

Representaciones del impacto de la
reorganización curricular por ciclos
en la prácticas pedagógicas de los profesores
en los colegios oficiales de Bogotá

Henry
Charry Álvarez



Instituto Latinoamericano de Altos Estudios

Representaciones del impacto
de la reorganización curricular
por ciclos en las prácticas
pedagógicas de los profesores en
los colegios oficiales de Bogotá

Representaciones del impacto
de la reorganización curricular
por ciclos en las prácticas
pedagógicas de los profesores en
los colegios oficiales de Bogotá

Henry Charry Álvarez

Queda prohibida la reproducción por cualquier medio físico o digital de toda o un aparte de esta obra sin permiso expreso del Instituto Latinoamericano de Altos Estudios –ILAE–.

Esta publicación se circunscribe dentro de la línea de investigación Sistemas Sociales y Acciones Sociales del ILAE registrada en Colciencias dentro del proyecto Educación, equidad y políticas públicas.

Publicación sometida a evaluación de pares académicos (*Peer Review Double Blinded*).

Esta publicación está bajo la licencia Creative Commons Reconocimiento - NoComercial - SinObraDerivada 3.0 Unported License.



ISBN: 978-958-8492-42-1

© HENRY CHARRY ÁLVAREZ, 2014
© Instituto Latinoamericano de Altos Estudios –ILAE–, 2014
Derechos patrimoniales exclusivos de publicación y distribución de la obra
Cra. 18 # 39A-46, Teusquillo, Bogotá, Colombia
PBX: (571) 232-3705, FAX (571) 323 2181
www.ilae.edu.co

Diseño de carátula y composición: Harold Rodríguez Alba
Edición electrónica: Editorial Milla Ltda. (571) 702 1144
editorialmilla@telmex.net.co

Editado en Colombia
Edited in Colombia

CONTENIDO

AGRADECIMIENTOS	9
RESUMEN	11
CAPÍTULO PRIMERO	
EL CONTEXTO Y SU IMPORTANCIA	13
CAPÍTULO SEGUNDO	17
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	17
I. El Problema de investigación	17
II. Objetivos del estudio	19
A. Objetivo general	19
B. Objetivos específicos	19
III. Aportes esperados	19
CAPÍTULO TERCERO	
ANTECEDENTES	21
I. Estado actual del problema	21
CAPÍTULO CUARTO	
ESTUDIOS ANTERIORES	23
CAPÍTULO QUINTO	
MARCO TEÓRICO DE REFERENCIA	27
I. Política pública	27
II. Representación social	27
III. Modelos de difusión curricular	29
IV. Reorganización Curricular por Ciclos –RCC–	31

Representaciones del impacto de la reorganización curricular por ciclos...

CAPÍTULO SEXTO	
MARCO METODOLÓGICO	35
I. Estrategia general	35
II. Diseño metodológico	36
III. La muestra	37
IV. Técnicas	37
V. La entrevista a profundidad	38
VI. Plan operativo	39
VII. Participantes	40
VIII. Plan de Análisis de datos	40
CAPÍTULO OCTAVO	
ANÁLISIS DE DATOS	43
I. Temas emergentes	43
II. Unidades temáticas	45
III. Interpretación	45
IV. Las condiciones en que se realiza la implementación de la política	46
V. Representaciones del cambio	49
VI. Representaciones del impacto en la integración de conocimiento	51
CONCLUSIONES	53
I. Arquetipos resultantes	53
BIBLIOGRAFÍA	55
I. Cibergrafía	57
ANEXOS	59
I. Entrevista en profundidad. Guía de preguntas	59
II. Guía para el desarrollo de un grupo focal	60
III. Ejemplos de entrevistas y grupo focal	61

AGRADECIMIENTOS

Con gran sentido de gratitud, quiero reconocer el apoyo de diferentes personas, las cuales me brindaron con entusiasmo, acciones que contribuyeron al feliz término de este documento.

En primer lugar a mi familia por concederme el tiempo necesario para finiquitar este logro. En materia de asesoría, sin duda quedo en deuda con el profesor MANUEL SILVA, quien me guio y mostró nuevas posibilidades y caminos en la presente investigación. A la doctora LLANA por su amplia iluminación en materia de metodología.

A todos los maestros y directivos de colegios distritales, que tuvieron la confianza de brindarme sus opiniones de vivencias, perspectivas, y visiones. A los compañeros de la Secretaría que me animaron a persistir en el tema.

Ha sido una hermosa oportunidad para reconfirmar el sentido que he dado a mi proyecto de vida: ser maestro.

RESUMEN

Este trabajo tiene como propósito comprender las representaciones del impacto de la reorganización curricular por ciclos en las prácticas pedagógicas de integración de conocimiento que elaboran los profesores en los colegios oficiales de Bogotá, desde sus visiones acerca de la política educativa de la Reorganización Curricular por Ciclos y la naturaleza de sus prácticas pedagógicas en relación a la integración.

Para tal propósito, es necesario identificar la percepción de los docentes acerca de su propia participación en el desarrollo del programa, describir las representaciones de la Reorganización por ciclos en el ejercicio de las prácticas docentes y explorar los puntos de vista acerca de la aplicación en la integración de conocimiento.

El estudio se enmarca dentro del paradigma cualitativo y tiene un carácter comprensivo interpretativo. El universo de la investigación está constituido por: profesores (hombres y mujeres) de enseñanza básica y media que se desempeñan en colegios oficiales de Bogotá, donde ya se esté implementado la Reorganización Curricular por Ciclos. La muestra se integró con un total de 25 informantes, los cuales no pertenecen todos al mismo colegio.

Para obtener la información necesaria, se utilizó la técnica de la entrevista de grupos focales y entrevistas a profundidad. El análisis de los datos obtenidos se realizó mediante análisis de contenido.

El trabajo de campo se llevó a cabo entre noviembre de 2012 y enero de 2013. La mayoría de las entrevistas se realizaron en colegios donde los profesores laboraban. Del total de entrevistados, 17 son mujeres y ocho son hombres.

Los principales hallazgos encontrados en la investigación señalan que: como actores centrales en el sistema educativo, los profesores son protagonistas mediadores en la política educativa. La cultura institucional de cada colegio marca una dificultad o facilidad en la implemen-

tación de la política educativa. Aparece el tema del tiempo en el colegio como una dimensión determinante en la ejecución de la política educativa, así como la percepción de la intervención del estado como muy teorizante y falta del cómo.

De otra parte existen metodologías de apoyo del estado poco organizadas en la intervención y la continuidad con los proyectos para las prácticas de integración en el colegio, lo que no promueve el desarrollo curricular integrado, sin embargo la reconocen como una necesidad.

Es importante señalar que en el proceso de la reorganización curricular por ciclos permeado por las tensiones entre el modelo de cultura y la difusión curricular, ha alcanzado reflexión y sentido en la mayoría de colegios llegando a consolidarse en organización documentada, pero la práctica profesional que materializa el cambio en el aula no se consolida aún.

También surge como un aspecto relevante la visión general de las condiciones en que se desarrolla la aplicación de la política educativa.

CAPÍTULO PRIMERO

EL CONTEXTO Y SU IMPORTANCIA

La educación ha sido reconocida como motor fundamental del desarrollo (UNESCO, 1998) “en buena medida es a través de la educación en sus distintas formas y modalidades como el ser humano biológico o específico, deviene en ser social, en persona, en hombre o mujer, y es a través de ella que adquiere las condiciones y capacidades necesarias para vivir en sociedad” de esta manera ingresa la calidad de la educación como fin o programa a promoverse desde la óptica gubernamental.

La agenda pública de educación se desarrolla sobre los colegios en las diferentes administraciones, en sucesivas aplicaciones, que no dan lugar a establecer ni a decantar lo aprendido y ganado en términos pedagógicos. Los informes hablan de información con carácter de indicadores numéricos, que no dan alcance a los procesos misionales de la educación. Esta situación resulta en constituir distancias entre lo planeado y lo realizado que pueden minar la credibilidad de los programas de la administración central de educación.

Una de las razones para dudar acerca de los resultados de intervenciones de política en el sector educativo es la falta de participación en su construcción de la estrategia y la baja retroalimentación a las bases sobre los procesos desarrollados. En definitiva son los maestros quienes desarrollan materialmente en sus sesiones de aprendizaje con los estudiantes, la educación y en sana lógica lo más indicado sería identificar sus percepciones acerca de las intervenciones del nivel central del sistema educativo, en sus instituciones.

Este estudio plantea acercarse a las percepciones que los docentes tienen del impacto de la política de reorganización de ciclos, para minimizar esa incertidumbre, de lo realizado, pero no reflexionado. Se potencia así una pregunta orientadora:

¿Cuáles son las representaciones del impacto de la Reorganización Curricular por Ciclos –RCC–, en los docentes de los colegios oficiales de Bogotá?

Los problemas que plantea el desarrollo de la educación en el Plan Sectorial de Educación Distrital 2008-2012 “Una educación de calidad para una Bogotá Positiva”, orienta su acción hacia conceptos como la calidad y el currículo: “Garantizar a los niños, niñas y jóvenes de Bogotá, las condiciones adecuadas para disfrutar del derecho a una educación de calidad que les sirva para el mejoramiento de la calidad de vida...” (SED, 2008).

La calidad es de carácter valorativo en alusión en alusión a

garantizar la atención integral con disponibilidad, acceso, permanencia y pertinencia, y el sistema educativo se organiza, se transforma y funciona bien en todas sus dimensiones para el logro de los objetivos de aprendizaje de los niños, niñas y jóvenes durante el proceso educativo (SED, 2011).

Como se puede apreciar, la valoración de la calidad necesita de las realidades de un currículo donde se materialice la respuesta a necesidades sociales de entorno, es allí donde la práctica de articulación de conocimiento permite desarrollar el aprendizaje de lecturas de la realidad que hagan posible la toma de decisiones y en general afrontar la resolución de problemas de manera exitosa.

La práctica de aprendizaje desarticulado proviene de varios factores, entre otros: una formación atomizada en las universidades y la falta de actualización pedagógica en los docentes. Entran aquí también aspectos de cultura institucional, que no permiten avanzar en la legitimación de prácticas pedagógicas coordinadas e integradas a las necesidades de los estudiantes.

Se observa la justificación de lo integral desde el plano cognitivo:

La importancia de la integración es debido a razones propuestas por las ciencias cognitivas, relacionadas con los temas de globalización y de los cambios que el postmodernismo ha introducido en la forma de entender el conocimiento (BEHMAN, 2002).

La Misión de ciencia, educación y desarrollo puso de manifiesto la importancia de la integración curricular para la educación al afirmar que: “no se ha desarrollado aún una concepción adecuada de la calidad de

educación. Ello se manifiesta en la ausencia de currículos integradores que estimulen la creatividad y fomenten las destrezas superiores del pensamiento”¹.

La integración curricular toma cuerpo como una pedagogía en la cual no es importante solamente la trasmisión de conocimientos, ni las estrategias, sino un sujeto que posee diversas lecturas: “Se necesita el combinar los currículos, la parte bio-sicosocial del individuo para que de esta manera la calidad de la educación resulte de beneficio y de pertinencia para el estudiante” (VILLARINI, 1989). En otras palabras de (SERNA y TOLOZA, 2009) lo importante es que las personas incorporen y articulen sus vivencias. Lo esencial es la composición de mundo “sus experiencias de aprendizaje en sus esquemas de significado para ampliar y profundizar su comprensión de sí mismo y del mundo, usando el conocimiento de manera orgánica, no artificial (BEANE, 1998).

Como resultado de esta problemática se configura la prioridad de la política educativa en la ciudad: “la reorganización curricular por ciclos, orientada desde las necesidades de los estudiantes, el desarrollo humano y la integración de conocimientos” (SED, 2011). Pretendiendo dar a la sociedad un bien público de calidad entendido como un satisfactor, en un sentido amplio de calidad de educación.

Así mismo en una investigación reciente el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico –IDEP–, entidad adscrita al sistema educativo de Bogotá al hacer un estudio sobre “identificar y dar a conocer a la comunidad educativa la dinámica de desenvolvimiento inicial de la propuesta de ciclos en 56 colegios distritales, en tres localidades de la ciudad, a través de la información obtenida de los agentes involucrados”, indicó:

... identificar y reiterar la visión de una educación fragmentada en los contenidos de la enseñanza y una desarticulación entre los diferentes grados escolares, así como también entre las áreas del plan de estudios y el currículo, dificultando de manera estructural y funcional el mejoramiento cualitativo de la educación (IDEP, 2009).

En los principios orientadores del rediseño curricular por ciclos, se plantea la integración como elemento resolutivo: “se consolida la in-

1 Colciencias. *Misión de ciencia, educación y desarrollo*, Bogotá, 1996, p. 61.

tegración del conocimiento de la vida, con el conocimiento científico con el fin de dar respuestas a las problemáticas de los contextos” (MADGENZO, 2003).

En el entorno de las prácticas pedagógicas en Colombia, han existido varios factores que se han opuesto a la integración curricular, generando un desarrollo curricular desarticulado y restándole potencia al mismo, y produciendo una situación crítica: la disminución y desaparición del sentido mismo del aprendizaje.

Las dificultades de articulación del conocimiento como resultado de la desarticulación curricular en el Sistema Educativo, genera pérdida del sentido de la acción pedagógica y se manifiestan en dificultades al aprender, y pérdida del sentido de la acción pedagógica tal como lo señala “La escuela vacía” (PARRA SANDOVAL, 1996), esta segmentación, entre otros aspectos dio origen a la propuesta de Reorganización Curricular por Ciclos para incidir en la calidad de la educación.

La estructura planteada desde la administración implica desarrollar en las instituciones educativas tres tipos de acuerdos para articular la acción pedagógica:

- Acuerdos a nivel institucional en los temas de horizonte institucional (Misión, visión, perfil, enfoque pedagógico, énfasis.)
- Acuerdo a nivel de ciclos en los temas que articulen las áreas de varios cursos (Improntas, estrategia articuladora como proyectos, organización interdisciplinar)
- Acuerdos a nivel de sesiones de aprendizaje, que se refieren a organización de ambientes de aprendizaje como procesos interrelacionados entre áreas.

