

**LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR POR CICLOS: SUS  
CONTRIBUCIONES Y TRANSFORMACIONES EN  
LA POLÍTICA DE CALIDAD PARA BOGOTÁ,  
DISTRITO CAPITAL  
(2009 - 2012)**

**EDILBERTO NOVOA CAMARGO**

Tesis presentada como requisito para optar al título de:  
**Magíster en Educación**

Director  
Fabio de Jesús Jurado Valencia

Maestría en Educación  
Línea de Investigación:  
Ciencias Sociales y Educación

Universidad Nacional de Colombia  
Facultad de Ciencias Humanas, Instituto de Investigación en Educación  
Bogotá, D. C., Colombia  
2014

*A los seres amados que me acompañaron en silencio sin hacer exigencias y a los que me dieron su mano para continuar.*

## **Agradecimientos**

A Fabio Jurado Valencia, quien por muchos años ha sido mi gran maestro y guía; por su ayuda para trazar el camino escogido, las orientaciones en el proceso de construcción de la tesis y su gran paciencia para leer, sancionar y recompensar los aprendizajes frutos de la maestría.

A la Secretaría de Educación Distrital, por los espacios, tiempos y recursos concedidos durante los dos años y medio de la maestría para hacer presencia en la Universidad; también por contar con el apoyo del grupo Plan Institucional de Mejoramiento Anual (PIMA) para aplicar de manera censal las encuestas sobre la adopción de la propuesta sobre la organización escolar por ciclos.

A la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá, representada en nuestros maestros Julio César Ayala, Marcela Bautista, Daniel Bogoya, Jeffer Chaparro, Víctor Florián, Fabio Jurado, Guillermo Ortiz y Gabriel Restrepo, que con sus aportes en cada seminario promovieron la reflexión y la escritura para la construcción de la investigación.

A Diana Herrán, Juan Manuel Montes, Justo Rafael Chaparro, Lorena Camacho, Milton Beltrán, Mónica Eunice Sarmiento y Paola Rodríguez, compañeros de curso y pares en el diálogo para la construcción de los saberes en los seminarios que compartimos.





# Contenido

	Pág.
<b>Resumen</b>	<b>7</b>
<b>Introducción</b>	<b>8</b>
<b>1. La organización escolar por ciclos: nacimiento y evolución</b>	<b>11</b>
1.1 Aproximaciones a la definición de los ciclos	11
1.2 Origen y evolución, el paso de los grados a los ciclos	14
1.3 Bogotá y su propuesta sobre la organización escolar por ciclos	16
<b>2. Éxito o fracaso con la organización escolar por ciclos</b>	<b>23</b>
2.1 La calidad de la educación, un concepto en vía de construcción	23
2.2 Retos y resultados en las dinámicas escolares para la implementación de los ciclos	27
2.2.1 La agrupación de grados por ciclo	30
2.2.2 La redefinición curricular	32
2.2.3 La organización de profesores por equipos de ciclo	36
2.2.4 La flexibilización de los tiempos y los espacios escolares	38
2.2.5 La evaluación más allá de la calificación	43
2.2.6 Las estrategias de socialización y apropiación de la propuesta institucional	46
<b>3. Los cambios esperados en los índices de eficiencia interna</b>	<b>51</b>
3.1 Los resultados de los aprendizajes en los estudiantes	51
3.1.1 Las pruebas externas ICFES-SABER	51
3.1.2 Los resultados de la evaluación interna	57
3.2 Ingreso y permanencia de los estudiantes en la institución educativa	62
3.2.1 Evolución de la matrícula oficial	62
3.2.2 Las estrategias de permanencia para los estudiantes	64
<b>Conclusiones</b>	<b>69</b>
<b>Recomendaciones</b>	<b>73</b>
<b>Bibliografía</b>	<b>79</b>
<b>Anexo A. Encuesta Web, de pregunta abierta</b>	<b>83</b>
<b>Anexo B. Encuesta censal adopción de los ciclos</b>	<b>87</b>
<b>Anexo C: Hallazgos de la investigación diagnóstica realizada por Germán Pilonieta en 2009</b>	<b>89</b>

## Lista de tablas

	Pág.
Tabla N° 1. Fases, indicadores y escala de calificación de la ruta metodológica para la implementación de los ciclos	18
Tabla N° 2. Clasificación de colegios por rangos de avance	19
Tabla N° 3. Colegios que tienen implementado el primer ciclo por localidad	21
Tabla N° 4. Total de encuestas por cargo docente	27
Tabla N° 5. Total colegios por localidad que contestaron la encuesta Web	27
Tabla N° 6. Balance de la adopción de la organización escolar por ciclos	29
Tabla N° 7. Colegios y su organización curricular	35
Tabla N° 8. Cantidad de colegios para garantizar la consolidación de los ciclos	38
Tabla N° 9. Cantidad de colegios por localidad que NO implementaron la propuesta o iniciaron y luego la abandonaron	49
Tabla N° 10. Razones por las cuales no hicieron la implementación o abandonaron el proceso	49
Tabla N° 11. Resultados pruebas Saber 5°	51
Tabla N° 12. Resultados pruebas Saber 9°	51
Tabla N° 13. Nivel de clasificación Colegios Oficiales Distritales en las pruebas ICFES SABER 11°	52
Tabla N° 14. Grupo 1 con resultados prueba ICFES SABER 11°	54
Tabla N° 15. Grupo 2 con resultados prueba ICFES SABER 11°	54
Tabla N° 16. Grupo 3 con resultados prueba ICFES SABER 11°	55
Tabla N° 17. Tasa de reprobación por grados, 1998 a 2011	60
Tabla N° 18. Tasas de eficiencia interna para Bogotá	61
Tabla N° 19. Matrícula anual por localidad periodo 2008 al 2012	62
Tabla N° 20. Colegios con aumento de matrícula	64

## **Resumen**

La tesis presenta una conceptualización inicial sobre los ciclos; luego identifica los retos sobre los cuales los colegios deben reflexionar para su construcción y también las demandas para la administración del sector educativo en la perspectiva de garantizar la implementación. Asimismo, se presentan los resultados y los hallazgos de la investigación, destacando la voz de los directivos docentes y docentes que compartieron su experiencia en el proceso de la implementación de la propuesta de la organización escolar por ciclos. Es importante advertir que esta investigación no es concluyente, dado que la propuesta sobre los ciclos tenía cuatro años de desarrollo; será necesario esperar por lo menos hasta el 2018 para evaluar su implementación y afirmar o negar su pertinencia en el marco de la calidad de la educación.

Palabras claves: ciclos, currículo, organización escolar, retos.

## **Abstract**

The thesis presents an initial conceptualization of cycles to meet the challenges on which schools should reflect its construction and demand for management education sector with a view to ensuring the implementation, without taking shortcuts. Also, the results and findings of the investigation are presented, highlighting the voices of teachers and administrators who shared their experience in the process of implementation of the proposed school organization in cycles. It is important to note that this research is not conclusive, since the proposal was four years old and must wait at least until 2018, to evaluate implementation to affirm or deny its relevance to contributing to the quality of education.

Keywords: cycles, curriculum, school organization, challenges.

# Introducción

La Secretaría de Educación de Bogotá, D. C., con la preocupación de mejorar los índices de ingreso, permanencia y mejoramiento del aprendizaje en los estudiantes, en el 2006 le presentó a la Ciudad la propuesta de la organización escolar por ciclos en el marco de los Colegios Públicos de Excelencia. Luego, en el siguiente cuatrienio, en el Plan Sectorial de Educación 2009-2012, Educación de Calidad para una Bogotá Positiva, los ciclos hicieron parte del plan bandera para transformar las dinámicas escolares, las prácticas profesionales de los docentes y mejorar las condiciones de los estudiantes, en la perspectiva de aportar al mejoramiento de la calidad de la educación. En este marco se sitúa la presente investigación: han transcurrido cuatro años de implementación de la propuesta de la organización escolar por ciclos y nos propusimos hacer un balance del proceso.

La investigación plantea como propósito analizar las principales contribuciones y transformaciones de la organización escolar por ciclos de Bogotá, en el periodo comprendido entre 2009 y 2012, en sus tres ejes: ingreso, permanencia y mejoramiento del aprendizaje en los estudiantes, y consolidar los diferentes resultados para ponerlos a disposición de las autoridades educativas de Bogotá, D. C. Esta investigación es un estudio exploratorio con un enfoque cuali-cuantitativo con el cual se consideraron dos momentos: el primero buscó, a través de una encuesta Web de pregunta abierta<sup>1</sup>, hacer una indagación sobre cuáles fueron los efectos de la implementación de la propuesta relacionada con la organización escolar por ciclos, su existencia y las relaciones en el acompañamiento de las Universidades y de los equipos pedagógicos de calidad coordinados desde el nivel central. El segundo momento centró la mirada en la Ciudad, para lo cual se aplicó una segunda encuesta de manera censal y se realizaron entrevistas a los actores escolares para profundizar en los hallazgos encontrados. Con base en el análisis de los resultados se identificaron unas categorías con las cuales se tienen los argumentos para afirmar o negar las hipótesis en relación con la implementación de la propuesta “la organización escolar por ciclos”.

---

<sup>1</sup> Es un cuestionario Web, dirigido a docentes, orientadores, coordinadores y rectores compuesto por 15 preguntas abiertas, publicado desde marzo a mayo de 2013 en [www.sedbogota.edu.co/evaluacion/](http://www.sedbogota.edu.co/evaluacion/)

Los hallazgos de la investigación son respuestas a los interrogantes sobre las contribuciones y las transformaciones de la implementación de la organización escolar por ciclos entre el 2009 y 2012; uno de los propósitos es consolidar los resultados encontrados para ponerlos a disposición de las autoridades educativas de Bogotá, D. C., en la perspectiva de considerar los ajustes y continuar con la construcción colectiva y participativa de la comunidad escolar. Los resultados no son concluyentes para aprobar o desaprobar la implementación del enfoque de los ciclos; es fundamentalmente una iniciativa pedagógica que busca ser un insumo para generar estrategias administrativas y pedagógicas en permanente innovación.

