



Transformación de la práctica docente a partir de la estructura curricular por ciclos de aprendizaje y campos del conocimiento en Bogotá



Instituto Latinoamericano de Altos Estudios

Claudia Romero Cornejo

Transformación de la
práctica docente a partir de la
estructura curricular por ciclos
de aprendizaje y campos del
conocimiento en Bogotá

Transformación de la
práctica docente a partir de la
estructura curricular por ciclos
de aprendizaje y campos del
conocimiento en Bogotá

Claudia Romero Cornejo

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–.

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: 978-958-8492-79-7

© CLAUDIA ROMERO CORNEJO, 2015
© Instituto Latinoamericano de Altos Estudios –ILAE–, 2015
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

CAPÍTULO PRIMERO	
ANTECEDENTES	9
I. El Contexto de la política educativa	9
CAPÍTULO SEGUNDO	
EL CURRÍCULO ESCRITO	13
I. ¿Qué es currículo?	13
II. Campos de conocimiento	14
III. Estructura general de los documentos de campos del conocimiento	16
IV. Estructura de la reorganización curricular por ciclos	20
V. Objetivos	25
A. Objetivo general	25
B. Objetivos específicos	25
VI. Metodología	25
CAPÍTULO TERCERO	
EL TRABAJO DE CAMPO	31
I. La difusión. El currículo presentado a los maestros	31
II. Las voces de los profesores	37
III. El currículo moldeado por los profesores. La fase de implementación	45
IV. Dominio de las concepciones sobre humanidad	47
A. La visión del estudiante-sujeto	47
B. El trabajo colectivo y crecimiento como equipo	49
C. La percepción sobre el impacto de las propuestas a nivel curricular	52
D. El docente como sujeto político	55

Transformación de la práctica docente a partir de la estructura...

CONCLUSIONES	57
RECOMENDACIONES	59
BIBLIOGRAFÍA	61

CAPÍTULO PRIMERO

ANTECEDENTES

Las apuestas de los gobiernos por concretar propuestas educativas que posibiliten su desarrollo, centran la mirada sobre los contenidos y significados de conceptos como el de calidad de la educación que determinan los caminos y las rutas por las cuales encaminar los procesos formativos y en el impacto generado en la comunidad académica. Junto a esta intención, la Secretaría de Educación de Bogotá en los periodos 2004-2008 y 2008-2012 buscó con sus propuestas curriculares realizar transformaciones en el acto educativo para lograr cambios en los sujetos, tanto el estudiantado como el profesorado, que posibilitaran un cambio en las prácticas docentes y cimentar el concepto de calidad sobre la base del reconocimiento del estudiante como sujeto de derechos. En este documento se hace un análisis de la apuesta desde las perspectivas del docente sobre cómo la organización del currículo por campos del conocimiento y ciclos de aprendizaje transformó la práctica de los maestros.

I. EL CONTEXTO DE LA POLÍTICA EDUCATIVA

La Secretaría de Educación de Bogotá ha apostado en las últimas administraciones a asegurar la garantía del Derecho a la Educación de los niños, niñas y jóvenes de la ciudad a partir de la formulación de los Planes Sectoriales de Educación¹ cuyo sentido primordial se fundó en los principios de calidad, equidad, cobertura, inclusión, diversidad, pertinencia social, el reconocimiento de los estudiantes como sujetos

1 Plan Sectorial de Educación 2004-2008 “Bogotá una Gran Escuela y 2008-2012. Educación de Calidad Para una Bogotá Positiva”.

de derechos, la autonomía escolar y la valoración del docente como sujeto de saber pedagógico (SED, 2008).

En este marco, se plantearon sendos pilares para lograr las metas propuestas:

Garantizar el *acceso y la permanencia* en la apertura de cupos escolares a través de la gratuidad en la educación de preescolar a quinto de primaria en el primer periodo y gratuidad del bachillerato en el segundo cuatrienio, planta docente completa y calificada. Para este componente se adjudicaron subsidios condicionados a la asistencia y al rendimiento académico, rutas escolares para facilitar los desplazamientos de los estudiantes de las zonas más lejanas, refrigerios para todos los estudiantes de los primeros ciclos y comedores escolares para ofrecer una comida caliente al día. El segundo pilar: *Disponibilidad* referido a crear las condiciones adecuadas y los medios necesarios para garantizar no sólo el acceso y la permanencia sino también la culminación del proceso de formación. Se llevó a cabo la construcción y adecuación de plantas físicas de los colegios, comedores escolares, dotación de útiles gratuitos para los más pequeños y la implementación de programas de salud al colegio y caminos seguros, entre otros.

Con estos dos componentes se hizo preciso fundamentar una educación que ofreciera mejores índices de *calidad y pertinencia* en el componente académico de manera que los índices de formación del estudiantado se viera reflejado en las pruebas externas, pero además de esto, en la búsqueda de una ruptura de los esquemas de reproducción de la pobreza y legitimación de prácticas excluyentes, para que los niños, las niñas y los jóvenes de la ciudad gozaran de mejores oportunidades en su vida laboral y académica universitaria en condiciones de igualdad y equidad con respecto al mundo globalizado (Secretaría de Educación), a través del reconocimiento de la educación como un derecho fundamental.

Así, proyectos como la transformación pedagógica de la escuela y la enseñanza, educación para jóvenes y adultos, educación rural y para la ruralidad y escuela ciudad escuela (SED, 2004); Reorganización de la enseñanza por ciclos, especialización de la educación media y articulación con la superior, intensificar la enseñanza del inglés, profundizar el aprendizaje de las matemáticas, hablar, leer y escribir correctamente para comprender el mundo, fomentar el uso pedagógico de la informática y la comunicación, fortalecer la formación ambiental para proteger

y conservar la naturaleza entre otros (SED, 2008), se convirtieron en orientadores de transformación de los Proyectos Educativos Institucionales a partir de la acción y el protagonismo de los docentes y de concebir al colegio como “... el centro de las realizaciones de la política pública de educación en Bogotá” (p. 10).

En concreto, las transformaciones planteadas en los dos planes, tuvieron la prioridad de establecer las condiciones para la calidad y materializar el derecho a la educación, siendo un elemento trascendente el sentido social y humanista que fundamenta la propuesta epistemológica y filosófica de dichos documentos, toda vez que fueron planteados para reducir los niveles de inequidad social y minimizar las brechas de la desigualdad de condiciones para el acceso a mejores niveles de formación de educación superior y de vida laboral posteriores a la educación secundaria, a la vez que se potencia la percepción de la educación pública como una educación de calidad.

De alguna manera, contar con estructuras modernas y ambientes escolares con dotación en tecnología, espacios para la recreación y el aprendizaje, que no todos los colegios privados pueden ostentar, resigifican en las comunidades, y por ende en los estudiantes, la percepción de una educación pública de calidad, o, utilizando los aportes de Bordieu, la incorporación de un capital cultural en *estado incorporado*². Generar ambientes escolares pertinentes para el aprendizaje, forja un impacto positivo y sensación de bienestar en los estudiantes, a la vez que crea mejores condiciones para el proceso educativo según un estudio realizado al respecto³.

La visión de una educación para toda la vida, en la que se involucra a toda la sociedad fijó nortes para entender el rol de la Secretaría de Educación como cabeza de las nuevas adecuaciones que debían realizarse, al fijar objetivos que parten de contar con la voluntad política del ente Distrital para encaminar las acciones y presupuestos al fortalecimiento del sistema de educación pública que se vea reflejado en el desarrollo de los colegios, en el reconocimiento de los maestros y maestras oficiales en sus capacidades pedagógicas, en reconocer a los estudiantes como sujetos de derecho, identificar las escuelas y colegios

2 PIERRE BORDIEU. “Los tres estados del capital cultural” en *Campo del poder y reproducción social*, Buenos Aires, 2003.

3 Revista Dinero.com, 17 de noviembre de 2009.

como organizaciones en permanente cambio, en adelantar estrategias pedagógicas fortalecedoras y en establecer la rutas e indicadores de medición (SED, 2006).

Sin embargo, no solamente la infraestructura y dotaciones permiten interiorizar nuevas concepciones de la escuela, como bien se plantea en el Plan Sectorial de 2008. Al incentivar el acceso al sistema educativo de los estudiantes mediante las estrategias mencionadas, se prolonga la permanencia y se reduce la repitencia y deserción, pero, sostener a los estudiantes en el sistema no es la intención última del plan sectorial. Si bien es cierto las metas de ciudad implican una disminución en la deserción, no basta con tener a los niños y jóvenes en el colegio. Es necesario hacer modificaciones en el currículo, los planes de estudio y en los Proyectos Educativos Institucionales para apostarle a la calidad y con ella a generar un cambio en la comunidad sobre la visión de progreso y desarrollo social, cultural y económico que se generan a partir de los procesos educativos y no solo para cerrar la reproducción de la pobreza sino para superar los problemas de exclusión de género, etnia o condición social.

Para dar alcance a estos derroteros, la Secretaría de Educación – SED– se plantea la ejecución de propuestas contundentes para hacer los ajustes a partir de la revisión, actualización y operación de los Proyectos Educativos Institucionales –PEI– como estrategia para la transformación de la escuela y la enseñanza, lo cual supone incorporar adecuaciones al currículo de los colegios a partir de unas líneas de base planteadas desde los documentos de la política, los que a su vez requirió de las acciones de la Secretaría de Educación en tres niveles de injerencia: en el nivel central: (direcciones y dependencias de la Subsecretaría de Calidad y Pertinencia de la Secretaría de Educación) se elaboraron los documentos de base con las orientaciones curriculares a trabajar y se destinó personal idóneo para acompañar a los colegios en la estructuración de las propuestas. En el nivel local: (20 localidades que conforman la ciudad) se formularon planes de gestión en cada zona, para realizar un proceso sistemático y regular, acorde con las dinámicas de la localidad y de los colegios que la conforman de manera que se permitiera ver el avance y trabajo de manera grupal, y en apoyo entre las mismas instituciones educativas. El tercer nivel: el institucional, en el cual se materializaron las políticas a nivel concreto y curricular, y en donde se puede hacer más visible el impacto de la política en las prácticas de los docentes.

CAPÍTULO SEGUNDO

EL CURRÍCULO ESCRITO

I. ¿QUÉ ES CURRÍCULO?

Dados los alcances de las políticas y en parte también a que los Planes Sectoriales de Educación fueron formulados, dirigidos y gestionados por docentes cuya trayectoria profesional se inscribe en la docencia de la educación básica y universitaria así como en grupos de investigación y dirección de la misma Secretaría de Educación y en la participación en movimientos sindicales y actores del llamado movimiento pedagógico de la década de los ochenta⁴, se da especial relevancia a la adecuación curricular para trascender la mera formulación de políticas en papel y llegar a los directos beneficiarios de la educación como son los estudiantes, a través de una apuesta curricular renovada y centrada en el sujeto. En otras palabras, buscó superar el eje del proceso centrado en los contenidos, para reforzar la mirada hacia las personas.

Es así como el currículo se convierte en asunto central de la política en cada uno de los periodos tomando relevancia aspectos como los siguientes (SED, 2006, p. 44):

- Ampliar la mirada reduccionista de un currículo como conjunto de logros, estándares o competencias como se plantea en la Ley General de Educación. Esto se logra a través de la visión de concebir el saber de manera interdisciplinar, integrando áreas del conocimiento y apoyando objetivos, metas y propósitos comunes en los campos del conocimiento.
- Hacer uso de la autonomía educativa al plantear estrategias que eviten la dispersión de conocimientos planteados en las áreas, por una organización

4 Los propósitos por mejorar la calidad de la educación de la época gestaron una transformación en la concepción de la labor docente y la resignificación del magisterio colombiano.

Transformación de la práctica docente a partir de la estructura...

que posibilite la integración de saberes cuyos tiempos de trabajo sean más flexibles y acordes a las dinámicas institucionales.

- Entender la pertinencia como uno de los principios orientadores del currículo cuyo eje central sea el estudiante como sujeto integral y no meramente cognitivo (SED, 2011).

II. CAMPOS DE CONOCIMIENTO

En la propuesta 2004-2008, se construyeron de manera conjunta con asesores universitarios, docentes de colegios y miembros de la Secretaría de Educación los documentos conocidos como “Orientaciones para la discusión curricular por campos de conocimiento” (SED, 2006) en la búsqueda de la reformulación del desarrollo curricular en los planteles educativos, para vencer la dispersión del conocimiento que ha sido organizado mediante la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) (Ministerio de Educación Nacional), al plantear nueve asignaturas obligatorias en el currículo para la educación básica primaria y media y que en algunos casos particulares se convierten en 12 a 14 “asignaturas” que el estudiante debe tomar en la semana, según el énfasis y el plan de estudios del colegio.

Los campos del conocimiento buscan superar el contenido de las áreas o disciplinas, para abarcar procesos de pensamiento que aproximen a los estudiantes al conocimiento de manera flexible y significativa (SED, 2006). La conformación de dichos campos obedeció a una mirada sobre las pruebas de estado y pruebas externas según las cuales la evaluación de aprendizajes de estudiantes se centra en cuatro campos: matemáticas, ciencias naturales, lenguaje y ciencias sociales, que dieron origen a la propuesta de los cuatro campos del conocimiento establecidos para los colegios en este periodo particularmente.

En el mismo documento “Colegios públicos de excelencia para Bogotá”, se plantean tres referentes para desarrollar el currículo: por una parte, el planteamiento de los campos del conocimiento, una definición de énfasis para los jóvenes de la educación media (grados decimo y undécimo) y una definición de ciclos escolares de acuerdo con las características de los niños, las niñas y los jóvenes en el colegio. Este último referente retoma un planteamiento de orden nacional referido en la Ley General de Educación y en la Resolución 2343 de 1994, según

los cuales se organizan ciclos de aprendizaje de acuerdo con las edades de los estudiantes⁵.

