuela Superior Normal Farallones de Cali. Docente del doctorado interinstitucional en educación de la Universidad del Valle (Cali – Colombia). Dirección: Calle 1 # 59 – 60 Cali, Colombia, Código postal: 760043. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0183-7892>. Correo electrónico: [orlando.medina@correounivalle.edu.co](mailto:orlando.medina@correounivalle.edu.co)

**Palavras-chave:** Política educacional; Qualidade educacional; Justiça social; Grupos étnicos; Educação intercultural.

## EDUCATION POLICY IN COLOMBIA: EDUCATIONAL QUALITY AND SOCIAL JUSTICE IN SCHOOLS

### ABSTRACT

Colombia's commitment to basic and secondary education, at least since the second half of the twentieth century, has been oriented to the improvement of educational processes, under the imperative of educational quality. In order to fulfill this purpose, policies have been designed and implemented aimed at curricular reform, as well as the consolidation of the national evaluation system, based mainly on standardized tests, the purpose of which, when applied to students, is to verify the appropriation of the curriculum. These policies contrast with others that emerged from the 1991 Constitution, related to the recognition and rights obtained by indigenous, black, raizal and palenquero groups, within the framework of the social rule of law. Through a documentary review, we analyze some elements of educational policy related to: generalities of the current educational reform; social justice in the school, specifically on education for indigenous groups; the prescribed curriculum and educational quality; and finally, in the final considerations, we analyze the disagreements between the policies of educational quality and social justice in the school, specifically, with education for ethnic groups.

**Keywords:** Educational policy; Educational quality; Social justice; Ethnic groups; Intercultural education.5.

### INTRODUCCIÓN

En este artículo se describe y analizan las tensiones entre la política educativa en Colombia, con respecto a dos elementos fundamentales de la legislación en este campo: la calidad educativa y la justicia social en la escuela, específicamente, para poblaciones indígenas. Para este propósito se revisan algunos documentos fundamentales de la política educativa sobre los dos ejes de análisis, entre los que se encuentran, la Constitución Política de 1991, la Ley General de Educación y otras normas, como decretos, leyes, marcos o fundamentos teóricos creados por el Estado, relacionados con el currículo, la evaluación estandarizada nacional, la justicia social educativa sobre grupos étnicos, entre otros.

Es necesario, para el desarrollo de este propósito, realizar una aproximación general a la reforma educativa actual, posteriormente se aborda la justicia social en la escuela, referida a los grupos étnicos y en un tercer apartado se desarrolla la relación causal entre el currículo y la evaluación estandarizada nacional como medio para alcanzar la calidad educativa. Finalmente, en un cuarto apartado se revisan las profundas contradicciones y vacíos en la política oficial, así como las implicaciones en el desarrollo de los procesos educativos, pero también se sugiere un posible vínculo entre

la justicia social en la escuela referida a los grupos étnicos, en particular los pueblos indígenas y la calidad educativa.

Para establecer los nexos, tensiones y discordancias entre la calidad educativa y la justicia social en la escuela, se requiere de lo estipulado en la Constitución Política de Colombia de 1991, porque aborda inicialmente el reconocimiento a la diversidad cultural y étnica, y desde allí se propende por la conservación de la cultura de estos grupos, propósito constitucional que tiene implicaciones en el sistema educativo. En la constitución, igualmente, se plantea el desarrollo de procesos educativos pertinentes, ajustables a los cambios de la dinámica mundial, así como de los requerimientos nacionales y regionales, por lo tanto, es una primera aproximación a la noción de calidad educativa. Posteriormente, aparece la Ley 115 de 1994, con la que se amplía y precisa lo descrito en la carta fundamental, y se convierte en el referente para el desarrollo de posteriores normas y orientaciones de índole oficial para los niveles de educación inicial hasta la educación media. En estos documentos oficiales se analizan lo concerniente a la calidad educativa y la justicia social, específicamente en lo atinente a la educación para grupos identitarios.

La revisión, descripción y la postura crítica sobre las políticas educativas mencionadas, se desarrolla en el marco de la reforma educativa vigente. En este período, se destaca la dualidad entre las políticas neoliberales que marcaron el rumbo del país, con el mandato constitucional que determina la educación como un derecho fundamental, y el reconocimiento de la nación como pluriétnica y multicultural. No obstante, en lo que corresponde a la obligación del Estado con la educación, las políticas estatales implementadas durante el siglo XX e inicios del siglo XXI muestran desinterés por asumirla, descargando esta responsabilidad en la iglesia católica y en el sector privado (MIÑANA, 2010). La legislación educativa centrada en la optimización del recurso generó dobles y triples jornadas en la misma institución, un número elevado de estudiantes por docente y la implementación de reformas curriculares centradas en la eficiencia taylorista. En este panorama, según Medina Cobo (2022) la escuela y la educación diferenciada se eliminan del sistema educativo. Sobre estas incongruencias entre los diferentes componentes de las políticas oficiales se desarrolla el análisis;

considerándose necesario, para este propósito, realizar una descripción general a la actual reforma educativa.

### **LA REFORMA EDUCATIVA ACTUAL: APROXIMACIÓN GENERAL**

Antes de realizar una aproximación general a la reforma educativa vigente, es necesario referirse a las políticas oficiales adoptadas en la reforma educativa anterior, y las razones que llevaron a implementarlas. Según Ferrer (2004) en la década de 1950, Colombia junto con México tenían los índices más altos de analfabetismo, debido a los recurrentes conflictos internos y niveles elevados de violencia. Esto llevó a los diferentes gobiernos, a partir de la segunda mitad del siglo XX, adoptar políticas y currículos centrados en la eficiencia, en formar un elevado número de personas en educación básica con pocos recursos. Superados los bajos índices de alfabetización básica, los esfuerzos del Estado se orientaron al mejoramiento de los procesos educativos. Los currículos por objetivos en el marco de los modelos de tecnología educativa fueron considerados como la mejor forma para educar grandes poblaciones de estudiantes, y responder a las demandas de la economía nacional (Medina Cobo, 2023a)

La segunda mitad del siglo XX se caracterizó por numerosos conflictos internos, elevados niveles de violencia por el narcotráfico, las guerrillas y los grupos paramilitares, además de la corrupción del Estado; fueron factores generadores de las precarias condiciones socioeconómicas e inestabilidad política en el país. La Constitución Política de Colombia de 1991 surge de las tensiones sociales presentadas a finales de la década de 1980, provocando que los estudiantes universitarios, los sindicatos, las asociaciones gremiales y campesinas, las comunidades indígenas y afrodescendientes, los reinsertados del conflicto armado, entre otros, pensaran que las transformaciones del país deberían iniciar con una nueva carta magna. Este proceso generó como resultado, una nueva constitución sustentada en los derechos humanos y fundamentales, así como la dignificación de la sociedad, en el marco de un estado social de derecho.

El derecho a la educación tendría implicaciones en el sistema educativo, porque es el punto de partida para la generación de acciones por parte del Estado, para extender este servicio básico a toda la población, y promover el mejoramiento de los

procesos formativos. Estas dos finalidades presentes en la legislación educativa a partir de 1991 se desarrollaron en el marco de los gobiernos neoliberales en tres décadas. En estas condiciones, el Estado tomó medidas restrictivas que no permitieron desarrollar todo lo prometido en el texto constitucional, porque finalmente el derecho a la educación implica cobertura y por su puesto mayores recursos del presupuesto nacional. No obstante, las políticas oficiales optaron por generar un elevado número de cupos para la educación inicial, básica y media en el sistema educativo, sin un aumento significativo del rubro presupuestal para la educación, por lo tanto, se recurrió a medidas como la desaparición de la jornada única, las relaciones técnicas de un número elevado de estudiantes por docente, la restricción y estancamiento de ascensos y reubicaciones de los docentes. Esto se suma a las precarias condiciones de infraestructura de las instituciones, falta de recursos educativos y ausencia de profesionales de apoyo para el desarrollo de procesos educativos para estudiantes en condiciones especiales.