CAPÍTULO SEGUNDO

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

I. EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

El problema en este estudio ha sido abordado desde una perspectiva cualitativa y nace de la situación de aplicación de una política educativa: la Reorganización Curricular por Ciclos en el Distrito de Bogotá.

Así mismo, el Plan de Desarrollo 2008-2012, “Bogotá positiva: para vivir mejor”, construido con la participación de un grupo significativo de habitantes de la ciudad y aprobado por el Consejo Distrital, establece los programas prioritarios encaminados a ofrecer una “educación de calidad y pertinencia para vivir mejor”.

Este programa se desarrolla en los 360 colegios oficiales del Distrito y tiene como propósito contribuir al mejoramiento de la calidad de vida de la ciudad por virtud de su educación: está dirigido a lograr aprendizajes esenciales para los estudiantes y pertinentes para la sociedad; alcanzar la excelencia de los colegios del Distrito; generar transformaciones pedagógicas que produzcan cambios sustanciales en las concepciones prácticas, las prácticas de la enseñanza a partir de la organización y desarrollos curriculares; reorganizar los colegios por ciclos, actualizar los planes de estudio y programas académicos y precisar las estrategias de evaluación por ciclo y por grado².

El estado llevando a cabo grandes inversiones de recursos, adelanta acciones de acompañamiento a los docentes en los colegios, y pasados tres años surge una gran incertidumbre por parte de la Secretaría de Educación por alcanzar a determinar las dinámicas y el sentido del proceso alcanzado entre los maestros en llegar a comprender lo legítimo y necesario de la adopción de la política de Reorganización Curricular por ciclos.

2 Alcaldía Mayor de Bogotá. *Plan de Desarrollo “Bogotá humana” para Bogotá, 2008-2012.*

El sentido que promueve la acción, nace de la percepción de la política y es por esto que conocer las percepciones de los docentes implica en gran medida conocer la dimensión del cambio en las prácticas pedagógicas en un futuro inmediato, dado el grado de legitimidad y coherencia hacia la acción.

Dada la larga tradición de acciones de capacitación acometidas en el pasado por el estado, con débiles resultados en su desarrollo en las aulas de los colegios, es necesario establecer el grado de percepción por parte de los docentes, de la política educativa, indagando en uno de sus propósitos centrales y de mayor facilidad de identificación del cambio: la integración curricular.

Al respecto se han madurado imaginarios que hacen débil la credibilidad en las políticas públicas por parte de los docentes y se llegan a validar situaciones como: “la planeación en el papel aguanta todo” “se copia de otras partes, para aplicar aquí” dando en un fortalecimiento de prácticas pedagógicas desarticuladas y no pertinentes.

Sobre el rol activo del maestro en las políticas educativas, DÍAZ e INCLÁN (2001), consideran que éstas se elaboran al margen del docente, dejándolo como un agente pasivo, Al respecto afirman que “no solo se deja a los docentes fuera de concepción de las mismas reformas, sino que los Estados Nacionales enfrentan con poco éxito la tarea de bajar la reforma, dada la cantidad de docentes en cada país, la tarea es prácticamente imposible”. Y agregan respecto del sentido construido: “De hecho, se reconoce que para entender el comportamiento de los docentes ante las reformas, es necesario comprender como se gestan”.

En este caso, la metodología del proceso utilizada por parte de la Secretaría de Educación de Bogotá implicó la construcción y participación de los mismos docentes, como una posibilidad de evolución positiva del proceso. Es por esto que se indaga a los docentes sobre la problemática propuesta.

En este sentido el presente trabajo de investigación plantea su problema como: Acercarse a las representaciones que los maestros tienen del impacto de la implementación de la política educativa de la Reorganización Curricular por Ciclos en las prácticas pedagógicas de integración de conocimiento, en los colegios distritales de Bogotá.

El desarrollo del anterior problema conlleva contar con la información referida a las percepciones de los docentes para su interpretación, así como triangular con la información de fuentes que acompañaron el proceso.

II. OBJETIVOS DEL ESTUDIO

A. Objetivo general

Conocer las representaciones del impacto causado en las prácticas de integración de conocimiento de los docentes de colegios oficiales de Bogotá, como consecuencia de las acciones implementadas en la política educativa de Reorganización curricular por ciclos.

B. Objetivos específicos

- Conocer las representaciones de los docentes acerca de la integración de conocimiento.
- Identificar argumentos en las prácticas pedagógicas de integración de conocimiento.
- Identificar criterios de la Reorganización Curricular por Ciclos en las prácticas pedagógicas de los docentes al integrar conocimiento.

III. APORTES ESPERADOS

El estudio se orienta a establecer los siguientes aportes:

Teóricos

- Ubicar perspectivas de aceptación en la implementación de la política educativa de reorganización curricular por ciclos en los colegios oficiales de Bogotá. Esto con el propósito de contribuir a identificar metodologías más asequibles en las formas de intervención en los colegios.
- Determinar que representaciones existen en los maestros, acerca del desarrollo de acciones de integración de conocimiento a causa de la Reorganización por Ciclos.

Prácticos

- Establecer que visiones e imaginarios y valores en la cultura institucional del colegio facilitan o dificultan la intervención de políticas educativas.
- Establecer de manera general el estado de desarrollo de la integración de conocimientos en la práctica pedagógica de la Reorganización Curricular por Ciclos.

CAPÍTULO TERCERO

ANTECEDENTES

I. ESTADO ACTUAL DEL PROBLEMA

El sistema educativo en Colombia promueve la calidad en los procesos educativos desde el referente de Ley General de Educación (115 de 1994) dando cumplimiento al artículo 4.º, esbozando los principales elementos de la calidad educativa, al indicar: “El estado deberá atender en forma permanentes los factores que favorecen la calidad y el mejoramiento de la educación; especialmente velará por la cualificación y formación de los educadores, la promoción docente, los recursos y métodos educativos, la innovación e investigación educativa, la orientación educativa y profesional, la inspección y evaluación del proceso educativo” (MEN, 1994). Allí también se encuentra alusión a los recursos, métodos educativos, elementos que conforman la política que es adoptada por los maestros y desde la cual han surgido diversas visiones que permiten ubicar como objeto de estudio en las investigaciones, de tal estructura.

Cada propuesta educativa que es sometida a elección popular dentro de un plan de gobierno y es seleccionada, da legitimidad para ser articulada a un plan sectorial de educación y debe ser ejercida con carácter mandatorio, dentro de una ideología que ejerce el gobierno.

Si bien es cierto que existe un ordenamiento de leyes que constituyen el tronco común para todo el país: Ley General de Educación (115 de 1994), así como el Decreto 1860 de 1994, no es menos verdadero que los gobiernos locales, imprimen su visión en planes sectoriales que se ejercen en lo local.

La misma Ley General estableció como directriz el desarrollo de Proyectos Educativos Institucionales PEI en cada colegio, “especifica los principios y fines del establecimiento, los recursos docentes y didácticos disponibles, la estrategia pedagógica...” (MEN, 1994) desde las

necesidades de las comunidades. La intencionalidad del PEI se orienta a proporcionar mayor participación e intervención de las comunidades en los centros escolares, como acción derivada de los mayores mecanismos de participación promulgados por la constitución de 1991.

Para ordenar y hacer tangibles los fines de la educación, establecidos en la Ley General, la ley estableció el Plan Decenal de Educación, que impulsa y articula la política educativa nacional por décadas, hecho que promovió la participación y dio lugar a la estructura de foros nacionales, departamentales y municipales.

Los últimos dos planes sectoriales para Bogotá apuntaron en la dirección del reconocimiento al derecho a la educación y la propuesta de una educación de calidad, el que inicia el año 2012 adiciona un énfasis en los aspectos de dignidad humana en sus procesos a desarrollar.

Esto hizo centrar el debate en la concepción de calidad de la educación, vista como

la generación de condiciones necesarias para poder garantizarla, donde hacerla posible implica la atención integral con disponibilidad, acceso, permanencia y pertinencia, y si el sistema educativo se organiza, se transforma y funciona bien en todas sus dimensiones durante para el logro de los objetivos de aprendizaje de los niños, niñas y jóvenes durante todo el proceso educativo (SED, 2011).

Visión que va más allá de la consideración simple de las mediciones de competencias instauradas a través del Sistema Nacional de Pruebas ahora denominas Saber.

El Ministerio de Educación Nacional ha planteado la calidad como resultado de factores y el currículo como criterio organizador, para permitir abordar la investigación acerca de los efectos de las acciones de la política en los modos de aprender el conocimiento.

De esta manera es como se configura un escenario que desarrolla el significado de la calidad de la educación y la integración curricular, en un proceso que genera crítica y diversas visiones e imaginarios en los estudiantes y profesores.

Esta priorización en la calidad educativa, hizo surgir en la administración del período 2008-2012 el programa de “Calidad y pertinencia para vivir mejor” que tiene como propósito transformar pedagógicamente las instituciones educativas, las prácticas y las concepciones pedagógicas y su articulación en la Reorganización Curricular por Ciclos –RCC-. Esta estrategia se constituyó en el eje central de la política para materializar la perspectiva de derecho a la educación y de calidad educativa.

CAPÍTULO CUARTO

ESTUDIOS ANTERIORES

En Suramérica existen trabajos investigativos sobre la relación del maestro y las políticas educativas, vale la pena mencionar la obra de TORRES (2000) que indagó por el papel del maestro en las políticas educativas y la obra de DÍAZ (2001) quien sostiene el argumento de que para entender el comportamiento de los docentes ante las reformas, es necesario desentrañar como se gestan las reformas.

El trabajo chileno de ASTRID KUZMANICH realizado en 2004 sobre la reforma educacional en su país, se titula *Percepción de profesores de colegios municipales de la región metropolitana* tuvo como propósito general el describir la percepción de los profesores de educación básica y media, de establecimientos municipales de la Región Metropolitana, respecto a la Reforma Educacional Chilena. Basado en la opinión de los docentes acerca de su propia participación en la reforma, investigó la dinámica de participación, y describió el impacto de la reforma relacionado con la labor docente y explorar los puntos de vista acerca de la percepción de la política.

Es interesante la investigación de ADA CORA FREYTES (2007), auspiciada por la UNESCO, denominado *Implementando el tercer ciclo de la educación básica desde 1996 a 2003*, donde señala las tensiones ocasionadas, en el proceso de implementación de políticas educativas.

Existen estudios como el del Ministerio de Educación de Argentina (MEA, 2008) titulado *Analizar la incidencia del programa Escuelas para jóvenes en el fortalecimiento y mejoramiento de la equidad e inclusión educativas en los primeros años de la escuela secundaria de la provincia de Córdoba*, aquí específicamente, se pretende mostrar como algunas de las situaciones vinculadas con la fragmentación y la desigualdad que se instalan en los establecimientos educacionales, se relacionan con los bajos niveles de calidad en los aprendizajes, siendo necesario entonces el impacto de una política educativa.

En Colombia, en 1994 existe un estudio sociológico de carácter descriptivo comprensivo de la vida escolar a partir de cinco colegios en la zona de Ciudad Bolívar en Bogotá. Fue elaborado por RODRIGO PARRA SANDOVAL titulado: *La escuela vacía*, donde muestra la manera como se dan, en ese contexto social, las relaciones entre maestros, directivos y alumnos, la noción de conocimiento con que se trabaja, la naturaleza de la relación entre escuela y comunidad, el proceso de desarrollo de aula. Se focaliza como fenómeno central, el vaciamiento de sentido del mundo escolar, un proceso de vaciamiento de las funciones esenciales de la escuela y, como consecuencia, una disminución de la calidad de la educación.

El estudio del profesor chileno MANUEL SILVA realizado en 2002 en la Universidad de Chile titulado *La práctica del discurso curricular Indagaciones exploratorias*, tiene un carácter cualitativo, pues busca develar los significados que los principales sujetos involucrados: los profesores, en el proceso de reforma curricular. Es interesante la propuesta de interpretación a partir de un esquema de culturas y difusión curricular. Fue desarrollado en la Escuela Comuna Santiago y Escuela la Comuna Montepatria.

En 2007 existe un estudio de representaciones sociales e integración escolar de AGUIRRE y JIMÉNEZ de la Universidad Nacional de Colombia en la Facultad de Psicología, desde donde es posible apreciar el desarrollo del concepto de representación social y su aplicabilidad. MARTÍNEZ (2008) trabajó sobre las redes pedagógicas y el rol del maestro como sujeto político, su reflexión considera la participación en políticas públicas educativas y la agenda política educativa, por parte de los docentes.

Es en el diseño e implementación de las políticas, donde se identifican las problemáticas que han recogido la mayoría de estudios realizados. La Reorganización Curricular por Ciclos como política educativa en Bogotá, es un tema que se inicia a explorar en la investigación hacia el año 2009. La iniciativa de colegios de excelencia por parte de la Secretaría de Educación, con el apoyo de recursos financieros del Banco Interamericano de Desarrollo –BID–, propició el desarrollo de estudios de maestría para los docentes oficiales, los cuales contribuyeron en sus proyectos de tesis con temas al respecto.

En el año 2010 puede observarse un trabajo relacionado con ciclos del Ministerio de Educación de Argentina centrado en el Tercer ciclo de educación general básica donde se pretende dar cuenta de los diferentes modelos de organización institucional producto de la diversificación

producida en el sistema educativo a partir de las modalidades diferenciadas de implementación y localización de la educación general básica.

La investigación más reciente y que guarda mayor similitud con la presente, fue realizada por el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico –IDEP–. Cuando en el año 2009 se propuso “identificar y dar a conocer a la comunidad educativa la dinámica de desenvolvimiento inicial de la propuesta de ciclos en 56 colegios distritales, en tres localidades de la ciudad, a través de la información obtenida de los agentes involucrados” (IDEP, 2009), y que fundamentalmente consiste en un acercamiento a comprender el impacto inicial de la política educativa, donde uno de los componentes es el currículo. También se visualiza la percepción de las ventajas y desventajas, las necesidades del desarrollo de la organización de procesos formativos a través de ciclos.