Para ampliar la concepción sobre la transformación curricular, el documento “Orientaciones para la discusión curricular por campos del conocimiento bachillerato”, focaliza la necesidad de abordar el proceso de aprendizaje y los procesos académicos en general de manera compleja, invitando a no ignorar diferentes componentes, tendencias, enfoques desde diversas áreas del conocimiento sobre las concepciones del ser humano, haciendo hincapié en dar una mirada menos fraccionada de la realidad y por consiguiente la concepción de los currículos centrados cada vez menos en disciplinas y aprendizajes dispersos que privilegian el conocimiento memorístico, parcial y desintegrado como lo ofrece el currículo por asignaturas.

Aquí emerge una clara distancia en la concepción curricular planteada por el Ministerio de Educación Nacional y que constituye la Política Nacional Educativa a través de los documentos “Estándares curriculares”, los cuales se plantearon para cada área del conocimiento y organizados de acuerdo con los diferentes grados y niveles establecidos por el Ministerio (estos documentos siguen vigentes).

Un estándar en educación especifica lo mínimo que el estudiante debe saber y ser capaz de hacer para el ejercicio de la ciudadanía, el trabajo y la realización personal. El estándar es una meta y una medida; es una descripción de lo que el estudiante debe lograr en una determinada área, grado o nivel; expresa lo que debe hacerse y lo bien que debe hacerse (MEN, 2003).

Cada área o disciplina tiene sus propios mínimos de aprendizaje establecidos como metas que indican lo que debe hacer el estudiante y cómo lo debe hacer sin dejar margen a una planificación de contexto sino a una planificación del currículo ya establecida y controlada en detalle que

5 A partir de la promulgación de la Ley General de Educación en el año 1994, se definen tres niveles de educación formal en los colegios: Nivel preescolar, nivel de educación básica: conformada por la básica primaria hasta grado 5.º y la básica secundaria hasta grado 9.º y el nivel de educación media. Posteriormente, con el Decreto 1860 de 1994 y la Resolución 2343 de 1996 del MEN los grados se organizan en ciclos así: 1.º a 3.º; 4.º a 6.º; 7.º a 9.º y 10.º y 11.º. Posteriormente y hasta la actualidad, el mismo Ministerio agrupa los grados en ciclos de la siguiente forma en los documentos de estándares curriculares: 1.º a 3.º; 4.º y 5.º; 6.º y 7.º; 8.º y 9.º; 10.º y 11.º JURADO (2009).

Transformación de la práctica docente a partir de la estructura...

transforma la comprensión compleja de los fenómenos sociales, científicos, simbólicos y culturales, en un listado de habilidades independientes que cada maestro especializado debe asegurar que tengan sus estudiantes, pero, en cambio, queda relevado de la obligación de orientar la reflexión profunda de los fenómenos físicos, sociales y culturales que afectan la vida de cada individuo, de las comunidades y de la humanidad en su conjunto (SED, 2006).

Los documentos de los campos abren entonces una posibilidad de movilizar la mirada del currículo segmentado, lineal-disciplinar o *tipo colección* como menciona JURJO TORRES (1996) hacia un paradigma epistemológico más amplio como lo es un currículo integrado.

III. ESTRUCTURA GENERAL DE LOS DOCUMENTOS DE CAMPOS DEL CONOCIMIENTO

Como se mencionó anteriormente, la estructura de los campos del conocimiento buscó la integración en cuatro campos afines de acuerdo con los tipos de aprendizaje en matemáticas, ciencias naturales, lenguaje y ciencias sociales. Cada uno de estos campos se encuentra estructurado conceptual y metodológica en un documento de orientaciones curriculares que forma parte de la colección de los documentos “Colegios públicos de excelencia” de la Secretaría de Educación de Bogotá.

Cada documento orientador, cuenta con la siguiente estructura:

DOCUMENTO	ESTRUCTURA
Orientaciones curriculares para el campo de comunicación, arte y expresión.	Referentes de fundamentación y ejes curriculares. Caracterización de los ciclos de educación. Propuestas pedagógicas y didácticas. Bibliografía.
Orientaciones curriculares para el campo de pensamiento histórico.	Referentes conceptuales y categorías que estructuran del pensamiento histórico. Caracterización del pensamiento histórico en los ciclos de educación. Criterios pedagógicos y formas didácticas aplicables al campo. Bibliografía.

Orientaciones curriculares para el campo de pensamiento matemático.	Orientaciones generales. Referentes y principios orientadores. Caracterización del pensamiento matemático en los ciclos. Bibliografía.
Orientaciones curriculares para el campo de ciencia y tecnología.	Referentes y fundamentación para el desarrollo y aprendizaje de la ciencia y la tecnología. Aspectos didácticos para la enseñanza de la ciencia y la tecnología. Caracterización de los ciclos de formación. Análisis de las propuestas de los maestros en ejercicio. Bibliografía.

Adicionalmente, el documento orientador “Colegios públicos de excelencia para Bogotá. Lineamientos generales para la transformación pedagógica de la escuela y la enseñanza, orientada a una formación de calidad”, plantea el lineamiento general de la política, la intención pedagógica, social y curricular de la política y plantea una reflexión para la implementación en cada componente del PEI.

Estos documentos fueron realizados de manera inicial por expertos de universidades reconocidas de la ciudad como la Pontificia Universidad Javeriana, la Escuela de Ciencias del Lenguaje de la Universidad del Valle, la Universidad Nacional de Colombia, el Grupo de Investigación Saberes y Escuela y la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Una vez elaborado el material base, se elaboraron sendos talleres con docentes de un grupo de colegios seleccionados, entre ellos los llamados colegios de excelencia por su reciente construcción y/o adecuación de plantas físicas, quienes de manera dialógica y a través de la reflexión fundamentada realizaron aportes para la conceptualización y la didáctica sugerida en los documentos⁶.

Posteriormente, en el Plan Sectorial de Educación 2008-2012 se fundamentó como uno de los pilares para la calidad educativa, la actualización de los programas de estudio a través de los cuales transformar pedagógicamente las instituciones, las prácticas y concepciones peda-

6 En total 61 colegios participaron, cada uno de ellos con grupos conformados por cerca de diez docentes de diferentes grados y disciplinas.

gógicas, lo cual incluyó la formulación de currículos pertinentes, con nuevos contenidos y metodologías de enseñanza, una organización de tiempos de aprendizaje a través del desarrollo de la reorganización curricular por ciclos, la implementación de las llamadas “herramientas para la vida” y el desarrollo de la base común de aprendizajes en los colegios, estrategias que buscaron romper la atomización de los contenidos de la enseñanza, integrar objetivos y metas de la educación (establecidos en la Ley General de Educación), modificar la baja correlación entre grados y niveles, así como la dispersión entre áreas y currículo (SED, 2008).

Plantear el rompimiento de la estructura anual para organizar los programas académicos por ciclos, significó para la misma comunidad educativa un cambio de paradigma que generó toda clase de debates al interior de los centros educativos. Desde los más escépticos a los más optimistas encontraron en la nueva estructura aciertos y diferencias con la política, cuya finalidad ulterior fue la de disminuir la deserción escolar especialmente en aquellos grados que mayor frecuencia presentan este fenómeno. Según el informe de la Defensoría Distrital “La deserción escolar en los establecimientos educativos del distrito capital (2002)”, son los primeros grados de cada nivel escolar aquellos que representan una mayor tasa de deserción para el sistema educativo en la ciudad.

Al difundir la política de la reorganización de la enseñanza por ciclos, algunos detractores entendieron la propuesta como una mera agrupación por grados desconociendo el valor profundo de esta estructura que ha sido implementada desde hace tiempo en diferentes países con cierto grado de éxito (PERRENOUD, 2010) y que consolida una estrategia para propiciar el aprendizaje diferenciado, la flexibilidad, continuidad y coherencia curricular a lo largo de un número de años por parte de docentes y estudiantes y que como menciona JOSÉ ZIBERTSTEIN (2009) se le puedan: “... presentar al estudiante en cada etapa de su vida (actividades que puede realizar a partir de las relaciones sociales que predominan en cada etapa), los conocimientos, habilidades y valores de que es capaz de apropiarse en cada momento”.

No obstante, esta estructuración por ciclos del Plan Sectorial, fue enriquecida por una serie de propuestas pedagógicas como las denominadas Herramientas para la Vida, –HPV– con las cuales se propuso generar un cambio tanto en los estudiantes como en los docentes y en

la comunidad educativa que conllevaran a disminuir la brecha en el capital cultural de los estudiantes de la ciudad y favorecer el acceso a la educación superior y la vida productiva y laboral en condiciones de igualdad con respecto a los estudiantes del sector privado. Con lo anterior además se buscó dotar de herramientas al estudiante para acceder al mercado en el que se producen y negocian los recursos que permiten fijar nuevas posiciones con respecto al sistema de relaciones entre posiciones sociales diferentes, que Bordieu denomina campo (MORENO, 2006). De esta forma, al adquirir los saberes necesarios e indispensables para insertarse en diferentes redes de relaciones sociales, se buscó que los jóvenes estudiantes pudieran cambiar la creencia de aceptar que el éxito social, el acceso a mejores condiciones económicas y al mundo productivo es una condición natural de los sectores favorecidos y a cambio de ello, les permitiera improntar un nuevo habitus (MORENO, 2006), en sus concepciones frente al valor que tienen la educación pública y a el poder de ellos en la transformación del país.

Partir de los sujetos-estudiantes como eje del acto pedagógico y no de los contenidos de los estándares, cambia el sentido y la organización del currículo y las prácticas docentes, orientadas en muchos casos, de manera consciente o inconsciente, a legitimar prácticas sociales discriminatorias, forjadoras de un orden social representado por dominados y dominadores justificando y ampliando la distancia entre clases sociales y el acceso a mejores condiciones para el estudiantado. Reorganizar el currículo de acuerdo con las edades y características físicas, biológicas, cognitivas y sociales de los estudiantes-agentes sociales, es pensar en el reconocimiento de unos y otros como seres únicos, con capacidades y potencialidades tanto en capital escolar como en su contexto y en el mundo social. Repensar las disciplinas desde enfoques interdisciplinarios y pedagógicamente actuales transforma los currículos anquilosados que reproducen la inequidad y la no pertinencia académica, con lo que legitiman una escasa calidad en la educación. Reemplazar los métodos tradicionales y obsoletos –que fueron desde hace tiempo descartados en los colegios privados– conlleva a modificar la acción pedagógica de instauración del habitus producto de la arbitrariedad cultural que busca repetir creencias y legitimar comportamientos⁷ en los estudiantes.

7 Ídem.

Trabajar a partir de una base común de aprendizajes esenciales en la adquisición de capacidades, aprendizajes y desarrollos de argumentación oral, comprensión lectora y producción escrita, así como potenciar el uso de las tecnologías de la información y la comunicación al servicio de la escuela, profundizar el conocimiento de las matemáticas, las ciencias y el inglés es configurar el habitus secundario por la adquisición de nuevos capitales tanto culturales como políticos que generan pensamiento de participación y movilidad en el mismo contexto escolar, en la formación universitaria y en las interrelaciones sociales. No basta únicamente con el saber, aquí es necesario que docentes y estudiantes entiendan los para qué de estos aprendizajes y los potencien de manera que modifiquen campo, habitus y capitales.

IV. ESTRUCTURA DE LA REORGANIZACIÓN CURRICULAR POR CICLOS

Para conocer un poco más la propuesta de la reorganización curricular por ciclos se presenta la siguiente tabla que integra los componentes y en la que se permite denotar:

La organización escolar en cinco ciclos por conjunto de grados de acuerdo con las características biopsicosociales y necesidades de aprendizaje de los estudiantes. A su vez, cada ciclo está orientado por un eje de desarrollo de acuerdo con los intereses de los estudiantes en la etapa de desarrollo que se encuentran los cuales, de acuerdo con el documento de reorganización curricular por ciclos regulan el desarrollo del sujeto y el proceso de aprendizaje, establecidos como actividades rectoras.

De igual forma, se plantea la estructuración de una impronta o “intención pedagógica de formación y la identidad de cada ciclo, la cual responde a las demandas de aprendizaje de los niños” (SED, 2011).

Características de cada ciclo de acuerdo con la perspectiva de desarrollo humano que reconoce la SED

CICLOS	PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO	CUARTO	QUINTO
Impronta del ciclo	Infancias y construcción de sujetos	C u e r p o , creatividad y cultura	Interacción social y construcción de mundos posibles	Proyecto de vida	Proyecto profesional y laboral
Ejes de desarrollo	Estimulación y exploración	Descubrimiento y experiencia	Indagación y experimentación	Vocación y exploración profesional	Investigación y desarrollo para la cultura del trabajo
Grados	Preescolar, 1.º y 2.º	3.º y 4.º	5.º, 6.º y 7.º	8.º y 9.º	10.º y 11.º
Edades	3 a 8 años	8 a 10 años	10 a 12 años	12 a 15 años	15 a 17 años

Tomado del documento *Reorganización curricular por ciclos. Referentes conceptuales y metodológicos* (SED, 2011).

Por otra parte, las Herramientas para la Vida –HPV– y la Base Común de Aprendizajes –BCA– hacen alusión a dos conceptos que formaron parte de la propuesta como ejes articuladores del currículo para ser trabajados en todos los ciclos de manera transversal.

Las herramientas para la vida, definidas en el documento orientador de la reorganización curricular por ciclos –RCC– como:

los articuladores que facilitan la apropiación de conocimientos fundamentales para desenvolverse en el mundo de hoy, potencian las capacidades y habilidades para resolver con éxito diferentes situaciones y afianzan actitudes imprescindibles para vivir en sociedad. La carencia de los aprendizajes que potencian las HPV puede ser causa de exclusión del sujeto, en cualquier momento de su vida (SED, 2011, p. 58).