El primer capítulo da cuenta sobre cómo se asumió la organización escolar por ciclos y cuál fue su evolución; se abordan las teorías consultadas y la voz de los protagonistas en los colegios: los maestros. El segundo capítulo se refiere a la calidad de la educación en una perspectiva histórica, dado que la intención última es su mejoramiento así como identificar cuáles han sido las contribuciones del modelo; se exploró además sobre los cambios logrados en los colegios: si se suscitaron “transformaciones” de aula para minimizar los problemas en cuanto a ingreso, permanencia y mejoramiento del aprendizaje en los estudiantes.

El tercer capítulo profundiza sobre los índices de eficiencia interna (aprobación, reprobación, repitencia y deserción), según los resultados en las pruebas SABER 11 y la evaluación interna (la certificativa consignada en los boletines); se tienen en cuenta los datos sobre la matrícula oficial para determinar si ha habido cambios notables con el enfoque por ciclos.

En el trabajo, además, se exponen tanto los aportes como las dificultades en la implementación de la organización escolar por ciclos y se destacan los lineamientos para la construcción de la nueva perspectiva curricular y el plan de estudios. Se resalta, en consecuencia, la voz de los directivos docentes y docentes que aportaron los elementos iniciales para profundizar en el análisis cuali-cuantitativo y tener las bases para comprender cómo se resuelven las tensiones generadas con la introducción en la escuela de acciones innovadoras.

En este marco, los retos implicados en el enfoque por ciclos son uno de los referentes principales para introducir los ajustes necesarios en el sistema: se busca que las autoridades educativas procuren las condiciones mínimas y suficientes para que los directivos docentes y los docentes, con sus propias dinámicas y sus contextos particulares, logren las reorientaciones autónomas en la perspectiva de mejorar el ingreso, la permanencia y los aprendizajes de los estudiantes.

# 1. La organización escolar por ciclos: nacimiento y evolución

## 1.1 Aproximaciones a la definición de los ciclos

Un punto de partida para responder al interrogante sobre ¿qué es un ciclo educativo?, es considerar las diferentes definiciones. Veamos algunas:

Inés Aguerrondo (2009):

Un ciclo es una unidad de organización, de método y de promoción, de igual jerarquía que otro y no un escalón de una estructura educativa. Los sistemas educativos que han avanzado hacia esta lógica piensan las propuestas curriculares, los reglamentos escolares, las lógicas de organización, en un continuo que se corta por ciclos. Para articular adecuadamente hay que romper la idea de los niveles y pensar en un continuo cuyos ciclos sirven para potenciar la maduración cognitiva, la responsabilidad moral de los alumnos, y todas las demás dimensiones que se requieren para el desarrollo integral. (p.1)

Luis Carlos De Freitas (2009):

...se trata de la diferenciación entre la estrategia de “organizar la escuela por ciclos de formación que se basen en experiencias socialmente significativas para la edad del alumno” y de “agrupar series con el propósito de garantizar la progresión continuada del alumno”. Como veremos, la primera exige una propuesta global de redefinición de tiempos y espacios de la escuela, mientras que la segunda es instrumental –se destina a viabilizar el flujo de alumnos e intentar mejorar su aprendizaje con medidas de apoyo (refuerzo, recuperación, etcétera). (p.4)

Fabio Jurado y otros (2011):

Un ciclo educativo es el proceso de formación en el que participan los estudiantes y los docentes con el fin de lograr el crecimiento intelectual, personal y social. Se trata de un proceso que permite identificar los aprendizajes y el desarrollo socioafectivo de los estudiantes teniendo como referente lo que la comunidad educativa (docentes, estudiantes y familia) considera fundamental. (p.43)

Ministère Éducation Nationale Enseignement Superieur Recherche (2006):

Su objeto es totalmente distinto: no es condensar los programas, disciplina por disciplina, sino dar un sentido global a toda la educación obligatoria, mostrar cuáles son las grandes orientaciones, las finalidades, los objetivos, los contenidos indispensables. (p.9)

Philippe Perrenoud (2010):

Un ciclo de estudios está concebido aquí como una sucesión de grados (o niveles) anuales que forman un todo... Existe, al interior de un ciclo de estudios una cierta unidad de objetivos, de disciplinas, de programas y de medios de enseñanza... un ciclo de aprendizaje es un ciclo de estudios en el cual no existe la repitencia. (p.38)

José Zilberstein Toruncha (2009):

La concepción de ciclos en la educación desde esta posición (Enfoque Histórico Cultural), debe asumir que su papel es el de desarrollar diferentes personalidades y que estas sean reflexivas, independientes, creativas, sensibles y comprometidas con lo que ocurre a su alrededor. (p.6)  
(La nota entre paréntesis es del autor).

Igualmente, se encuentran definiciones planteadas por los directivos docentes y los docentes del Distrito Capital, a partir de los documentos y las reflexiones propiciadas en los encuentros de discusión sobre la propuesta de la organización escolar por ciclos. Se tiende a definir el ciclo como un “periodo temporal”, una etapa o un conjunto de grados <sup>2</sup>:

Docente de un colegio de la Localidad de Suba:

Se conoce como ciclo en la educación al agrupamiento de varios grados en una unidad más grande denominada ciclo. El agrupamiento por ciclo responde a unas características de los estudiantes y, por tanto, el trabajo en el ciclo apunta a la caracterización del estudiante y los docentes se ubican dependiendo el perfil profesional.

Coordinador de un colegio de la Localidad de Kennedy:

Ciclo es cierto periodo temporal; también se trata de la secuencia de etapas que atraviesa un suceso de características periódicas y del grupo de fenómenos que se reiteran en un cierto orden. Un Ciclo debe constituirse como un espacio donde los equipos de maestros en los colegios estén pensando y construyendo conjuntos de saberes, “que permitan la creación de nuevas estrategias pedagógicas, nuevas rutas para la enseñanza y metodologías innovadoras que recreen permanentemente la enseñanza” buscando disminuir el fracaso y la deserción escolar, manteniendo el sentido y el encanto que tiene el colegio.

---

<sup>2</sup> En la encuesta Web de donde fueron tomadas, no se solicitó el nombre del directivo docente o docente que la contestó, por ello solo se hace referencia al cargo, el nombre del colegio donde labora y la localidad en la cual se ubica el colegio en la ciudad de Bogotá, D. C. En algunas de las respuesta se hicieron correcciones de orden ortográfico, pero se guardó la unidad sintáctica para respetar la idea original escrita por el encuestado.



Docente de un colegio de la localidad de Suba:

Ciclo es una estructura dinámica que permite el reconocimiento de un proceso evolutivo de desarrollo y aprendizaje, a partir de la cual se estructura la organización educativa y articulación de saberes para impartir en las aulas.

Coordinador de un colegio de la localidad de Suba:

Corresponde a una agrupación de grados en donde se busca responder a las demandas de aprendizaje de los estudiantes y a las necesidades educativas de la sociedad, realizando una transformación pedagógica, respetando los ritmos de aprendizaje de los(as) niños(as) con una perspectiva desde el desarrollo humano.

Rector de un colegio de la localidad de Usaquén:

Es una etapa del desarrollo de los niños, que se caracteriza por tener pautas similares en un tiempo determinado, en donde se respetan los avances individuales y se miran los niños de manera integral.

Las definiciones de los directivos docentes y los docentes del Distrito Capital están cercanas a las expuestas por los autores consultados. Sin embargo, entre los 240 colegios que afirman estar implementando los ciclos, 188 de ellos siguen trabajando por áreas y asignaturas y la promoción la hacen al finalizar cada grado, si bien se observan las inter-relaciones entre dos campos: el administrativo y el pedagógico.

Se colige que hay una diversidad de temas sobre los cuales gira la propuesta de organización escolar por ciclos. Estos incluyen la reorganización de la planta de personal docente, con la especialización de grupos de profesores por ciclo; la redefinición del modelo pedagógico y la construcción del plan de estudios, con las metodologías, didácticas y los criterios de evaluación específicos por ciclo; la organización de los tiempos y espacios escolares para acondicionarlos a las nuevas demandas; la construcción de acuerdos que regulen las relaciones pedagógicas y de convivencia entre estudiantes y docentes; y una profunda campaña de divulgación a todos los actores, principalmente hacia los padres de familia, sobre las nuevas reglas de juego.

Con la implementación de los ciclos se busca superar los dos principales problemas en las instituciones educativas: la atomización de los saberes (el asignaturismo) y el “fracaso de los estudiantes”. En el primero, la planeación de las áreas no tiene una mediación de los coordinadores y los rectores, y no se enlaza con los proyectos educativos institucionales. Cada área es enseñada por los docentes desde sus propias lógicas, códigos y especificidades; es decir, no hay lazos vinculantes entre las áreas del currículo.

El segundo problema, referido al “fracaso de los estudiantes”, se revela en el desencantamiento por aprender y amerita reflexiones más profundas.