Existe una investigación realizada en 2009 por GLADYS GASCA, MARTHA MÉNDEZ y GLADYS MÉNDEZ, estudiantes de la Universidad Javeriana sobre la percepción de los maestros sobre su rol en la política educativa en los colegios públicos de excelencia para Bogotá, en las instituciones educativas distritales, desarrollada en los colegios distritales Orlando Higueta y Alfonso López Michelsen, mostrando ser un estudio cualitativo descriptivo que señala el posicionamiento crítico y propositivo frente a las políticas educativas y particularmente de los colegio señalados como de excelencia.

Finalmente existe otro trabajo de tesis de maestría de la Universidad Javeriana *Actitudes de los maestros frente a la política pública de campos de pensamiento en la Institución Tomás Cipriano de Mosquera* (SERNA y TOLOZA, 2009) que muestra algunas similitudes con el presente estudio.

Estos estudios anteriores, coinciden, en varios aspectos, sobre todo la construcción de una cultura docente, que permita develar la importancia de su comprensión para adelantar políticas educativas. Sin embargo no había sido desarrollada para el caso de ciclos, en los primeros años de desarrollo lo que no permitía apreciar la mejora en los colegios; hoy con mayor recorrido y maduración del proceso vale la pena adentrarse en la comprensión de cómo se percibe el impacto por parte de los docentes con la política de la Reorganización Curricular por Ciclos. Esto puede dar luces acerca del comprometimiento en la continuidad y sostenibilidad de la política de ciclos por parte de las autoridades educativas.

CAPÍTULO QUINTO

MARCO TEÓRICO DE REFERENCIA

Es necesario establecer una conceptualización acerca de los referentes desde donde se elabora la lectura de la presente investigación, para vincular un lenguaje común para ubicar las ideas. Si bien es cierto que existen múltiples acepciones respecto de un concepto, en la postura adoptada desde este trabajo se señala los sentidos y la acotación necesaria para su desarrollo.

I. POLÍTICA PÚBLICA

El escenario donde se mueve el estudio, muestra la percepción de la implementación de una política pública de educación, por ello se remite a ROTH (2007, p. 27) para señalar el sentido de la concepción de política pública:

Como la existencia de un conjunto formado por uno o varios objetivos colectivos considerados necesarios o deseables y por medios y acciones que son tratados, por lo menos parcialmente, por una institución u organización gubernamental con la finalidad de orientar el comportamiento de actores individuales o colectivos para modificar una situación percibida como insatisfactoria o problemática.

II. REPRESENTACIÓN SOCIAL

Según JODELET³ el concepto de representación social designa una forma de conocimiento específico, el saber de sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funciona-

3 D. JODELET. *La representación social. Fenómeno concepto y teoría*, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, 2003.

les socialmente caracterizados. En sentido más amplio, designa una forma de pensamiento social.

Las representaciones sociales entonces constituyen modalidades de pensamiento práctico orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal. Así existen condiciones y contextos específicos en los que surgen las representaciones, las comunicaciones mediante las que circulan y las funciones que les permiten interactuar con el mundo y con los demás.

Las representaciones se manifiestan visionando la cotidianidad bajo formas variadas, más o menos complejas. Imágenes que condensan un conjunto de significados, sistemas de referencia que posibilitan interpretar lo que sucede, e incluso dan un sentido a lo inesperado. Categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con quienes se tiene algo que ver, teorías que permiten establecer hechos sobre ellos.

ABRIC (2001)⁴ señala cuatro funciones de las representaciones sociales relacionadas con las prácticas y las interacciones sociales, a saber:

Funciones de saber: permiten describir y explicar la realidad y comunicarla, por ello constituyen un marco que favorece los intercambios y la comunicación social.

Funciones identitarias: las representaciones sociales posibilitan a la vez la construcción de una imagen de sí en el grupo y del grupo en relación con los otros y un conjunto de valoraciones positivas al respecto.

Funciones justificadoras: además de operar *a priori* de las situaciones actúan también, luego de la acción con el fin de perpetuar la posición del grupo.

Estas funciones muestran la forma en que las representaciones sociales permiten la comprensión del origen de los comportamientos y de las prácticas sociales y al mismo tiempo son influidas por las mismas.

4 CLAUDIA MAZZITELLI et al. "Representaciones sociales de los profesores sobre la docencia: contenido y estructura", *Educación, Lenguaje y Sociedad*, vol VI, n.º 6, Universidad Nacional de San Juan, 2009.

III. MODELOS DE DIFUSIÓN CURRICULAR⁵

La acción interpretativa del impacto de las políticas educativas de este estudio, hace necesario tomar como referente la relación entre modelos de difusión curricular y culturas escolares, que SILVA⁶ menciona en el sentido de describir las representaciones construidas por los docentes, desde modelos de difusión curricular que se desarrollan en la organización escolar, y al entrar en contacto y tensión con las tres culturas produce impactos que pueden facilitar o dificultar la materialización de la innovación curricular.

En esta perspectiva, existen tres modelos de difusión curricular, según SNYDER, BOLIN y ZUMWALT (1996): 1. Adopción fiel; 2. Adaptación y desarrollo; 3. Conocimiento generado en el contexto de trabajo.

1. *La adopción fiel*. Se plantea que la regulación curricular debe ser aplicada en su integridad por la comunidad docente. El profesor aplica aquello diseñado por otros, habitualmente equipos de elaboración de programas de estudio con fuerte intervención de los especialistas en disciplinas del saber, que cultivan las fronteras de las mismas, pero que sin embargo no conocen la experiencia cotidiana de la sala de clases. Este modelo desvaloriza la fuente pedagógica constituida por el saber acumulado por el profesor en el ejercicio de su rol, experiencia que enriquece los saberes acumulados en su formación profesional y continua.

En esta orientación se hace ostensible la distancia entre los que LUNDGREN (1992) denomina contexto de elaboración y contexto de realización. La brecha entre los que piensan y los que hacen. La planeación y la ejecución.

2. *Adaptación y desarrollo*. En esta modalidad juegan un papel central las culturas de la organización y profesional. Se produce un diálogo entre los supuestos que fundan los procesos de innovación y cambio, a través de la cultura normativa expresada en el currículum prescrito, y las capacidades, conocimientos previos, experiencias de quienes tienen la tarea profesional de la enseñanza de tales prescripciones en la sala de clases. El profesor se constituye en parte activa del diseño y de-

5 MANUEL SILVA. *La práctica del discurso curricular. Indagaciones exploratorias*. Santiago de Chile, Universidad de Chile, 2002.

6 MANUEL SILVA. "La innovación curricular en el contexto de la cultura escolar. Esbozo preliminar", *Revista Pensamiento Educativo*, PUC, vol. 29, 2001, pp. 231 a 244.

sarrollo de la innovación curricular. Existe participación y generación de sentido. En este modelo de difusión actúan en conjunto, el enfoque interpretativo de las ciencias sociales, con énfasis en la construcción social de la realidad, entendida esta como una entidad intersubjetiva construida sobre la base de significados mutuamente aceptados, por una parte, y por la otra, el modelo constructivista del conocimiento, con el papel que juegan los conocimientos y experiencias previas en la elaboración de saberes y aprendizajes significativos.

3. *El conocimiento generado en el contexto de trabajo.* Aquí adquiere un papel central la organización escolar y el papel de la cultura profesional. Los centros educativos adquieren autonomía y lideran propuestas de intervención educativa de carácter autónomo e innovador. La creatividad, la responsabilidad, el trabajo en equipo son su impronta. Al decir de PEDLER (1992) y de SENGE se constituyen en organizaciones que aprenden, que en la práctica significan “organizaciones que facilitan el aprendizaje de todos sus miembros y se transforma a sí misma de modo continuo”.

Por su parte las culturas escolares se pueden agruparse en tres tipos, así:

1. La normativa, que obliga a la enseñanza de determinados sistemas de saber, capacidades y valores y constituye la identidad de funcionario público al docente estatal. Al decir de CANALES⁷: “El observador cotidiano comparte un ‘saber’ con otros que le sitúa en una ‘realidad’ definida en la que lo estatuido son sus deberes y derechos. La obviedad cubre un campo de mandatos”. En el contexto colombiano es la cultura del tradicional funcionario público, cuya conducta es normada por un marco legal prescrito.

2. La organizativa, definida como un “sistema estructurado de percepciones, significados y creencias acerca de la organización que facilita la atribución de significados en un grupo de personas que comparten experiencias comunes, y guía la conducta individual en el trabajo” (BLOOR y DAWSON, 1994, p. 276); traducida en esfuerzos para adecuar medios, métodos, y sistemas al aprovechamiento de los recursos y al acercamiento de visiones sobre el propósito de lograr un mejor alcance de propósitos.

7 MANUEL CANALES. “Sociologías de la vida cotidiana”, en MANUEL GARRETÓN MERINO. *Dimensiones actuales de la sociología*, Santiago de Chile, Bravo y Allende Editores, 1995.

3. La profesional, definida por HARGREAVES (1997) como “un conjunto de creencias, valores, hábitos y modos de hacer las cosas asumidos entre comunidades de profesores que han tenido que hacer frente a demandas y limitaciones similares a lo largo de muchos años”. Reconocida como la experiencia al ejercer una profesión. Al decir de GROSS⁸, lo profesional definido como “la persona que posee un amplio conocimiento teórico en desarrollo, aplicable a la solución de problemas vitales, recurrentes no estandarizables” así como una reconocida contribución social y vocativa y con un reconocimiento de una práctica e intercambio entre pares para el mejoramiento de la misma. Una actuación legítima que como contribución social genera sentido.

Existen dinámicas de la difusión curricular que ejercen presión hacia la cultura imperante y llegan a establecer condiciones favorables o desfavorables para el progreso de implementación de la política educativa e interaccionan frente a los esfuerzos de innovación y cambio curricular generando tensiones. La dimensión de esta relación definirá finalmente el impacto en las prácticas pedagógicas y en la calidad de los aprendizajes, aspecto clave en la percepción y representaciones de los maestros del impacto de la RCC.

Este cambio conlleva la consideración de nuevos paradigmas y cosmovisiones que permiten sustentar la transformación cultural.

El principal choque que genera tensiones es que dado el carácter innovador y creativo de la pedagogía presente en muchas difusiones curriculares, choca contra culturas normativas que impiden avanzar en lo organizativo y lo profesional. Identificar estas dinámicas conlleva una lectura sistémica del colegio.

IV. REORGANIZACIÓN CURRICULAR POR CICLOS –RCC–

La RCC acoge como fundamento pedagógico central el desarrollo humano en el reconocimiento de la subjetividad como seres integrales con capacidades a desarrollar para construir su proyecto de vida. Así en el Desarrollo a escala humana reconoce la perspectiva de (MAX-NEEF, 1993) “en la medida en que las necesidades comprometen, motivan y

8 JAVIER PRADO GALÁN. *Ética, profesión y medios: la apuesta por la libertad en el éxtasis de la comunicación*, México, Universidad Iberoamericana, 2002.

movilizan a las personas, son también potencias y, más aún, pueden llegar a ser recursos. La necesidad de participar es potencial de participación”, donde el estado estimula las soluciones creativas y las oportunidades para potenciar la movilización hacia la provisión de elementos que tiendan a superar necesidades. La SED estableció como aspectos a priorizar dentro de estas necesidades: las cognitivas, las socio afectivas y las físico-creativas.

Para la SED el vincular este tipo de concepciones con el currículo visionado de la RCC, es fundamental lograr concretar los propósitos de las transformaciones pedagógicas, así que asume el currículo pertinente como:

una práctica formadora de sujetos a partir de otros sujetos, la entiende como mediación cultural, como herramienta transformadora, en la cual toma relevancia el reconocimiento de los contextos históricos y sociales que rodean la relación entre educador y educando en los procesos de enseñanza aprendizaje (SED, 2011).

El desarrollo curricular en este sentido va más allá de ser un ejercicio meramente técnico, es abordar desde una perspectiva compleja y sistémica el PEI, la escuela misma y los procesos de enseñanza-aprendizaje, y en consecuencia, su estructura curricular adopta los principios orientadores que les permite hacerse visibles en la escuela: “integración, recurrencia, gradualidad, coherencia, problematización, apropiación e investigación” (MAGENDZO, 2003). Para fines de este estudio es necesario agregar que la integración implica profundizar en el esquema de áreas, buscando relacionar la coherencia del conocimiento con problemas de entorno. Establece un esquema de trabajo pedagógico aprovechando el entorno de la vida escolar, para generar dinámicas transversales. Al decir: “se consolida la integración del conocimiento de la vida social y cotidiana, con el conocimiento científico con el fin de dar respuesta a las problemáticas de los contextos” (SED, 2011).

En la integración de conocimiento se aborda lo interdisciplinar y con mayor profundidad el sentido de las disciplinas esto es “implica tener en cuenta lo contextual, comprendiendo las condiciones culturales y sociales, es decir, ver en qué medio nacen estas, plantean el problema, se esclerosan, se metamorfean” (MORÁN, 1990). Tales fundamentos se complementan con la consideración de incidencia cultural propuesta por VIGOTSKY, que también incide en la formación de los estudiantes.

Basados en lo anterior es posible afirmar que la integración curricular genera sentido y significado para los docentes y estudiantes, requisitos indispensables para movilizar los cambios en una estructura curricular, es decir incidir en los hábitos, en el sentido de BOURDIEU en cuanto a la actuación los docentes.

Para convertir el currículo en la categoría de enseñado según GLATTHORN, la SED estableció tres niveles de implementación, donde identifica respectivamente tres tipos de acuerdos que los colectivos docentes establecen para hacer realidad la transformación pedagógica. El nivel de acuerdos instituciones sobre aspectos pedagógicos y administrativos del colegio, el nivel de acuerdos con aspecto de cada ciclo, y el nivel de acuerdos relacionado con las sesiones de aprendizaje, que implica la puesta en escena de las prácticas pedagógicas de la propuesta teórica, que refleja entre otras: la integración de conocimiento, los aspectos cognitivos, socio afectivos y físico creativos de acuerdo con el desarrollo de los estudiantes.