Como todos aquellos aprendizajes que le permiten a un estudiante incorporarse en el mundo globalizado en condiciones de igualdad y equidad (SED, 2008, p. 72) y que responden a los fines de la educación consagrados en la Ley General de Educación (Ministerio de Educación Nacional).

Dada esta importancia, las herramientas para la vida se expresaron dentro del plan Sectorial como proyectos estratégicos de las llamadas transformaciones pedagógicas y contaron con personal especializado desde el nivel central de la Secretaría de Educación para dinamizar las acciones necesarias para su desarrollo. Éstas fueron contempladas en el documento de reorganización curricular por ciclos así:

- Leer, escribir y hablar correctamente para comprender el mundo.
- Dominar el inglés.
- Profundizar el aprendizaje de las matemáticas y las ciencias.
- Fomentar el uso pedagógico de la informática y la comunicación.
- Aprovecha la ciudad como escenario de aprendizaje.
- Fortalecer la formación ambiental para proteger y conservar la naturaleza.
- Educar en libertad, democracia, convivencia y garantía de derechos.
- Especialización de la educación media y articulación con la superior.

Por su parte, la definición de base común de aprendizajes retoma también los fines de la educación en Colombia y se refiere a “la movilización de saberes, valores, conocimientos y actitudes que permiten a un estudiante resolver de manera ética las diferentes situaciones que confrontan su vida” (SED, 2011, p. 98).

Son un referente que desarrollan y amplían las herramientas para la vida, en la medida que dan sentido no sólo al aprendizaje en sí, sino a la movilización de las potencialidades del ser humano para actuar frente al conocimiento del contexto.

Los aprendizajes comunes esenciales como construcción colectiva de docentes son los siguientes según el documento de reorganización curricular por ciclos:

- Dominio del lenguaje.
- Manejo de las matemáticas, las ciencias y la tecnología.
- Corporeidad, arte y creatividad.
- Dominio de las técnicas usuales de la información y la comunicación.
- Cultura de los Derechos Humanos.
- Relaciones interpersonales, interculturales y sociales.

- Autonomía y emprendimiento.
- Conciencia ambiental.

Con esta base común de aprendizajes esenciales se consolidó la propuesta curricular para los colegios, en la búsqueda de hacer un alto en la asimilación de contenidos y competencias centradas en el actuar, para conformar una malla curricular que contuviera los aprendizajes esenciales con los cuales el estudiante se defienda en la vida.

Nuevamente se hace notar la distancia que toman estas propuestas de orden distrital con la de orden nacional, en el sentido de romper los esquemas de una educación centrada en los contenidos y en las competencias cognitivas para transformar realidades a partir de aprendizajes con sentido y para la vida del estudiante y no únicamente la vida profesional. De igual forma, es necesario hacer evidencia de una tensión de quiebre en la fundamentación conceptual entre la base común de aprendizajes y los estándares curriculares nacionales en cuanto a que éstos últimos hacen referencia a lo mínimo que el estudiante debe saber y ser capaz de hacer, mientras que los primeros hablan de los aprendizajes que deben ser comunes a todos y que tienen un carácter fundamental y básico para su relación con la vida.

A primera vista la diferencia no es tan significativa, pero al hablar de mínimos se reduce el potencial educativo y pedagógico del aprendizaje de los estudiantes y de la acción del docente a la búsqueda de resultados mínimos. Por otra parte, entender los aprendizajes como base (y no como límite) del proceso académico a partir de la cual se promueven aprendizajes con sentido y significación para todos los estudiantes en condiciones de igualdad, abre mayores posibilidades al estudiante y al docente de exploración de posibilidades. El ser humano vive en el lenguaje y a partir de él configura su realidad (ECHEVERRÍA, 2002)

De igual forma, al plantear un currículo centrado en el conocimiento se convierte como menciona STENHOUSE, (1998, p. 47) en un currículo académico, el cual finamente hace que los alumnos se excluyan por aburrimiento y justamente esto, la exclusión del proceso, es lo que buscaron evitar los planes y no únicamente desde el punto de vista de la deserción sino desde el punto de vista de la segregación.

Ahora bien, de alguna manera, el enfoque de base común de aprendizajes se asemejó al enfoque adoptado en Francia con la base común de conocimientos y competencias del Ministerio de Educación Nacio-

nal de Francia, entre otras razones por su coincidencia en fundamentos filosóficos, epistemológicos y sociológicos centrados en paradigmas sociales de la educación y en la concepción de ciclos de aprendizaje del francés PHILIPPE PERRENOUD.

Volviendo sobre la mirada del enfoque social de los planes, se denota acá una brecha entre las concepciones curriculares del ministerio y las de la ciudad a través de los documentos de campos del conocimiento y reorganización curricular por ciclos, dado que la apuesta curricular nacional, acerca más la concepción curricular de una “educación bancaria” en términos de FREIRE que en últimas busca la reproducción de esquemas tradicionales de una cultura centrada en la objetividad y no en la subjetividad.

Para consolidar estas estrategias, los dos planes fortalecieron la formación docente como una de las líneas a seguir en la búsqueda de la calidad educativa. De esta forma, se realizaron cursos de profesionalización y formación permanente de docentes, diplomados, seminarios, cátedras de pedagogía y se contó con auxilios para subsidiar procesos de formación en maestría y doctorados a los maestros y maestras del distrito.

Con estos programas de la política educativa dispuestos en los planes de educación, se esperó que la calidad de la educación en la ciudad se modificara de manera positiva, lo cual se ha evidenciado de alguna manera en una mejora en los resultados de las pruebas nacionales Saber 11⁸ y pruebas externas, que aunque no son los referentes utilizados por el distrito para revisar la calidad de la educación, dado que por organización social del país, los estudiantes de los estratos menos favorecidos no cuentan con todas las condiciones sociales, económicas, familiares, de salud y escolares para competir en condiciones de igualdad con los estratos más favorecidos, razón suficiente para eliminar comparaciones de calidad con un solo referente. De manera paralela, se ha incrementado el número de estudiantes de los colegios oficiales de la ciudad que han tenido acceso a las universidades públicas y a otras de educación superior en los últimos años.

Cabe señalar que estas dos propuestas curriculares de los planes fueron orientados desde el nivel central y apropiados por los colegios

8 De acuerdo con los resultados arrojados por el estudio “Cómo avanza el Distrito en Educación” del 2011, realizado por la Veeduría Distrital, el aumento en los resultados en las pruebas en Bogotá pasó del 18% en 2008 al 33% en 2009 y ascendió al 39% en 2010.

en diferentes momentos. Algunos colegios solamente apropiaron el currículo organizado por campos del conocimiento, otros solamente el currículo organizado por ciclos de aprendizaje y otros ajustaron su propuesta curricular con las dos estrategias, en un proceso cuya implementación tomó varios años y significó cambios importantes en el Proyecto Educativo Institucional tal como lo concibieron los documentos de lineamientos de política para los campos del conocimiento o campos disciplinares (SED, 2006) y para los ciclos de aprendizaje (SED, 2011), en sus componentes de gestión administrativa, gestión académica y horizonte institucional especialmente.

V. OBJETIVOS

A. Objetivo general

Comprender, desde la percepción de los docentes, qué transformaciones se han generado en su práctica a partir de la implementación de un currículo por ciclos de aprendizaje y campos del pensamiento como ejes curriculares de las políticas públicas en Bogotá.

B. Objetivos específicos

1. Identificar la forma como los docentes conocieron, apropiaron e implementaron las políticas públicas en materia curricular durante los años 2004 a 2012.
2. Conocer si la nueva organización curricular del colegio generó cambios en la actividad docente relativos a las metodologías utilizadas, al sentido social y político de su trabajo y a su participación en la transformación del PEI.

VI. METODOLOGÍA

Preguntarse por la realidad y la relación que establecen los sujetos con ella constituye un punto de partida para el investigador que busca encontrar respuestas a los vacíos que el conocimiento le plantea. Esta relación le orienta el camino a tomar cuando se enfrenta a un fenómeno del cual desea conocer sus causas o encontrar significados.

Si esta realidad, como plantea MATURANA (1998), es concebida por el observador como independiente a sí mismo, en la cual se establecen relaciones de causalidad, secuencialidad y se entiende que el objeto de estudio debe ser explicado, analizado o probado para encontrar respuestas a su interrogante, el observador se halla ante un paradigma o modelo de investigación de orientación cuantitativa.

De otra parte, si para el investigador, esta realidad puede ser entendida desde diferentes matices, involucrando al sujeto en ella de manera que no es una realidad dada desde fuera sino que se construye al mismo tiempo que es desentrañada para establecer sentidos y significados de lo que significa el fenómeno para los sujetos, el investigador se halla frente al paradigma cualitativo el cual orienta sus pasos para interpretar ese fenómeno al cual quiere aproximarse.

Entendiendo que uno y otro paradigma son válidos en la aproximación al conocimiento se ha determinado por la autora de este documento, conocer la interpretación que los docentes hacen de implementar una política pública que generó una transformación curricular en el proyecto educativo institucional y el posible impacto en su práctica como maestros en la ciudad.

Por ello, la aproximación epistemológica, se encuentra orientada por el paradigma cualitativo, en el cual se deja a un lado la búsqueda de explicaciones y relación causa-efecto de la implementación de los ciclos y los campos, para dar una mayor relevancia a la comprensión y a la significación que en la percepción del docente ha adquirido su práctica pedagógica a partir de la reorganización del currículo. No se pretendió comprobar la efectividad de la reorganización curricular por ciclos y el currículo por campos del conocimiento, sino más bien, lo que significó esta implementación en la práctica de los docentes, a partir de su propia voz.

Se optó por un estudio de caso (HERNÁNDEZ SAMPIERI, 2010) por la riqueza en la información que representa para la construcción del conocimiento la experiencia de un colectivo de maestros que han compartido de manera cotidiana y colectiva los trasfondos de las realidades generadas por la reorganización del currículo por ciclos y campos del conocimiento.

Ofrece además la posibilidad de profundizar los sentidos, significados otorgados a la práctica docente en la vivencia escolar del diario vivir en contextos focalizados y con la posibilidad de realizar comprensiones

desde diferentes puntos de vista de los docentes sobre la misma experiencia. Es una forma de ver esta realidad a partir de los diversos abordajes personales de los docentes de una comunidad escolar específica. Este estudio de caso permitió comprender particularidades, pero a la vez interpretar que en un mismo contexto se pueden dar tan diversas formas de interpretación de la realidad como sujetos hay en el escenario.

En coherencia con este diseño cualitativo, los informantes clave participantes en la muestra fueron seleccionados entre los docentes de los colegios Misael Pastrana Borrero y Bravo Páez, de la localidad Rafael Uribe Uribe de la ciudad de Bogotá, los cuales fueron intervenidos por los dos procesos de abordaje curricular en el mismo momento en que se llevó a cabo la política educativa. Se encuentran ubicados cerca el uno del otro (aproximadamente tres barrios de distancia), con características poblacionales similares en cuanto su estrato socioeconómico y capital cultural de sus habitantes.

Administrativamente, han sido dirigidos por el mismo director local de educación en las dos administraciones en estudio y tuvieron el acompañamiento de la misma universidad y docentes del nivel central en el proceso de implementación de la política. Su propuesta curricular se encuentra estructurada por ciclos de aprendizaje y campos del conocimiento.

El perfil de los docentes participantes se focalizó entre funcionarios de planta (contrato indefinido) pertenecientes a la nómina de la Secretaría de Educación que han seleccionado este colegio para realizar su desempeño laboral. Las edades promedio abarcan generaciones de los 30 a los 50 años de edad de los dos sexos, con más de diez años de experiencia en la docencia.

Así mismo, se procuró que los docentes informantes tuvieran una permanencia en el colegio, al menos desde el año en el cual se inició la propuesta de la implementación de los campos disciplinares (2006) y la reorganización curricular por ciclos (2008), es decir, docentes que conocieran las dos propuestas curriculares emanadas por la Secretaría de Educación, puesto que fue el referente conceptual sobre el cual circunda el problema de investigación. Su conocimiento y vivencia de la propuesta oficial posibilitó una comprensión desde el punto de vista de la apropiación de las políticas públicas, las dinámicas propias de dichas propuestas, la historia de su implementación y las acciones adyacentes que pudieron haberse generado para su puesta en marcha.

Adicionalmente se solicitó que los docentes hayan participado en la construcción del currículo en el colegio y que ofrecieran la posibilidad de compartir sus experiencias y vivencias de práctica docente en la cotidianidad. Para contar con una visión más compleja del colegio, se solicitó que fueran maestros de las dos jornadas escolares, de los cuatro campos del conocimiento: matemático, histórico, científico y comunicación, arte y expresión y de los cinco ciclos de aprendizaje.

Teniendo en cuenta lo anterior, se desarrollaron dos grupos focales, uno en cada colegio, cada uno conformado por un grupo entre siete y diez maestros, buscando la heterogeneidad en sus concepciones sobre las propuestas curriculares y el rol del docente especialmente. De igual forma, se realizaron dos entrevistas no estructuradas, una con la coordinadora de uno de los colegios y la otra con una docente del equipo de calidad que apoyó el proceso en la localidad.

El propósito de adquirir la información a través de los grupos focales o grupos de enfoque (HERNÁNDEZ, 2010) consistió en obtener la información por parte de diferentes docentes involucrados en el tema, de una manera que pudieran expresar en un grupo pequeño, su interpretación, percepción y evaluación del proceso de reorganización curricular por ciclos y campos del conocimiento en su colegio y cómo estos procesos curriculares afectaron sus prácticas como maestros.