El diseño de un sistema organizado por ciclos pretende ir hacia un sistema articulado:

Por un lado, integra las lógicas de todos los niveles. Si la lógica del jardín de infantes es el juego, no se desecha jugar en la primaria ni en la secundaria... Por el otro, tiene en cuenta las etapas madurativas de quien aprende... Cada una de las dimensiones de la articulación deben estar presentes a lo largo de todo el sistema, pero en cada ciclo las propuestas y el trabajo didáctico deberán estar acordes con las características del desarrollo del niño púberadolescente (o sea, del sujeto que aprende)... Una tercera dimensión de la articulación es desarrollar en nuestros alumnos la capacidad de participación (poder hacer). Se trata de pasar de un modelo de saber para crecer como individuo a un saber para hacer socialmente, para generar competencias. (Aguerrondo, 2009, p.5)

Para iniciar este proceso se requiere del compromiso decisivo de la escuela: abrir caminos para la recuperación del saber de los docentes en una propuesta creativa basada en la investigación y la innovación: que los docentes sean conscientes y conozcan quiénes son sus estudiantes; cuáles son sus gustos sociales, culturales y deportivos, entre otros; cómo entienden el presente y dónde están situadas sus expectativas de futuro; y cómo interpretan la vida en relación con sus semejantes y dentro de la escuela.

Si los aprendizajes son la esencia en el trabajo de los ciclos, esto requiere adicionalmente considerar mecanismos para ejercer un control sobre los mismos desde la perspectiva de la comprensión; la evaluación, por ejemplo, evita la calificación de aprobación o reprobación en una escala determinada y, por el contrario, proporciona señales e indicadores que le dicen algo al sujeto que aprende y lo promueve para seguir creciendo intelectualmente.

## 1.2 Origen y evolución, el paso de los grados a los ciclos

La Secretaría de Educación, más allá de asumir la calidad de la educación como la garantía de los derechos constitucionales del estudiante, consideró la pertinencia de la misión de la escuela, la cual presupone dos caminos: enseñar contenidos aislados o promover la apropiación de herramientas para comprender y actuar en el mundo. Se podría considerar hoy que los problemas más predominantes en la educación canónica

son los enfoques curriculares eclécticos y descontextualizados, pero esta situación de la escuela no es la única causante del deterioro; se encuentran también otros factores ya señalados por Bourdieu: el capital cultural, social, económico y simbólico.

La debilidad del capital simbólico reproduce la desigualdad, la cual influye en los procesos pedagógicos y en el aprendizaje de los estudiantes; sin embargo, el Estado y las familias esperan que estas carencias sean compensadas con los recursos pedagógicos de la escuela y que sea ella la única responsable para lograr que todos los estudiantes aprendan lo enseñado por sus docentes. En este ámbito de las discusiones debemos considerar que

la escuela no es una isla en el seno de la sociedad y que no puede hacerlo todo, independientemente de las condiciones de esa misma sociedad. Ella juega un papel en la formación del alumno, pero ese papel no puede ser visto de forma ingenua, como si la escuela fuese omnipotente. Hay límites serios impuestos de afuera para adentro; Coleman tal vez haya exagerado, pero los estudios que lo continuaron no negaron ese hecho, apenas lo relativizaron. (De Freitas, 2009, p.8)

De otro lado, Oscar Saldarriaga (2005) en el artículo “La Escuela: un modelo tensional”, publicado en la serie de Lineamientos de Evaluación para Bogotá, explica cómo la tensión producida respecto a la función de la escuela, desemboca en una paradoja: formar individuos integrales y autónomos y formar a grandes masas de población para avanzar en la cobertura.

La escuela se concibió para proveer la enseñanza requerida en cada momento histórico y en su organización inicial no contemplaba los niveles, entendidos como una secuencia ordenada de grados y contenidos. En la última etapa, donde la lógica de la escuela cambia, los grados emergen como una solución pedagógica para posibilitar el tránsito del estudiante en la escuela y, actualmente, porque permiten la rotación y su continuidad. En esta medida, y como medio para generar nuevas dinámicas escolares para superar los factores de exclusión, deserción y repitencia en los cuales ha caído el sistema escolar, se propone la organización escolar por ciclos como una forma para redefinir el currículo, organizar las dinámicas escolares, y dentro de ellas los tiempos y los espacios, crear estrategias para garantizar los aprendizajes y así asegurar la permanencia de los estudiantes en el colegio.

Redefinir el currículo implica tener en cuenta al estudiante como centro del aprendizaje,

ubicado en un proceso de construcción social, con sus intereses, necesidades, expectativas y su identidad cultural y social. Se trata, como lo menciona Jurado (2009), de “reducir las fronteras entre el conocimiento escolar y el conocimiento común, entre los aprendizajes escolares y los aprendizajes en el proceso cultural” (p.49). En este contexto la investigación educativa debe proveer información sobre los estudiantes a los administradores del currículo y a las instituciones educativas para entender cuáles son sus motivaciones, qué estrategias pedagógicas son las más adecuadas para respetar sus ritmos de aprendizaje y cuáles son los saberes pertinentes para generar aprendizajes efectivos.

### 1.3 Bogotá y su propuesta sobre la organización escolar por ciclos

Las primeras consideraciones que dan origen a la propuesta de la organización escolar por ciclos para los colegios oficiales distritales de Bogotá, D. C. se encuentran recogidas por Jurado y otros (2009), quienes identifican los principales problemas de la escuela, la enseñanza y el aprendizaje:

- La estructura actual del sistema educativo, organizado por niveles y grados, se caracteriza por la atomización y fragmentación de los contenidos de la enseñanza, presenta poca correlación entre cada uno de los grados y niveles, hay una alta dispersión de los conocimientos y una desarticulación entre las áreas del plan de estudios y el currículo.
- Falta de sentido y aplicación de lo que se enseña, poca profundidad en los conocimientos, desmotivación y escasa orientación de las capacidades de los estudiantes, poca pertinencia y baja relación entre lo que se desea aprender y lo que se ofrece en el colegio.
- El desarrollo evolutivo, psicoafectivo y cognitivo de los estudiantes no es un referente prioritario o importante en los aprendizajes y en las necesidades formativas de los niños, niñas y jóvenes.
- La existencia de formas rígidas de evaluación y de promoción que en ocasiones desmotivan al estudiante y a la familia y generan “deserción”. (p.25)

La Secretaría de Educación Distrital, en la perspectiva de iniciar transformaciones en las dinámicas de la escuela y de asumir la calidad de la educación en coherencia con el Plan Sectorial de Educación 2004-2008, “Bogotá: Una Gran Escuela”, publicó la primera propuesta, la cual se denominó “Colegios Públicos de Excelencia para Bogotá”, que

contenía los lineamientos generales para la transformación pedagógica de la escuela y la enseñanza, orientada a una educación de calidad integral por cuanto consideraba que

En la perspectiva del Derecho a la Educación, la calidad debe concebirse como un conjunto de condiciones básicas que aseguren a los niños, niñas y jóvenes puedan ingresar al sistema educativo, permanecer en él y PROGRESAR en su desarrollo socio-afectivo e intelectual (SED, 2006, p.31).

Dentro de los lineamientos generales consignados en el documento de Colegios Públicos de Excelencia para Bogotá (2006) se contemplaban cinco ciclos: primer ciclo, de educación inicial, que corresponde a los niños menores de cinco años; el segundo ciclo agrupa los grados de transición a segundo; el tercer ciclo va del grado tercero al sexto; el cuarto ciclo, los grados séptimo a noveno; y el quinto ciclo corresponde a los dos últimos grados, 10º y 11º. Como estrategia pedagógica para la transformación curricular se propusieron cuatro campos de conocimiento que guardan correspondencia con los campos evaluados en las pruebas nacionales e internacionales: el pensamiento matemático, el pensamiento científico y tecnológico, el pensamiento histórico y la comunicación, arte y expresión.

Con las elecciones realizadas en el 2007, y al posesionarse el nuevo Alcalde, en el sector Educación entra en vigencia el Plan Sectorial de Educación 2008-2012, “Educación de Calidad para una Bogotá Positiva”, en el cual se ajusta la propuesta organizativa de los ciclos y se introducen las primeras variaciones. La organización escolar por ciclos se reorganiza y se asume como parte de la ruta de trabajo, que queda organizada así: primer ciclo, desde preescolar a segundo grado; segundo ciclo, conformado por tercero y cuarto; tercer ciclo, por los grados quinto a séptimo; un cuarto ciclo con los grados octavo y noveno; y el quinto ciclo permanece igual a la primera propuesta, los grados 10º y 11º. En relación con el asunto curricular se proponen “Las herramientas para la vida”, las cuales contemplan como ejes articuladores: 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; Aprovechar 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; y el desarrollo de la Especialización de la educación media y su articulación con la educación superior.

Sobre la propuesta formulada por la Secretaría de Educación se definió una ruta metodológica que consta de cuatro fases asincrónicas: preparación, formulación, ejecución y seguimiento, evaluación y sostenibilidad. En la tabla No.1 se explica en detalle la ruta metodológica.