A partir de la Constitución Política de 1991 aparecen normas que sirven de marco jurídico, sobre los diferentes ordenamientos sociales, entre ellos el sistema educativo. Uno de los elementos claves en el rumbo del país, manifiesto en el mandato constitucional, es la educación, y en ese sentido fue necesario sentar las bases de la reforma para los niveles de educación inicial hasta la media vocacional. Mediante la Ley General de Educación o Ley 115 de 1994 se precisaron algunos elementos claves, entre los que se encuentran: la educación como un derecho fundamental, el reconocimiento y protección de la cultura de los pueblos, el mejoramiento de los procesos educativos, entre otros. Pese a los avances y logros de esta ley, es necesario recordar que su consolidación ocurrió mediante un proceso de diálogo, negociación y concertación entre el gobierno y la Federación Colombiana de Educadores (FECODE), el sindicato mayoritario de docentes del sector oficial. El texto final de esta ley fue un acuerdo entre dos actores, marginando de su construcción otros grupos sociales, por lo tanto, según Cajiao, (2004), se perdió la oportunidad de realizar cambios estructurales de mayor pertinencia y profundidad en el sistema educativo.

Posteriormente a la Ley 115 de 1994 vendrían otro tipo de normas y referentes curriculares que orientarían los procesos educativos en las instituciones. Estas guías

sustentadas en lo técnico, así como el fortalecimiento de las pruebas estandarizadas nacionales (pruebas Saber), se encuentran vinculadas en el discurso político oficial a la noción de calidad educativa, por lo tanto, se desarrollarán con profundidad posteriormente. En lo que respecta a la legislación sobre educación propia e intercultural, progresivamente los grupos étnicos han alcanzado algunos logros importantes, como la autonomía en el desarrollo de sus procesos educativos, así como un estatuto docente para grupos indígenas, por ahora transitorio. Es pertinente aclarar que en el desarrollo del documento se mencionarán los términos, grupos étnicos, pueblos étnicos, grupos identitarios o grupos minoritarios para referirse a pueblos y comunidades indígenas, negras, raizales y palenqueras. Estas denominaciones provienen de la Constitución Política de 1991, así como del acuerdo 169 de la organización internacional del trabajo (OIT) de la cual Colombia está suscrita.

#### **LA JUSTICIA SOCIAL EN LA ESCUELA: LA EDUCACIÓN PARA GRUPOS INDÍGENAS**

La Constitución Política de Colombia de 1991 reconoce la pluralidad étnica y la diversidad cultural. A partir de este reconocimiento constitucional, especificado en posteriores normas, los diferentes grupos étnicos han avanzado en procesos de organización y de autorreconocimiento. Según el departamento administrativo nacional de estadística (DANE) la población negra, raizal y palenquera en el censo del 2005 era de 4311757 habitantes y en el censo del 2018 descendió a 2982224, reduciéndose la población a un 30.8%. La disminución no se debe a un descenso de la natalidad de estas poblaciones, sino al no reconocerse como miembro de estas comunidades. En los grupos indígenas, la situación es totalmente opuesta, porque el proceso de autorreconocimiento incidió de un censo a otro, incrementando la población en un 36,8%. En el 2005, el número de habitantes fue de 1392623 y pasó en el 2018 a 1905617. Estos cambios en la población indígena se deben, según el DANE (2018) no solo al aumento de nacimientos, sino a procesos de organización que han fortalecido el colectivo, pese a la diversidad de los 105 pueblos registrados actualmente. Las luchas sociales por la autonomía en sus diferentes dimensiones les han permitido ganar

algunos espacios en el escenario social y político, que posibilita avanzar en el componente educativo.

Una de las finalidades de este artículo, es referirse a la justicia social en el sistema escolar referida a los grupos étnicos, específicamente sobre los pueblos indígenas. Esta población en el año 2005 registraba 93 pueblos, posteriormente, en el censo nacional del 2018 registró 22 pueblos adicionales, alcanzando 105. Los pueblos indígenas, en la actualidad organizados en 177 territorios, tienen rasgos culturales, lenguas maternas, usos y costumbres, y unas formas particulares de comprender el mundo. Estas poblaciones se encuentran ubicadas en departamentos con las mayores dificultades socioeconómicas, acceso a servicios públicos limitados o inexistentes, problemas de transporte por falta de acceso a vías y en términos generales condiciones de vida que dificultan la supervivencia de estas comunidades. En el caso de los indígenas, el grueso de la población está en los departamentos de la Guajira, Cauca, Nariño y Córdoba, regiones en las que habitualmente no llega el Estado y, por lo tanto, están sujetas a diferentes formas de violencia y de negocios ilegales. Una situación similar acontece con las comunidades y grupos raizales, palenqueros, afrodescendientes y negros que habitan en los departamentos de la costa pacífica.

Desde 1991, los grupos étnicos son sujetos de derechos fundamentales, a partir de ese momento se han presentado avances, algunos de tipo normativo, producto de la resignificación del Estado. El elemento preponderante de la constitución actual es que se concibe como un estado social de derecho, particularidad que tiene una incidencia directa en las posteriores normas. La consideración de un estado social tiene profundas implicaciones en las obligaciones y deberes del Estado con la sociedad, porque se debe facilitar el desarrollo individual y social a partir de tres principios básicos: libertad, igualdad y dignidad (Torres del Moral, 2011). Estos principios son necesarios para mantener los niveles de vida digna de la población, por lo tanto, el Estado debe asumirlos, quedando estipulados en la carta fundamental. La Constitución de 1991 asume el enfoque de derechos humanos, en consecuencia, a cada individuo se le debe garantizar las condiciones básicas en salud, asistencia sanitaria, educación y acceso a la cultura, entre otros.

La carta fundamental hizo visibles los grupos étnicos con el artículo 7 en el que se reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la nación. Por su parte, en el artículo 8, se manifiesta que el Estado y la sociedad están obligados a la protección de las riquezas culturales y naturales de la nación. Estos grupos, en particular los indígenas, tienen un patrimonio cultural en sus lenguas que son reconocidos en el artículo 10, con el cual se establece que los procesos educativos para estas poblaciones con lengua propia serán bilingües. Estos enunciados se complementan con lo estipulado en el artículo 70 en el que se desarrollan dos ideas relevantes, el primero es el derecho a una educación que permita mantener la cultura y el segundo es el reconocimiento a la igualdad y la dignidad de los diferentes pueblos. La diversidad de manifestaciones propias del patrimonio cultural son objeto de protección del Estado, según el artículo 72.

Una de las mayores conquistas de los pueblos indígenas en la constitución, es la autonomía, producto de luchas y tensiones, no solo en Colombia sino en Latinoamérica. Sobre este particular, Semper (2006) manifiesta que la confrontación entre los pueblos ancestrales y los gobiernos en países como Ecuador y Bolivia ha generado crisis institucionales. El tema central de discusión y de disputa es la autonomía indígena, que desde las instituciones del Estado se consideran una amenaza porque pone en peligro la unidad nacional y desborda la jurisprudencia constitucional. Según este autor, en Colombia, las comunidades indígenas lograron importantes logros, en parte porque su población es poco representativa con respecto al total de habitantes del país, alcanzando en la actualidad, según el censo de la población realizado en el 2018, un 4,3%. Si bien en la parte legal se han alcanzado considerables reivindicaciones, es necesario revisar si las mismas se han plasmado en el mejoramiento de las condiciones de vida de estos grupos minoritarios.