Así mismo, el valor del grupo focal se centró en la motivación a la participación de los docentes, con lo cual se esperó que dentro de un conversatorio amable, dialogaran y se expresaran de manera libre ante el tema propuesto. Así mismo, contaron con la oportunidad de debatir frente a las posturas de algunos de sus compañeros, afirmando y puntualizando el tema emergente, o distanciando y dando otros puntos de vista frente al mismo fenómeno. Con lo anterior, se pudieron encontrar las diferentes posturas de los participantes y el impacto que las propuestas curriculares tuvieron sobre ellos y sobre sus prácticas docentes.

En cada caso, se trató de un ejercicio ameno en el que los informantes develaron libremente sus sentimientos y opiniones sobre la forma como se implementaron en su colegio las adecuaciones curriculares, los pro y contra de este proceso, así como los resultados obtenidos del mismo. La interacción entre los miembros de los grupos permitió ver las tendencias y tensiones que el proceso de implementación generó a nivel institucional, la aproximación y credibilidad en la política educa-

tiva y en los agentes externos que apoyaron su instalación en la escuela, con lo cual se posibilitó definir las unidades de análisis.

Como era de esperarse, los invitados tuvieron posturas diferentes sobre su percepción de las políticas educativas que denotaron concepciones diversas frente al proceso pero que en el trasfondo pusieron en evidencia el impacto generado en los docentes, desde un nivel micro (el colegio), escalando la información a un nivel macro.

Posteriormente, con la información que emergió en los grupos, se realizaron las entrevistas para profundizar un poco más en el proceso y en dar una mirada más íntima para construir los significados en torno al problema de investigación. Es importante resaltar que la entrevista no estructurada permite que a manera de dialogo los entrevistados ahonden en aspectos relevantes encontrados en el ejercicio anterior y que son de difícil profundización en grupo.

Utilizar esta técnica de entrevista no estructurada o no estandarizada, fue clave para que las personas participantes, al no contar con formatos previos de pregunta, respondieran de forma más espontánea, personal y auto-reveladora (MARÍN, 2012). Ellas pudieron ser más artífices de develar los significados y sentidos sobre lo que para ellas implicó el tema de la reorganización curricular por ciclos y la organización por campos del conocimiento, y sobre su relación con las prácticas de los maestros.

Las preguntas realizadas se llevaron a cabo de acuerdo con los temas emergentes en la conversación, con lo que las entrevistadas fueron mostrando diferentes posibilidades de ahondar en la reflexión para encontrar esas pistas que posibilitaran comprender el proceso en los docentes y su implicación en la práctica de los compañeros, de manera que no hubiera presiones o condicionantes para orientar la respuesta hacia intereses del entrevistador sino que posibilitaran precisamente un ambiente libre, sin categorías preestablecidas para obtener la mejor información desde la fuente (HERNÁNDEZ, 2010).

CAPÍTULO TERCERO

EL TRABAJO DE CAMPO

I. LA DIFUSIÓN.

EL CURRÍCULO PRESENTADO A LOS MAESTROS

Con la información, que los grupos focales y entrevistas ofrecieron, se establecieron unidades de análisis que irán siendo desglosadas a continuación y que fueron apoyadas por los referentes teóricos y conceptuales que orientaron la investigación.

Hacer posible cualquier transformación en la escuela debe contar con el concurso de los docentes y directivos quienes son las personas que materializan las propuestas, los cambios, ajustes y políticas educativas en la cotidianidad escolar, pues parafraseando a SACRISTÁN, cualquier política educativa debe plantearse de manera tal que se pueda coordinar el trabajo de los profesores pero también que estos puedan convertirse desde la práctica en mediadores del currículo que se desea implementar, para que tenga resultados desde la práctica (SACRISTÁN, 1995).

Por su parte, el Plan Sectorial de Educación de Bogotá del año 2008, hace visible la necesidad de entender que las transformaciones pedagógicas "... sólo son posibles mediante el compromiso de las y los docentes y directivos docentes reconocidos como sujetos de saber" (SED, 2008, p. 85), con lo cual se asignó a los profesores un rol importante en la consecución de los objetivos de los planes y metas de la política pública.

Con estos programas y proyectos, la Secretaría de Educación pretendió vincular de manera activa y reflexiva a la comunidad educativa y al sector productivo, pero de manera explícita y determinante a los maestros y maestras de los colegios oficiales quienes, en muchos casos, se convirtieron en piedra angular para que estas intenciones plasmadas en la política tuvieran eco en los colegios y fundamentalmente en los estudiantes.

Involucrar a los docentes en las diferentes fases de la construcción del currículo planteado desde las dos políticas educativas supone de ellos una acción permanente y participante tanto en la organización administrativa como en la consolidación pedagógica, académica y metodológica en los colegios. Ello implica concepciones del currículo como un proceso, en constante movimiento, susceptible de cambios, ajustes y adaptaciones y permeable a la acción de la persona (SACRISTÁN, 1995).

Si bien es cierto que los planteamientos de línea de la política fueron muy generales, sin casarse con uno u otro enfoque teórico curricular que determinara o condicionara el trabajo de los docentes, puede entreverse una inclinación hacia ciertos enfoques curriculares, puesto que se distingue una preocupación por acepciones de una reforma al currículo en los que den cabida contextos sociales, culturales, históricos y económicos de los estudiantes para quienes se han formulado las políticas, en la búsqueda de procesos de aprendizaje y formación que fomenten la calidad de la educación centrada en el reconocimiento de los niños, las niñas y los jóvenes como sujetos de aprendizaje y sujetos de derechos.

De hecho, en los mismos documentos de la Secretaría, se promueve la apropiación de las reformas curriculares a partir de la autonomía escolar en las condiciones generadas tanto desde el nivel central como desde el nivel institucional. Aquí vale la aseveración de SACRISTÁN al afirmar que: "No valen renovaciones de contenidos sin cambios de procedimientos, ni tiene sentido una fijación en procesos educativos sin contenidos de cultura" (SACRISTÁN, 1995, p. 9), en lo que se ubica precisamente el objetivo de las políticas referido a transformar la escuela y las prácticas docentes para asegurar la incorporación de los estudiantes en el mundo en que se encuentran. Esta afirmación se afianza en postulados como el de STENHOUSE (1998, p. 35) que plantea la posibilidad de contar en la organización del currículo con elementos de la cultura, la enseñanza, los conocimientos, las habilidades y valores que son propios de la vida académica escolar y forman parte de su identidad particular.

Dar sentido a la transformación de la academia implica dar sentido desde la cultura que se crea y recrea en la escuela y que a la vez forma parte de los desarrollos propios del ser humano como lo plantean en diversos textos las propuestas de la sociología constructivista en cuan-

to a que el desarrollo filogenético y ontogenético del ser humano se encuentra mediado por la cultura (PÉREZ, 1999).

También parece traslaparse la intención de la política en concebir el currículo como una ruta a través de la cual se accede al mundo de la cultura y no se puede reducir a una definición de un conjunto de logros, estándares o competencias por disciplina o área como se plantea en el documento “Colegios Públicos de excelencia para Bogotá” (p. 44), más bien se abre a los colegios la posibilidad de centrar el currículo en un proceso educativo que requiere organización, visión de sujeto que aprende y en explorar posibilidades para los estudiantes.

Así las cosas, y teniendo en cuenta todos los argumentos que sustentan la política, se entiende que la orientación por el enfoque curricular se acerca a la mirada de STENHOUSE (1998, p. 26) al plantear que el currículo no es únicamente la intención o la prescripción (que es lo que hace la política en primera instancia) sino lo que ocurre en las situaciones reales (que sería la apropiación en los colegios), mediante la estructuración de conceptos, criterios y procedimientos que le dan un carácter de proceso (prólogo al texto Investigación y desarrollo del currículo de STENHOUSE, 1998, p. 14). Mirada similar que plantea SACRISTÁN (1995) del currículo como una práctica.

Pero aún más precisa en SACRISTÁN (1995) al puntualizar que el currículo es una concurrencia de prácticas, no un objeto estático y al equilibrar los intereses y fuerzas que giran en torno del currículo se realizan los fines de la educación, aspecto que es el esperado por las dos políticas educativas estudiadas.

No obstante, antes de volver al proceso de presentación del currículo a los profesores por parte de la Secretaría de Educación, es preciso mencionar que toda innovación supone un proceso que resulta importante al momento de hacer la difusión del currículo se generan diversas tensiones por las dinámicas y culturas que convergen en el momento. Parafraseando a SILVA (2002), toda innovación supone un proceso de toma de decisiones curriculares que llevan a su traducción en planes y programas de estudio a través de fases que lleven al cumplimiento de la meta establecida.

Este proceso indica por demás, que la simple socialización de las políticas educativas no hace que sean aceptadas, aprobadas y adaptadas por los maestros por sí mismas. Siguiendo a este autor, supone la superación de fases que van desde la difusión y comunicación hasta la

apropiación por parte de los maestros, pasando obviamente por tensiones, distanciamientos o afinidades con las comunidades educativas y por la relación que emerge al entrelazarse procesos en las tres culturas presentes en las organizaciones escolares: la normativa, la organizacional y la profesional, las tres con sus estructuras, sentidos y significados que configuran finalmente la práctica del docente y que se irán tratando más adelante.

Ahora bien, existen varias formas para lograr la difusión curricular como las que plantean SNYDER, BOLIN y ZUMWALT en SILVA (2001) a saber:

- *Adopción fiel*: Generalmente referida a que la regulación debe ser aplicada en su integridad por los docentes, los cuales juegan un rol pasivo y se limitan a aplicar aquello construido por otros (un poco cercano a lo esperado por el ministerio en la aplicación de los estándares curriculares, los cuales a su vez son ejes para las evaluaciones externas practicadas a los estudiantes al culminar el bachillerato, haciendo que sea obligante su implementación pues con los resultados se mide la calidad educativa).
- *Adaptación y desarrollo*: El profesor tiene un rol más activo pues entra a conjugar las culturas normativa, profesional y organizativa en un dialogo que propicia la innovación.
- *Conocimiento generado en el contexto de trabajo*: Cuando es la misma organización quien lidera las propuestas de innovación en un proceso de trabajo en equipo y dialogo creativo.

Como se verá a continuación, la divulgación y apropiación del currículo establecido en las políticas tuvo rasgos pronunciados del proceso de adaptación y desarrollo y algunos matices de la difusión del conocimiento generado en el contexto. Sin embargo, estas formas de difusión curricular entrarán en tela de juicio por las apreciaciones realizadas por los docentes en el trabajo de campo realizado.

La presentación de los planteamientos curriculares a los docentes, se realizó a través de tres instancias principalmente: con universidades o instituciones de educación superior acreditadas, con los miembros de la Subsecretaría de Calidad y Pertinencia (anteriormente Subsecretaría

Académica) en especial por los profesionales de la Dirección de Pre-escolar y Básica Primaria de la SED y también con la participación de docentes que conformaron el Equipo Pedagógico Local (administración 2004-2008) y los Equipos de Calidad (administración 2008-2012)⁹.

Las estrategias utilizadas fueron entre otras la presentación de la política a cargo de los directivos de turno a los directores de localidad, rectores y profesores; la socialización de los documentos en espacios académicos de formación a nivel ciudad y en la página web de la entidad; espacios de formación y socialización de experiencias al interior de cada localidad. En este momento el sentido del trabajo se centra en informar, conceptualizar y establecer una ruta de trabajo para apropiar las orientaciones prescritas en el plan sectorial y el nivel central.

A nivel institucional, en todos los colegios de la ciudad y por supuesto en los dos que permitieron el análisis, se realizaron presentaciones a los consejos académicos, plenarias de docentes en jornadas pedagógicas y a través de la socialización de documentos realizados por parte de las entidades acompañantes enunciadas en párrafos anteriores, el sentido de estas acciones se fija en dar a conocer los lineamientos de la política, las estrategias sugeridas de apropiación y las rutas de trabajo.

Para el caso de los campos del conocimiento, la estrategia trascendió la mera socialización y se involucró a los docentes de los colegios para realizar sus aportes en la construcción de los documentos orientadores, haciéndolos más partícipes y empoderados de los planteamientos. Este proceso contó con la participación de expertos de las universidades encargadas de realizar los documentos.

En cuanto a la reorganización curricular por ciclos, se organizó la ciudad en doce zonas de acuerdo con el número de colegios, sedes y localidades para el trabajo. A cada zona se asignó un equipo conformado de la siguiente forma:

- Una entidad acompañante (universidad o institución de investigación acreditadas).

9 Estos equipos conformados por docentes de diferentes disciplinas de los colegios de Bogotá fueron seleccionados por la Dirección de Participación y Subsecretaría de Calidad y Pertinencia respectivamente para dinamizar los proyectos a nivel local, como pares académicos.

Transformación de la práctica docente a partir de la estructura...

- Un equipo de calidad¹⁰ con una relación de dos profesores por cada siete colegios inicialmente, y posteriormente un profesor por cada dos o tres colegios para el acompañamiento y,
- Un profesional de la Dirección de Educación Preescolar y Básica. Todo el proceso tuvo un coordinador general desde la Subsecretaría de Calidad y Pertinencia.

En la parte metodológica y de seguimiento, se estableció una ruta de trabajo con cuatro fases con indicadores de avance para su implementación:

- *Fase 1. Preparación:* Incluye la socialización, la aceptación por parte de los órganos de gobierno escolar y la divulgación a los docentes.
- *Fase 2. Formulación:* Incorpora acciones como la preparación del plan de estudios, la actualización del PEI, la caracterización institucional y de estudiantes la organización metodológica y administrativa y la articulación curricular.
- *Fase 3. Ejecución:* Validación de los ajustes al currículo por parte de los órganos de gobierno escolar, socialización de la nueva propuesta a la comunidad educativa, implementación de métodos, planes de estudio organizados, estrategias de evaluación y estrategias de innovación.
- *Fase 4. Seguimiento:* Elaboración de planes de sostenibilidad para la gestión de recursos y organización escolar, propuestas de formación docente.