Tabla N° 1. Fases, indicadores y escala de calificación de la ruta metodológica para la implementación de los ciclos

Fases	Indicadores	Calificación máxima
Preparación	1. Socialización de la propuesta de reorganización por ciclos	4
	2. Conformación de equipos por ciclo	3
	3. Firma de compromiso Institucional	3
	4. Propuesta de tiempos y espacios escolares para el desarrollo de la propuesta de ciclos	5
	5. Plan de acción y cronograma 2009	5
	Subtotal	20
Formulación	1. Caracterización de la institución y los estudiantes por ciclo	4
	2. Fundamentación y perspectiva curricular según los ciclos	3
	3. Proyectos de cada ciclo	3
	4. Diseño de los métodos de enseñanza, estrategias pedagógicas y didácticas para el aprendizaje por ciclo	5
	5. Diseño del plan de estudios por ciclo y malla curricular	5
	6. Diseño de la organización escolar	3
	7. Articulación del ciclo con los proyectos institucionales y las Herramientas para la vida	3
	8. Diseño de los criterios de evaluación de los aprendizajes	4
	Subtotal	30
Ejecución	1. Presentación de la propuesta al Consejo Directivo para autorizar la implementación de la propuesta de ciclos del colegio	4
	2. Dar a conocer la propuesta de reorganización de ciclos a la comunidad educativa	3
	3. Implementación de la organización escolar: tiempos y espacios escolares	5
	4. Implementación de metodologías de enseñanza y estrategias pedagógicas por ciclo	5
	5. Implementar programas y planes de estudio acordes con la reorganización de la enseñanza por ciclos	6

	6. Innovación de prácticas, metodologías y estrategias pedagógicas que dan cuenta de la transformación de la enseñanza	6
	7. Implementación del Sistema de Evaluación Integral	6
	Subtotal	35
Seguimiento, Evaluación y Sostenibilidad	1. Estrategias para el impacto en la retención escolar	2
	2. Inclusión y articulación de nuevos proyectos en los ciclos	3
	3. Ajustes a la propuesta de reorganización por ciclos	2
	4. Sistematización permanente del proceso de reorganización de la enseñanza por ciclos	3
	5. Propuesta de sostenibilidad	3
	6. Evaluación y seguimiento permanentes	2
	Subtotal	15
Total		100

Fuente: Dirección de Educación Preescolar y Básica de la SED

Cada fase contiene una serie de indicadores, los cuales fueron evaluados por los equipos pedagógicos dependientes de la Subsecretaría de Calidad y Pertinencia de la SED con corte a diciembre de 2011; así, y una vez concluidos cuatro años, en la Tabla No. 2 se presenta el rango de avance (valoración realizada por el equipo que acompañó la localidad) y el número de colegios ubicados en el rango de avance:

Tabla N° 2. Clasificación de colegios por rangos de avance

Rango Avance	No. Colegios
91 a 100	48
81 a 90	71
71 a 80	110
61 a 70	71
51 a 60	43
Hasta 50	19
<b>Total</b>	<b>362</b>

Fuente: Elaborada por el autor, cálculos realizados tomando la matriz de seguimiento en [www.redacademica.edu.co](http://www.redacademica.edu.co)

En los informes existentes sobre el proceso se observan los avances gruesos dentro del proceso de implementación (definidos por los indicadores), pero no da cuenta de los efectos producidos en el aula y los niveles de apropiación de la propuesta por el conjunto de docentes, estudiantes y padres de familia de cada institución. En este sentido, se carece de un rastreo que permita identificar los aportes del enfoque por ciclos

a la calidad de la educación y si estos se pueden asociar al mejoramiento, por ejemplo, de los resultados en las pruebas externas aplicadas por el ICFES.

En este marco, aparece la pregunta sobre cuál es el respaldo legal que se tiene para pasar de un sistema organizado por grados a la organización escolar por ciclos; además, la preocupación de muchos era sobre qué diría el Ministerio de Educación Nacional al respecto. Sin embargo, más allá de dar respuesta puntual a estos interrogantes, se propició una reflexión sobre las normas legales que regulan la educación colombiana. En ellas se puede encontrar que los ciclos educativos han sido reconocidos desde dos escenarios y que por sus acepciones se han denominado de maneras disímiles. El primero se encuentra definido desde el Decreto 1860 de 1994, *“Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales”*; se señala en el artículo 5º que la educación básica se organiza por niveles, ciclos y grados, y los ciclos corresponden a la educación básica primaria y la básica secundaria. El segundo fue planteado por la Resolución 2343 de 1996<sup>3</sup>, *“Por la cual se adopta un diseño de lineamientos generales de los procesos curriculares del servicio público educativo y se establecen los indicadores de logro curriculares para la educación formal”*; en su artículo 10º definió los conjuntos de grados, con el objeto de organizar indicadores de logro curricular. Los conjuntos de grados en ese entonces se agruparon así:

- a. Conjunto de los grados 1o, 2o y 3o del nivel de la educación básica.
- b. Conjunto de los grados 4o, 5o y 6o del nivel de la educación básica.
- c. Conjunto de los grados 7o, 8o, y 9o del nivel de la educación básica.
- d. Conjunto de los grados 10 y 11 de educación media.

Con ocasión de la expedición de los estándares curriculares el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, en 2006, expide el documento Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas, guía sobre aquello que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden, en el cual precisa:

Un estándar es un criterio claro y público que permite juzgar si un estudiante, una institución o el sistema educativo en su conjunto cumplen con unas expectativas comunes de calidad; expresa una situación deseada en cuanto a lo que se espera que todos los estudiantes aprendan en cada una de las áreas a lo largo de su paso por la

---

<sup>3</sup> La resolución 2343 de 1996 fue derogada por la Ley 715 de 2001, pero la definición del conjunto de grados aquí establecido se conservó en la expedición de los estándares básicos de competencias por áreas de formación.



Educación Básica y Media, especificando por grupos de grados (1° a 3°; 4° a 5°; 6° a 7°; 8° a 9°; y 10° a 11°) el nivel de calidad que se aspira alcanzar. (MEN, 2006, p.11)

Se podría afirmar entonces que el Ministerio de Educación Nacional está proponiendo una nueva forma para organizar el currículo, pasando de una propuesta por grados a una por conjunto de grados, lo cual exige nuevas formas para transitar desde la perspectiva de la enseñanza a los aprendizajes. Igualmente, obliga a pensar si la promoción de los estudiantes se continúa haciendo por grados o al finalizar el conjunto de grados.

Tabla N° 3. Colegios que tienen implementado el primer ciclo por localidad

Localidad		Sí	No
Usaquén	1	5	2
Chapinero	2	1	1
Santa Fe	3	5	0
San Cristóbal	4	21	2
Usme	5	23	1
Tunjuelito	6	9	0
Bosa	7	20	4
Kennedy	8	26	1
Fontibón	9	6	0
Engativá	10	22	3
Suba	11	13	3
Barrios Unidos	12	5	2
Teusaquillo	13	1	0
Los Mártires	14	3	1
Antonio Nariño	15	2	0
Puente Aranda	16	6	3
La Candelaria	17	2	0
Rafael Uribe Uribe	18	15	1
Ciudad Bolívar	19	28	1
Sumapaz	20	2	0
<b>Total</b>		<b>215</b>	<b>25</b>

En el articulado de la Resolución 188 del 24 de enero de 2007, emanada de la Secretaría de Educación Distrital, *“Por la cual se concreta la política pública, frente a la educación preescolar y los primeros grados de la educación básica primaria en los Establecimientos Educativos Oficiales del Distrito Capital”*, se exige la implementación del primer ciclo (preescolar, 1° y 2° de primaria) en todos los colegios y se dictan los lineamientos para su operatividad. Razón por la cual el ciclo que tiene más desarrollo en los colegios oficiales distritales es el primer ciclo. Esto se evidencia en los resultados de la encuesta Web aplicada, donde 185 docentes de 245, de 66 colegios, responden que se tiene implementado el primer ciclo. Igualmente, en la segunda encuesta se pudo

constatar que el 89,6% de los 240 colegios hacen referencia a estar implementando el primer ciclo, como se observa en la tabla N° 4.

## **2. La organización escolar por ciclos: el núcleo de la calidad de la educación**

### **2.1 La calidad de la educación, un concepto en vía de construcción**

En las dinámicas posteriores a la década de 1990 en el país se ha tejido un ideal sobre “calidad de la educación”, el cual ha evolucionado sin llegar a un acuerdo sumo sobre cómo definirla y, a partir de allí, cómo entenderla; pero llama poderosamente la atención que las causas<sup>4</sup> sobre las cuales se ha gestado sean las mismas desde hace un siglo; ha sido un debate permanente entre los administradores de la educación, los gobernantes y el magisterio.

Para entender este fenómeno en relación con la expresión “calidad de la educación” y sobre cómo se ha dado esta evolución, se puede considerar la lectura de las reformas del magisterio entre 1903 y 1935. En estas se exponen las tensiones entre las pedagogías de corte tradicional y los modelos de avanzada que, en su momento, centraban la atención en el estudiante y en la búsqueda de un modelo pedagógico. El tema central de estas reformas giró en torno al sentido práctico para fundamentar los discursos de “degeneración de la raza” por la ubicación geográfica y climática y la aplicación de instrumentos para la clasificación y selección de los estudiantes (individualización de la enseñanza), para ampliar distancias entre los tipos de educación que se ofrecían en ese momento según la procedencia y la clase social. Este apartheid

---

<sup>4</sup> Los resultados en las pruebas externas no generan impacto; se carece de condiciones laborales y pedagógicas dignas para el ejercicio de la docencia; la influencia de los medios distrae la atención de los estudiantes; la poca colaboración de los padres de familia en el seguimiento de los estudiantes; el tiempo escolar no es suficiente para impartir adecuadamente los saberes disciplinares, entre otros.

criollo continuó vigente por muchos años y esta perspectiva selectiva pasó entonces de considerar la educación como un asunto de clase a ubicarse en el escenario de los resultados sociales. Este cambio de paradigma le concedió a las pruebas externas una importancia que hasta la fecha se mantiene, aunque sus usos han variado.

La preocupación por la calidad de la educación también se centró en otras demandas como la generada por el Partido Conservador y la Iglesia, que aparece expuesta por Aline Helg en su obra *La educación en Colombia: 1918-1957*; quienes se oponían a los procesos de transformación en la educación porque querían mantener su dominio, dado que, al ser los únicos que podían llegar a todos los rincones del país, fueron los encargados de liderar la educación. Esto ahondó más la tensión vivida entre los modelos tradicionales y la escuela activa. Asimismo, en este periodo se cuestionan las reformas con las cuales se trataron de introducir cambios, como reducir el número de años del bachillerato, el reemplazo de unas asignaturas por otras o el simple intercambio de las asignaturas entre grados; la defensa de la labor docente para poner de manifiesto las condiciones donde laboran y donde se encuentran ubicados los mejores profesores; la participación de los padres de familia en el proceso educativo de los estudiantes; o, como lo planteado sobre la Reforma total del bachillerato propuesta por el ministro Mosquera de la época en el periódico *El Siglo* en un artículo de Alberto Garavito Acosta, del 19 de enero de 1950, donde se manifiesta que “no es sano tener una gran cantidad de materias, sino lo importante es adquirir la capacidad de aprender a través de la observación, del trato con los demás y de la reflexión sobre los conocimientos”.