Uno de los puntos fundamentales de la Constitución Política de 1991, es la concepción de la educación como un derecho fundamental. Los derechos en términos generales se vinculan a la noción de justicia, en el caso del sistema educativo tiene especificidades o precisiones, por lo tanto, este término puede estar acompañado de otros como: curricular, epistémica, educativa, escolar y social. Referirse a la justicia



social en este ámbito, es un problema que no solo incumbe a las instituciones, es de elevada complejidad porque involucra los elementos constitutivos del sistema educativo, abarcando las políticas oficiales, las dinámicas educativas en la escuela, las competencias docentes y las prácticas pedagógicas, entre otras.

La noción de justicia se ha transformado en el tiempo, desarrollarla en detalle no es el propósito central en este artículo, sin embargo, es necesario realizar una aproximación general para comprender su significado en el campo y sistema educativo. Este panorama conceptual global permite entender las pretensiones del Estado plasmadas en la política educativa. A partir del momento en el que se asume el enfoque de derechos fundamentales en la constitución y en otras normas como la Ley 115 de 1994, aparece la relación directa con la noción de justicia social en la educación y en el sistema escolar.

El término justicia se refiere no únicamente al trato que reciben los individuos entre sí, sino al papel que tiene el Estado para legislar y organizar la sociedad, después de todo en este documento se hace una revisión de las orientaciones y normas de la política educativa vigente. Desde esta perspectiva, Sandel (2011), con base en los aportes de Aristóteles, Kant y Rawls, deriva tres elementos básicos del debate sobre la justicia que son el bienestar, la libertad y la virtud. La justicia social a nivel general y la justicia en la escuela no está exenta de estos tres elementos, los cuales de una u otra manera son tomados por la legislación educativa en Colombia, desde la Constitución Política de 1991 hasta normas concretas como la Ley General de Educación.

La consideración y el reconocimiento del otro es la virtud y el componente axiológico fundamental en las sociedades, con el que se aprende a vivir a partir de la diferencia. La escuela, como ningún otro espacio en la interacción humana, es el único lugar en el que convergen personas con diferentes creencias, intereses, necesidades y particularidades culturales, por esta razón debe ser el lugar que permita y promueva el entendimiento mutuo. En el caso colombiano es imprescindible una educación que cobije y eduque desde la diversidad o desde las diversidades, en este escrito nos referimos a las inscritas en lo cultural, pero no son las únicas. La educación para todos

implica procesos educativos, currículos y escuelas diferentes, pertinentes a la diversidad étnica y la heterogeneidad cultural.

Han pasado cuatro y tres décadas respectivamente desde la aparición de la Constitución Política de Colombia y la Ley General de Educación, en ambos casos quedó fijado un elemento trascendental en el rumbo educativo del país; el derecho a la educación, que se integra a un segundo elemento que es el reconocimiento de las comunidades y pueblos étnicos. Colombia, como estado social de derecho, reconoce la diversidad cultural del país, sin embargo, ha sido y es una tarea pendiente materializar que las comunidades y pueblos con identidad cultural puedan mantenerla, a partir de una escuela que favorezca la pervivencia de las cosmovisiones. Es necesario analizar si el sistema educativo, y el modelo de escuela que ha construido el Estado, cumplen con el mandato constitucional de promover la justicia social para grupos étnicos minoritarios.

El sistema educativo se ha construido para una población única, la mayoritaria, por esta razón una de las mayores injusticias en las instituciones educativas es el desconocimiento del otro, del diferente, y esta situación es cotidiana con los grupos étnicos en la escuela. No tener en cuenta las diferencias culturales, es invisibilizar el saber propio de los individuos que pertenecen a estos grupos minoritarios. La imposición de saberes ajenos, en detrimento de los propios, es una forma de injusticia epistémica, por lo tanto, el currículo como dispositivo político ideológico del Estado debe tener en cuenta los saberes ancestrales de estos pueblos. Las políticas curriculares para los grupos étnicos minoritarios se sustentan en currículos abiertos, que sean parte de una construcción propia, por esta razón la prescripción curricular se diluye o queda supeditada a su autonomía. La reconfiguración de la política es el primer paso para avanzar en la justicia social en la escuela, siendo necesario, tal como lo afirma Guevara y Gómez (2023) ir más allá de los principios deontológicos que se encuentran plasmados en la Constitución Política de Colombia, y posteriores normas de mayor especificidad, como la Ley General de Educación, las cuales si bien son importantes porque precisan el reconocimiento étnico y cultural es necesario concretarlo en la práctica.

La justicia social y su relación con la educación, habitualmente tiende a reducirse a las acciones que las instituciones educativas realizan con los grupos excluidos socialmente, por lo tanto, de alguna manera han sido vulnerados, en algunos casos porque la sociedad ha promovido por desconocimiento, acciones naturalizadas que los han perjudicado debido al género, la economía, la cultura, entre otras (Fricker, 2017). Sobre este particular se comparte con Sgró (2019) que en la relación justicia social y educación escolar, en algunos casos se ha reducido a generar acciones compensatorias o de reconocimiento transitorio sobre prácticas educativas sustentadas en la inclusión, que en muchos casos terminan siendo estrategias y proyectos que estructuralmente no generan mayor cambio en la dinámica escolar y, por lo tanto, de la sociedad. Habitualmente se relaciona la justicia social en el ámbito escolar con la justicia curricular, con prácticas educativas que por lo general no ejercen mayor incidencia en la dinámica escolar.

Algunas celebraciones y conmemoraciones como el día de la afrocolombianidad se desarrollan en las instituciones educativas, pero, si bien se encuentran regularizadas, no hacen parte del currículo institucional, por lo tanto, terminan siendo acciones aisladas que no se integran plenamente a los procesos formativos y al horizonte pedagógico de la institución. La justicia social en la escuela se encuentra atada a la educación como un derecho que permite a los grupos étnicos mantener su cultura, o por lo menos transformarla orgánicamente a partir de las relaciones cotidianas con otras comunidades. Los cambios en la cultura de un pueblo pasan por las interacciones que se dan con otros grupos sociales, es una situación natural en la que se apropian saberes externos y paulatinamente se van regularizando, en un proceso de hibridación cultural.

En este sentido, Dietz (2012) afirma que la cultura y la identidad cultural son construcciones permanentes, sujetas a transformación. Sin embargo, es necesario aclarar que no se deben confundir los cambios culturales que ocurren por interacción de los individuos y los impuestos desde los escenarios sociales constituidos como la escuela. Es necesario un sistema educativo democrático, flexible e incluyente, por lo tanto, si la escuela no promueve prácticas y procesos formativos pensados para los grupos étnicos, al final termina promoviendo inequidades e injusticias sociales.

El desarrollo de procesos educativos ajustados a la realidad del país, en el marco del reconocimiento de la diversidad étnica y cultural, se logra, si la práctica pedagógica se desarrolla con base en la dinámica de vida de los territorios, situación que no es simple, porque implica comprender las relaciones que se construyen entre los individuos para fortalecer la identidad colectiva. La formación inicial de docentes tiene sentido, si la fundamentación teórica se integra a procesos educativos reales en diferentes condiciones, en contextos diversos, algunos caracterizados por la exclusión, en los que priman las injusticias socioeconómicas, culturales, políticas, entre otras. En este caso, las nuevas generaciones de docentes necesitan formarse para educar y orientar a las nuevas generaciones, teniendo en cuenta la heterogeneidad de las poblaciones que acceden a la escuela, así su práctica pedagógica se encuentre en contextos urbanos.

El reconocimiento constitucional del país como multicultural y las obligaciones del Estado con los grupos identitarios, se desarrolla simultáneamente hasta la fecha actual, con la implementación de una serie de políticas educativas constituidas con una fuerte injerencia del ámbito económico. En la última década del siglo XX, la política educativa del país se orientó a enfoques educativos asumidos a nivel mundial, debido a los cambios en la sociedad y sobre todo en la economía global. Una muestra palpable de la relación entre economía y educación corresponde a la reforma educativa ocurrida a partir de 1975, en un momento que considera necesaria la formación escolar como elemento clave para el desarrollo de la industria nacional. Por esta razón se recurrió a un modelo educativo y curricular sustentado en la eficiencia, particularidad que quedó reglamentada con el Decreto 088 de 1976 que reestructura el sistema educativo y con el Decreto 1419 de 1978 con el que se dictan normas para la administración curricular. La dependencia económica de los países, los cambios en la sociedad debido a la producción y difusión de conocimiento incidirían en las transformaciones educativas a partir de la década de 1990. El movimiento social a finales de la década de 1980 que termina en la construcción de una nueva constitución es parte de la lucha de los pueblos minoritarios por alcanzar un espacio en el país.