En un proceso paralelo, periódicamente se realizaron jornadas de socialización de avances a nivel distrital y local para impulsar una estrategia de aprendizaje colectivo (maestros que aprenden de maestros).

¹⁰ Se denominó Equipo de Calidad por pertenecer a la Subsecretaría de Calidad y Pertinencia de la organización administrativa de la Secretaría de Educación.

También se editaron publicaciones con las experiencias más significativas¹¹ y se socializaron a nivel ciudad.

II. LAS VOCES DE LOS PROFESORES

A continuación se presentan los elementos de análisis de la información centrados desde dos referentes primordialmente:

- El conocimiento de tres fases en el proceso de cambio, esencialmente escolar, retomadas por FULLAN (1997) como aquellas que son tenidas en cuenta con mayor fuerza por quienes investigan el tema. Según el autor, estas fases son: *iniciación*, que “consiste en el proceso que conduce al cambio, e incluye una decisión para adoptarlo o proseguirlo”. *Implementación* como la fase II que indica las primeras experiencias luego de al menos dos o tres años y la fase de *incorporación*. Indica si el cambio se incorpora o se desecha.
- Los cambios que toda innovación afecta a los tres tipos de cultura planteados por SILVA (2001), ya enunciados.

En este documento, se trabajará únicamente en la primera y segunda fase propuestas por FULLAN enunciadas anteriormente, teniendo en cuenta que la implementación hace referencia a los primeros años de adecuación de la propuesta.

Vale la pena tener en cuenta que en aras de buscar la asimilación y adquisición de los lineamientos curriculares por los docentes, la Secretaría de Educación utilizó como estrategia la contratación de universidades y grupos de investigación que si bien eran los cuerpos colegiados idóneos para impartir una política en educación, no fueron del todo bien recibidos por los docentes en el momento de la difusión. Esta situación generada por múltiples factores incidió en la toma de decisiones y por supuesto en la apropiación de la reforma por parte de los docentes, bien por prevención a los cambios políticos, por baja credibilidad en el proceso o por fallas en la comunicación.

11 Ejemplo de ellas son “Rediseño Curricular por ciclos en el sistema Educativo de Bogotá”. Corporación comunicar, SED, 2011. “Senda de los ciclos en la Educación de Bogotá”. Legis, 2011.

En cuanto a la fase de *iniciación* se encontró lo siguiente:

Desde el proceso de contratación de los entes acompañantes de la propuesta a los colegios, se percibió en algunos de los docentes desconfianza hacia la forma como fueron seleccionados, dadas también la tradición burocrática en la ciudad:

... este trabajo tuvo una resistencia, una renuencia por parte de los docentes siempre pues con el pretexto que detrás de estos cambios había políticas neoliberales con el fin de recortar docentes y bueno en fin pues todo este tipo de situaciones (docente 1, Colegio Misael Pastrana).

... de pronto no se le invirtió plata en difusión pero es que no falta el avivato que [...] que llega y entonces toma el negocio, entonces ¿a quién le damos la difusión? Ah, tal grupo, bueno, entonces tome la plata y ellos hacen lo que sea pero no se preocupan por la efectividad, sino se preocupan por cobrar el cheque me parece a mi (docente 1, Colegio Bravo Páez).

... en ese orden pues uno va y revisa quienes son los asesores y cada vez cambian y si usted revisa, si están metidos en el tema que les toca, pues en realidad nunca han estado metidos. Son el hermano de alguien, el favor de alguien, y no sólo en las anteriores (administraciones) (docente 5, Colegio Bravo Páez)¹².

Lo anterior, pese a que las dos administraciones de la Secretaría de Educación estuvieron en cabeza de directivos con trayectoria como docentes en los diferentes niveles de educación y con reconocimiento en la comunidad educativa por sus luchas en los sindicatos del magisterio y se esperaba que hubiera un mayor nivel de convencimiento de los planteamientos políticos.

Al margen de la prevención en la contratación, se evidenció un descontento por la forma como se ejecutaron los términos establecidos, pues al parecer los contratos se debían ejecutar en tiempos cortos, lo cual denota que las metas y resultados esperados se plantearon a corto plazo y de manera fragmentada. Esto por supuesto generó descontento entre los docentes:

12 Cabe recordar que para el caso de la segunda administración (2008-2012) la Alcaldía de Bogotá cruzaba por un momento tenso por las investigaciones de presunta corrupción en materia de contratación en obras de la ciudad, las cuales tocaron de alguna manera los diferentes sectores de la administración, entre ellos el educativo, lo cual generó movimiento en el imaginario de los ciudadanos y ente ellos los docentes.

Siempre vienen [...] hacen una capacitación relámpago eh y sencillamente desaparecen y no vuelven entonces no hay un seguimiento del proceso (docente 4, Colegio Bravo Páez).

Empezaron a hacer la difusión, le entregaron a uno un CD, vaya obsérvelo y si asistimos a dos reuniones no asistimos a tres (coordinadora, Colegio Bravo Páez).

En cuanto a la difusión [...] pareciera como que se vuelve como un formalismo, Me acuerdo una reunión que hicieron los diferentes colegios de acuerdo a los campos de pensamiento se ve más como un formalismo que una intensión real para que la gente se apropie de esto [...] tantos maestros fueron, se les dio una jornada pero no llega a la que uno tenga una experiencia de que eso le enseña o le muestra otra cosa (docente 3, Colegio Bravo Páez).

Así mismo, en algún momento de la difusión y dadas las dinámicas expuestas, surgió la inquietud por la falta de claridad o de unificación en los contenidos curriculares de la política por parte de la Secretaría de Educación y por supuesto de las universidades o entidades acompañantes.

Los mismos maestros plantean situaciones como las siguientes:

La Secretaría de Educación no tenía claro qué eran los campos de pensamiento. Uno decía una cosa y otro decía otra cosa y nadie aclaraba las cosas (docente 2, Colegio Bravo Páez).

... cada entidad tiene un estilo, un modelo, unas son mas sociales, bueno, tienen formas de pensar diferentes. En el caso de nosotros tuvimos la oportunidad de trabajar con la Monserrate y a veces uno como que veía que no avanzaba el proceso, se estancaba, entonces yo pienso que en ese espacio de difusión se debe buscar bien las entidades y que primero se empapen ellos bien y después si empezar a trabajar con nosotros los docentes porque a veces se estancan o desvían la intención del plan que se tiene (docente 5, Colegio Bravo Páez).

Yo me imagino cuando las personas encargadas de hacer esas difusiones llenan sus documentos de cuantos asistentes, pasan las planillas que uno firma, hace su grabación, hace sus cosas, dejan sus evidencias pero realmente hasta ahí llega pero pienso que la apropiación (docente 1, Colegio Bravo Páez).

Yo siento que por la razón que sea la apropiación académica de esas políticas no se ha hecho. Podría pensar que una de esas es el mal sistema de contratación. Como uno contrata por seis meses para hacer las cosas, sí? Y el que está metido en el trabajo que finalmente es el que tiene que llevarlo al aula, que es el profesor, no se tiene en cuenta, no se pueden contratar... (docente 2, Colegio Bravo Páez).

Pese a que la Secretaría de Educación realizó diversas publicaciones ya mencionadas a lo largo del texto, no hubo la suficiente claridad con respecto a la forma como debían ser implementados al interior de la institución. Quizás en parte a que la propuesta era realizar una apropiación curricular más cercana al modelo de adaptación y desarrollo propuesto por SNYDER, BOLIN y ZUMWALT ya citados, en lugar de hacer una adopción fiel de un modelo curricular que no podía ser unificado en su forma para toda la ciudad dada la diversidad cultural de cada una de las 20 localidades que conforman Bogotá.

Frente a esto, al parecer no hubo suficiente claridad y hubo maestros que esperaron a que les dijeran qué debía hacerse, entendiendo la innovación como un proceso lineal y el proceso de innovación como en el modelo técnico burocrático (*ibíd*) en el cual el rol del profesor se limita a la simple ejecución.

Parte de la cultura organizacional y personal del docente se configura en la propia imagen que tiene de su profesión:

... cuando nosotros estamos acostumbrados a que por lo menos nos digan que hacer o por lo menos tener una base teórica para por lo menos decir “no estamos de acuerdo” pero la política se implementa (docente 1, Colegio Bravo Páez).

Por fortuna parece no haber sido el caso de todos los docentes pues tan solo en uno de los colegios en estudio sucedió mientras que en el otro ocurrió algo distante:

Recordemos que nosotros mismos [...] fue interesante porque nosotros mismos propusimos los ciclos, nosotros mismos tratamos de participar en los campos, nosotros mismos tratamos de escoger en que ciclo trabajar o en que ciclos trabajar. Me parece que eso fue satisfactorio en ese sentido (docente 1, Colegio Misael Pastrana).

Nosotros como institución aproximadamente hace seis años tomamos esta posibilidad de tomar esta política educativa que implicó ciertos cambios en la institución. Lógicamente cuando empezamos a desarrollar este trabajo existió cierta resistencia en algunos educadores para tomar este proyecto [...] hemos sido una institución que hemos tratado de adaptarnos a todas las políticas que ha habido. Esta es la última que adoptamos y que hemos venido trabajando. Recordemos que nosotros mismos, fue interesante porque nosotros mismos propusimos los ciclos, nosotros mismos tratamos de participar en los campos, nosotros mismos tratamos de escoger en que ciclo trabajar o en que ciclos

trabajar. Me parece que eso fue satisfactorio en ese sentido (docente 2, Colegio Misael Pastrana).

A lo anterior se suma la transición ocurrida entre las dos políticas¹³, la que aunque contó en la mayor parte del tiempo con el mismo secretario de educación, sesgó el plan de trabajo a los nuevos lineamientos establecidos en la última propuesta política, ignorando de manera tajante en la nueva propuesta los avances curriculares planteados por la primera (SED, 2008, pp. 44 y ss.).

Esta situación cala también en el objetivo de la política de hacer vida al interior de los colegios una propuesta de ésta clase:

Cuando llega un político y cambia el año de elección entonces ellos no llegan a conservar lo anterior y se pierde la plata que se invirtió en investigación (docente 2, Colegio Bravo Páez).

Pero ahoritica en esta se suponía que iba a haber un reconocimiento de lo que pasaba territorialmente porque finalmente todas las políticas terminan permeándose de alguna forma: o siendo una maravilla en el colegio o creando disidencias o problemas pero algo pasa con las políticas si? Se estaba tratando de reconocer ese espacio pero la participación no se ha podido territorializar (docente 1, Colegio Bravo Páez).

Yo siento que la difusión que se hizo en las dos, si hubo una coherencia por lo menos en términos de temas por lo menos en los últimos ocho años, en los gobiernos anteriores por lo menos en esos dos temas específicamente (docente 2, Colegio Bravo Páez).

No obstante lo anterior, es de suponerse que hubo fallas en la receptividad en la cultura organizacional de los docentes, pese a que la administración generó los espacios y no expuso un lineamiento vertical para implementar la política, en parte por el hecho de querer tomar distancia de los estándares curriculares y las políticas del plan de gobierno 2004-2008 “Revolución Educativa”¹⁴, los cuales fueron objeto de crítica en varias oportunidades por tratarse de un lineamiento curricular que se imparte para todos sin importar el contexto de aplicación.

13 Cabe mencionar que los dos gobiernos distritales de las épocas en estudio, fueron de tendencia izquierda, elegidos popularmente y del mismo partido político (Polo Democrático Alternativo).

14 Ver el documento “Análisis de la Revolución Educativa” por ABEL RODRÍGUEZ CÉSPEDES en [www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/44_08pole.pdf].

Más bien, poner a dialogar a los maestros, de los diferentes niveles académicos: preescolar, primaria, secundaria y universitario, es legitimar las nuevas propuestas curriculares para desarrollar en las aulas. (SACRISTÁN, 1999) y, siguiendo el mismo texto, es el Estado el que debe articular los procesos de decisión democrática para que sea la misma sociedad la que se adueñe y dé garantía de apropiación (p. 9). Como se mencionó en el texto de los antecedentes, los planes sectoriales de educación preveían al docente como parte activa del desarrollo curricular, no como simple espectador.

Tal vez la resistencia se encuentre en los esquemas de apropiación que comparte el colegio, es decir, en la estructura de significado que atribuyen a las innovaciones, por aspectos como la baja credibilidad en la administración pública, la que en gran medida, moviliza las expectativas y formas de relacionarse con la política, desde el colectivo al sujeto (SILVA, 2008).

Es preciso entonces acercar las palabras de SACRISTÁN (2008, p. 190) cuando menciona que las políticas que quieran incidir en la calidad deben cambiar las estrategias de divulgación retórica pedagógica por la generación de recursos para que los principios se realicen en la práctica. Estos recursos son mucho más que los textos o las condiciones económicas y materiales. También se refiere a la formación del maestro para hacerlo idóneo, deliberante y co-contructor del nuevo currículo.

Ahora bien, y para finalizar esta parte de la iniciación, emerge otro aspecto crucial que incide en el éxito de la difusión de la política: la distancia epistemológica y metodológica de las propuestas con respecto a la propuesta del Ministerio de Educación Nacional, que ya se ha venido enunciando a lo largo del texto, tanto en lo conceptual como en las formas de contratación. Específicamente en este último punto surge la tensión sobre la contratación del docente, la cual no debería ser una limitante para la articulación curricular pero que ejerce gran fuerza en la decisión en las formas de cultura profesional del maestro.

Por una parte, el Ministerio y la misma Secretaría de Educación¹⁵ se rigen por los Decretos 2277/79 y 1278/02 que reglamentan el estatu-

15 El Ministerio de Educación es un organismo de orden nacional, mientras que la Secretaría de Educación es de orden local tanto a nivel de las principales ciudades como de los municipios del país. Esta última está subordinada al Ministerio, pero tiene cierto grado de independencia.

to docente en el país. En ellos se establece las formas de vinculación al escalafón docente y se establece el nivel en el cual cada docente debe desempeñar su profesión.