En esta construcción, sin ser todavía una preocupación sobre la calidad de la educación, otro elemento que entra en juego está referido a las condiciones para la enseñanza y el aprendizaje: se hace más hincapié en la enseñanza que en el aprendizaje. Las condiciones básicamente se refieren al lugar desde donde se ejerce el papel de ser docente: quiénes lo ejercen y cuáles son las garantías para este ejercicio. Se podría decir que pasados 40 años se logró dar luz a la Ley General de Educación como un estatuto y un horizonte para el sector educativo, ley que fue referenciada por *El Tiempo* en el artículo “Debate sobre el bachillerato”, publicado el 27 de febrero de 1955, en el que se expresa:

Convendría asimismo elaborar un código de la educación, tal como se ha hecho con las cuestiones del trabajo. No hay quien sepa en el día de hoy a ciencia cierta qué disposiciones del ministerio están vigentes y cuáles han sido derogadas.

La preocupación por mejorar lo que hemos llamado “calidad de la educación” se encuentra referenciado desde diferentes perspectivas y momentos históricos, asociados con la utilidad de la escuela. Este concepto comienza a evolucionar y a incorporar los criterios de cobertura y permanencia, resultados de las pruebas externas, identificación de los premios por la excelente gestión institucional y, por último, se considera el obtener la certificación y/o acreditación de calidad institucional.

En las respuestas de los docentes a las encuestas se encuentran puntos de vista sobre cómo mejorar la calidad de la educación. Estos puntos de vista están asociados con los criterios de calidad adoptados por la institución educativa, la que a su vez define la calidad en congruencia con los compromisos con la SED, tal como lo menciona un docente del Colegio La Gaitana, de la localidad de Suba: “Como directriz de la SED, con el objetivo de mejorar la calidad de la educación”.

El reto en la política educativa durante las dos últimas administraciones de la Ciudad, comprendidas entre el 2004 y el 2012, ha sido el mejoramiento de la calidad de la educación y, para ello, se han invertido más de 96 mil millones de pesos en los dos últimos planes sectoriales de educación: “Bogotá: Una Gran Escuela” y “Educación de Calidad para una Bogotá Positiva”, que corresponden al 35% del total de la inversión.

Los recursos de inversión han sido destinados preferencialmente a proyectos de infraestructura y los asociados a la Subsecretaría de Calidad y Pertinencia, que tiene como objetivo misional “Definir y aplicar estrategias para desarrollar las políticas educativas encaminadas a elevar la calidad de la educación en los colegios de Bogotá donde la SED realice inversión de recursos”<sup>5</sup>.

En esta perspectiva, se han creado una serie de indicadores para hacer el seguimiento al cumplimiento de los proyectos de inversión de cada dirección que compone la Subsecretaría y sobre los estudios realizados, generalmente contratados con el Instituto para la Investigación y Desarrollo Pedagógico, IDEP. Los indicadores se han centrado en evaluar el impacto de los programas de gratuidad, transporte escolar, subsidios

---

<sup>5</sup> Comité de Calidad 2011. Documento en revisión. Tomado de la caracterización del proceso de gestión de la calidad educativa.

condicionados a la asistencia escolar, útiles escolares, construcciones escolares, convivencia escolar, entre otros. Algunas conclusiones de la evaluación de impacto<sup>6</sup> son:

- El programa de subsidios condicionados es el único que presenta un efecto significativo para garantizar la permanencia y aumenta el gusto por asistir al colegio. Por el programa se reducen los riesgos asociados a la discriminación y de ser víctimas de amenazas e insultos (matoneo escolar).
- El uso del transporte escolar reduce el riesgo de inasistencia, pero tiene dos consideraciones: la primera es que aumenta el riesgo cuando los niños viven a más de 2 km de sus casas y no tienen transporte escolar; la segunda, es que a pesar de tener ruta escolar la distancia no sea muy grande (hay efecto de cansancio al estar en la ruta). En los colegios con jornada única los resultados de deserción son los más bajos. En la jornada de la mañana los indicadores son mejores que en la jornada de la tarde. En la jornada de la tarde el riesgo de deserción es prácticamente el doble a lo encontrado en la jornada de la mañana.
- Los programas de alimentación escolar y subsidios condicionados son los que tienen más impacto favorable para reducir los índices de reprobación en el colegio, pues cuando no se tienen se incrementan las probabilidades para generar la pérdida del curso.
- En los colegios más pequeños en tamaño (por ende tienen menos estudiantes), los estudiantes muestran mejores resultados.
- El subsidio condicionado y el transporte son los programas que más aportan a la reducción del trabajo infantil con o sin remuneración. Los niños corren más riesgo de trabajar que las niñas.
- El subsidio condicionado y el transporte son los programas que más favorecen la convivencia escolar. Los beneficiarios de los programas se integran fácilmente al colegio y se sienten más seguros.

Sin embargo, no hay un consenso sobre qué y cómo debe entenderse la calidad de la educación. Para hablar de ella, cada administración plantea una serie de indicadores basados en las diferentes apuestas de los Planes Sectoriales de Educación. Por ello es necesario considerar, como lo expresan Jurado y otros (2005), que “la calidad es esa capacidad que tiene el sistema educativo para dar espacio y tiempo al sujeto social que es diferente, complejo, diverso y autónomo” (p.57). Una aproximación para complementar este concepto de calidad es el también expresado por Katarina Tomasevski<sup>7</sup> sobre el derecho a la educación en las cuatro A: Asequibilidad, Accesibilidad, Aceptabilidad y Adaptabilidad.

---

<sup>6</sup> Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP) y la Universidad Nacional de Colombia –a través del Centro de Investigaciones para el Desarrollo (CID) de la Facultad de Ciencias Económicas– suscribieron el Contrato Interadministrativo No. 093, con el propósito de evaluar el impacto de algunos programas implementados por la Secretaría Distrital de Educación (SED) en el marco del Plan Sectorial de Educación Bogotá una Gran Escuela 2004-2008 (SED 2004). La evaluación se realizó en siete localidades: Suba, Ciudad Bolívar, Kennedy, Bosa, San Cristóbal, Usme y Engativá.

<sup>7</sup> Profesora en la Universidad de Lund, Suecia, y ex relatora de las Naciones Unidas para el Derecho a la Educación.

## 2.2 Retos y resultados en las dinámicas escolares para la implementación de los ciclos

Las exigencias teóricas para hacer realidad la implementación de los ciclos se presentan desde la perspectiva de diferentes autores que han proporcionado los argumentos y los requerimientos mínimos para avanzar en la construcción de una propuesta que le apueste a mejorar la calidad de la educación, entendida esta como el camino con el cual se construye conocimiento pertinente y significativo (aprendizajes) con los estudiantes, por cuanto en ella se encierra la principal responsabilidad de la escuela actual.

Como medio para acercarnos a la realidad escolar en el Distrito Capital se aplicaron las dos encuestas y se realizaron alrededor de 25 entrevistas, las cuales sirvieron para afirmar los resultados de las encuestas. La primera encuesta fue contestada por 245 directivos docentes y docentes (Ver tabla N° 4) pertenecientes a 68 colegios (Ver tabla N° 5) y la segunda fue contestada por 975 directivos docentes y docentes de 339 colegios (Ver tabla N° 6).

Tabla N° 4. Total de encuestas por cargo docente

Cargo	Cantidad
Coordinador	33
Docente	202
Orientador	3
Rector	7
<b>Total</b>	<b>245</b>

Tabla N° 5. Total colegios por localidad que contestaron la encuesta Web

Localidad	N° Colegios
1 Usaquén	2
3 Santa Fe	1
4 San Cristóbal	4
5 Usme	8
6 Tunjuelito	3
7 Bosa	7
8 Kennedy	7
9 Fontibón	1
10 Engativá	6
11 Suba	8
13 Teusaquillo	1

14	Los Mártires	3
16	Puente Aranda	2
17	La Candelaria	1
18	Rafael Uribe Uribe	7
19	Ciudad Bolívar	5
20	Sumapaz	2
<b>Total</b>		<b>68</b>

Esta encuesta de tipo exploratorio nos permitió una primera aproximación a la realidad institucional, más allá de la escala valorativa que se encuentra en la ruta metodológica para la implementación de los ciclos diseñada en 2008. En el primer análisis de datos, por ejemplo, se observa que de los 68 colegios, 22 respondieron que no están implementando los ciclos y los dos colegios con más alta calificación en la ruta metodológica para implementar los ciclos (Colegio San Isidro Sur Oriental, de la localidad de San Cristóbal, y Colegio Jacqueline, de la localidad de Kennedy) no contestaron la encuesta. Asimismo, se encuentra que mientras una parte de los encuestados del mismo colegio declaran la existencia de los ciclos, otros la niegan, por cuanto el trabajo en los ciclos se concentró en unos docentes y formalmente no le llegó a todos por igual. Esta exploración igualmente nos permitió conocer qué tanto se conoce sobre el enfoque conceptual de los ciclos para identificar qué tan cerca o tan lejos están del sentido fundamental de la organización escolar por ciclos.