En el momento actual, los grupos étnicos como los indígenas, afrodescendientes, palenqueros y raizales han ganado un lugar en la legislación educativa para la

organización y desarrollo de procesos educativos que les permitan revitalizar y conservar los saberes ancestrales propios de su cultura, en gran parte por la lucha social, destacándose lo realizado en el departamento del Cauca con la organización de los pueblos que realiza el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) la cual incide en otros pueblos del resto del país. Los pueblos indígenas gracias a la autonomía alcanzada han ganado un espacio en el campo educativo para desarrollar procesos formativos en educación propia, destacándose el reconocimiento a partir del año 2009 del Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP). En esta misma línea de acciones es pertinente mencionar los logros de las comunidades de ancestro africano, las cuales tienen educadores seleccionados para este tipo de formación particular y de igual manera algunas instituciones se encuentran tipificadas como etnoeducativas de acuerdo con el autorreconocimiento de la comunidad estudiantil.

Las políticas educativas del gobierno actual han avanzado en la educación de los pueblos indígenas, específicamente en la autonomía que otorga la Directiva 01 de 2023 para la educación propia e intercultural. Esta norma a su vez concuerda con lo estipulado en el Decreto 1345 de 2023 sobre las particularidades de los docentes y dinamizadores para educación indígena (Medina Cobo, en prensa). Actualmente, se avizoran posibilidades para el desarrollo de procesos educativos pertinentes a las comunidades y su cultura, a partir de la formación de docentes en programas profesionales, como por ejemplo el desarrollado por la Universidad de Antioquía con la licenciatura de la madre tierra, y las apuestas que realiza la Universidad Autónoma Indígena Intercultural y la Ala Kusreik Ya- Misak Universidad, estas dos universidades en el departamento del Cauca.

En la actualidad hay voluntad del gobierno para generar el marco normativo, los recursos y programas que permitan el desarrollo de la educación que requiere los grupos étnicos, así como fortalecer el sistema educativo público en general. Esto se evidencia en los proyectos de ley que transitan en el congreso, los cuales son fundamentales en la transformación del sistema educativo. Los primeros avances al respecto han logrado que la educación superior sea un derecho, a partir de la matrícula cero en el sistema público de educación superior. Entre los elementos destacables del proyecto de Ley Estatutaria se encuentra la garantía al derecho a la educación en todos

los niveles educativos; así como la disminución de las desigualdades educativas fortaleciendo los procesos formativos para los pueblos étnicos, las comunidades del sector rural, entre otras. Pese a estas políticas recientes, todavía se presenta una fuerte relación entre la prescripción curricular y la calidad educativa, la cual se desarrolla a continuación.

## **EL CURRÍCULO PRESCRIPTO Y LA CALIDAD EDUCATIVA**

La Ley 115 de 1994 en Colombia, establece la responsabilidad compartida entre el Estado, la sociedad y la familia para velar por la calidad de la educación y garantizar el acceso al servicio público educativo. Además, destaca la importancia de diversos factores para mejorar la calidad de la educación, como el desarrollo profesional de los docentes, los recursos, las metodologías, los procesos de investigación e innovación, y la evaluación continua de los procesos formativos. La calidad de la educación depende de muchas variables entre las que se encuentra la preparación y desarrollo profesional de los docentes, así como de la implementación de metodologías efectivas, entre otras.

La calidad educativa se encuentra supeditada a la disponibilidad presupuestal, porque para cubrir todos los factores que inciden en el mejoramiento de los procesos educativos se requieren inversiones importantes. El presupuesto nacional destinado al componente educativo progresivamente se ha ido incrementando en los últimos 40 años. Según datos del Banco Mundial (2023), en 1980 el gasto público en educación correspondía a 1.7 del producto interno bruto (PIB), en el 2000 fue el doble, 3.5% y en el 2020 alcanzó el 4.4%, datos que demuestran un crecimiento progresivo de la inversión en educación. A partir del 2018 hasta la fecha, se incrementan los valores anteriormente citados con la finalidad de hacer de la educación, la base sobre la que se construye un mejor país, sin embargo, el porcentaje de inversión de Colombia en comparación con otros países con ingresos similares es inferior. Esto demuestra que, a pesar de los avances en materia presupuestal, se requiere una mayor inversión que permita el desarrollo del país a partir de un sistema educativo sólido.

El incremento progresivo de presupuesto para la educación es ilusorio, porque en el año 2021 fue de 47,3 billones y en el 2022 pasó a 49,4 billones, sin embargo, se

presentó una disminución de 16,5% al 14,1% del presupuesto general de la nación. Estos datos demuestran que la información mediática genera la percepción en la población sobre un presupuesto significativo para la demanda educativa del país, pero analizando en profundidad, es insuficiente. Sobre este particular se precisa que, del presupuesto dirigido a educación en el año 2022, el 89% se destinó a gastos de funcionamiento, quedando un 11% para el mejoramiento de los procesos educativos (CASTRO ET AL, 2022). Con base en esta información, los programas que apuntan a la calidad educativa cómo: la disposición de infraestructura; la formación inicial, posgradual y continúa de maestros; la disponibilidad de recursos para ascenso y reubicación salarial, entre otros factores, no disponen del soporte financiero para llevarlos a cabo. Así, la calidad en la educación se resuelve con el seguimiento y evaluación de competencias básicas a partir de pruebas estandarizadas desarrolladas y aplicadas por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES).

Los datos muestran que el presupuesto para el componente educativo es una limitante que afecta la calidad en la educación inicial hasta la media. Sin embargo, en la retórica de los documentos oficiales (normas, orientaciones curriculares y en evaluación) se le apostó a una reforma curricular como base para el mejoramiento de los procesos educativos. A partir de la Ley General de Educación de 1994 surgen orientaciones curriculares que se convierte en una guía para mejorar la calidad educativa. En el literal b del artículo 148, en el que se definen las funciones del Ministerio de Educación Nacional, quedó estipulado el diseño de los lineamientos de los procesos curriculares. Este artículo permitió la aparición sucesiva de diversos referentes técnicos de calidad, orientados a la planeación de los saberes escolares, posibilitando a las instituciones educativas el desarrollo de sus planes de estudios, y que cada una de las disciplinas estructure planes de área y aula. En algunas áreas del plan de estudio, los referentes curriculares son cuatro, se articulan en torno al desarrollo de competencias.

Los referentes legales generados por el Estado permiten que cada institución construya un proyecto educativo institucional (PEI) con la participación de la comunidad educativa, que determina como alcanzar los fines de la educación estipulados en la ley. En el PEI se encuentra inscrito el currículo que se desarrolla en el marco de la autonomía

institucional, la cual según Medina Cobo (2023a) corresponde a la posibilidad de organización de las áreas o disciplinas de diferentes formas, así como a la interpretación de las orientaciones curriculares dadas por el Ministerio de Educación. En este sentido, la autonomía institucional, y de los docentes, es un proceso específico de pensar y de desarrollar prácticas educativas, teniendo en cuenta el diálogo de saberes entre las disciplinas, y la relación entre estas, con los problemas y saberes propios de los contextos (Medina Cobo, 2023b).