De acuerdo a lo anterior la SED asume la concepción de “ambiente de aprendizaje” como: “un espacio de vivencia del conocimiento, negociación de significados inserto en la cultura como un escenario de interacciones con conflictos y contradicciones que busca la transformación de las prácticas pedagógicas y formas de evaluación” (SED, 2011). Esta visión más allá de las clases tradicionales frontales y muestra un proceso que lidera intencionalidades integradoras del conocimiento desde las áreas y recrea circunstancias para lograr aprendizajes con sentido y pertinencia.

El ambiente de aprendizaje evidencia la materialización de la RCC, como consecuencia de una apropiación de la propuesta por parte de los docentes siendo la integración del conocimiento y la pertinencia curricular, la esencia del cambio que se promueve desde la política educativa.

De este modo la reorganización curricular por ciclos es impulsada por la SED y propende a la transformación de una cultura escolar, entendida en este contexto como: “conjunto de significados y comportamientos que genera la escuela como institución social” (PÉREZ, 2004), que se desarrolla y reproduce específicamente en cada colegio, facilitando o dificultando los cambios propuestos. Tal como en cualquier institución social. Así mismo, GRACIELA FRIGERIO, MARGARITA POGGI y GUILLERMINA TIRAMONTI, en su obra *Las instituciones educativas: cara y ceca*” señalan algunos de sus componentes:

Representaciones del impacto de la reorganización curricular por ciclos...

- Los sistemas de socialización, seguimiento y control.
- Las costumbres, los ritos y las ceremonias.
- El modo en que los vínculos se conforman, la agrupación de los miembros, el grado de pertenencia y la dinámica de las relaciones.
- Los valores vigentes.
- Los criterios de trabajo, estilos de funcionamiento y concepciones acerca del cambio.

Tales elementos inciden en la apropiación y materialización de nuevas prácticas pedagógicas promovidas por la RCC, incluidas la integración de conocimiento, lo que da una idea de la complejidad y las tensiones que los docentes deben afrontar como un reto de cambio.

Estas consideraciones impulsaron a la Secretaría de Educación Distrital a concertar compromisos con los colegios: “tomar decisiones de orden pedagógicas y administrativas que favorezcan el desarrollo del proceso e impulsar la transformación de las concepciones relacionadas con las prácticas pedagógicas y administrativas” (SED, 2011).

CAPÍTULO SEXTO

MARCO METODOLÓGICO

I. ESTRATEGIA GENERAL

El diseño metodológico se deriva de la consideración de la naturaleza del proceso de investigación y el tipo de conocimiento a alcanzar. Teniendo en cuenta lo anterior así como la formulación del problema y los objetivos planteados, en este estudio se utilizará el enfoque cualitativo (RICO DE ALONSO, 2000) situado en un paradigma comprensivo. De esta manera se responde a la necesidad de comprender un problema objetivo a partir de la interpretación, desde la relación entre un discurso con la mediación de los planteamientos teóricos, aceptando la subjetividad como un elemento fundamental del proceso.

Desde la visión de interaccionismo simbólico, se asumen los significados como construcciones sociales, tal como lo señala BLUMER

Los significados son producto de la interacción social, principalmente la comunicación, que se convierte en esencial, tanto en la constitución del individuo como en (y debido a) la producción social de sentido. El signo es el objeto material que desencadena el significado, y el significado, el indicador social que interviene en la construcción de la conducta (BLUMER, 1969, p. 33).

Los significados intersubjetivos están situados y construidos en el marco de la vida social sin distorsionarla y someterla a controles experimentales, eligiendo la descripción expresa y los conceptos comprensivos (RUIZ, 2003, FLICK, 2004 y GEERTZ 1983).

Desde el paradigma interpretativo, se comparte la visión de BRIONES (1999), según la cual existen múltiples realidades construidas por los actores en su relación con la realidad social en la cual se desenvuelven. Por eso, no existe una sola verdad, sino que ésta surge como una configuración de los diversos significados que las personas le dan a las

situaciones en las cuales se encuentran. Este es el verdadero potencial del estudio cualitativo:

... hace muy poco tiempo, un creciente reconocimiento del valor y la pertinencia de los estudios cualitativos ha surgido. Esto tal vez puede estar en reconocimiento del potencial de estas metodologías para llegar debajo de las manifestaciones de los problemas y las cuestiones que son objeto de los estudios cuantitativos, y por lo tanto, para facilitar el reconocimiento y la comprensión de las causas y principios básicos, en particular, los comportamientos (FELLOWS y LIU, 2003, p. 91).

Desde donde es posible develar profundidades, donde lo cuantitativo no es adecuado.

II. DISEÑO METODOLÓGICO

Teniendo en cuenta la complejidad del fenómeno educativo, la indivisibilidad de su realidad, se asume en esta investigación un enfoque cualitativo interpretativo, para poder interpretar la realidad de acuerdo al significado que sus propios docentes le otorgan; se explora la percepción respecto de un proceso.

Siendo entonces la interpretación el eje fundamental de esta investigación se aborda desde la perspectiva del interaccionismo simbólico desde donde se orienta a representar y comprender actores en unas circunstancias dadas. Así el presente estudio se realiza desde la percepción de los actores y remite a (BLUMER, 1969) que señala como principio básico: "Las personas son capaces de modificar o alterar los significados y los símbolos que usan en la acción y la interacción sobre la base de su interpretación de la situación". Es aplicable para este caso investigativo dado que es necesario desentrañar más profundamente lo que se ha percibido de la intencionalidad de la política educativa de la reorganización curricular y en consecuencia se realiza, a través de enfoques cualitativos, dada la naturaleza del objeto a estudiar.

El universo de esta investigación está constituido por profesores, hombres y mujeres que se desempeñan en colegios distritales de Bogotá.

La unidad de análisis son, por tanto, los profesores considerados en los grupos focales y en las entrevistas a profundidad que cumplan con las características establecidas.

III. LA MUESTRA

La muestra es intencional, no probabilística y la constituyen siete docentes de los colegios oficiales en cada uno de los tres grupos seleccionados. Esta muestra será intencionada para establecer visiones desde diferentes perspectivas que permitan interpretar la percepción.

Los criterios de inclusión de los sujetos fueron: profesores, hombres y mujeres que se desempeñen en colegios distritales de Bogotá.

Cada grupo focal representa la siguiente tendencia de configuración:

- Un profesor con menos de un año de antigüedad en el colegio.
- Un profesor con más de diez años de antigüedad.
- Una profesora de bachillerato.
- Un profesor de primaria.
- Una profesora de preescolar.
- Un profesor de área con alta intensidad horaria.
- Un profesor de área con baja intensidad horaria.

IV. TÉCNICAS

Las técnicas de recolección de datos serán por grupos focales, y entrevistas a profundidad dado el carácter cualitativo y comprensivo de la investigación: “posiblemente, las entrevistas grupales más utilizadas en investigación cualitativa sean los grupos de discusión también llamados grupos focales y se considera a MERTON como introductor de la técnica a mediados del siglo XX” (IBÁÑEZ, 1999).

El grupo focal es orientado por un moderador que no participa de los discursos del grupo de docentes y promueve la participación alrededor del tema propuesto para que hablen sobre su experiencia en el curso de discusiones y discursos abiertos, basados en la concepción de RUIZ. Los grupos focales son “aquellos en las que un número de personas son reunidas en un emplazamiento para que expresen sus opiniones, revelen sus actitudes o manifiesten sus conductas” (RUIZ, 2003, pp. 248 y 249). También señala como la mayor utilidad es obtener información en las que interesa reflejar la manera en que los informantes leen la realidad e interpretan una vivencia colectiva.

De tal manera que uno de sus objetivos es dar lugar a la homogeneidad de opiniones y disparidades de criterios.

El discurso da cuenta de las racionalidades que organiza la acción: “Sirven para investigar los relatos de las acciones y en ellos encontrar la experiencia típica” (CANALES, 2006). El objetivo central del grupo focal es develar la estructura de sentido o visión esencial compartida, en lo posible consensualmente, o en cualquier caso conformada por los aportes de todos los miembros del grupo.

La puesta en común de las versiones dará lugar hasta la fase de “saturación teórica” es decir donde los datos se tornan repetitivos. FLICK define este criterio de la siguiente manera: “... el muestreo e integración de material nuevo se acaba cuando la saturación teórica de una categoría o grupo de casos se ha alcanzado, es decir, cuando no emerge ya nada nuevo” (FLICK, 2004, p. 79).

El grupo intercambiará poco a poco, generando una interacción , con la articulación de las diferentes perspectivas de la pregunta orientadora , con el cruce de argumentos y visiones, y con lo que DENZIN (1989) llama el “interaccionismo simbólico” el consenso de que nos habla HABERMAS (1999); un todo que siempre será más que la suma de sus partes. Este desarrollo implica replicaciones acerca del sentido y, a veces del ego. Todo hace parte del proceso, es decir, cada interlocutor “al conversar cambie, como cambia el sistema en que conversa” (IBÁÑEZ, 1988).

Los criterios a utilizar en metodología cualitativa son los de credibilidad, aplicabilidad y de confirmación, por tanto lo que se intenta es lograr reducir la influencia de sesgos (del investigador y los participantes) en el proceso de recolección de datos. El propósito al respecto será siempre lograr la confianza de los individuos y así poder conseguir una investigación creíble y rica en información. La guía del grupo focal aplicado puede verse en anexo 2.

V. LA ENTREVISTA A PROFUNDIDAD

Las entrevistas en profundidad tienen la finalidad de comprender la opinión que tienen los entrevistados acerca del tema propósito de la investigación, su terminología y sus juicios. Las entrevistas en profundidad implican hacer preguntas, escuchar y registrar las respuestas y posteriormente hacer otras preguntas que aclaren o amplíen la información encontrada en los grupos focales.

Las preguntas son abiertas y los entrevistados deben expresar sus percepciones con sus propias palabras, en una dinámica semi-estructurada.

Se trabaja con una guía que enumere un conjunto de preguntas pre-determinadas o temas que se van a tratar. Esta guía sirve como la lista de verificación durante la entrevista y asegura que se obtenga la misma información a partir de varias personas. La mayor ventaja reside en el hecho de entrevistar a diferentes personas haciéndose más sistemático e integral (ver anexo 1).

VI. PLAN OPERATIVO

1. Consolidar y afinar la estructura que soporta las ideas ejes del proyecto: Antecedentes, problema, objetivos.
2. Establecer la metodología a desarrollar, enfoque y técnicas.
3. Llevar a cabo el trabajo de aplicación de técnicas recolectoras de datos.
4. Analizar los datos.
5. Emitir hallazgos encontrados y cotejarlas con datos de triangulación
6. Establecer alcances de la investigación.

A continuación se muestra un listado de las etapas del cronograma desarrolladas en la aplicación de la técnica de grupos focales.

1. Planteamiento y selección de los participantes, según criterios: antigüedad, género, jornada 4, 6 semanas antes de la fecha de la sesión de taller.
2. Identificación y selección de los participantes, según criterios: antigüedad, género, jornada 4,6 semanas.
3. Análisis de la información sobre los participantes 4,6 semanas.
4. Seleccionar un moderador 4,5 semanas.

Representaciones del impacto de la reorganización curricular por ciclos...

5. Diseño de la Guía de la pregunta orientadora, preguntas 4,5 semanas.
6. Reservar y preparar el sitio donde se van a realizar los talleres. Generalmente es en el colegio, 4 semanas.
7. Invitar, comprometer personal o institucionalmente a los participantes, mediante invitaciones escritas o verbales y condiciones de consentir ser grabados en audio. El tamaño del grupo será de siete docentes 3,4 semanas.
8. Verificar la asistencia y compromiso por otros medios tales como llamadas telefónicas o confirmaciones indirectas (terceros) 2 semanas.
9. Organizar la adecuación del sitio y la logística de la reunión (Número y tipo de asientos, equipos) 1 semana.
10. Ultima invitación a los participantes 2 días.
11. Clausura del taller: agradecimientos.

VII. PARTICIPANTES

Se realiza la investigación con docentes de colegios oficiales representativos de Bogotá, donde se ha aplicado la Reorganización curricular por ciclos.

Se selecciona tres colegios oficiales para realizar los grupos focales.

VIII. PLAN DE ANÁLISIS DE DATOS

El proceso de análisis incluye:

1. Transcribir los discursos que se dieron en la reunión.
2. Detectar temas emergentes en la lectura de los discursos.
3. Establecer unidades temáticas, del listado de temas emergentes.

4. Interpretación: redacción estableciendo mediación de los datos con la teoría establecida en el marco conceptual.

Existen dos documentos con los cuales se van a triangular los resultados: el estudio del IDEP “Seguimiento a la implementación del enfoque de la educación organizada en ciclos en 56 instituciones del distrito capital” del año 2009 y los informes de los equipos de acompañamiento de la Secretaría de Educación de Bogotá y las universidades que apoyaron el proceso.

CAPÍTULO OCTAVO

ANÁLISIS DE DATOS

I. TEMAS EMERGENTES

Depende de lo que se entienda por trabajar en ciclos.

El protocolo es para evaluar docentes.

En cuanto a los ciclos esta todo en planos.

Los maestros no saben qué hace el otro.

En la Secretaría no saben cómo funcionan las cosas en el colegio.

Existe duda de si los ciclos siguen, ya que cambia todo cada cuatro años.

El nivel central cada día deja más tareas y más trabajo.

Es lo mismo que se propone siempre, con diferentes nombres.

El papel lo aguanta todo.

Deben sacar un decreto y hacerlo obligatorio para que funcionen los ciclos. Donde digan que es lo que le toca hacer y ya.

Es importar un modelo externo, como se hace de costumbre.

El desarrollo del proyecto de ciclos depende del rector.

Falta tiempo en el colegio para reuniones y para planear lo de los ciclos.