A partir de los resultados de esta primera encuesta, y para tener una mirada sobre la ciudad, se diseñó una segunda encuesta<sup>8</sup> que estaba dirigida a los 359 colegios que representan el universo de las instituciones educativas distritales. Esta segunda encuesta tenía como objetivo ampliar la mirada en los colegios, para lo cual se indagó a un rector, a un coordinador y a un docente. Una vez analizados estos resultados se seleccionaron dos grupos de colegios para hacer el estudio: el primero corresponde a los colegios que cumplen las condiciones mínimas para el funcionamiento de los ciclos y un segundo grupo que, cumpliendo unas de las condiciones, informa que hacen la promoción por ciclos.

---

<sup>8</sup>Esta era de pregunta cerrada y diligenciamiento personal; en su diseño se contempló una pregunta que originaría dos caminos: Actualmente el colegio está implementando la organización escolar por ciclos. Al decir SÍ, responden seis preguntas adicionales y al afirmar que NO o habían abandonado el proceso, responden tres preguntas. Igualmente mencionaban una fortaleza y una debilidad en el proceso. La aplicación se realizó desde junio hasta octubre de 2013 con el apoyo de 36 pasantes de la Universidad Pedagógica Nacional y coordinados por 12 pasantes de la Escuela de Administración Pública.



El balance de la aplicación de la segunda encuesta sobre la implementación de los ciclos se presenta en la Tabla N° 6. Con base en la tabulación de los resultados se encuentra que de los 339 colegios que contestaron la encuesta, 240 de ellos respondieron afirmativamente estar implementando los ciclos; 52 colegios habían abandonado el proceso de implementación o no lo adoptaron; y en 46 colegios las respuestas dadas por los directivos docentes y los docentes eran contradictorias entre sí.

Al hacer un balance sobre la implementación de los ciclos, se podría afirmar entonces que la reorganización de la escuela gira en torno a seis retos fundamentales: la agrupación de grados por ciclos, la redefinición curricular, la organización de profesores por equipos de ciclo, la flexibilización de los tiempos y los espacios escolares, repensar la evaluación más allá de la calificación, y las estrategias de socialización y apropiación de la propuesta institucional.

En el análisis de los seis retos sobre los cuales gira la implementación de los ciclos, se tejen las expectativas de lo idealizado con las afirmaciones dadas por los docentes en la primera encuesta aplicada y donde se identifica el esfuerzo realizado por la administración distrital para acompañar la implementación de los ciclos. Sin embargo, los testimonios dados también ponen de manifiesto que este proceso fue limitado y parcializado; además, refuerza los hallazgos de la primera evaluación realizada por Germán Pilonieta (Ver Anexo C), los cuales no fueron superados y aún se mantienen en circulación en la escuela.

Tabla N° 6. Balance de la adopción de la organización escolar por ciclos

Localidad	Total Colegios Localidad	Adopción Ciclos				Total	
		Sí	No-Abandono	Sí Y No	Negó		
1	Usaquén	11	7	1	3	0	11
2	Chapinero	3	2	0	1	0	3
3	Santa Fe	8	5	1	2	0	8
4	San Cristóbal	33	23	5	5	0	33
5	Usme	44	24	4	5	0	33
6	Tunjuelito	12	9	2	1	0	12
7	Bosa	28	24	1	3	0	28
8	Kennedy	40	27	7	5	0	39
9	Fontibón	10	6	0	2	0	8
10	Engativá	33	25	6	1	1	33
11	Suba	26	16	2	6	0	24
12	Barrios Unidos	10	7	3	0	0	10

13	Teusaquillo	2	1	0	0	0	1
14	Los Mártires	8	4	3	1	0	8
15	Antonio Nariño	5	2	2	1	0	5
16	Puente Aranda	15	9	4	1	0	14
17	La Candelaria	2	2	0	0	0	2
18	Rafael Uribe Uribe	26	16	5	5	0	26
19	Ciudad Bolívar	39	29	6	4	0	39
20	San Juan de Sumapaz	4	2	0	0	0	2
<b>Total</b>		<b>359</b>	<b>240</b>	<b>52</b>	<b>46</b>	<b>1</b>	<b>339</b>

## 2.2.1 La agrupación de grados por ciclo

La conformación de un ciclo va más allá de la simple percepción de aglomerar cursos diferentes para denominarlos ciclos. Para la conformación de un ciclo se debe reunir un conjunto de variables, como las edades cronológicas de los estudiantes bajo la hipótesis de tener intereses comunes, su estado de maduración y comprensión de la vida, sus niveles de desempeño<sup>9</sup>, entre otras; al respecto, Jurado y otros (2008) plantean que

han de considerarse los contextos socioculturales, las necesidades sentidas en cada región o país sobre la pertinencia de los aprendizajes escolares y sobre las singularidades de las instituciones educativas. El horizonte de expectativas de los niños, las niñas y los jóvenes ha de constituir un indicio para la construcción curricular en cada ciclo y para las estrategias pedagógicas en su desarrollo. (p.43)

Para este agrupamiento se debe tener en cuenta que cada ciclo es una unidad y dentro de ella se deben definir los métodos de enseñanza, las estrategias de evaluación y promoción y el conjunto de profesores que lo integran; se considera como una unidad con vida propia desde donde se da respuesta a las necesidades, intereses y expectativas, teniendo en cuenta las características de los estudiantes que lo conforman.

En la conformación de los ciclos, tomar en consideración las características propias de los estudiantes permite igualmente garantizar la construcción de conocimiento desde sus intereses, permitiendo con ello dominios básicos para construir los proyectos de vida de los estudiantes como protagonistas de su propia historia con los argumentos suficientes para su desempeño profesional.

<sup>9</sup> En este caso cuando se hace referencia a los niveles de desempeño de los estudiantes, no se hace alusión a lo establecido en el Decreto 1290 de 2009, sobre evaluación de los aprendizajes.

Desde el concepto de unidad, Zilberstein (2009) plantea que el reto tanto para el colegio como para los docentes es considerar que

Esta diversidad de edades requiere, para su mayor atención pedagógica, la consideración de logros atendiendo a momentos parciales del desarrollo que corresponden con determinadas particularidades psicológicas de los niños, y cuyo conocimiento permite al maestro dirigir las acciones educativas con mayor efectividad y a los niños transitar con éxito por los grados y ciclos al poder brindársele atención especial atendiendo a su desarrollo. En nuestra opinión estos momentos del desarrollo permitirían formular ciclos, atendiendo al tipo de actividad que los niños son capaces de realizar y que los motivan. (p.7)

Esta exigencia teórica está interiorizada en las instituciones educativas, pues reconocen las bondades de organizar los ciclos teniendo en cuenta la agrupación de los grados y las etapas evolutivas de los niños para respetar sus ritmos de aprendizaje, entre otras, lo cual se deduce a partir de respuestas como la dada por un coordinador del Colegio José María Córdoba, de la localidad de Tunjuelito, al afirmar que

Teóricamente, está fundamentado en la caracterización de los estudiantes en función de las diferentes etapas de desarrollo psicológico, biológico, socio-afectivo y moral. Además de esto se pretende priorizar el trabajo por proyectos donde la interdisciplinariedad sería por fin un sueño realizado y se visualicen los alcances y bondades del mismo para el desarrollo de un pensamiento más estructurado frente a la atomización del conocimiento por áreas.

El agrupamiento de los grados por ciclos de acuerdo con las orientaciones dadas por la SED fue asumido por el 97% de los colegios que informaron estar implementándolos. Sin embargo, existen voces dentro de estos colegios, como la de un docente del Colegio Kimy Pernía, de la localidad de Bosa, que pone de manifiesto la preocupación de la transferencia a lo pedagógico: “La organización escolar por ciclos se desarrolla en el ámbito administrativo, sin embargo, en la realidad educativa se trabaja por grados, asimismo, la evaluación y promoción está contemplada por año escolar y no por ciclo”. Ahora, en el rastreo muy pocos colegios hicieron una variación a la forma estipulada por cuanto para la agrupación construida se tomaron como referente las limitaciones, como el traslado de los docentes de una sede a otra para las reuniones de área y ciclo, las distancias y los cursos que eran atendidos en cada una de las sedes. Así, se encuentran ejemplos como el presentado por el coordinador del Colegio La Aurora, de la localidad de Usme:

Desde el 2007 se está implementando en ciclos, por tripletas, estamos organizados en cuatro ciclos: Ciclo 1 (preescolar, primero y segundo), ciclo 2 (tercero, cuarto y quinto), ciclo 3 (sexto, séptimo y octavo) y ciclo 4 (novenio, décimo y once).

Otro caso, que es el más común, fue el presentado por el coordinador del Colegio San Bernardino, de la localidad de Bosa, donde manifiesta que la variación fue parcial, pues el “Ciclo 3 es 6 y 7. Los otros como lo plantea la propuesta de la SED. Administrativamente no se puede integrar el grado quinto al ciclo 3. Por horarios y la misma contratación de los docentes es distinta”.

Para el 2013, la SED hizo una segunda variación a la agrupación de los grados por ciclos, por cuanto el primer ciclo lo dividió en dos: el preescolar lo definió como el Ciclo 0 (con tres grados) y los grados 1º y 2º de educación básica primaria conforman el Ciclo I; sin embargo, antes de divulgarlo, en los colegios ya lo habían intentado, como es el caso ilustrado por el docente del Colegio Chorrillos, de la localidad de Suba:

En un comienzo las maestras de preescolar avanzaron hasta segundo y las del ciclo uno comenzaron en preescolar, pero después de tres años de esta implementación sugerimos a las directivas que únicamente rotáramos en el ciclo uno las maestras de primaria y las de preescolar se quedaran en su nivel, ya que ellas tienen una preparación específica con los niños más pequeños.

En este reto se puede colegir que los colegios han realizado ajustes en el agrupamiento de los grados del primer y tercer ciclo, para responder a las necesidades y exigencias de sus contextos particulares; en esencia creen que los cambios realizados les permitirán avanzar en la consolidación de la organización escolar por ciclos.