La política distrital planteó una rotación en el ciclo 3 (5.º de primaria, 6.º y 7.º de bachillerato) y en el ciclo 1 (preescolar es un nivel y los grados primero y segundo de primaria corresponden a otro nivel), como se dijo en su momento buscando disminuir la deserción escolar en los grados primero y sexto. Pero, no en todos los colegios en los que se implementó la propuesta se logró articular el ciclo como se planteó en la política, en lo cual influyó el posicionamiento de la cultura profesional de los docentes, las formas de abordar el currículo.

... entonces, en Consejo Directivo fue necesario que se organizara un ciclo que terminara en 5.º y empezara en 6.º el siguiente. Entonces el ciclo dos termina en 5.º y ciclo 3 inicia en 6.º (docente 1, Colegio Bravo Páez).

Aquí en el colegio sucedió algo muy curioso: los profesores de primaria en el ciclo 3 dijeron “yo no voy a subir hasta sexto”. Los profesores de bachillerato dijeron “yo no voy a bajar hasta quinto”. La razón que dieron es que porque su nombramiento estaba muy específico y entonces pues no subían o no bajaban [...] el ciclo 3 empieza en 6.º y no en 5.º como lo dice la sicología que debería ser (docente 1, Colegio Bravo Páez).

Otra cosa que me ha gustado mucho es como el reto personal que ha sido para mi asumir una carga académica para la cual pues de pronto yo no había estudiando, o no me había graduado (docente 2, Colegio Misael Pastrana, que ha trabajado en los tres grados del ciclo 3).

En mi caso era, como decía “Rafa” al comienzo fue difícil porque pues perteneciendo a primaria era difícil romper los paradigmas de que un maestro es porque obviamente un maestro de bachillerato tenía que bajar a primaria. Entonces, pues al comienzo fue difícil esa transformación pero porque había maestros que no aceptaban eso o sea para mi muy fácil o sea yo no tenía problemas de aceptar el reto de subir a bachillerato pues es una cosa que yo nunca había hecho, de carga académica porque obviamente yo tenía que subir a hacer porque nosotros el ciclo es yo tomo un curso en quinto, sigo con él en sexto y en séptimo por lo tanto un maestro que es director de curso en sexto o en séptimo tiene que bajar a tomar un quinto y pues la mayoría de los maestros de secundaria sienten que eso es bajar de nivel (docente 3, Colegio Misael Pastrana).

Es como si el tipo de nombramiento determinara al docente la identidad y cualificación de su práctica pedagógica cuando lo que se esperaría es que la formación disciplinar vaya más allá de formalismos burocráticos. Lo normativo podría estar configurando la práctica del profesor, y con ello lanzándolo a un determinismo auto-aceptado de los alcances de su formación como pedagogo.

...nace simplemente de una política educativa donde a ti te dan un nombramiento exclusivamente para bachillerato, a ti te dan un nombramiento para primaria. Hay gente que se pega de eso y entonces implica más el nombramiento que lo pedagógico o sea lo administrativo va por encima de lo pedagógico eso es un problema grave (docente 2, Colegio Misael Pastrana).

Este choque que surge entre las dos políticas afecta la práctica del docente y por consiguiente el proceso de implementación del currículo por campos del conocimiento y la reorganización curricular por ciclos. Muchos docentes no argumentaron la aceptación de la política curricular desde el punto de vista pedagógico o académico, sino desde un punto de vista formal, como si afectara los resultados de su práctica al ejercer en un nivel académico diferente:

Tú estás mencionando algo importantísimo que siempre se toca el tema de bajar o subir (de nivel) y se va uno marcando que los profesores de bajo nivel son los de primaria y en términos generales la mayoría de docentes y de hecho la mayoría de personas que no tienen nada que ver con educación consideran que el profesor de bachillerato es el que tiene mayores elementos o mejores elementos y no es así, pero fíjate que en nuestro medio, colegas nuestros lo hacen, dicen y no trabajan en primaria por eso... (docente 3, Colegio Misael Pastrana).

El imaginario que plantea el docente ha ido configurando la cultura profesional de los maestros, en su conjunto de creencias, valores, hábitos y formas de hacer las cosas por parte del profesor, al punto de limitar su acción pedagógica, como menciona HARGREAVES (en SILVA, 2008). Por otra parte, argumentar desde lo contractual podría estar legitimando prácticas conservadoras de la educación y las relaciones de poder del Estado a través de un nombramiento laboral que no modifica, enriquece o disminuye el conocimiento pedagógico y disciplinar del docente, pero que conlleva a desviar la atención de su práctica y ética profesional.

III. EL CURRÍCULO MOLDEADO POR LOS PROFESORES.

LA FASE DE IMPLEMENTACIÓN

En el intento de encontrar aspectos que evidenciaran de un cambio en las prácticas de los docentes a raíz de las dos propuestas curriculares, se retomaron elementos de autores como GIMENO (1995), LÓPEZ (2005) y BARRAGÁN (2013), que permitieron analizar las voces de los profesores frente a los posibles nuevos comportamientos que se derivaran de una implementación curricular.

Es importante comprender que asumir una propuesta de innovación curricular de manera tajante, sin realizar análisis de contexto muestra al docente como un ejecutor o desarrollador de la política y resta al magisterio credibilidad en el profesionalismo del maestro, puesto que la lectura que puede hacerse de su acción, puede desviarse hacia un imaginario de un profesional poco creativo, no innovador, sumiso e incapaz de realizar propuestas.

De igual forma, se hace necesario tener muy presente que la práctica docente no sólo hace referencia a las técnicas utilizadas por el maestro en su ejercicio docente, sino que de acuerdo con BARRAGÁN (2013, p. 54), también hace referencia a las acciones “en las que involucra – además de las técnicas– la moral, la ética y la política”. El mismo autor refuerza el sentido de la práctica docente a partir de conceptos aristotélicos como la *phrónesis* la prudencia que conlleva “entender a unos fines individuales y sociales, haciéndolo reflexivamente”; saber cómo hacer las cosas desde un razonamiento práctico (la *tejne*), reflexionar sobre dicha práctica (la *praxis*) de manera que la acción material (la *poiesis*) esté acorde a dichos fines (p. 57).

El mismo autor plantea los siguientes dominios que caracterizan la práctica docente:

- *Dominio crítico de las concepciones sobre humanidad*: referido a la visión que el docente tenga sobre el ser humano.
- *Dominio de las acciones que lo identifican como profesor*: se refiere a la revisión de sus acciones desde el principio de lo que es y puede llegar a hacer como ser humano y como profesor.

Transformación de la práctica docente a partir de la estructura...

- *Dominio de sus horizontes práxicos y técnicos*: el sentido de su praxis como una reflexión que direcciona sus acciones a fines individuales y sociales.
- *Dominio de la teoría que sustenta sus acciones educativas*: Los motivos teóricos que mueven su práctica.
- *Dominio de conocimientos disciplinares*: los conocimientos de la disciplina que trabaja y la calidad que le imprime a los mismos.

Por su parte, PERRENOUD (2011), plantea diez competencias que el docente del nuevo milenio debe desarrollar:

1. *Organizar y animar situaciones de aprendizaje*: conocer la disciplina y lo que debe enseñar, trabajar desde los alumnos, implicarlos en actividades de investigación.
2. *Gestionar la progresión de aprendizajes*: ajustar los problemas y necesidades al nivel de los alumnos.
3. *Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación*: hacer frente a la heterogeneidad, apoyar a los estudiantes con grandes dificultades.
4. *Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y su trabajo*: generar el deseo de aprender, ofrecer información con opciones.
5. *Trabajar en equipo*: impulsar un grupo de trabajo, renovar equipos pedagógicos, hacer frente a crisis o conflictos entre personas.
6. *Participar en la gestión de la escuela*: negociar el proyecto institucional, promover la participación e los alumnos, administrar recursos escolares.
7. *Informar e implicar a los padres*: conducir reuniones, implicar a los padres en la construcción de los conocimientos.

8. *Utilizar las nuevas tecnologías*: utilizar las herramientas de edición y búsqueda, comunicar a distancia.
9. *Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión*: luchar contra prejuicios y actitudes discriminatorias o de violencia, analizar la relación de autoridad, pedagogía y comunicación en clase.
10. *Organizar la propia formación continua*: Saber explicitar sus prácticas, negociar su proyecto de formación con los otros compañeros.

Con lo anterior, lo que se quiere reforzar es el sentido amplio de concebir la práctica no únicamente a partir de los resultados de la acción diaria, sino que trae consigo una intención, una reflexión y un hacer en consecuencia de manera prudente para alcanzar unos fines planteados. Observar estas reflexiones desde el punto de vista de la implementación de las políticas, permite encontrar los significados que el docente hace sobre su acción frente a una propuesta curricular como la de la reorganización curricular por ciclos y los campos del conocimiento en las que el centro del proceso educativo no se halla en la disciplina (contenidos) sino en el sujeto.

Para detallar esta mirada, se precisó el impacto de las propuestas en los siguientes componentes de la práctica pedagógica, que fueron temas recurrentes y emergentes en los grupos foco y las entrevistas y que se sustentaron en apartes de las dos teorías de los autores mencionados: la visión del estudiante como sujeto que aprende, el trabajo en equipo, la percepción sobre el impacto de las propuestas a nivel curricular, y el docente como sujeto político.

IV. DOMINIO DE LAS CONCEPCIONES SOBRE HUMANIDAD

A. La visión del estudiante-sujeto

Comprender al estudiante como un sujeto de derechos ha sido la base de los planes sectoriales, ¿pero cómo se evidencia esto en la práctica de los docentes? Para los docentes, conocer al estudiante durante una etapa prolongada de su vida, es decir en un ciclo conformado por varios grados, hace que se supere la mirada reducida que sobre el mismo se construye en un solo año lectivo.

Transformación de la práctica docente a partir de la estructura...

Emerge en los profesores la percepción y satisfacción por el impacto que ocurrió en su práctica al reconocer a los estudiantes desde sus potencialidades y dificultades. El hecho de haberlos conocido mejor hizo que los comprendieran no únicamente desde las dimensiones cognitivas, sino también desde una mirada a su dimensión social, comunicativa y afectiva. Pero hay un acento especial en la mirada de cambio que tiene el docente sobre el estudiantado a nivel de convivencia. Realizar un acompañamiento duradero hizo que se profundizara en las relaciones con los estudiantes y sus familias lo que posibilitó hacer un seguimiento más cercano a su entorno. Esto, además de enriquecer el trabajo con el estudiante, constituyó sensación de valía y crecimiento para el docente.

El impacto que para mi ha tenido así personal importante, es que me ha dado la oportunidad de conocer digamos un grupo de estudiantes y de haberlos llevado durante un tiempo y eso pues ha sido muy satisfactorio porque uno llega lo que decía "Martica", lo conoce uno en un curso y lo ha visto crecer ha visto los cambios, ha visto cómo de pronto lo que uno, de una u otra manera lo que uno le haya aportado le ha servido, cómo ha mejorado tanto académicamente como convivencialmente como persona, con sus familias, porque también llega uno a conocer las familias entonces eso para mi ha sido muy positivo y me ha marcado muchísimo (docente 2, Colegio Misael Pastrana).

Y a mi me agrada cuando un muchacho se va allá y vuelve acá a decir, no profe es que es ese es un cambio, esto es un, esto es un paraíso. ¿Eso que significa? Que algo estamos haciendo bien [...] yo creo que los ciclos ayudan a eso, es convencerlos de que este colegio tiene algo diferente (docente 1, Colegio Misael Pastrana).

Uno llega a conocer a los estudiantes a tal punto ya uno conoce las deficiencias, conoce las dificultades, también conoce las cosas positivas y eso ayuda bastante en el proceso tanto pedagógico como de convivencia. Porque llega uno a conocer el estudiante que, bueno haya pasado a sexto pero tenga ciertas dificultades que los otros ya alcanzaron a superar entonces uno conoce ya esas dificultades y puede que en el transcurso de esos tres años que dura el ciclo hay posibilidades que pues uno apoye ese proceso pedagógico para que ellos superen esas dificultades (docente 2, Colegio Misael Pastrana).

Es que el trabajo de ciclos obliga al maestro a estar más con los muchachos o sea, ser asistente de los muchachos, a estar con ellos [...] el buen seguimiento que se le da al muchacho, es al muchacho es que verdaderamente se conozca al pelado desde un itinerario que se maneja con como conoció el muchacho y cómo salió (Docente 1, Colegio Misael Pastrana).

Resignificar la praxis desde el sujeto que aprende significa en el docente una concepción abarcadora de la educación. La reproducción de modelos tradicionales en los que el estudiante es visto como una tabla rasa y en las que juega un rol pasivo en el proceso de enseñanza aprendizaje (NOT, 1997) es superado por el maestro que se preocupa por el joven, niño o niña, como sujetos con los cuales el valor del acompañamiento en su proceso es valioso y significativo por el docente.

Los maestros del grupo foco permiten vislumbrar que en los modelos anteriores a los ciclos no había un ejercicio de seguimiento a sus estudiantes que les posibilitara conocerlos más de cerca y guiar un proceso formativo a mediano y largo plazo. Tampoco emerge un conocimiento de la familia con la cual realizar un trabajo más abarcador en función del estudiantado.

Así mismo, al intentar apoyar al estudiante para que supere las dificultades que se le presentan se cumple con la intención del ciclo de trabajar no desde el ritmo del estudiante, sino desde sus necesidades para proponerle situaciones nuevas de aprendizaje que le posibiliten un mejor avance (PERRENOUD, 2011).