Hay dificultades en la evaluación, si es por ciclos o por grados.

En el ciclo tres, hay un problema con las horas de los cursos que son desiguales.

Los ciclos obligaron a reflexionar el PEI, y que los docentes se hablaran de diferentes cursos y áreas.

Representaciones del impacto de la reorganización curricular por ciclos...

Se deben dejar pasar los estudiantes sin los mínimos.

Los ciclos dejan muchas tareas.

Las universidades vienen y se llevan la información del colegio.

Es muy difícil porque no se ponen de acuerdo todos los profesores.

El tercer ciclo presenta mayores problemas para comunicarse todos los profesores debido al tiempo.

Ha habido reuniones y documentos pero no aplicación en el aula.

Los docentes están desmotivados por falta de apoyo de la SED.

Se cambiaron en acciones preparatorias y de planeación, falta entrar en la clase.

Los grupos de los cursos son muy numerosos.

No hay equipos suficientes de apoyo.

Las universidades no saben y vienen a sacar la información.

La SED viene a los colegios con muchos proyectos.

Los maestros que están para salir no quieren realizar cambios.

Depende de lo que diga la mayoría de maestros en un colegio, a uno le toca amoldarse.

Hay maestros que no aprecian, no les gusta ser profesores.

Los profesores dicen que cada uno responda por los suyos.

Los estudiantes de ahora no se motivan con nada. Andan en otro mundo.

Los profesores no permiten ingresar a su clase.

No se le cree a los compañeros, tiene que venir alguien de afuera.

El cambio es muy lento para percibirlo inmediatamente en la educación.

La desproporcionada asistencia social puede menoscabar la iniciativa y crear dependencia.

II. UNIDADES TEMÁTICAS

Las siguientes son las unidades en que se agrupan los temas emergentes:

La claridad en la propuesta de política de ciclos.

La comunicación en el colegio y el sistema educativo

Continuidad de las acciones de las políticas y programas.

Participación de la construcción de la política.

Líderes y apropiación del proceso.

Planeación y organización.

Rol del maestro.

Elaboración de documentos.

III. INTERPRETACIÓN

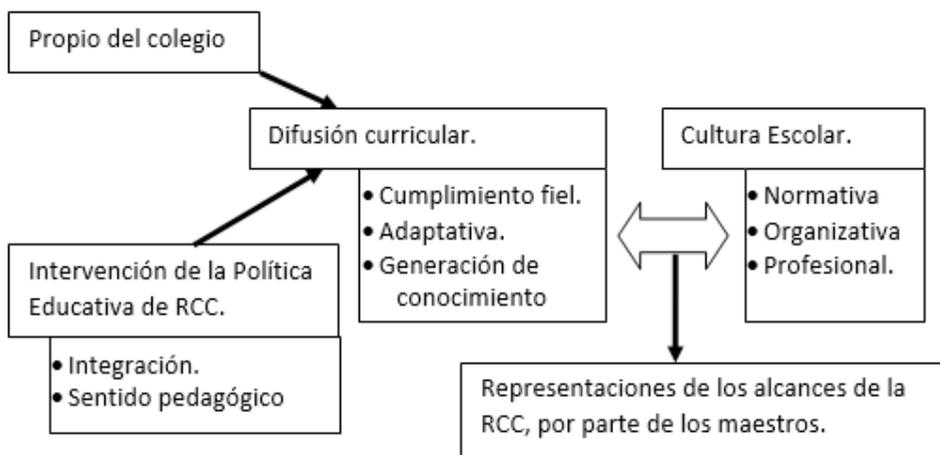
La Reorganización Curricular por Ciclos, siendo una política educativa que llega a los colegios mediante una intervención ha permeado múltiples formas de difusión curricular y ha llegado a impactar la cultura escolar, generando múltiples formas de entender y representar los alcances de la transformación curricular.

Las representaciones identificadas en los docentes mediante la investigación, producto de las herramientas aplicadas, para ampliar su interpretación desde las condiciones de su propio contexto, desde las cuales surgen como lo sugiere JODELET⁹ y desde las tensiones difusión curricular-cultura. Este análisis permite comprender las tipologías de las problemáticas y los alcances establecidos en la implementación de la RCC.

En el estudio se encontró que las representaciones principalmente son referidas generalmente a colisiones entre modelos de difusión curricular de cumplimiento fiel y adaptativo y culturas de tipo normativo y organizacional, tal como se indica en la figura 1:

9 D. JODELET. *La representación social. Fenómeno concepto y teoría*, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, 2003.

Figura 1
Esquema de la conformación de las representaciones de los maestros



El modelo de difusión curricular que se halla establecido en el colegio, es impactado por la intervención de política de la Reorganización Curricular por Ciclos, modelando las representaciones de los maestros, según el tipo de cultura institucional que se halla instituido en el colegio.

IV. LAS CONDICIONES EN QUE SE REALIZA LA IMPLEMENTACIÓN DE LA POLÍTICA

Al decir de los maestros “en la secretaría no saben cómo funcionan las cosas en el colegio” y “legislan desde los fríos escritorios”¹⁰ reflejan como la principal condición que solicitan y reconocen, la participación disminuida en la construcción de políticas educativas, ya sea como argumento gremial o como legítima construcción pedagógica que genere sentido y da contexto y pertinencia a la planeación.

Las condiciones de credibilidad muestran disminuir al señalar los maestros que “el papel lo aguanta todo”¹¹ en una clara alusión a una planeación que no consulta en alguna medida sus necesidades. Seguir lo que establece el gobierno en materia de desarrollo curricular es pertinente siempre y cuando favorezca también a los docentes.

10 Grupo focal colegio n.º 1.

11 Grupo focal colegio n.º 1.

Un profuso desarrollo normativo en el sector educativo, que se incrementa día a día promueve cumplimiento y apego a la ley, así los maestros afirman: “deben sacar un decreto y hacerlo obligatorio para que funcionen los ciclos. Donde digan que es lo que le toca hacer y ya”¹². Esto es una clara muestra de confusión y de planeación no muy clara desde lo estatal. En general la auto representación del docente lo denota sin papel en la problemática educativa, considerando que gran parte de las soluciones vienen de afuera.

La existencia de vivir una etapa de transición, entre un sistema antiguo de contratación de maestros, donde se adquiría un status que contaba con menor injerencia de supervisión y más prerrogativas a un sistema más reciente (Dcto. 1278 de 2002), donde deben presentar informes periódicos y evidencias de su trabajo lo cual ha incidido en la dinámica de aplicación de la política como una tarea a desarrollar y genera tensiones en los cultura escolar. Al respecto señalan los maestros “es que a nosotros si nos evalúan, por eso debemos mostrar avance...”¹³.

Otra condición la constituye la problemáticas de credibilidad y de la consideración de pertinencia educativa de la política, por parte de los docentes, lo cual requiere esfuerzos de las entidades acompañantes y de la SED para ganar la apropiación de maestros y generar sentido. Esto es necesario para impulsar el compromiso con la acción pedagógica, para poder ser viable teniendo en cuenta las realidades de los colegios.

Existe un condición de volumen en la trasferencia de trabajo, ya que se da una gran demanda de proyectos al colegio por parte del nivel central de la Secretaría de Educación, los cuales al ser abordados linealmente, agotan al colegio y erosionan la estructura escolar, creando una cultura de lo contingencial y de estar alerta para lo inesperado, creando prioridades cambiantes. De allí que el tiempo ha pasado a ser una variable crítica, que incide en las estrategias de acompañamiento.

La condición de contar con un directivo líder, que muestre el camino a seguir es un imperativo: Un líder que trabaje en equipo que promueva las relaciones armoniosas y donde el espacio físico posibilite el trabajo pedagógico. La investigación de Castro lo corrobora al afirmar “El líder genera y permite que el sistema funcione, es vital en las rela-

12 Grupo focal colegio n.º 2.

13 Entrevista a profundidad n.º 7.

ciones que se dan en el establecimiento”¹⁴. Así mismo es de anotar que los traslados de directivos y docentes de un colegio a otro dificultan la consolidación de una visión compartida, creando desgaste en la institución y menoscabo del sentido del trabajo. Al respecto se señaló: “es que de un año a otro se va la mitad de los compañeros y así si es muy difícil”¹⁵. El informe sobre el Plan de Desarrollo “Bogotá Positiva “2012. Corroboró lo anterior “El cambio en la planta de docentes de algunas instituciones dificulta la sostenibilidad del proceso de la reorganización por ciclos”¹⁶.

También es útil recordar que el carácter normativo de las funciones a docentes y directivos puede llegar a crear dificultades que van en dirección contraria al liderazgo organizacional del rector.

La frase: “entre los maestros, nadie le cree a nadie”¹⁷ refuerza la idea de la necesidad de un agente externo al colegio creando la necesidad de los acompañamientos al trabajo que realizan los maestros en el desarrollo curricular, por parte de la Secretaría de Educación. Sin embargo la estrategia de entidades acompañantes interactuando con los colegios en la implementación de la política educativa hace mayor desgaste en las instituciones, ya que este intermediario no siempre potencia sentido de la acción, al no poseer el tiempo necesario para leer el colegio, ni el contexto. Esto genera animadversión entre los docentes a las transformaciones curriculares. Convendría formar una base de maestros propios para adelantar tal labor, mediante equipos.

Al decir de los maestros “¿por qué no dicen que tenemos que hacer? y ya”¹⁸ y “por qué no sacan un decreto para hacerlo cumplir” y “¿cuál es el sustento jurídico de los ciclos?” se muestra la cultura normativa inicial que se refuerza con la idea de funcionario público, con un enfoque el cual realiza únicamente las acciones que estipula la ley, creándose un verdadero conflicto, entre a innovación y el crear nuevas visiones.

14 BERNARDO ALONSO CASTRO SÁENZ. *Análisis organizacional desde la teoría general de sistema Universidad de la Serena*, Chile, 2007.

15 Entrevista a profundidad n.º 6.

16 SED. CBN 1014, Informe sobre el Plan de Desarrollo “Bogotá Positiva “ 2012.

17 Entrevista a profundidad n.º 4.

18 Entrevista a profundidad n.º 5.

V. REPRESENTACIONES DEL CAMBIO

Con respecto a la Reorganización Curricular por ciclos es posible señalar, que los docentes construyeron representaciones a partir de las condiciones en que los colegios evolucionaron de acuerdo a lo que los colectivos docentes alcanzaron a comprender de sus mediadores.

Esto dio como resultado nuevas actitudes, relaciones, y prácticas en la medida en que reconocieron el sentido de las acciones pedagógicas, al decir de algunos docentes entrevistados “nos fuimos rutinizando y repitiendo todo, cada año”¹⁹ y la acción pedagógica de los ciclos los interrogó.

Los maestros reconocen como factor fundamental alcanzado, los acuerdos realizados, al describir parte de su experiencia y señalar “es muy difícil el proceso porque no se ponen de acuerdo todos los profesores”²⁰. Lo que sugiere la magnitud del cambio y del esfuerzo considerable al tratar de transformar la difusión curricular, con elementos de política educativa generando tremendas tensiones para alcanzar estados de cultura más madura.

Con motivo de la implementación de los ciclos, surgieron momentos para la reflexión pedagógica, que movilizaron la construcción de la estructura, como respuesta a la necesidad de reorganizarse, en palabras de un maestro: “en el colegio se volvió a recuperar espacio para hablar de pedagogía”²¹ “nos organizamos cada maestro en un ciclo y coordinando un proyecto”. Esto orienta a pensar que se establecieron y fortalecieron elementos más claros de organización escolar y de integración. Es decir se reforzó la cultura escolar organizativa con la RCC alcanzando desarrollo las nuevas prácticas que promueven los ciclos.

No contar con la claridad en la propuesta de la política de ciclos desde el principio dificultó su comprensión, esto generó un diseño continuo. Al decir de los docentes “probábamos sobre la marcha diferentes soluciones a los problemas que surgían” esto hizo que se involucraran y al final el proceso de cambio se percibe en su avance una mayor comprensión: “así los ciclos fueron estableciéndose en planos”²², afirman los maestros al reconocer la dificultad en la modificación de la práctica

19 Entrevista a profundidad n.º 5.

20 Entrevista a profundidad n.º 4.

21 Grupo focal n.º 2.

22 Grupo focal n.º 2.

pedagógica. Al respecto cabe mencionar la aparición de mayor complejidad en los documentos de planeación curricular y organización en los colegios.

El cambio también implica un avance comunicacional como lo afirmaba un maestro “ahora si nos hablamos más”²³, “nos tocó hablar con los de bachillerato en el ciclo tres” y “en el ciclo uno, conciliar con los de primaria no fue fácil”. Esto refleja modificación en el tipo de difusión curricular, en el sentido del avance en la confianza y compromiso para con el proyecto. Es satisfactorio percibir la integración entre niveles de preescolar y primaria o de primaria y bachillerato refleja en las expresiones. Estas afirmaciones señalan una vez más el alcance de la cultura organizativa.

Los directivos en cabeza del rector mostraron ser los factores decisivos de voluntad política para las transformaciones pedagógicas, tal como lo señala un docente “si ellos saben para donde vamos, pues esto marcha”²⁴ Esto refleja la acción de su estilo de dirección y el liderazgo, muy evidente para la motivación o no de los docentes. En alguna manera también puede evidenciar una difusión curricular tendiente al seguimiento fiel. Se indica en el estudio del IDEP: “se establece con estas respuestas que efectivamente hay una percepción positiva de los administrativos respecto de la acción de los rectores en las instituciones de la implementación de la educación organizada en ciclos en cuanto a liderazgo y capacitación”²⁵. Coincidiendo en la conformación de cultura organizativa.