La relación entre el currículo prescrito y el mejoramiento de los procesos educativos quedó respaldada con la Ley 188 de 1995, que especifica la calidad de los procesos formativos. A partir de la segunda mitad del siglo XX, el mejoramiento de la educación se convierte en el propósito central de las políticas públicas. En el cuatrienio, entre 1994 y 1998 se inició la prescripción curricular con base en los lineamientos curriculares, que se convierten desde ese momento en un referente para la orientación de las instituciones educativas. La finalidad de la política educativa fue disminuir las brechas sociales y buscar equidad en la población colombiana. Cabe destacar que el movimiento social a finales de la década de 1980 fue el desencadenante de una nueva constitución de Colombia y consecuentemente de una renovación de la educación, a partir de una nueva reforma. Los lineamientos curriculares son el punto de partida para una aproximación inicial a la noción de competencias.

En la década de 1990 se inicia en la región una serie de reformas orientadas a mejorar los objetivos de la educación básica y media, a partir de un cambio en el currículo, fundamentado en el enfoque de estándares y competencias, para promover la calidad educativa con base en una lógica administrativa del Estado (CAMILLONI, 2009). En este panorama, surge en el año 2006, un segundo referente curricular, los estándares básicos de competencias (EBC), que generan pautas precisas sobre los procesos de planeación y prácticas de aula. Este documento precisa las competencias en algunas áreas, articulándose a los lineamientos curriculares.

Una de las finalidades de los dos referentes curriculares es transformar una educación por contenidos a procesos formativos que permitan el desarrollo de competencias básicas. En el enfoque educativo por competencias han sido



fundamentales los aportes de la organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2002), la Comisión Europea (2004) y la Unesco (1996, 2005), cuyas directrices y recomendaciones han incidido en las políticas y sistemas educativos de los países. Los modelos educativos centrados en el desarrollo de competencias se han masificado a escala global, así como ha sucedido con la economía de los países que es dependiente de lo que suceda de economías externas.

La globalización económica trajo consigo orientaciones y propuestas educativas para las nuevas generaciones a partir de modelos únicos o por lo menos, similares. El programa estándares básicos de competencias fue una construcción nacional en la que participaron expertos de las facultades e institutos de educación de las diferentes universidades del país, y en menor proporción, docentes de educación básica y media (Medina Cobo, 2019). Si bien la Ley 115 estipula el desarrollo de orientaciones curriculares; con el inciso 5.5 de la Ley 715 de 2001 se respalda la construcción de los EBC: “Establecer las normas técnicas curriculares y pedagógicas para los niveles de educación preescolar, básica y media, sin perjuicio de la autonomía de las instituciones educativas y de la especificidad de tipo regional” (p.2).

Los aportes según el MEN (2006) de los EBC son: el diseño del currículo y el plan de estudios en las instituciones; la elaboración de planes de área y de aula; el diseño y desarrollo de procesos de formación docente; la elaboración de propuestas de evaluación de los aprendizajes; la producción de material de apoyo que permita el desarrollo de procesos formativos en el aula, entre otros. La articulación entre el currículo prescripto y la evaluación estandarizada nacional es el otro aporte, porque las pruebas saber diseñadas y aplicadas para la educación básica y media se desarrollan con base en las competencias de los EBC por áreas. El seguimiento de los procesos educativos mediante estas pruebas se encuentra estipulado por el MEN como políticas de calidad educativa.

En el 2015 aparece un nuevo referente curricular denominado derechos básicos de aprendizaje (DBA) para las áreas obligatorias y fundamentales precisadas en la Ley 115 de 1994, así como para los niveles de transición a la educación media. Los DBA son orientaciones técnicas de naturaleza curricular que se articulan a los lineamientos

curriculares y a los EBC, por lo tanto, tienen como finalidad servir de guía para el desarrollo de competencias. En este documento se precisan algunos saberes fundamentales, en cada una de las disciplinas, por niveles de grados, que se consideran básicos para el estudiante. Los aprendizajes tienen la connotación de derechos y por supuesto, los enunciados en cada área son saberes que los estudiantes deben apropiarse en su tránsito por los diferentes niveles de escolaridad, son fundamentales para el posterior proceso formativo y sobre todo para actuar en el mundo. Las competencias por cada grado escolar se desarrollan sobre los saberes que ha definido el Estado para cada una de las áreas. En los documentos oficiales se denominan a estas orientaciones como referentes técnicos para el mejoramiento educativo, particularidad que conecta el currículo, con lo establecido en la Ley 115 de 1994, que expresa la educación de calidad como un derecho.

El MEN (2015) define los DBA como un referente curricular que explicita los aprendizajes para cada grado y área específica. Los DBA expresan conocimientos, habilidades y actitudes desarrollados en el contexto cultural e histórico de quien aprende. A diferencia de los EBC que se desarrollan por conjuntos de grados, los DBA son orientaciones para cada uno de los niveles de escolaridad, y a diferencia de los dos referentes que le preceden, promueve rutas metodológicas que el docente puede adaptarlas a las particularidades de los estudiantes y los contextos. La incidencia en las dinámicas educativas y en el quehacer docente, de una orientación curricular que proporciona los objetos de conocimiento y la ruta metodológica es discutible, porque su aporte se puede tomar como guía que permita pensar las prácticas pedagógicas, estableciendo diálogo entre los contextos, las comunidades y el currículo definido por el Estado, o que tenga el efecto contrario, limitando la producción intelectual de los educadores (Medina Cobo, 2022a).

Las políticas curriculares se desarrollan con base en el enfoque educativo por competencias, articulando orientaciones técnicas como: Los lineamientos curriculares, los EBC, los DBA y las mallas de aprendizaje. Estos referentes sirven de base para que el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) desarrolle las pruebas estandarizadas nacionales que se aplican a estudiantes en los diferentes niveles. La

creación de un sistema nacional de la evaluación de la educación quedó estipulada en el artículo 8o de la Ley General de Educación, donde manifiesta que el Estado debe velar por la calidad de los procesos educativos. La relación entre el currículo oficial y las pruebas estandarizadas nacionales incide en las dinámicas institucionales, y prácticas educativas de los docentes, porque la apropiación de competencias por niveles, se consideran en las políticas oficiales como un elemento fundamental de la calidad de la educación.

Algunos mandatos constitucionales y lo estipulado en la Ley 115 de 1994 sobre la educación en el país, no se han llevado a cabo o se han cumplido parcialmente para la transformación educativa que se pretendió consolidar desde la última década del siglo XX. Sin embargo, uno de los propósitos de la reforma educativa actual es el mejoramiento de los procesos educativos, con base en diferentes elementos, entre ellos, la creación de un sistema nacional de evaluación, que se ha estructurado progresivamente con la finalidad de hacer seguimiento a los procesos educativos. A finales de la década de 1990, la prueba estandarizada nacional se reconfigura en su estructura, y en lo concerniente a la función pedagógica pasa de evaluar contenidos y aptitudes a competencias. En la actualidad, los instrumentos que desarrolla el ICFES para la evaluación de la población estudiantil en los grados tercero, quinto y noveno de la educación básica, y grado once en la educación media, se construyen con base en los EBC y los DBA, por lo tanto, la finalidad de estas pruebas es determinar las competencias desarrolladas por los estudiantes en cada una de las áreas obligatorias y fundamentales. Este tipo de pruebas que se realiza a grandes poblaciones, si bien proporcionan pautas generales sobre la apropiación de saberes, no tiene en cuenta todos los elementos que influyen en los aprendizajes.

La integración de los referentes curriculares para cada área es la pretensión de las políticas oficiales, para el mejoramiento de los procesos educativos. Estos documentos son fundamentales para la elaboración de planes de estudio, planes de área y de aula, proyectos y diseños curriculares de diferente naturaleza que permitan el desarrollo de competencias. Con base en esta necesidad, el MEN inició en el 2016 un programa orientado a la formación de docentes y directivos docentes en el

fortalecimiento curricular, fundamentado en la integración de lineamientos curriculares, EBC y DBA. Este proyecto se denominó programa de estrategias de integración de componentes curriculares (PEICC), originado de las dificultades de los estudiantes en la superación de pruebas estandarizadas nacionales, así como de los bajos resultados en pruebas internacionales como PISA y TIMMS (Men, 2017). Este programa proporciona pautas a los docentes para la planeación de algunas áreas con base en la integración de los referentes curriculares de calidad, con el propósito de obtener mayores niveles de apropiación y se correlacione con mejores desempeños académicos en pruebas estandarizadas.