B. El trabajo colectivo y crecimiento como equipo

Lograr el trabajo en equipo es una de las competencias que el docente debe tener en el presente siglo (PERRENOUD, 2011). Atender de manera interdisciplinar el aprendizaje de los estudiantes, consolidar propuestas pedagógicas desde la intención de varias áreas, responder a los padres de manera cohesionada frente a las situaciones del estudiantado y el desarrollo de proyectos entre otras acciones, motivan según el autor a trabajar cada vez más en concordancia con los compañeros de equipo.

Para los docentes de los grupos foco, esta es una ventaja consecuencia del trabajo en ciclos y campos del conocimiento.

A pesar de trabajar en distintas áreas uno puede trabajar por campos y decir bueno pero si yo soy de educación física y me toca trabajar con conciencias pero como, como hago la parte del campo científico y hay muchas cosas que se pueden integrar y que uno va conociendo poco a poco entonces uno puede ir aportando de a poquito y creo que va recibiendo, pero viendo que es clave (docente 3, Colegio Misael Pastrana).

Transformación de la práctica docente a partir de la estructura...

Romper el, las maneras en que uno tenía de relacionarse con los compañeros que simplemente era de encontrárselos, ahora se permite un espacio para las reuniones de campo, que es un espacio donde de pronto se enriquece la experiencia dialógica, conocemos al otro, planteamos alternativas, discutimos, entonces que no estamos de acuerdo, no no tenía esa experiencia antes y me parece que eso es genial porque se permite llegar a a conocer de alguna manera los pensamientos y los planteamientos de los compañeros y llegar a plantear propuestas y tomar las estrategias de un compañero para adaptarlas a mi metodología o a mis prácticas pedagógicas (docente 4, Colegio Misael Pastrana).

Es un espacio propicio para la innovación y el aprendizaje de los docentes. Al trabajar con otros colegas con metodologías diversas y experiencias diferentes, la reunión de maestros por campos del conocimiento permitió que los maestros ampliaran su campo de conocimiento del mismo plantel educativo para explorar otras formas de cualificación como maestros.

Es necesario que para este trabajo, los docentes de ciclo se reúnan, empiecen a discernir empiecen a discutir acerca de la caracterización del estudiante y posteriormente elaborar un perfil acerca del estudiante. De pronto en el trabajo por cursos aislados el docente maneja su potestad, su facultad y su conocimiento para impartir y orientar conocimiento pero el trabajo de ciclos orienta al docente a reunirse con otros docentes y a mirar más allá de lo que el docente sabe, y lo que el docente crea que el estudiante necesita (docente 6, Colegio Misael Pastrana).

De acuerdo con las opiniones de los maestros, esta posibilidad, de aprender y trabajar con el colectivo docente, es una de las mayores riquezas de la reforma curricular por ciclos de aprendizaje y campos del conocimiento. Sin embargo, es claro que este apartado sólo se evidencio claramente en uno de los colegios atendiendo a lo enunciado por PERRENOUD (2011):

El verdadero trabajo en equipo empieza cuando nos alejamos del “muro de las lamentaciones” para actuar, utilizando toda la zona de autonomía disponible y toda la capacidad de negociación de un actor colectivo que está decidido, para realizar su proyecto, a dejar atrás las obligaciones institucionales y obtener los recursos y apoyos necesarios.

Los cambios se evidenciaron en las transformaciones en el currículo y prácticas docentes en uno de los colegios mientras que en el otro

predominó a lo largo del tiempo, la discusión y debate entre maestros sobre si se debía o no implementar el proyecto y la duda sobre sus bondades,

En la práctica y en la experiencia de pronto, antes uno se sentía o yo me sentía vinculada al colectivo al que pertenecía al de la asignatura, el hecho de los ciclos y de los campos de pensamiento de alguna manera me vincula a un colectivo más grande y que por lo menos está la intención y está el propósito de [...] ver eso macro, que uno pertenece a ese macro (docente 5, Colegio Bravo Páez).

Un docente debe tener la capacidad altísima de asumir los cambios y de permitir que hayan otras personas que aunque pueden no estar de acuerdo con uno o uno no estar de acuerdo con ellas llegar a a por el bien de la comunidad, por el bien de los estudiantes eh a buscar soluciones y a sacar adelante los proyectos (docente 3, Colegio Misael Pastrana).

Es necesario que para este trabajo, los docentes de ciclo se reúnan, empiecen a discernir empiecen a discutir acerca de la caracterización del estudiante y posteriormente elaborar un perfil acerca del estudiante. De pronto en el trabajo por cursos aislados el docente maneja su potestad, su facultad y su conocimiento para impartir y orientar conocimiento pero el trabajo de ciclos orienta al docente a reunirse con otros docentes y a mirar más allá de lo que el docente sabe, y lo que el docente crea que el estudiante necesita es realmente analizar de acuerdo al perfil de los estudiantes del ciclo mirar cuales son las necesidades educativas que ellos tienen y desde ahí empezar a diseñar un currículo y diseñar unos temas que le den pues respuestas a las necesidades educativas de de los estudiantes, me parece que por ahí es importante el avance (docente 6, Colegio Misael Pastrana).

En cuanto a los campos, me ha parecido muy interesante la posibilidad de charlar con los compañeros sobre la labor que uno hace porque generalmente la pedagogía se queda en lo que uno hace y nunca lo cuenta ni nunca lo escribe eh hemos planteado en el campo histórico de la mañana que es el seminario y eso nos ha permitido integrarnos (docente 5, Colegio Misael Pastrana).

... que a pesar de trabajar de distintas áreas uno puede trabajar por campos y decir bueno pero si yo soy de educación física y me toca trabajar con conciencias pero como como hago la parte del campo científico y hay muchas cosas que se pueden integrar y que uno va conociendo poco a poco entonces uno puede ir aportando de a poquito y creo que va recibiendo, pero viendo que es clave (docente 4, Colegio Misael Pastrana).

Asumir la revisión de su práctica desde la mirada de la autocomprensión de lo que es y puede llegar a ser como docente y como ser humano, forma parte del dominio de identidad como maestro propuesto por BARRAGÁN (2013) mencionado anteriormente. El trabajo en equipo forma parte de esta “automirada”, pues es en el colectivo en el que se evidencia gran parte de la praxis y en el que se reconoce la diferencia, la compatibilidad de metas y objetivos en un mismo sujeto que aprende como es el estudiante y el mismo maestro.

C. La percepción sobre el impacto de las propuestas a nivel curricular

Es el profesor el agente que concreta las políticas curriculares, cuando moldea la propuesta y le da vida en su práctica permanente. Esto lo logra cuando da sentido y significado a la innovación curricular y encuentra en ella un pretexto para renovar su experiencia, enriquecer su estrategia de enseñanza y profundizar su saber. Como bien menciona GIMENO (1995, p. 196) “el curriculum moldea a los docentes, pero es traducido en la práctica por ellos mismos”.

El docente hace una interpretación desde sus propias finalidades y posibilidades. Otorga significado y concreta en acciones de enseñanza, lo cual constituye además parte de su formación profesional. Lo nuevo termina siendo traducido por los docentes desde sus propias estructuras, su formación, su experiencia, su aproximación epistemológica y por supuesto desde su construcción en el colectivo. Bien refiere SACRISTÁN al citar a BEN-PERETZ (2008, p. 209), cuando menciona que: “la implementación de cualquier currículum pasa por el tamiz de la interpretación de los profesionales de la enseñanza”.

Los ciclos es una respuesta y es una solución bastante integral a ese mismo problema de [...] pues que tenemos y la adaptación que ha tenido quinto en su horario ya manejándolo a nivel de bachillerato para pasar al grado sexto me parece importante y bien manejado Y en cuanto a los campos yo si yo si tengo la certeza que la interdisciplinariedad hasta cierto punto es favorable, si? Ya llega un punto donde la interdisciplinariedad no funciona, porque hay áreas que no llevan relaciones, no llevan afinidades y entonces el trabajo de campos ha hecho que precisamente se agrupen áreas afines áreas de pensamiento y que el nivel de producción sea más apropiado (docente 6, Colegio Misael Pastrana).

Hemos sido una institución que hemos tratado de adaptarnos a todas las políticas que ha habido (docente 1, Colegio Misael Pastrana).

... o sea es como un rompecabezas donde uno está como tratando de adaptarse a las cosas que te piden pero también existe como la otra parte que es la realidad de los estudiantes porque es que todos los grupos son heterogéneos entonces es como mirar a ver dónde unos se pone y por donde uno puede ir saliendo para apoyar esos procesos para apoyar los intereses de los niños (docente 5, Colegio Bravo Páez).

Estos elementos, dan cuenta de la importancia de tamizar la propuesta curricular, pues no puede partirse del supuesto de que los docentes son meros traductores como se ha hecho referencia en el texto por parte de los diversos autores citados, más bien, es una forma de entender que le docente cuenta con las herramientas y estructuras para moldear el currículo no sólo a su práctica sino hacia un bien colectivo y social y por ende tal significación o traducción no es tácita, sino crítica y esta criticidad no es por sí misma un argumento, sino que dada su experiencia puede aportar a aquellas innovaciones planteadas.

La percepción de algunos docentes del grupo foco se orientó a una mirada crítica y de oposición a la propuesta, pese a que las políticas de reorganización curricular por ciclos de aprendizaje y campos del conocimiento, fueron planeadas y realizadas por maestros como se mencionó anteriormente. Sin embargo, se resalta el aspecto asistencial de los Planes y se hace más evidente la resistencia a la propuesta pedagógica en la que el docente tuvo mayor injerencia y más oportunidades de acción en la transformación de la escuela:

Siento que siendo políticas lanzadas como maestros si se ve más la parte social. ¿A que hago referencia? Se humanizó más los procesos en colegios y en escuelas. Ejemplo los refrigerios, porque había muchos niños que llegaban sin comida, entonces en ese sentido si [...] en la parte humana en la parte social, si mejoró. Ahora, frente a lo que nos pregunta de por qué será si son políticas lanzadas por los maestros porque de pronto han tenido otras...no? Yo pienso que si son políticas lanzadas por maestros pero el maestro que está allá en ese espacio está en un medio también contaminado no? El puede pensar muchas cosas frente a lo que debe ser la educación y tiene que permear allá con las personas que están, mirar a ver que hace para ver que tanto puede influir. Entonces el maestro está ahí pero no es libre (docente 1, Colegio Bravo Páez).

... lo que pasa con las políticas es que independientemente que se plantean por pedagogos tienen que estar implementadas por pedagogos y eso no pasa (docente 1, Colegio Bravo Páez).

No obstante, para el segundo colegio aunque la propuesta curricular tuvo dificultades al inicio por parte de los docentes, logró transformar la resistencia de la cultura institucional para trascender a un campo pedagógico que enriquece la práctica por la innovación

... fue interesante porque nosotros mismos propusimos los ciclos, nosotros mismos tratamos de participar en los campos, nosotros mismos tratamos de escoger en que ciclo trabajar o en que ciclos trabajar. Me parece que eso fue satisfactorio en ese sentido [...] el peor paradigma es romper áreas, romper áreas implica tradicionalmente empezar a trabajar un campo multidisciplinario con otro tipo de áreas que me pareció interesante. Otro paradigma es el maestro que no quiere salir de un determinado grado. Porque le da temor, de que si no sale de ese grado, como que siempre se bautizan y me parece que esa visión cosmopolita que debe tener el maestro de conocer todo lo pedagógico, hay que conocerlo (docente 1, Colegio Misael Pastrana).

... frente al diseño curricular también varió mucho eso que estén [...] que tengamos [...] que manejemos como tres estructuras: el macro currículo, el meso currículo y el micro currículo hace que uno como que revise, vea falencias y pueda discutir las con los compañeros (docente 5, Colegio Misael Pastrana).

TANNER y TANNER consideran que el papel del profesor se puede situar en tres niveles de acuerdo con el grado profesional que se le confiera (SACRISTÁN, 2008, p. 213).

Nivel de imitación-mantenimiento, el profesor como mediador, y el profesor creativo generador. Ubicarse en uno de estos niveles denota obviamente la capacidad del docente para adaptar el currículo y además el éxito del mismo. Pero más allá, se encuentra la relación que establece el docente con el objeto de su quehacer. Ese lazo entre lo que hay que hacer, lo que debo hacer y lo que hago está determinado por esas concepciones epistemológicas y la forma crítica de responder a las necesidades del contexto desde la racionalidad y el juicio argumentado que le indican que el currículo debe ser situado en tanto es una práctica cultural.

Más allá, menciona YOUNG (p. 216) existe una conexión entre la creencia epistemológica y los estilos pedagógicos que adoptan los profesores, lo cual se ve en la forma de evaluar y en el control de los alumnos. Vale mencionar que la preocupación por la evaluación, también se acepta más allá de la evaluación de aprendizajes. En todo proceso educativo, la evaluación está presente y uno de estos momentos es precisamente no hacia el estudiantado, sino hacia el contenido, hacia lo

curricular. No hacia abajo, sino hacia arriba, de manera bidireccional lo que denota una relación dialógica entre lo que se hace y lo que se debe hacer.

D. El docente como sujeto político

Los maestros transitan en concepciones epistemológicas que van desde una mirada a la propia construcción de su realidad a otra que es limitada por las condiciones laborales y la cultura laboral escolar. Al definirse en una u otra, atiende a una conciencia de colectivo y devela el sentido social de la educación, materializada en su práctica. Cuando el docente menciona la importancia de sacar adelante los proyectos, aún a pesar de posiblemente no estar de acuerdo con los saberes de otras personas (directivos, programadores, teóricos, profesores), está denotando la capacidad de negociar sus saberes por un fin superior, que es el que le da sentido a transformación: la comunidad, entiéndase los estudiantes, sus familias, los vecinos, porque finalmente la política educativa no está destinada a transformar únicamente la enseñanza-aprendizaje sino las realidades sociales.