Cuando se señala que “varios profesores no quieren modificar cosas que han venido haciendo por mucho tiempo, ellos sólo querían que se les facilitaran las cosas, en los temas grandes nos pusimos primero de acuerdo, avanzamos mucho en la malla, pero cuando lo tocan a uno, es más difícil”²⁶. Es evidente la presencia de difusión curricular de tipo adaptativo avance en la implementación de los acuerdos en el nivel institucional, siendo esto lo que genera sentido, y un buen alcance en los acuerdos de ciclo (muchos colegios cuentan con malla curricular bási-

23 Entrevista a profundidad n.º 3.

24 Grupo focal n.º 2.

25 IDEP. *Seguimiento implementación del enfoque de la educación organizada en ciclos en 56 instituciones del Distrito Capital*, Bogotá, 2009.

26 Grupo focal n.º 2.

ca), sin embargo los acuerdos de ambiente de aprendizaje, donde el rol del maestro se modifica profundamente se encuentra en proceso de consolidación: lo anterior refleja que cuando los profesores percibían valor agregado ocurría el cambio, es decir su esfuerzo de adaptación era mayor, al percibir sentido.

Las percepciones de los docentes muestran pocos avances en la evaluación al no percibir claridades en la valoración del avance pedagógico y en el tiempo “se deben dejar pasar sin los mínimos”. Señalan los maestros mostrando un arraigo de prácticas evaluativas más orientadas a los contenidos que al proceso. Donde la cultura normativa se sobrepone al sentido, dando claras muestras de una difusión curricular de adopción fiel, en este aspecto.

VI. REPRESENTACIONES DEL IMPACTO EN LA INTEGRACIÓN DE CONOCIMIENTO

Los maestros al afirmar que “los ciclos obligaron a reflexionar el PEI, y que los docentes se hablaban de diferentes cursos y áreas, cada uno hace lo suyo hasta que comprendimos que solos no podemos”²⁷ muestran la dinámica en la construcción de integración y por consiguiente sentido. La fragmentación existente en los diversos ámbitos del colegio, fue enfrentada por la generación de sentido en la labor pedagógica de manera colectiva. Los maestros señalan el reto del cambio de paradigmas desde una visión colectiva (cultural). Es importante señalar que se alcanza a comprender como el posicionamiento personal no alcanza mayor efecto pedagógico, frente a trabajos colectivos. Esto es una ganancia en cuanto a reconocer elementos comunes a todos los docentes, lo cual orienta hacia una mayor identidad y sentido. Encierra importancia en la medida que permitió dar un gran paso al reconocimiento de la labor docente, una afirmación de su rol en el colegio. Este cambio refleja movimiento afirmando la cultura organizacional.

Se reconoce la integración de conocimiento como elemento clave para formar sentido, pero las prácticas pedagógicas que lo respaldan no se han generalizado, al decir de los docentes “nosotros, vamos siendo conscientes de la necesidad de los cambios. Algunos estamos pro-

27 Entrevista n.º 3.

bando estrategias pero es lenta su implementación, necesitamos más tiempo”. Esta es una clara referencia a construcción de difusión curricular adaptativa. A sí mismo describen que “en primaria es más fácil integrar, que en bachillerato, donde existen más docentes”²⁸ al representar la problemática comparativamente. Estos elementos de difusión curricular adaptativa, reflejan prácticas pedagógicas desde una tradición: en primaria un solo profesor asume diferentes áreas en un curso y él establece que integra y cómo lo integra, entre tanto en bachillerato cada profesor orienta un tipo de conocimiento más especializado, que debe integrar al desarrollo curricular con los demás docentes. Es de anotar que existe en la construcción de esta práctica un fuerte componente de formación, ya que de las universidades egresan licenciados especialistas para bachillerato y generalistas para primaria.

Si se compara las percepciones de los maestros y directivos del estudio del IDEP en el año 2009 con lo reflejado por los maestros en 2012, es evidente que el proceso profundizó visiones de adaptación hacia el progreso de la política educativa de la RCC. Progreso, en el sentido de integrar conocimiento, y generar sentido para las transformaciones pedagógicas.

28 Entrevista a profundidad n.º 6.

CONCLUSIONES

Observando el modelo de culturas y difusión curricular, es preciso señalar que las representaciones de los docentes se hallan en su mayoría generando elementos comunes al redor de una difusión curricular de adaptación y desarrollo a la RCC. Existen unos pocos colegios cuyos docentes se encuentran con culturas predominantemente normativa para refugiarse en una seguridad jurídica, que genera tensiones con las innovaciones pedagógicas tales como la RCC.

Al triangular esta información con los resultados del alcance de la ruta de la RCC realizada por los equipos de calidad en la Secretaría de Educación, para los colegios, muestra mayor alcance en los pasos administrativos o de organización que en los de generación de conocimiento. Esto apoya más la idea de difusión curricular adaptativa en el proceso de los colegios.

El proceso mostró como los aspectos pedagógicos se comenzaron a observar, una vez las condiciones administrativas comenzaron a operar.

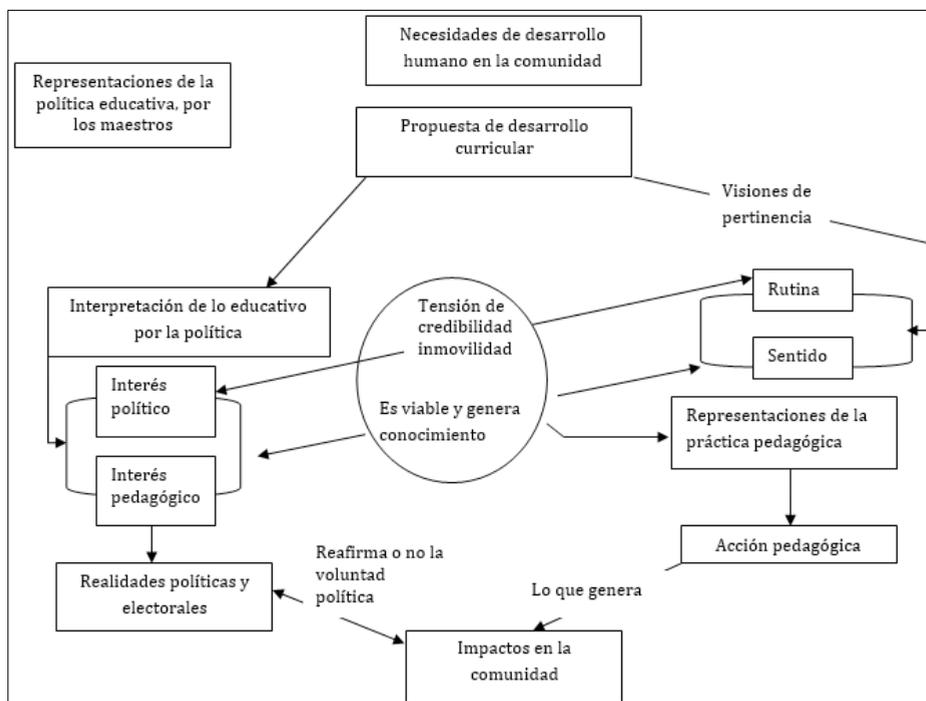
I. ARQUETIPOS RESULTANTES²⁹

En el sentido indicado por SENGE, a partir del análisis se puede visualizar un modelo de funcionamiento de las percepciones, representaciones, y expectativas que resultan de las políticas educativas que se implementan en los colegios.

El siguiente esquema muestra un arquetipo del funcionamiento del sistema educativo, a partir de las representaciones surgidas en los maestros de los colegios, con la implementación de la política educativa.

29 PETER SENGE. *La quinta disciplina. Escuelas que aprenden*, México, Norma, 2002, p. 106.

Figura 2
Arquetipo de la formación de representaciones en el sistema educativo



BIBLIOGRAFÍA

- BLUMER, HERBERT. *Symbolic interactionism: perspective and method*, Los Angeles, Universidad de California, 1969.
- CANALES, MANUEL (ed.). "El grupo de discusión y el grupo focal", en *Metodología de investigación social*, Santiago de Chile, LOM, 2006.
- CASTRO SÁENZ, BERNARDO ALONSO. *Análisis organizacional desde la teoría general del sistema*, Chile, Universidad de la Serena, 2007.
- COLCIENCIAS. *Misión de ciencia, educación y desarrollo*, Bogotá, Colciencias, 1996.
- FREYTES FREY, ADA CORA. *Implementando el tercer ciclo de la educación básica: tensiones en la Provincia de Buenos Aires*, Paris, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, 2007.
- GASCA, GLADYS, MARTHA MÉNDEZ DAZA y GLADYS MÉNDEZ SOLANO. *Percepciones de los maestros sobre su rol en la política educativa de los colegios públicos de excelencia para Bogotá, en las instituciones educativas distritales: Orlando Higuera Rojas y Alfonso López Michelsen*, Bogotá, Universidad Javeriana, 2009.
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, ROBERTO. *Metodología de la investigación*, 4.ª ed., México, McGraw Hill, 2009.
- Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico. *Seguimiento implementación del enfoque de la educación organizada en ciclos en 56 instituciones del Distrito Capital*, Bogotá, IDEP, 2009.
- JODELET, DENISE. *La representación social: fenómenos, concepto, teoría*, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, 2003.
- KUZMANICH, ASTRID. *Percepción de profesores de colegios municipales de la región metropolitana. Reforma educacional de Chile*, Santiago, Universidad de Chile, 2004.
- MAZZITELLI, CLAUDIA et al. "Representaciones sociales de los profesores sobre la docencia: contenido y estructura", *Educación, Lenguaje y Sociedad*, vol VI, n.º 6, Universidad Nacional de San Juan, 2009.

Representaciones del impacto de la reorganización curricular por ciclos...

- Ministerio de Educación Nacional. *Ley 115. Ley general de educación*, Bogotá, Imprenta Nacional, 1994.
- Ministerio de Educación de Argentina. *Estudio de impacto escuela para jóvenes*, Córdoba, 2008.
- Ministerio de Educación de Argentina. *Implementación y localización del tercer ciclo de EGB. Las prescripciones y los impactos en los actores institucionales*, Buenos Aires, 2000.
- MONROY ALVARADO, GERMÁN SERGIO. "Rumbo a una integración sistémica del conocimiento", en *Memorias del Seminario Internacional sobre Integración del Conocimiento*, México, 1996.
- PERRENOUD, PHILIPPE. *Los ciclos de aprendizaje: un camino para combatir el fracaso escolar*, Bogotá, Magisterio, 2010.
- PERRENOUD, PHILIPPE. *Dix conditions pour rendre le systeme educatif plus efficace*, Paris, Université de Genève, 2002.
- ROMÁN REYES, RAMÓN COTARELO. *Las ciencias sociales en España: historia inmediata, crítica y perspectivas*, Madrid, Universidad Complutense, 1992.
- RUIZ GARCÍA, MARTA. "Entrevista en profundidad e historia de vida", en F. CRUZ BELTRÁN y E. GUALDA CABALLERO (coords.). *Métodos y técnicas de investigación social*, Huelva, Universidad de Huelva, 2000.
- Secretaría de Educación del Distrito. *Referentes conceptuales y metodológicos Reorganización Curricular por Ciclos*, Bogotá, 2010.
- Secretaría de Educación del Distrito. *Plan de Desarrollo "Bogotá humana" para Bogotá. 2008-2012*, Bogotá.
- Secretaría de Educación del Distrito. *Organización de colegios por zonas*, Bogotá, 2005.
- SENGE, PETER. *La quinta disciplina. Escuelas que aprenden*, México, Norma, 2002.
- SERNA ACEVEDO, CLAUDIA y HEIDY TOLOZA CAIDECO. *Actitudes de los maestros frente a la política pública de campos de pensamiento en la Institución Educativa Tomás Cipriano de Mosquera*, Bogotá, Universidad Javeriana, 2009.
- SILVA, MANUEL. *La práctica del discurso curricular. Indagaciones exploratorias*, Santiago de Chile, Universidad de Chile, 2002.

SILVA, MANUEL. "La innovación curricular en el contexto de la cultura escolar. esbozo preliminar", *Revista Pensamiento Educativo*, vol. 29, Santiago, Universidad Católica de Chile, 2001.

I. CIBERGRAFÍA

[<http://www.scribd.com/doc/7061501/Canales-M-2006-Metodologia-de-Investigacion-Social-Santiago-de-chile-LOM-Pp>].

Ministerio de Educación de Argentina. *Estudio de impacto escuela para jóvenes*, Córdoba, 2008, en [http://www.cba.gov.ar/imagenes/fotos/edu_607_pro_joven_1.pdf].

MONROY ALVARADO, GERMÁN SERGIO. *Rumbo a una integración sistémica del conocimiento*, en [http://www.centrogeo.org.mx/curriculum/GermanMonroy/pdf/rumbo_una_integracion_sistemica_del_conocimiento.pdf].

Colciencias. *Misión de ciencia, educación y desarrollo*, Bogotá, 1996, en [http://www.umng.edu.co/www/resources/cdq_colombia%20al%20filo%20de%20la%20oportunidad.pdf].

Ministerio de Educación de Argentina. *Implementación y localización del tercer ciclo de EGB*, en [https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:42N6wUlmZLY:diniece.me.gov.ar/images/stories/diniece/investigacion_programas/evaluaciones/localizacion.pdf+Informe+de+investigaci%C3%B3n+Implementaci%C3%B3n+y+localizaci%C3%B3n+del+tercer+ciclo+de+EGB+en+Argentina&hl=es&gl=co&pid=bl&srcid=ADGEESjRc8APvvnv6YYDF0oHfHuXVV58hW_nYKjE8-ziT-788ffjZnQHqoMG9vss0K50Acj31bQx3CHfc0moHZtmlx0WWSJkxyZ5j-Dy-C-4Bp_oqfhBwg_Ns0PB-sClKOr8TXoCoG9ZE&sig=AHIEtbTNEo4e0cdIZ0tymzkSHObu2Km5NA].

VICENTE CARMONA, JOSÉ LUIS DE. *El fenómeno religioso popular : valores y creencias: estudio de experiencias religiosas populares en Huelva a principios del siglo XXI*, en [<http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/5367/b15962775-2.pdf?sequence=3>].

ANEXOS

I. ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD. GUIA DE PREGUNTAS

Cordial saludo profesor(a), quiero agradecer la atención y tiempo que me han dispensado para poder realizar esta entrevista.