Los resultados de las pruebas estandarizadas nacionales tienen una incidencia importante en la toma de decisiones políticas en el campo educativo. El PEICC surge como una posible solución a los bajos desempeños de las pruebas saber, y una situación similar acontece con la construcción e implementación del programa todos a aprender (PTA). El PTA es un modelo desarrollado desde el 2012 mediante un crédito del banco mundial, que tiene como finalidad fortalecer los procesos educativos en instituciones con bajos resultados en las pruebas saber en básica primaria. Este modelo inició con la formación de un grupo de maestros, posteriormente encargados de formar los tutores de las instituciones educativas seleccionadas. La ruta de formación para docentes se desarrolló con base en protocolos, módulos y materiales de apoyo que permitieran el desarrollo de competencias. Estos materiales a su vez provienen de los referentes curriculares de calidad educativa, por lo tanto, nuevamente aparece la relación entre el currículo prescrito y los resultados de las pruebas estandarizadas; vínculo considerado fundamental en las políticas de la calidad de la educación. La apropiación de competencias en el sistema escolar es la prioridad de las políticas oficiales y a partir de este propósito se han desarrollado programas con la intención de promover un mayor rendimiento académico.

Las políticas de la calidad educativa establecen una correlación directa; en el campo educativo, con la evaluación estandarizada, y en la economía, con el progreso del país. Al respecto, el MEN (2017) expresa que la calidad de la educación es una meta urgente para países que se encuentran en vía de desarrollo como Colombia, y en este

sentido, la denominación de desarrollo conduce al de competitividad en la economía global, así como en la inserción en la sociedad del conocimiento. El mejoramiento de la educación en las políticas oficiales se relaciona con el desempeño en pruebas estandarizadas nacionales e internacionales, cuyos resultados permiten establecer comparaciones con los países participantes en las pruebas PISA; los cuales con inversiones similares obtiene mejores resultados (ICFES, 2010; OCDE, 2008). La optimización de los procesos educativos orientados al desempeño académico; reduce el problema educativo a la apropiación de conocimientos, competencias u otros objetos disciplinares o interdisciplinares, pero no tiene en cuenta otros saberes que son fundamentales para la vida de las personas, por ejemplo, aquellos que permiten vivir en comunidad y los que son propios de la cultura, en el caso de los grupos étnicos.

## **CONSIDERACIONES FINALES**

A partir de un enfoque de derechos humanos propiciado por la Organización de las Naciones Unidas, muchos países reformaron las constituciones políticas. Colombia, con base en este marco normativo constitucional, dispone que la educación en primera infancia, básica primaria y secundaria es un servicio y un derecho fundamental. A su vez, el país se reconoce como pluriétnico y multicultural, específicamente en el artículo 1º: “El Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana”. Lo anterior se complementa con el artículo 8º: “es obligación del Estado y de las personas proteger las riquezas culturales y naturales de la Nación”. Estos, entre otros artículos, muestran que es deber del Estado velar por el reconocimiento y protección por la diversidad étnica y cultural, y para este propósito se debe garantizar la supervivencia de los pueblos. Las luchas que durante décadas han dado los pueblos indígenas alcanzan un logro a nivel constitucional en aspectos como la autonomía territorial, los espacios de participación en escenarios políticos y de representación, entre otras.

En los derechos alcanzados por los grupos étnicos se encuentra también el asunto central de este análisis, la educación apropiada, sobre la cual en la constitución se brindan las posibilidades para el desarrollo de procesos educativos acordes a la

cultura de los pueblos. Lo estipulado en la constitución es el punto de partida para desarrollar procesos educativos que tengan en cuenta la heterogeneidad del país, por lo tanto, es un proceso de construcción permanente sobre el cual es necesario preguntarse: ¿cómo debe ser la educación oportuna en un país pluriétnico y multicultural?, ¿la educación actual y las políticas vigentes sobre todo en materia curricular promueven el reconocimiento y la protección de estos grupos étnicos? ¿Los docentes tienen actualmente la formación y las competencias profesionales para desarrollar procesos educativos que permitan promover y mantener la cultura de los pueblos? Estas, entre otras cuestiones, son asunto de reflexión sobre el papel de la constitución en el direccionamiento de las políticas educativas actuales, sobre el derecho fundamental que tiene los pueblos y comunidades para mantener su identidad cultural.

Hasta este punto se han expuesto algunas ideas que pueden ser sugerentes para revisar la política educativa, si la pretensión es desarrollar procesos formativos en el marco de la justicia social. Un elemento clave son los desacuerdos entre las políticas; una centrada en la calidad educativa y otra que brinda el marco jurídico para el desarrollo de la educación propia e intercultural. Las políticas orientadas al mejoramiento de los procesos educativos toman el currículo prescripto por el Estado como el principal elemento para cumplir este propósito, siendo necesario revisar, hacer seguimiento y evaluar periódicamente, si los referentes técnicos de calidad, entre los que se encuentran los lineamientos curriculares, los EBC y los DBA trascienden en los currículos institucionales y sobre todo en el currículo apropiado por los estudiantes.

La determinación de la eficiencia del proceso educativo, en términos de apropiación curricular, requiere un sistema robusto de evaluación estandarizada. Esta se ha estructurado progresivamente, pasando de evaluar con las pruebas saber a estudiantes de último grado de educación media, a aplicarlas periódicamente en básica primaria y secundaria, y luego a estudiantes de último semestre en la educación superior. La calidad educativa para el Estado se determina con base en el desarrollo y apropiación de competencias de las áreas obligatorias y fundamentales para la educación no universitaria.

La noción de calidad en la educación es un término difuso, que tiene significados diferentes dependiendo de quién lo emite, pero para efectos de la eficiencia y el seguimiento de la inversión que hace el Estado en el sistema de educación pública; el MEN (1995) lo define en términos de desarrollo de las competencias necesarias para comprender, explicar e interactuar en el mundo. Esto supone la apropiación de habilidades, conocimientos y valores que se desarrollan en las disciplinas o áreas del plan de estudios. Esta noción es el elemento fundamental del sistema nacional de pruebas estandarizadas (las pruebas saber), cuyo objeto de evaluación son las competencias básicas provenientes de las orientaciones curriculares o referentes de calidad. Este concepto se encuentra vinculado al rendimiento académico, a la apropiación y desarrollo de las competencias como un proceso que el estudiante construye progresivamente en su tránsito por el sistema escolar. Por lo tanto, las pruebas nacionales se encargan de evaluar al niño y al adolescente en diferentes niveles de su formación para determinar su progreso.

El mayor inconveniente de las políticas de la calidad educativa es su diseño para un tipo específico de población y de cultura; por esta razón, la tendencia a la homogenización del currículo y las pruebas estandarizadas. Desde esta perspectiva, se retrocede en el reconocimiento constitucional a los grupos étnicos. En la interacción entre el currículo definido por el Estado y un sistema de evaluación estandarizada, no se tiene en cuenta los grupos identitarios, ni tampoco los contextos particulares en los que se desarrollan la vida de las personas. En la actualidad es importante el desarrollo de competencias o de saberes necesarios para hacer frente a la vida, pero lo que puede ser discutible es si estos saberes únicos, que constituyen los referentes curriculares de la política pública, son pertinentes y convenientes para la educación de las diferentes comunidades.