Al mencionar la profesora una postura política del docente, hace referencia también con una mirada de sentido hacia la toma de posición frente a los planteamientos no sólo curriculares o de la política, sino al enfrentar la realidad social, el contexto en el cual se encuentra inmerso.

... si nosotros no nos pensamos políticamente no podemos transformar nada. Y no podemos estar en digamos en rebeldía con lo que no nos parece que se debe hacer frente a lo social, al cambio social (docente 4, Colegio Misael Pastrana).

El impacto personal frente a las prácticas pedagógicas ha tenido mucho que ver con romper de esas estructuras que uno se había creado, ¿no? Romper los espacios de, el espacio físico de: es este y no voy a salir de ahí, romper las maneras en que uno tenía de relacionarse con los compañeros.

Ese papel de sujeto político si se ha visto tocado en estas últimas dos políticas que tu mencionabas en el sentido de que se quiere dar al maestro ese papel de líder donde enfoca su comunidad, hace que se piense dentro de su comunidad, quienes somos, cual es el papel que tenemos para transformar la sociedad y cómo podemos participar (docente 4, Colegio Misael Pastrana).

Transformación de la práctica docente a partir de la estructura...

... en que todos debemos apropiarnos como sujetos políticos y es inherente nuestra labor a esa forma, a esa, es decir, una de nuestras funciones es hacer no solamente vernos como un sujeto participativo sino hacer que nuestros estudiantes también lo sean y también los ciclos han incidido en ese sentido.

Pensarnos, pensarnos como comunidad, pensar nuestras necesidades y plantear alternativas que es muy difícil porque a veces nos quejamos y llegamos a algunos espacios que se han planteado (docente 3, Colegio Misael Pastrana).

No obstante, para algunos docentes, es claro que una política educativa, impuesta desde niveles superiores, no genera cambios en las prácticas de los maestros. En su lugar, según los mismos maestros, los cambios se generan por la acción del mismo maestro sobre su propia práctica.

Yo pienso que una política no cambia la práctica del maestro. La práctica del maestro la cambia la mentalidad del mismo (docente 1, Colegio Bravo Pérez).

... la política si, lo que decía la profe CLAUDIA cambia el quehacer docente pero al cabo de muchos años, de diez, 15, 20 años, pero mientras tanto no podemos seguir cambiando, una política me cambie a mi, pues porque yo estoy ahorita siendo docente, entonces, ehh, eso depende del docente, el docente es el que se mete o no se mete. Uno ve docentes haciendo la misma clase desde que llegó al colegio hasta ahora y ve también otros que están todos los días mirando a ver que le inventan pero no es por la política. Pienso yo que la política no tiene nada que ver (docente 5, Colegio Bravo Pérez).

CONCLUSIONES

Desde el punto de vista de la implementación de las políticas educativas curriculares por campos del conocimiento y reorganización por ciclos de aprendizaje, se evidenció por parte de los sujetos de la muestra que el proceso tuvo dificultades serias desde su divulgación a los docentes por parte de la Secretaría de Educación.

Pese a que se realizó un trabajo que involucró docentes en ejercicio y pares académicos de universidades, hubo una resistencia por la baja credibilidad de los docentes a este tipo de acompañamientos por experiencias anteriores, en las que los maestros se vieron utilizados al dejar su conocimiento y no ser utilizado de manera efectiva. Esto generó resistencia frente a la política de ciclos y campos que repercutió en la apropiación del tema por los docentes.

Pese a la resistencia inicial en uno de los colegios, se logró superar las dificultades y alcanzar un nivel de aceptación de la reforma al punto de considerarla una adecuación importante para resaltar el valor del sujeto en el proceso educativo: tanto el estudiante, como el docente.

La resistencia pudo darse por falta de información sobre las propuestas al momento de hacer la divulgación de la reforma educativa. Pese a que se realizaron actividades masivas, se partió de inmediato al cumplimiento de metas preestablecidas, de acuerdo con el documento del plan. El profesorado consideró que era necesario hacer un gran ejercicio de debate en torno a los propósitos y formas de implementar las políticas antes de proceder aceleradamente a la implementación. Sin embargo es un procesos del cual no se podría esperar que únicamente la divulgación se diera por cuenta de la SED, sino que parte de la garantía era que el mismo docente se preocupara por conocer la propuesta y la trabajara desde el colectivo institucional puesto que las dos propuestas se encontraron publicadas en la página web de la Secretaría.

Otro elemento importante y decisorio para la aceptación y apropiación de las propuestas se centró en la distancia normativa y conceptual entre el currículo nacional y el currículo distrital, ocasionando incertidumbre y desorientación por parte de los docentes, quienes centraron parte de la resistencia en uno solo de los procesos innovadores el cual fue la evaluación. Los docentes privilegiaron su inconformidad y renuencia a la forma de evaluar en ciclos plurianuales alegando la distancia con la normatividad nacional planteada por grados.

La práctica del docente se vio afectada de manera positiva a partir del momento de la aceptación e implementación de las políticas. Una vez los docentes conocieron y apropiaron la conceptualización, fines y fases de los procesos de implementación iniciaron un proceso en el cual reconocieron al estudiante como sujeto de derecho y centro del aprendizaje. La mirada hacia los niños, niñas y jóvenes por periodos más amplios y de manera interdisciplinar, fue considerada exitosa por cuanto para los docentes se pudo establecer una mayor conexión con sus necesidades y formas de comportarse, convivir y aprender.

Las dos propuestas rescataron el rol del maestro como sujeto activo en la construcción curricular en el colegio. Se favoreció la toma de posición frente al trabajo colectivo y a las formas de relacionarse con los compañeros. Las prácticas transformaron la mirada reduccionista del aula y del trabajo de área constituyéndose en un elemento de crecimiento del profesorado.

Para conocer el impacto en las prácticas no hace falta llegar a la fase tres necesariamente, puesto que pueden encontrarse hallazgos desde la misma iniciación. Esto denota una coherencia entre la concepción de la práctica docente como una transformación permanente y no como un proceso estático.

RECOMENDACIONES

1. Es necesario que una política educativa innovadora conserve la coherencia en la divulgación de la misma de forma que se realice de manera planificada y escalonada contando con la participación y debate de los maestros, no tanto en su construcción y fines, sino en la manera como se convierte en significativa dentro de la escuela. Contar con la participación del profesorado desde el mismo comienzo de la implementación hace que se vislumbren caminos y rutas que ayuden a la materialización de los objetivos. Aunque el trabajo con las universidades y pares académicos es importante, se recomienda que los procesos de contratación de los mismos se hagan a mediano y largo plazo, contando con productos muy específicos desde el inicio del proceso. Lo anterior por cuanto hacer contrataciones a muy corto plazo genera desconfianza en el docente y un afán desmedido por cumplir metas del contrato, restando la importancia a la propuesta misma.
2. Las metas de calidad y cumplimiento han de ser planteadas desde los procesos y no desde el número de colegios que cumplen o no determinado avance. Los indicadores se deben plantear por el cumplimiento de fases cualitativas y no cuantitativas para evitar el acelerado y desordenado proceso de divulgación y apropiación por parte de los docentes y universidades.
3. El proceso vivido, es un llamado de atención a los programas de formación de maestros, los cuales deben velar porque el docente desarrolle competencias centradas en el desarrollo de competencias del pensamiento crítico y político que posibilite su participación en el debate académico frente a la adopción de propuestas venideras y reformas curriculares que siempre han de estar de manera per-

manente en la política educativa. Con ello, si se da la resistencia, es factible que se lleve a cabo desde el análisis concreto y académico de fondo de los planteamientos y no desde la forma como se hace la divulgación o desde la incidencia de un nombramiento ó a partir de una sola cara del currículo.

4. Se hace un llamado al Ministerio de Educación para de manera organizada se promueva un debate nacional en torno a la importancia de reorganizar los currículos frente a tendencias globales como la interdisciplinariedad o los mismos procesos de comprensión del estudiantado en tiempos más amplios que favorezcan su desarrollo y reduzcan la fragmentación del aprendizaje.
5. Las reformas curriculares también deben fortalecer la cultura institucional que se gesta en los colegios y se debe trabajar en ella desde enfoques comprensivos por parte de la Secretaría de Educación y de los mismos colegios para fortalecer las propuestas, los sentidos y las acciones de los docentes en pro de una transformación curricular centrada en los estudiantes. Los colegios que tuvieron mayor resistencia deben ser analizados para comprender cuál es el papel que cumple la resistencia en las reformas y su incidencia sobre las prácticas docentes y aprendizajes escolares.

BIBLIOGRAFÍA

- Alfieri, Fiorenzo; et ál. *Volver a pensar la educación*. (Congreso Internacional de Didáctica), vols 1 y 2, Madrid, Ediciones Morata, 1995.
- BARRAGÁN GIRALDO, DIEGO FERNANDO. *Cibercultura y prácticas de los profesores. Entre hermenéutica y educación*, Bogotá, Universidad de la Salle, 2013.
- BERNSTEIN, BASIL. *La construcción social del discurso pedagógico. Textos seleccionados*, Edit. Prodic "El Griot", 1990.
- DEFENSORÍA DISTRITAL. *La deserción escolar en los establecimientos educativos del distrito capital*, Bogotá, 2002.
- ECHVERRÍA, RAFAEL. *Ontología del lenguaje*, Océano, 2002.
- FULLAN, MICHAEL. *Los nuevos significados del cambio en la educación*, Barcelona, Octaedro, 2012.
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, ROBERTO; CARLOS FERNÁNDEZ COLLADO y MARÍA DEL PILAR BAPTISTA LUCIO. *Metodología de la investigación*, México, McGraw-Hill, 2010.
- IAFRANCESCO VILLEGAS, GIOVANNI MARCELLO. *Currículo y plan de estudios: Estructura y planeamiento*, Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio, 2004.
- LÓPEZ RUIZ, JUAN IGNACIO. *Construir el currículum global: Otra enseñanza en la sociedad del conocimiento*, España, Ediciones Aljibe, 2005.
- MARÍN GALLEGU, JOSÉ DUVÁN. *La investigación en educación y pedagogía: Sus fundamentos epistemológicos y metodológicos*, Bogotá. Universidad Santo Tomás, 2012.
- MATURANA ROMESIN, HUMBERTO. *Formación humana y capacitación*, Santiago de Chile, Dolmen Editores, 1998.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. *Ley General de Educación*. Ley 115 de 1993.

Transformación de la práctica docente a partir de la estructura...

- MORENO DURÁN, ALVARO y JOSÉ ERNESTO RAMÍREZ. *Introducción elemental a la obra de Pierre Bourdieu*, Bogotá, Panamericana, 2006.
- NOT, LOUIS. *Las pedagogías del conocimiento*, México, Fondo de Cultura Económica, 1994.
- PERRENOUD, PHILIPPE. *Los ciclos de aprendizaje: Un camino para combatir el fracaso escolar*, Bogota, Edit. Magisterio, 2010.
- Perrenoud, PHILIPPE. *Diez nuevas competencias para enseñar*, Bogotá, Edit. Magisterio, 2011.
- POSNER, GEORGE J. *Análisis de currículo*, 2.^a ed., Bogotá, McGraw-Hill, 1998.
- RODRÍGUEZ, ABEL. "Un análisis de la revolución educativa", *Revista Colombiana de Educación*, n.º 44, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2003. En línea: [www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/44_08pole.pdf].
- RODRÍGUEZ LUNA, MARÍA ELVIRA. *El método interdisciplinario*, Bogotá, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2000.
- SACRISTÁN, JOSÉ GIMENO. *El currículum: Una reflexión sobre la práctica*, 5.^a ed., Madrid Morata, 1995.
- Sacristán, JOSÉ GIMENO. *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Alfaomega y Morata, 1999.
- SACRISTÁN, JOSÉ GIMENO. "Políticas y prácticas culturales en las escuelas: Los abismos de la etapa postmoderna", *Fundamentos en Humanidades*, vol. II, n.º 4, San Luis, Argentina, Universidad Nacional de San Luis, 2001. En línea: [<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18400401>].
- STENHOUSE LAWRENCE. *Investigación y desarrollo del currículum*, Madrid, Morata, 1998.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE BOGOTÁ. *Plan Sectorial de Educación 2004-2008 "Bogotá una gran escuela"*, Bogotá, SED, 2004.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE BOGOTÁ. *Orientaciones curriculares para los campos del pensamiento*, Bogotá, SED, 2005.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE BOGOTÁ. *Plan Sectorial de Educación 2008-2012 "Educación de calidad para una Bogotá positiva"*, Bogotá, SED, 2008.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE BOGOTÁ. *Reorganización curricular por ciclos*, Bogotá, SED, 2011.

SILVA ÁGUILA, MANUEL. "Alcances curriculares de la reforma educacional", *Revista Estudios Pedagógicos*, n.º 26, Valdivia, 2001.

SILVA ÁGUILA, MANUEL. "La innovación curricular en el contexto de la cultura escolar. Esbozo preliminar", *Revista Pensamiento Educativo*, n.º 24, Santiago de Chile, 2001.

SILVA ÁGUILA, MANUEL. "Concepto y orientaciones del currículum", *Revista Presencia*, n.º 1, Santiago de Chile, 1984.

TORRES SANTOMÉ, JURJO. *Globalización e interdisciplinariedad: El currículum integrado*, 2.ª ed., Madrid, Morata, 1996.

ZILBERSTEIN TORUNCHA, JOSÉ. *Aprendizaje y enseñanza en una educación por ciclos: Actualización pedagógica*, Bogotá, Magisterio, 2009.



Editado por el Instituto Latinoamericano de Altos Estudios –ILAE–,
en octubre de 2015

Se compuso en caracteres Cambria de 12 y 9 ptos.

Bogotá, Colombia