El objetivo de la investigación es identificar las representaciones que los docentes tienen del impacto de la Reorganización Curricular por Ciclos (RCC) en Bogotá. Tales representaciones se indagan a través de intercambio y diálogos con los actores.

El propósito de esta entrevista es obtener información individualizada acerca de actitudes, creencias y sentimientos acerca de la percepción de la implementación de los ciclos.

De igual manera es claro que los comentarios e información que proporcione serán estrictamente confidenciales y serán utilizados únicamente para efectos académicos de este trabajo investigativo de tesis.

Aspectos de clasificación

1. Cargo en el colegio
2. Antigüedad en este colegio, en el rol de docente.
3. Ciclo al que pertenece.
4. Género.

Aspectos representativos de la percepción

1. ¿Conoce el programa de Reorganización Curricular por Ciclos implementado por la Secretaría de Educación de Educación del Distrito?
2. ¿Cuál es su percepción del proyecto?
3. ¿En este colegio se está implementando el programa?
4. ¿Qué acciones pedagógicas se deben considerar al implementar el programa?
5. ¿Qué prácticas se lleva a cabo en desarrollo del programa RCC?
6. ¿Considera la integración de conocimiento como elemento a desarrollar en la RCC?

Representaciones del impacto de la reorganización curricular por ciclos...

7. ¿Cuál fue el alcance de las prácticas de integración de conocimiento?
8. ¿Qué aspectos considera como factores que dificultan la aplicación de la RCC?
9. ¿Qué beneficio percibió en su labor pedagógica a consecuencia de la aplicación de la RCC?
10. ¿Cómo incidió en su labor pedagógica, la implementación de la RCC?
11. ¿Cree que se generaron cambios duraderos en la institución, como consecuencia de la RCC?

II. GUIA PARA EL DESARROLLO DE UN GRUPO FOCAL

Cordial saludo profesores(as), quiero agradecer la atención y tiempo que me han dispensado para poder realizar esta actividad de grupo focal.

El objetivo de la investigación es identificar las representaciones que los docentes tienen del impacto de la Reorganización Curricular por Ciclos (RCC) en Bogotá. Tales representaciones se indagan a través de intercambio y diálogos con los actores.

Esta investigación hace parte del programa de Maestría en Educación de la Universidad de Chile.

De igual manera es claro que los comentarios e información que proporcione serán estrictamente confidenciales y serán utilizados únicamente para efectos académicos de este trabajo investigativo de tesis.

Concepción

Concepción de Grupo Focal: KORMAN lo define como una reunión de un grupo de individuos seleccionados por los investigadores para discutir y elaborar, desde la experiencia personal, una temática o hecho social que es objeto de una investigación elaborada” dado el carácter cualitativo, esta herramienta es necesaria para comprender el fenómeno estudiado.

Metodología

Se desarrollará para un total de siete docentes, previamente seleccionados, los cuales se unirán en las condiciones de lugar y tiempo prevista, en las cuales se sientan cómodos.

Los integrantes son recibidos por un moderador que da la bienvenida y explica el propósito y la metodología, creando un ambiente de confianza, ameno para dar a conocer ideas a fin de que el proceso sea natural y espontáneo. La función principal del moderador es propiciar la fluidez en el sentido indicado, evitando que se desvíen, así mismo dando la palabra cuando varios quieren hablar simultáneamente.

Todos alimentan una trayectoria de desarrollo del tema, a partir de la pregunta establecida.

Cada uno de los integrantes recibirá una ficha con un número al comienzo de la reunión, la cual deberá colocar al frente a fin de ser identificado al hablar.

Las opiniones esbozadas serán grabadas en audio, por ello antes de hablar deberán decir el número de la persona que habla.

Todos los invitados son docentes que pueden expresar en su discurso de manera asertiva, opiniones sin censura, mostrando actitudes y pensamientos que reflejan su punto de vista, de manera respetuosa. Puede ser también criterios, hipótesis, creencias, costumbres, experiencias y vivencias al respecto. La selección de integrantes se hizo por sus características variadas respecto al objeto de estudio.

Es posible que se susciten confrontación de ideas, que deben escucharse de manera tranquila.

De acuerdo a la experiencia se espera una duración de 40 minutos a una hora.

Al terminar el estudio los interesados pueden recibir una copia del mismo.

Muchas gracias.

Preguntas dinamizadoras

1. ¿Qué prácticas pedagógicas se llevan a cabo en desarrollo del programa RCC?
2. ¿Cuál fue el alcance de las prácticas de integración de conocimiento?
3. ¿Qué beneficio percibió en su labor pedagógica a consecuencia de la aplicación de la RCC?
4. ¿Cómo incidió en su labor pedagógica, la implementación de la RCC?

III. EJEMPLOS DE ENTREVISTAS Y GRUPO FOCAL

Entrevista n.º 1

Aspectos de clasificación

Profesora de ciclo n.º 1

Antigüedad: 10 años

Aspectos de percepción

1. ¿Conoce el programa de reorganización Curricular por Ciclos, implementado por la SED en Bogotá?

Si lo conozco, porque lo he estado implementando en el primer ciclo, de acuerdo a las capacitaciones que se realizaron al comienzo.

2 ¿Cuál es su percepción del programa?

Definitivamente enfrentó el problema de las disciplinas

Representaciones del impacto de la reorganización curricular por ciclos...

3. *¿En este colegio se está implementando el programa?*

Si, aunque lo que más se aprecia es que todo el proceso dejó documentos que es necesario implementar. Todo esto depende de la voluntad de los directivos, quienes son los que saben para donde vamos.

4. *¿Qué acciones pedagógicas se deben considerar al implementar el programa?*

Ante todo debe existir una unión de todo el equipo docente, que se hablen, y que todos tengan la misma idea, porque de lo contrario, esto se vuelve un desorden. Los acuerdos fueron muy importantes para hablar todos de lo mismo, también hacer un diagnóstico de la comunidad y de los estudiantes para saber y confirmar las necesidades y estado en que se hallan académicamente.

5. *¿Qué prácticas se lleva a cabo en desarrollo del programa RCC?*

Se realizan reuniones por ciclo, existe un líder de ciclo, se organiza la malla curricular y la metodología y se hacen seguimientos de los proyectos para integrar las áreas. Las jornadas pedagógicas se pide participación de todos para organizarse. Se mira también los trabajos pedagógicos que se deben desarrollar para el acompañamiento con la universidad. De todo esto debe quedar documentos.

6. *¿Considera la integración de conocimiento como elemento a desarrollar en la RCC?*

Es muy importante integrar el conocimiento para unir los esfuerzos de los profesores y los estudiantes aprendan más. En los ciclos es necesario para hacer la estrategia de integración

7. *¿Cuál fue el alcance de las prácticas de integración de conocimiento?*

Fue necesario hablar de cómo trabajábamos en equipo para que el estudiante aprendiera más. Algunas áreas e unieron más al proyecto y en estos trabajos uno se da cuenta que se rutiniza mucho y que debe hacer cosas nuevas, porque los muchachos y chicas ahora, piden y preguntan más. La integración es como un reflejo de si uno está convencido del trabajo que realiza.

8. *¿Qué aspectos considera como factores que dificultan la aplicación de la RCC?*

Definitivamente la discontinuidad de acompañamiento, nos deja abandonado al colegio, ya que siempre se necesita alguien externo que de una opinión sobre el trabajo que se realiza. Otra dificultad es el cambio de docentes, y cuando los directivos no apoyan. Otra es que cuando viene una universidad que no sabe y si saca toda la información del colegio y se la lleva para hacer publicaciones, pero esto no ayuda en nada al colegio. También se debe indicar la falta de tiempo, ya que no se pueden licenciar estudiantes, entonces ¿cómo se pueden hacer las reuniones? En donde se habla y pone de acuerdo.

9. *¿Qué beneficio percibió en su labor pedagógica a consecuencia de la aplicación de la RCC?*

Mayor organización y planeación, esto apoya la participación de los docentes, y no solo que hagamos y hagamos. Esto permite unirnos y caer en cuenta de cosas que por más que estaban, no las veíamos, principalmente conocer más a los estudiantes, y su contexto

Entrevista n.º 2

Aspectos de clasificación

Cargo: soy docente de básica primaria, trabajo en grado tercero, ciclo 2, antigua en el colegio, llevo tres años trabajando en el colegio, inicialmente trabajé grado primero, segundo y ahora tercero, estoy haciendo un proceso con el curso.

Aspectos de percepción

1. ¿Conoce el programa de Reorganización Curricular por Ciclos, implementado por la SED en Bogotá?

Si claro, que si lo conozco, se ha dado una capacitación por parte de la universidad de la Salle, que nos ha permitido ir haciendo el proceso, a través de unos pasos, inicialmente se dio una socialización una capacitación y se determinó hacer una caracterización dentro de los ciclos, una malla curricular, se fue trabajando a través de campos de acción. Ahora estamos trabajando en ambientes de aprendizaje.

2. ¿Cuál es su percepción del programa?

Es un programa de mucho tiempo para hacer claridad del entorno y posteriormente hacer una malla curricular, la cual hasta ahora la estamos implementando. Es un programa que hay que dedicarle tiempo.

3. ¿Qué acciones pedagógicas se deben considerar al implementar el programa?

En la medida en que se va organizando el contenido se va teniendo una secuencia y no deben ser repetitivos, eso se tuvo en cuenta en la reorganización de la malla curricular, entonces se organizó esa parte.

Me parece que las acciones fueron sólo una parte de nuestro fin, porque nos capacitan a algunos no a todos. Entonces la idea es capacitar a grupos institucionales Pero para la multiplicación no hay tiempo. También es difícil mantener los contenidos con cambios de maestros, mientras que si se estabiliza un grupo de maestros maneja un trabajo específico más fácil al plan de aula, a la organización de las aulas, que se lleva a la práctica. Para hacer la socialización es necesario abrir los espacios porque este es el inconveniente que se venía presentando. Entonces nosotros debemos hacer la estructura entonces de que manera nosotros nos podemos organizar en nuestros tiempos. Es una acción pedagógica, abrir los espacios pedagógicos, donde todos estemos hablando el mismo idioma. Como trabaja cada ciclo, como se aplica y todos trabajan coordinados

4. ¿Cree que los tiempos que da la institución se están aprovechando?

Nosotros si los estamos aprovechando, pero lo que toca hacer es mucho en la institución pedagógica. Existen muchos cambios porque no se tiene claro a nivel administrativo para donde se va. Entonces si no tenemos un plan confirmado, un objetivo y si no saben para dónde van los directivos, a veces no nada concreto, no tienen claro para donde se va.

5. ¿Quién debe tener la idea concreta?

Los directivos y la secretaría sobre todo al cambio de gobierno, que se defina. Así tenemos seguridad de que lo que se está planeando allá, o sea que no hay una cabeza. Una cosa es que estamos planeando y debemos hacer en la realidad lo diseñado. Por ejemplo en los ambientes de aprendizaje debemos hacerlo. Administrativamente se llevan carpetas por ciclos, existe la organización por áreas, por ejes, falta integrar la práctica completa, deben matricularse por ciclos.

6. ¿Cuál es el principal impedimento?

La falta de directrices y el interés de la gente, que debe estar comprometido. Muchas veces el coordinador no sabe y entonces el profesor de base se desorienta y no se involucra.

7. ¿Qué prácticas se deben llevar a cabo en el desarrollo del programa de la RCC?

Producto de la organización de la malla curricular se está empezando los ambientes de aprendizaje, pero esto no es generalizado, es algo que se esta aprendiendo.

8. ¿Por qué considera que no hay tiempo?

Porque lo teórico no puede llevarse a la realidad. Porque no hay tiempo y esto perjudica el proceso y no nos lleva a un objetivo común, es decir no hay continuidad.

Aspectos de clasificación

Cargo: soy antigua, soy líder del ciclo 3 desde 1998.

Aspectos de percepción

1. ¿Conoce el programa de Reorganización Curricular por Ciclos, implementado por la SED en Bogotá?

Si, lo conozco desde el 2008 comienza a implementarse la reorganización curricular por ciclos, empezamos a hacer un trabajo de caracterización, yo estuve trabajando en un grupo de calidad organizado por la SED, también a nivel administrativo, para apoyar la parte práctica.

2. ¿Cuál es su percepción del programa?

Yo analizo que se ha trabajado mucho la forma, la administración, la organización, para llegar al fondo.

3. ¿Qué percepciones en cuanto al equipo en que trabajas?

No hay tiempo. Realmente hasta ahora se comienzan los ambientes de aprendizajes, hay reuniones por ciclo pero se dificulta por el cambio de profesores. Nosotros hacemos reunión de ciclo 3 en la tarde, pero se necesita que los directivos apoyen.

Entrevista n.º 3

Aspectos de clasificación

1. Cargo en el colegio: coordinador.
2. Antigüedad en este colegio, en el rol de docente. coordinador hace cuatro años.
3. Ciclo al que pertenece: coordinador de ciclo 1
4. Género: masculino.

Aspectos de percepción

1. ¿Conoce el programa de Reorganización Curricular por Ciclos implementado por la Secretaría de Educación de Educación del Distrito?

Si lo conozco y lo he trabajado.

2. ¿En este colegio se está implementando el programa?

Se ha implementado y se llegó a la fase de planteamiento de las bases de aprendizajes comunes y esenciales.

3. ¿Cuál es su percepción del proyecto?

Es una propuesta pedagógica que busca mejorar los procesos educativos y la calidad de la educación mediante la transformación pedagógica, pero desafortunadamente no se ha consolidado totalmente, faltan mas sostenibilidad y apropiación concreta en docentes, estudiantes y padres de familia.

4. ¿En su opinión, qué acciones pedagógicas se deben considerar al implementar el programa?

Mayor conceptualización y apoderamiento de corrientes pedagógicas modernas se busquen superar la educación tradicional memorística

5. ¿Qué prácticas se llevan a cabo en desarrollo del programa RCC?

Organización en algunas actividades de los ciclos y manejos de algunas situaciones pedagógicas como en los procesos evaluativos.