Por ahora, es un hecho que el sistema de evaluación de la calidad deja por fuera a los grupos minoritarios, sobre todo a los invisibilizados culturalmente; porque se parte de un saber universal, el de las disciplinas escolares, desconociendo los saberes propios y las formas particulares que tienen estas comunidades para comprender el mundo y actuar en él. Un ejercicio interesante sobre el que se debe avanzar es la noción de calidad

educativa construida por cada grupo étnico, y los agentes evaluadores serían las comunidades, porque son las que conocen los criterios sobre las prácticas del buen vivir. Sin embargo, es necesario destacar que las políticas emprendidas por el gobierno actual han avanzado en el fortalecimiento de la educación propia, de tal manera que lo dispuesto en la Constitución de 1991 parece encontrar una posibilidad de llevarse a la práctica.

Reconocer y preservar la cultura de los pueblos y las comunidades amerita una revisión profunda de las políticas educativas, particularmente la coherencia entre las normas entre sí, y con la constitución política. Por un lado, la carta fundamental es una construcción derivada de un diálogo nacional, un contrato social que supone que los mandatos estipulados en la misma deben cumplirse y sobre todo el Estado debe garantizarlos. Sin embargo, las políticas educativas, en lo expuesto en este documento, se encuentran por dos horizontes diferentes, uno que le apunta al reconocimiento del país como multiétnico y pluricultural, en el que es fundamental la preservación de las culturas como bien inmaterial y el segundo son las políticas orientadas al mejoramiento de la calidad educativa que se reduce a dos componentes fundamentales, el curricular y el evaluativo.

Los referentes curriculares de calidad representan la dimensión política ideológica del Estado; son producto de las políticas neoliberales que se han implementado progresivamente en todos los campos. Las políticas educativas desarrolladas en torno a la calidad educativa descrita se enfocan a evaluar el saber escolar y un tipo de población, desconociendo y soslayando los saberes culturales que transitan en el territorio nacional producto de la diversidad de las poblaciones.

La educación pertinente para los grupos étnicos se refiere a procesos formativos que les permitan preservar su cultura a partir de la apropiación de los usos y costumbres, la lengua y los saberes propios, entre otros elementos que son fundamentales para mantener la identidad como pueblo (OSORIO, 2023). Con base en lo expresado, la noción de calidad como lo plantea el Estado deja de lado los intereses, las demandas de estas comunidades, por lo tanto, las políticas centradas en este propósito van en contravía del mandato constitucional sobre los derechos fundamentales de estos



grupos. Se requiere, por ahora, ampliar el espectro de lo que se espera de los procesos formativos, identificar lo básico y fundamental en un proceso educativo, que conduzca a una educación adecuada o de calidad, que va a depender del destinatario, porque si bien la apropiación o desarrollo de competencias básicas disciplinares sería lo deseable para una institución, para otra no sería pertinente. Los desarrollos, aprendizajes y apropiaciones de los estudiantes en la escuela dependen de las poblaciones, la cultura, y sobre todo en cómo se vincula el saber escolar en las dinámicas de la vida de las personas.

Los criterios, parámetros o características específicas de la calidad en los procesos educativos para los pueblos indígenas y afrodescendientes deben orientarse a procesos educativos que permitan en la actualidad y en el futuro una vida más digna para todos sus integrantes. En Colombia la sociedad se encuentra constituida por una diversidad de grupos sociales, étnicos y comunidades de diferente naturaleza, por tal razón los estándares que determinan la educación calidad de cada uno de estos grupos son diferentes a otros, porque la educación pertinente en cada caso se encuentra ligada a la cultura como construcción social. Sobre este particular, los procesos educativos diferenciados y determinados por la cultura configuran una redefinición de la noción de calidad educativa, que va más allá de la apropiación de un saber universal, en algunos casos distante del saber propio (Casanova, 2005).

En las condiciones particulares de poblaciones con diversas culturas, la calidad educativa está atravesada por una educación intercultural. En esta relación, la calidad educativa como concepto cambia, pero también como proceso práctico, porque lo que se pretende ahora es determinar los factores que indican si los procesos educativos son pertinentes, aportan a preservar la diversidad cultural, en lugar de estratificar y categorizar estudiantes, instituciones y regiones por su rendimiento académico, procesos que contribuyen a excluir.

La escuela actual es una construcción propiciada por el Estado, en la que ha primado las orientaciones políticas capitalistas neoliberales, en tal sentido se educa al ser humano desde una concepción de sociedad del rendimiento, en la que impera la producción económica, por lo tanto, la idea superficial de bienestar para el individuo es

una relación cíclica entre el trabajo que demanda el mercado nacional y mundial y el consumo, las cuales crecen proporcionalmente porque a mayor necesidades creadas por la sociedad en cuanto a bienes y servicios, mayor permanencia del trabajador en el ámbito laboral (Han, 2017).

Esta dinámica de la sociedad construye una nueva cultura, la del consumo, y en esta lógica de la modernidad se excluyen los saberes que no aportan, por lo tanto, la escuela mayoritaria, la que se rige por las políticas neoliberales que la crearon, no concibe un saber diferente al escolar, porque este, permite al futuro ciudadano ser productivo en el campo económico. Si bien el sistema escolar debe proporcionar las herramientas, desarrollar capacidades y competencias en los estudiantes para su vida, que les permita encontrar su lugar en el sistema productivo, no debe ser el único propósito de la escuela, porque de igual manera debe propender porque la cultura, el saber propio y las identidades de los grupos étnicos pervivan.

La educación y la cultura como derechos fundamentales en la constitución, en el campo educativo se cruzan, son concomitantes en procesos y prácticas educativas que tengan en cuenta la identidad cultural de los grupos étnicos. No obstante, los lineamientos de política pública en educación promovieron una escuela para una población única, y desde una sola forma de entender el mundo. El reconocimiento a la diversidad cultural y la obligación del Estado a proteger los pueblos originarios y su cultura pasó a un segundo plano, porque en las directrices educativas permeadas por las políticas de la rentabilidad y producción económica no tiene cabida una educación diversa, que promueva el bienestar desligado de la sociedad de consumo. Si bien la constitución política prometía una revolución educativa desde el marco del estado social de derecho, estos mandatos hasta el momento se han consolidado parcialmente o no se han llevado a cabo, prácticamente el país ingresó a una reforma sin abandonar la anterior, o en términos de Gramsci (1984) a una revolución sin revolución.

La relación planteada por Gramsci (1984) entre la política y el Estado, sobre los cambios que se pretenden implementar en la sociedad sin la concurrencia de los interesados, como ha ocurrido con las políticas educativas en las que no participan los grupos subalternizados, en este caso las comunidades indígenas, negras y raizales, entre

otras, es el mejor ejemplo de las revoluciones pasivas. En este caso, si bien se han implementado políticas sobre la autonomía de los grupos culturales, su construcción se ha desarrollado con el apoyo de comités de expertos no pertenecientes a estas comunidades, por lo tanto, esto ha contribuido al no desarrollo de cambios estructurales en el sistema educativo que no se plasman en transformaciones reales. Es fundamental la presencia de representantes de los pueblos originarios para el diseño de políticas educativas pertinentes a su cultura. Una verdadera reforma educativa se convierte en revolucionaria, si los beneficiarios de la misma, a su vez, son los gestores de las políticas y orientaciones que van a regir los procesos de planeación y práctica pedagógica, porque de lo contrario serán cambios plasmados en documentos legales, validados desde la retórica oficial de diferentes normas y orientaciones educativas, pero que no inciden en la práctica y sobre todo en la vida social, política, económica y sobre todo cultural de estos grupos.

## REFERENCIAS

BANCO MUNDIAL. Gasto público en educación (total PIB) - Colombia. Disponible en: <https://datos.bancomundial.org/indicador/SE.XPD.TOTL.GD.ZS?locations=CO>. Acceso en: 4 sep. 2023.

CAJIAO, F. La concertación de la educación en Colombia. **Revista iberoamericana de educación**, n. 4, p. 31 – 47, 2004.