### 2.2.2 La redefinición curricular

Perrenoud (2010) considera que "Los ciclos son para los sistemas educativos la ocasión de pasar por fin y de manera irreversible de una lógica de programa (lo que los profesores deben enseñar) a una lógica de objetivos (lo que los estudiantes deben aprender y saber en un momento determinado)" (p.23). Es dar el paso de trabajar por disciplinas o áreas de formación al trabajo por proyectos, campos de pensamiento (las áreas no desaparecen) para desarrollar una base común de aprendizajes de manera integral; es llevar a los estudiantes a vivenciar en espacios reales los objetos de saber abordados en el aula de clase. Esto implica una nueva forma de concebir los procesos de enseñanza, es pasar del docente que domina las disciplinas y las áreas de formación, que lo pone en un pedestal de sumo sacerdote,

a un docente abierto al continuo aprendizaje, donde él mismo se considera un par intelectual de sus estudiantes y pasa de ser un dictador a un orientador. El desafío es poder entender, como lo expresa Jurado (2009), que

Los estudiantes quieren hacer cosas con los conocimientos, buscan asociar lo que aprenden con los problemas o con los dilemas que viven; el reto de todo maestro o maestra es cómo propiciar condiciones en las aulas para que estas expectativas se materialicen. Una posibilidad es la resolución de problemas, que como modelo pedagógico permite a los estudiantes aproximarse y apropiarse del conocimiento escolar de una manera más cercana a su realidad, a comprender cómo se ha construido el conocimiento científico y cómo trabajan los expertos en comunidades académicas.

La resolución de problemas, así como trabajar en el aula desde centros de interés o tópicos generadores, contribuye al aprendizaje significativo de los aspectos fundamentales del currículo concertado; con la resolución de problemas se aprende haciendo y se fortalece el pensamiento crítico y reflexivo. Las prácticas escolares en los ciclos están guiadas, como lo hemos señalado, por relaciones transversales del conocimiento que, de algún modo, convergen en el análisis y en la resolución de problemas. (p.68)

En este sentido, el currículo escolar ha de partir del reconocimiento de los ritmos de aprendizaje, intereses, necesidades y expectativas de los estudiantes como eje transversal que entra en diálogo con los mecanismos organizativos de la escuela, los contenidos disciplinares de cada área, los estándares curriculares y el PEI; y la didáctica como aquella que permite enamorar al estudiante para mantenerlo vivo en el conocimiento. Ahora, si esta restructuración no se da o si se plantea y no se lleva al aula, como diría Perrenoud (2010), “Si los ciclos no favorecen una pedagogía más abierta, más apta para captar las oportunidades y a construir aprendizajes de situación en situación, a partir de un tramo suficientemente largo, podríamos preguntarnos si tal reforma de estructura se justifica” (p.91). Por ello, es importante que esta construcción sea materializada por los mismos docentes y aplicada luego en el aula para que los estudiantes de acuerdo con sus propias dinámicas puedan avanzar en cada ciclo no en el afán de terminar su clase, tarea o trabajo, sino en la apropiación de esas nuevas formas donde encuentra sentido a lo que aprende y le permite pensar, sentir y actuar en el mundo de la vida.

La construcción del currículo entonces presupone pensar objetivos de aprendizaje a dos o tres años de acuerdo con la duración del ciclo; cada colegio define una base común de aprendizajes propia que responde a su horizonte institucional y a las características de los estudiantes. Pero esta construcción, como lo señala el

Ministère Éducation Nationale Enseignement Supérieur Recherche<sup>10</sup> (2006, trae consecuencias también para los profesores porque “será necesario que el conocimiento de la base se convierta en un elemento fundamental de su formación. El primer deber del futuro profesor será conocer bien la base, cualquiera que sea su disciplina” (p.18).

Una vez realizado el análisis sobre las respuestas dadas por los docentes en relación con el acompañamiento de las entidades para la adopción de la organización escolar por ciclos, estas se agruparon en siete indicadores: Presentación y ambientación de propuesta de los ciclos; Ambientes de aprendizaje; Currículo, metodología, didáctica y evaluación; Desarrollo humano; Proyectos transversales; Referencias de otros lugares; y Articulación media/superior. De estos, solo tres aportarían de manera significativa en la redefinición curricular: Ambientes de aprendizaje; Currículo, metodología, didáctica y evaluación; y Proyectos transversales.

En el primer indicador seleccionado las respuestas de los docentes son cortas y poco argumentativas; en algunas de ellas es explícita la inconformidad del proceso de acompañamiento para desarrollar a fondo los asuntos tratados. Por ejemplo, la respuesta más extensa se encuentra dada por un docente del Colegio Usaquén, de la localidad del mismo nombre, quien dice: “Los desarrollos alcanzados fueron incipientes por cuanto fue una sola capacitación de tres horas más o menos (lo que se puede aprender en tres horas... corriendito...)”.

En el tema de Currículo, metodología, didáctica y evaluación, las respuestas alcanzan desarrollos más amplios y llegan a definir los temas abordados, como lo expresa el docente del Colegio Vista Bella, de la localidad de Suba, cuando afirma que trabajaron “la conceptualización de la propuesta. Los modelos pedagógicos. Proceso de diagnóstico y caracterización de la población. Sistema de evaluación.” Igualmente, en algunos casos el acompañamiento no fue dado por una entidad de manera estable; así lo manifiesta un docente del Colegio Alfonso López Pumarejo, de la localidad de Kennedy, al escribir que

---

<sup>10</sup> Ministerio Nacional de Educación Superior de Investigación en Educación de Francia.

Con los grupos de calidad trabajamos, prácticamente lo que es la forma y lo administrativo. Con la Universidad de la Salle, que también estuvieron los grupos de calidad, profundizamos en los modelos pedagógicos tratando de unificar criterios y definiendo un modelo institucional de acuerdo a las prácticas propias. Y últimamente CORPOEDUCACIÓN nos instruyó sobre ambientes de aprendizaje.

En relación con los Proyectos transversales, los argumentos son más sólidos y enfatizan la necesidad de su trabajo en la organización escolar por ciclos. En esta línea se expresa un docente del Colegio Débora Arango Pérez, de la localidad de Bosa, cuando escribe que el proceso de acompañamiento le permitió “abordar las diferentes disciplinas desde cada ciclo y a la luz de un desarrollo de proyectos de aula transversales. En el colegio se socializó estas prácticas en una jornada pedagógica”.

Complementando este balance con los resultados de la segunda encuesta presentados en la Tabla N° 7, se encuentra que de los 240 colegios que contestaron afirmativamente estar implementando los ciclos, 192 están trabajando por áreas y asignaturas, 32 lo hacen por campos de pensamiento<sup>11</sup>, 5 por proyectos pedagógicos, 4 por proyectos transversales y 7 con todas las posibilidades para hacerlo. Con estas respuestas se podría afirmar entonces que 48 colegios avanzaron en la redefinición curricular, mientras que en los restantes colegios la propuesta no traspasó las fronteras del plan de estudios porque se continuó privilegiando el trabajo por áreas y asignaturas.

Tabla N° 7. Colegios y su organización curricular

Organización Curricular	Cantidad Colegios	Porcentaje
Áreas y asignaturas	192	79,66
Campos de pensamiento	32	13,56
Proyectos pedagógicos	5	2,12
Proyectos transversales	4	1,69
Todos*	7	2,97

\* Entre los docentes no existe un acuerdo sobre cuál es el eje para la organización curricular.

El reto sobre el rediseño curricular impone una obligación fundamental para los docentes que conlleva no solo a pensar la enseñanza desde las disciplinas, sino

<sup>11</sup> Los campos de pensamiento son la propuesta didáctica inicial para la reorganización escolar por ciclos, la cual sobrevive por la construcción colectiva y participativa realizada durante los años 2006 y 2007.

también cómo aporta su disciplina a las otras para entender su complejidad, sin perder el sentido holístico de los proyectos, pues estos se deben asumir desde la interdisciplinariedad o transdisciplinariedad para encontrar así las múltiples relaciones tejidas con las cuales adquieren sentido y vida propia. Los proyectos curriculares en este sentido son un conjunto de conocimientos, procedimientos, competencias, desempeños, reglas... los cuales son dinámicos y deben ser actualizados a medida que evolucionan con las reflexiones del mundo académico y científico.

En este reto sobre la redefinición curricular, las dinámicas escolares en los colegios han estado mediadas por la búsqueda de otras formas de relación en el aula y a partir de allí encontrar otras vías para generar aprendizajes significativos en sus contextos particulares. Algunas de las estrategias referidas se encuentran enmarcadas por la rotación en aulas especializadas; las salidas pedagógicas asumiendo la ciudad, el barrio, como escenario de aprendizaje; el uso de la lúdica como mediador en los procesos de aprendizaje; la valoración de la didáctica como eje de trabajo en el aula; el trabajo cooperativo en el área rompiendo la frontera del grado; y la construcción de las guías como orientadoras dentro de una ruta de aprendizaje. La claridad en este sentido se encuentra expresada por el docente del Colegio Gerardo Molina Ramírez, de la localidad de Suba, quien aclara que la búsqueda se centra en “aquellas estrategias donde el estudiante sea el centro del quehacer pedagógico y el docente sea el que acompaña y propone rutas de aprendizaje”.

### 2.2.3 La organización de equipos de profesores por ciclos

Una primera apuesta en la conformación de los equipos de profesores por ciclos es tener en cuenta las características personales de los docentes y su capacidad para actuar frente al grupo de estudiantes. Entre las características personales se debe contemplar su formación de base (en preescolar, en educación básica con énfasis en un área de formación, profesional universitario), por cuanto esto les permitirá definir estrategias pertinentes para asumir la dirección del grupo de estudiantes y del proyecto pedagógico sobre el cual girará la relación docente-estudiante.