6. ¿Considera la integración de conocimiento como elemento a desarrollar, en la RCC?

Es parte de lo curricular, pero la propuesta va más allá del plan de estudios. La integración de conocimientos hace parte de la base común de aprendizajes pero no debe quedarse en eso, debe haber un trabajo más holístico en todo el proceso de enseñanza aprendizaje de todos los elementos alrededor de ciclos.

7. ¿Cuál fue el alcance de las prácticas de integración de conocimiento en la RCC implementada?

Algunas acciones pedagógicas como elaboración de proyectos por ciclos, realización de pruebas tipo icfes por ciclos, y salidas pedagógicas por ciclos.

8. ¿Qué aspectos considera como factores que dificultan la aplicación de la RCC?

La poca conceptualización sobre corrientes pedagógicas que superen la educación tradicional y apropiación consiente totalmente de esto por parte de todos los docentes.

9. ¿Qué beneficio percibió en su labor pedagógica a consecuencia de la aplicación de la RCC?

Se dieron intentos de conformación de equipos pedagógicos, reflexión pedagógica en alguna medida por parte de algunos docentes, conformación de actividades o proyectos por ciclos que dinamizaron algunas innovaciones o prácticas pedagógicas novedosas. Ambientes de trabajo nuevos que buscaron desarrollar nuevas actividades alrededor de los ciclos.

10. ¿Cómo incidió en su labor pedagógica, la implementación de la RCC?

Me hizo reflexionar personalmente sobre los procesos educativos y la incidencia de factores asociados a la calidad educativa. Generó nuevas formas de trabajo pedagógico y nuevas visiones de la educación.

11. ¿Cuáles cambios cree que se generaron de manera duradera en la institución, como consecuencia de la RCC?

No creo que haya cambios duraderos sino se consolida fuertemente la propuesta. Se puede caer en el olvido sino se insiste de manera consiente sobre la necesidad de mirar nuevas propuestas pedagógicas que superen la educación tradicional memorística y repetitiva. Los elementos pedagógicos mencionados de conformación de equipos y reflexión pedagógica pueden ser duraderos pero más por la realización de proyectos pedagógicos al interior de cada institución pero no como consecuencia de la consolidación de una propuesta como ciclos.

Entrevista n.º 4

Aspectos de clasificación

Antigüedad: 24 años en el colegio

Colegio AL.

Ciclo quinto

Género femenino.

Aspectos de percepción

1. ¿Conoce el programa de Reorganización Curricular por Ciclos implementado por la Secretaría de Educación del Distrito?

Si.

2. ¿Cuál es la percepción de el?

Es un programa que ayuda a desarrollar el colegio, y facilita la acción de los docentes.

3. ¿Por qué?

Hace que nos comuniquemos más, y nos complementemos.

4. ¿En este colegio se está implementando el programa?

Si.

5. ¿Qué acciones pedagógicas se deben considerar al implementar el programa?

Capacitación a todos los docentes y directivos, ya que ahora sólo es para unos pocos, esto hará que participen activamente, pero es necesario que no sea masificado, es decir lo mismo para todos.

6. ¿Qué prácticas se llevan a cabo en desarrollo del programa RCC?

La práctica más común es llevar a cabo los procesos de revisión, comienzo y su implementación.

7. ¿Considera la integración de conocimiento como elemento a desarrollar, en la RCC?

Es muy importante porque no es una relación, sino un trabajo interdisciplinario, transdisciplinario, y multidisciplinar que permite en realidad la construcción de conocimiento para la vida.

8. ¿Cuál fue el alcance de las prácticas de integración de conocimiento en el programa de Ciclos?

Fortalecimiento mutuo de las áreas académicas con los programas de articulación del primero al quinto ciclo. El trabajo en equipo para lograr un currículo propio de nuestra institución. Innovación y nuevos proyectos.

9. ¿Qué aspectos considera como factores que dificultan la aplicación de la RCC?

El tiempo. No se deja tiempo para reuniones y así no se puede planear. Se depende en gran manera del liderazgo directivo.

10. ¿Qué beneficio percibió en su labor pedagógica a consecuencia de la aplicación de la RCC?

Una visión más amplia a nivel pedagógico e innovación centrada en los ambientes de aprendizaje y los proyectos por ciclos.

11. ¿Cómo incidió en su labor pedagógica, la implementación de la RCC?

Socialización, sensibilización, exposición, e implementación, evaluación y seguimiento en RCC.

12. ¿Cree que se generaron cambios duraderos en la institución, como consecuencia de la RCC?

Se empoderaron los docentes con respecto a RCC. Se presentaron cambios en los diseños de ambientes de aprendizaje. Hubo cambios en los Sistema Institucionales de Evaluación, por la consideración de la promoción. Cambios en el ambiente escolar.

Grupo focal

Realizado el 15 de noviembre

Intervinieron los profesores:

PAOLA, profesora de tercer ciclo, de reciente vinculación.

DIEGO, profesor de ciclo 1.

RAFAEL, profesor de educación física de los ciclo 3, 4 y 5 de la jornada de la tarde, con 19 años de antigüedad en el colegio.

EDUARDO, de 5, 6 y 7 en matemáticas. Lleva 8 años en el colegio.

HERNANDO, de los ciclos 1, 2 y 3.

MARTHA, de los ciclos 3, 4 y 5, profesora de tecnología.

La moderadora fue CLAUDIA, quien lleva cinco años en el colegio y orienta en bachillerato.

Se utilizó la guía establecida. Se realizaron las acciones previas y preparatorias y se propuso la pregunta:

¿Qué prácticas pedagógicas se llevan a cabo en desarrollo del programa RCC?

EDUARDO: Las prácticas pedagógicas son influidas por el tamaño de los colegios, así lo que indican desde la Secretaria, no consulta, y favorece a los grandes colegios. Colegios como este han luchado por su supervivencia, y han salido adelante por el concurso de los maestros, que seguimos aportando en las políticas.

RAFAEL: Así es, desde hace seis años adoptamos las políticas del plan decenal y los campos de pensamiento promocionados por ese entonces por el gobierno. Al principio como en todas las veces de cambio, hubo resistencia, pero como sucede nos hemos adaptado a todas las políticas, nosotros mismos propusimos los ciclos y escogimos en que ciclo podíamos estar, así que trabajamos en los cuatro campos de pensamiento. Ha existido presencia activa en los proyectos. En la pedagogía y lo curricular, es normal la resistencia, ya que hay cambio de paradigmas, para romper el aislamiento de las áreas. En esto se puede ver el miedo del maestro que no sale de un grado, es el temor a conocer otras cosas. Incluso uno se fue del colegio. Esto implicaba hacer integración, articularse más. Lo que pasa es que uno avanza más en actividades. Hasta ahora lo estamos tratando de lograr, el no repetir contenidos y hacer ejes desde preescolar a bachillerato. Claro que se está llevando a cabo más en preescolar. Una dificultad grande es que no se quiere trabajar en equipo y al final es necesario llevar una cierta disciplina en el trabajo de ciclos.

PAOLA: Lo difícil es bajar un maestro a primaria, ya que lo consideran un descrédito. En cambio a algunos les da miedo subir a bachillerato.

EDUARDO: La gente cree que primaria es fácil y lo cree a uno muy malo por estar ahí.

RAFAEL: Creo que tiene más rango, el nombramiento para administrativo y va por encima de lo pedagógico.

PAOLA: Por ejemplo la gente no sabe lo terrible que es el grado sexto, en quinto todavía la profe es medio mamá y debe estar pendiente. Para este caso el ciclo aportó, continuidad y seguimiento en las temáticas, se conocieron más los estudiantes y esto ayudó en los procesos cognitivos y de convivencia.

MARTHA: los perfiles de estudiante en el ciclo se han enriquecido, ya que las actividades apuntan al propósito de ciclo o sea a las necesidades. En los trabajos con campos se realizaron seminarios dirigidos por los propios docentes integrantes del ciclo.

HERNANDO: El recorte y cambio de maestros en las artes y educación física, hace difícil la continuidad en los ciclos.

RAFAEL: Existen paradigmas en las jornadas, así los de la tarde se creen que son malos, y que los mejores son los de la mañana, así se presta más apoyo en ciclos a los de la mañana. Los ciclos nos han planteado la continuidad de los estudiantes en los grados año tras año; si apoyamos a los niños así hayan perdido el año, eso va ayudar a todos, ya que comprendimos una coherencia, que menos alumnos repercute en menos profesores, porque el parámetro así lo exige. Esto nos llevó a plantearnos los problemas de evaluación y promoción ya que los ciclos decían que esto era flexible. Atender los ciclos es romper la forma de evaluar, llegamos a tener 40% de cambio en los docentes. Los recién llegados deben adaptarse a la inducción, pero la continuidad queda comprometida. Lo interesante es que los ciclos obligan a ser observador y estar con los estudiantes, realizar un seguimiento.

EDUARDO: Desde la inducción que se hace a los docentes se hace caer en cuenta que se quiere hacer parte de un cambio, después se ven los resultados en el barrio, en la buena relación. El liderazgo de los directivos, es lo produce la organización del docente, la resolución de conflictos, el asumir cambios y llegar a acuerdos en los proyectos.

MARTHA: La distribución del espacio físico en ciclos ayudó a mejorar la relación entre compañeros, conocer otros, otras ideas, practicarlas, así se involucraba en el seguimiento de un proceso. Otros realizan prácticas de cartografía social, para conocer más el contexto.

HERNANDO: También se pudo observar que los profesores según sus gustos, afinidades y perfiles podían pertenecer a determinado ciclo, se pudo apreciar las capacidades con que contábamos y dar respuesta a las necesidades de los niños.

PAOLA: Conocer los estudiantes pone de manifiesto lo que uno puede aportarles a ellos. Esto se convierte en un reto personal que conlleva también la capacidad de la familia y del aprendizaje. Pero lo que a mí me parece importante es la absorción de colegios pequeños a manos de los megacolegios. En este colegio sobrevivimos porque nos organizamos y convencimos a nuestros propios compañeros y a los estudiantes. Esto hizo que estuviéramos muy ligados a la vida de los estudiantes, y esta integración personal nos generó sentido.

¿Qué debería asumirse en la Reorganización Curricular por Ciclos?

EDUARDO: Es mucha la responsabilidad, al asumir el trabajo por ciclos, es marcar las etapas de desarrollo de los niños, es sentir que siempre debo aprender, muchas veces de manera autodidacta y tener conciencia para el cambio, sembrar motivación en los niños, en las familias y en los propios docentes. Conlleva organizar los espacios, ir a lugares de la ciudad de manera articulada, ya sea en áreas y campos. Hacer proyectos con muchas partes, es la manera de tener muchas formas de acceder al conocimiento y aplicarlo para crecer.

MARTHA: Es clave de los ciclos, el incidir en una reflexión constante, y su sistematización. Interrogarse: ¿qué se hace, por qué se hace de esa manera?, ¿cuáles serían otras formas de hacerlo?

RAFAEL: Es necesario cambiar los paradigmas del maestro, para que podamos clarificar el currículo. Dejar el hábito de hacer actividades sin evaluar. Afinar más la articulación entre jornadas, entre los enfoques institucionales, en el diseño curricular. En particular he notado como los profesores de bachillerato se endiosan y no van a bajar a primaria, les envuelve un miedo a planear la clase ya que algunas veces no nos controlan eso. Esto de los ciclos implica ser muy creativo, me acuerdo de los rally con muchas estaciones que organizamos para articular campos de pensamiento, esto nos interrogó ¿por qué siempre hacemos lo mismo? Y lo cambiamos por ¿qué puedo hacer con lo que tengo? Entre docentes hablamos de tener experiencia laboral más que tener experiencia docente. Se falla en insistir más en contenidos que en el proceso de pensamiento. Ciclos nos proporcionó un camino a seguir.

EDUARDO: De no hacer ciclos la alternativa en seguir aislados en áreas, donde cada uno responde por lo suyo y evalúa de manera aislada, no integral.

RAFAEL: La conciencia política del maestro está reflejada en la actitud crítica del estudiante, no ser territorio neutro. Aquí se ha construido valores, como valorar los refrigerios, la articulación de la calle con el colegio, el corregirnos entre maestros y respetar a los estudiantes, esto es una cultura institucional, que el rector promueve. Si no realizan los ciclos es volver a la monotonía de siempre, la rivalidad entre áreas, sin la cooperación, en esos casos todos quieren sobresalir aisladamente y la evaluación se hace muy difícil. Con los ciclos tenemos personas, que necesitan que los profesores nos unamos. En la parte personal, siento que tengo amigos colegas, no estoy solo, eso lo hace feliz a uno, se vive más rico, se disfruta más la vida.

HERNANDO: Los ciclos dan más importancia a la calidad humana, impulsan a hablar, reflexionar con estudiantes, aprender a respetarlos, motivarlos y generar compromiso, ya que el tiempo de contacto aumenta y se puede profundizar en su conocimiento personal y académico.

La implementación de una política pública educativa necesita además de abordar el desarrollo curricular, tener en cuenta la lectura que hacen los docentes de la misma

Henry Charry Álvarez

política, ya que desde su cosmovisión es él en última instancia quien la materializa en el aula de clase, en el día adía. Ese cambio puede conllevar tensiones que afectan tanto al maestro como a la cultura institucional, como al aula.

EDUARDO: La política se implementa, siempre que esté conectada con la realidad, es decir hecha por personas que conocen de educación. En los ciclos por ejemplo la dificultad mayor ha sido en la evaluación, ya que estamos acostumbrados a orientarnos por el criterio de pasar o no pasar, y entonces se pasa al dilema es por curso o por ciclo. Pero lo que más influyó fue la discontinuidad del año pasado, porque en la transición de las dos administraciones, hubo un vacío de acompañamiento y esto hace decaer el proceso que traíamos.



Editado por el Instituto Latinoamericano de Altos Estudios –ILAE–,
en mayo de 2014

Se compuso en caracteres Cambria de 12 y 9 ptos.

Bogotá, Colombia