CAMILLONI, A. R. Estándares, evaluación y currículo. **Archivos de Ciencias de la Educación**, v. 3, n. 3, 2009.

CASANOVA, M. A. La interculturalidad como factor de calidad en la escuela. En: E. Soriano. (Coord.), **La interculturalidad como factor de calidad en la escuela**, pp. 19 - 41. Editorial La Muralla, 2005.

CASTRO, E.; SÁNCHEZ, A.; BRACHO P, K. J. Descentralización educativa en Colombia como proceso de innovación y mejoramiento: ¿realidad o utopía? **Revista Paca**, n. 13, p. 117–133, 2022. Disponible en: <https://doi.org/10.25054/2027257X.3571>. Acceso en: 5 agos. 2023

COLOMBIA. MEN (Ministerio de Educación Nacional). **La calidad de la educación un asunto de todos**. Serie documentos especiales, SABER, Sistema Nacional de Evaluación. Bogotá D.C., 1995.

COLOMBIA. MEN (Ministerio de Educación Nacional). **Ley 115 de 1994. Ley General de Educación.** Bogotá, D.C: Editorial Unión Ltda., 2013.

COLOMBIA. MEN (Ministerio de Educación Nacional). **Serie Lineamientos Curriculares de Ciencias Naturales y Educación Ambiental.** Colombia, 1998.

COLOMBIA. MEN (Ministerio de Educación Nacional). Documento N° 3. **Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas.** Colombia, 2006.

COLOMBIA. MEN (Ministerio de Educación Nacional). **Derechos Básicos de Aprendizaje en Ciencias Naturales.** Bogotá: documentos. Colombiaaprende, 2016.

COLOMBIA. MEN (Ministerio de Educación Nacional). **El ABC de la Estrategia de Integración de Componentes Curriculares.** Bogotá D.C., 2017.

COLOMBIA. MEN (Ministerio de Educación Nacional). **Programa Todos a Aprender del Ministerio de Educación Nacional (Colombia): nota técnica.** Bogotá D.C., 2022.

COLOMBIA. **Decreto 1419 de 17 de julio de 1978.** Ministerio de Educación Nacional (MEN). Por el cual se señalan las normas y orientaciones básicas para la administración curricular en los niveles de educación preescolar básica (primaria y secundaria) media vocacional e intermedia profesional.

COLOMBIA. **Decreto 088 de enero 22 de 1976.** Ministerio de Educación Nacional (MEN). Por el cual se reestructura el sistema educativo y se reorganiza el Ministerio de Educación Nacional.

COLOMBIA. **Ley 115 de 8 de febrero de 1994.** Ministerio de Educación Nacional (MEN). Por la cual se expide la Ley general de educación.

COLOMBIA. **Ley 188 de 5 de junio de 1995.** Ministerio de Educación Nacional (MEN). El plan nacional de desarrollo y de inversiones 1995 - 1998.

COLOMBIA. **Ley 715 de 21 de diciembre de 2001.** Ministerio de Educación Nacional (MEN). Por la cual se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias para organizar la prestación de los servicios de educación y salud, entre otros.

COMISIÓN EUROPEA. **Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo.** Dirección General de Educación y Cultura, 2004.

CUMBAL, L.C.; MEDINA COBO, O. Los retos de las didácticas en la formación de profesores. En: O. Medina Cobo. (Comp.), **Del campo cultural al campo pedagógico: Diálogos interculturales y procesos formativos**, pp. 159 - 175. Cali: Escuela Normal Superior Farallones de Cali, 2023.

DANE (DEPARTAMENTO ADMINISTRATIVO NACIONAL DE ESTADÍSTICA). **Encuesta Nacional de Calidad de Vida –ECV 2018**. 2018.

DIETZ, G. **Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación: una aproximación antropológica**. México: Fondo de cultura económica, 2012.

FERRER, G. **Las reformas curriculares de Perú, Colombia, Chile y Argentina: ¿Quién responde por los resultados?** Grupo de Análisis para el Desarrollo, GRADE. Lima, 2004.

FRICKER, M. J. **Injusticia epistémica**. Herder Editorial, 2017.

GUEVARA, N.; GÓMEZ, J. A. La justicia social en la escuela a la luz de Nancy Fraser. En: O. Medina Cobo. (Comp.), **Del campo cultural al campo pedagógico: Diálogos interculturales y procesos formativos**, pp. 57 - 78. Cali: Escuela Normal Superior Farallones de Cali, 2023.

GRAMSCI, A. **Notas sobre Maquiavelo, sobre la política y sobre el Estado moderno**. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión, 1984.

HAN, B.Ch. **La sociedad del cansancio**. Herder Editorial, 2017.

ICFES (Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación). **Colombia en PISA 2009: síntesis de resultados**. Bogotá: ICFES, 2010.

MEDINA COBO, O. **Relación entre las concepciones y acciones docentes sobre la evaluación escolar de los aprendizajes en Ciencias Naturales con la propuesta institucional de evaluación**. Un estudio de caso. Tesis doctoral. Universidad del Valle, 2019.

MEDINA COBO, O. El currículo oficial en las dos últimas reformas educativas en Colombia. **Revista Educación, política y sociedad**, v. 7, n. 1, p. 9-30, 2022.

MEDINA COBO, O. Política educativa en Colombia y autonomía en la práctica docente. **Revista Educación, Política y Sociedad**, v. 8, n. 1, p. 100-123, 2023a.

MEDINA COBO, O. Campo educativo, práctica docente y políticas educativas en Colombia. **Praxis**, v. 19, n. 2, 2023b.

MEDINA COBO, O. Las políticas curriculares y los procesos de cambio curricular en Colombia. En: F. Díaz Barriga y C. Coll Salvador. (Edit.), **Currículum y calidad de la educación en Iberoamérica. Enfoques teóricos, políticas curriculares y procesos de cambio curricular**. Grupo Magro Editores, Montevideo Uruguay, en prensa.

MIÑANA, C. Políticas neoliberales y neoinstitucionales en un marco constitucional adverso. Reformas educativas en Colombia 1991-2010. **Propuesta Educativa**, n. 34, p. 37-52, 2010.

OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico). **Definition and Selection of Competencies (De Se Co)**. Paris, 2002.

OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico). **Informe PISA 2006: Competencias científicas para el mundo del mañana: OECD**, 2008.

ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO (OIT). **Convenio número 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes**. Junio 27 de 1989.

OSORIO, C. (2023). **Educación Propia y Autonomía Territorial En El Territorio Ancestral Del Pueblo Nasa**. Tesis doctoral. Universidad del Valle.

SANDEL, M. J. **Justicia: ¿hacemos lo que debemos?** Bogotá D.C: Debate, 2011.

SGRÓ, M. La Justicia social como problema político-pedagógico. **Espacios en blanco. Serie indagaciones**, v. 29, n. 2, p. 1-10, 2019.

SEMPER, F. Los derechos de los pueblos indígenas de Colombia en la jurisprudencia de la Corte Constitucional. **Anuario de derecho constitucional latinoamericano**, v. 2, p. 761-778, 2006.

TORRES DEL MORAL, A. Estado social. **Teorder**, n. 9, p. 20-53, 2011.

UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura). **La educación encierra un tesoro**. Madrid: Santillana. Ediciones UNESCO, 1996.

UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura). **Informe Mundial de la UNESCO: Hacia las sociedades del conocimiento**. Paris, 2005.

#### HISTORICO

*Submetido:* 26 de Set. de 2023.

*Aprovado:* 20 de Dez. de 2023.

*Publicado:* 27 de Dez. de 2023.

#### COMO CITAR O ARTIGO -ABNT:

COBO, O, M. *Política educativa en colombia: La calidad educativa y la justicia social en la escuela*. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade -LES**, v.27, n.55, 2023, eISSN: 2526-8449