La Comisión para el Debate sobre el Futuro de la Escuela (2007) señala que el papel de la escuela no puede limitarse a instruir y formar a sus estudiantes, sino que debe proveer las condiciones para garantizar los encuentros entre profesores, para planear su trabajo pedagógico y lograr descifrar los códigos, ese lenguaje simbólico utilizado en los espacios escolares por los niños, niñas y jóvenes, con el objetivo de restablecer “el orden y restaurar la confianza y el respeto, sin los cuales los profesores no pueden hacer trabajar a los alumnos con serenidad” (p.11). Así, se crean esas condiciones para que los docentes puedan cumplir ese papel que señalan Zilberstein y Zilberstein (2009):

el docente debe ser un educador que incentive, potencie, promueva el desarrollo de la actividad independiente en la búsqueda de nuevos conocimientos, que favorezca el desarrollo de estrategias de aprendizaje y el surgimiento de nuevas y variadas motivaciones e intereses personales, atienda a los estilos de aprendizaje y a la formación de valores, de sentimientos; en esencia, que promueva la formación de una cultura general integral, en lo cual en cada ciclo se vaya aportando lo que se requiera para cada estudiante. (p.42)

Estos equipos deben planear sus sesiones de trabajo, donde las preocupaciones sean pedagógicas, en torno a crear estrategias y caminos para que los estudiantes encuentren sentido a lo que aprenden. Sobre este agrupamiento de profesores por ciclo, el orientador del Colegio Tabora, de la localidad de Engativá, manifiesta que se ha convertido en una preocupación como colectivo “la búsqueda de estrategias de mejoramiento para su ciclo. Identidad de los estudiantes como miembros de su ciclo”. Ahora, más allá de la continuidad del apoyo desde la SED para mantener los ciclos, el coordinador del Colegio Alfonso López Pumarejo, de la localidad de Kennedy, manifiesta que durante los dos últimos años (2012 y 2013) no hubo acompañamiento pero “los equipos conformados se han mantenido y han avanzado en trabajo por ciclos”.

Los docentes afirman que construyen los acuerdos en relación con su ejercicio profesional; no se requiere únicamente redefinir los programas, sino que deben estar acompañados para transformar las prácticas pedagógicas y sus herramientas de evaluación, haciéndolas más pertinentes y coherentes con los asuntos que serán objeto de observación para valorar los aprendizajes.

Sobre la conformación de los equipos docentes para la implementación de los ciclos, se indagó en los colegios sobre dos asuntos relacionados: el primero es si los

docentes tenían dedicación exclusiva al ciclo y el segundo si los docentes hacen las reuniones por ciclo. Con base en estas respuestas se hizo un análisis para determinar el número de colegios que cumplen con las dos condiciones. Los resultados, que se presentan en la Tabla N° 8 permitieron observar que tan solo 26 de los 240 colegios<sup>12</sup> cumplen con estas dos condiciones, las cuales se consideran vitales para consolidar los equipos docentes y también para compartir y difundir la información recibida en los espacios de formación y construir las estrategias pedagógicas y didácticas en la perspectiva de cambiar los estilos de enseñanza en la apuesta por mejorar la adquisición de los aprendizajes de los estudiantes.

Tabla N° 8. Cantidad de colegios para garantizar la consolidación de los ciclos

Indagación	Sí	No	Sí Y No*
Tienen dedicación exclusiva en ciclos	112	40	88
Hacen reuniones de docentes por ciclo	36	115	89
Cumplen las dos condiciones anteriores**	26	29	47

\*Cantidad de colegios cuyos encuestados, siendo de la misma institución educativa, no coinciden en sus respuestas.

\*\*La información corresponde a los colegios que contestaron SÍ o NO a la indagación.

Entre los retos, es la organización de los equipos de profesores por ciclo lo que resulta más complejo, pues es aquí donde se comienzan a destacar las tensiones en las dinámicas escolares. Se obtienen ganancias, como lo explica el coordinador del Colegio San Bernardino, de la localidad de Bosa: “el desarrollo del proyecto de ciclo ha permitido un mayor conocimiento entre los docentes y los estudiantes y que esto ha permitido pensar de mejor manera las planeaciones de clase”, las cuales se restan cuando no se pueden consolidar los equipos, como lo explica el docente del Colegio Carlos Pizarro Leongómez, de la localidad de Bosa, porque

Realmente no existen equipos conformados porque los docentes deben estar algunos, como los de secundaria, en ciclo 3, 4 y 5, rotando sus áreas de trabajo, el ciclo 1 se mantiene preescolar, pero primero y segundo también hay cambio de docentes.

## 2.2.4 La flexibilización de tiempos y espacios

En la flexibilización de los tiempos y los espacios se deben tener en cuenta dos propósitos fundamentales: el primero está referido a los ritmos de aprendizaje de los

---

<sup>12</sup> Es el número de colegios que manifestaron que estaban implementando la organización escolar por ciclos.

estudiantes y el segundo a las demandas internas de organización para crear las condiciones pedagógicas para que lo primero se cumpla. Es decir, la flexibilización no solo gira en torno a la relación con los estudiantes, también debe considerar las dinámicas internas de la institución escolar para crear las condiciones en las cuales los docentes puedan reunirse para realizar las construcciones exigidas en los ciclos escolares.

En relación con el primer propósito, el coordinador del Colegio Ciudad Bolívar Argentina, de la localidad de Ciudad Bolívar, manifiesta que se requieren “Procesos con tiempos más amplios, permitir al estudiante acceder al conocimiento respetando su ritmo de aprendizaje”. Perrenoud (2010) señala que “la principal virtud de un ciclo es permitir más flexibilidad y diversidad de los itinerarios de formación entre grupos y entre estudiantes” (p.89), con lo cual se garantiza el aprendizaje en los estudiantes de manera autónoma, respetando sus propios ritmos (la aplicación de una pedagogía diferenciada), lo que implica concebir la evaluación desde otros imaginarios; así se anula el afán de la promoción de un año para el otro.

La justificación de este argumento del respeto a los ritmos de aprendizaje en la voz de los docentes se da porque todos los estudiantes no son iguales y cada uno tiene diferentes formas de aprender, porque lo hacen según sus propios intereses y por el sentido que encuentran en lo visto en el aula de clase. En este sentido, la responsabilidad de la escuela es proveer los recursos didácticos necesarios y suficientes para que los aprendizajes sean eficaces y significativos para los estudiantes.

El interrogante para la escuela es si quiere que todos sus estudiantes desarrollen sus capacidades, potencialidades y talentos, adquiriendo los mínimos desempeños planteados en el diseño curricular. En este caso, los docentes deben personalizar la organización de la enseñanza a través de los proyectos pedagógicos teniendo en cuenta sus intereses, necesidades y expectativas, porque en este caso, según expresa De Freitas (2009) citando a Bertagna,

siempre habrá progreso de aprendizaje aunque sea en niveles diferentes. Ligado a esa concepción está el respeto al ritmo de aprendizaje de los alumnos. Cada cual tiene el derecho de desarrollarse en su ritmo natural y la escuela, por tanto, debe garantizar el aprendizaje del alumno. (p.13)

Pero tener en cuenta los ritmos de aprendizaje de los estudiantes exige adicionalmente estar dispuestos a acompañarlos en el tránsito por los ciclos dotándolos de poderes especiales para preguntarse por sí mismos y su relación con los otros, donde el aprender a interrogar les posibilitará ampliar el territorio de sus conocimientos a través de la consulta y el acceso a los libros (no los textos escolares<sup>13</sup>), el contacto con la cultura y al internet, dentro de un programa amplio donde el docente vigila sus procesos para valorar sus avances y dificultades. Estas posibilidades son recogidas de la declaración del docente del Colegio La Gaitana, de la localidad de Suba, al considerar que el hecho de “no tener que ver como final un grado sino el poder estar dentro de un ciclo, favorece que los estudiantes puedan superar las dificultades dentro del límite que da el ciclo”. Igualmente, se recoge lo expresado por un docente del Colegio Chorrillos, de la localidad de Suba, con lo cual ilustra su práctica y señala que:

desafortunadamente la organización está en el papel, porque la movilidad con la que debe contar el estudiante entre las asignaturas de cada ciclo no existe, él no puede avanzar en las asignaturas de forma independiente y ser promovido al alcanzar unos mínimos.

La anterior afirmación no es la única: ejemplos de este estilo abundan. Contestan que sí han avanzado en la consolidación de los ciclos, pero ponen de presente que un asunto es hacer la construcción y otra llevarla al aula de clase. Este hecho está atado a las exigencias planteadas en el segundo propósito, que también contempla que para flexibilizar los tiempos y los espacios en los colegios se debe garantizar la formación docente, incluidas, entre otras cosas, la transferencia o la multiplicación de saberes entre ellos; la discusión, reflexión y creación de acuerdos entre docentes para construir un currículo pertinente; la socialización de la propuesta entre docentes, estudiantes, padres de familia y la comunidad en general; y generar la transición de un modelo basado en contenidos a otro basado en aprendizajes a través de proyectos.

---

<sup>13</sup> Michael Apple (1996) Cita a A. Graham Down, miembro del Consejo de Educación Básica para señalar que “Los libros de texto, para bien o para mal, condicionan lo que los estudiantes aprenden. Marcan el currículo y muchas veces los hechos que se aprenden en la mayoría de las asignaturas. Para muchos estudiantes, los libros de texto son su primera y a veces única iniciación al mundo de los libros y de la lectura. La gente ve los libros de texto como fuentes de autoridad, fieles a la verdad y necesarios. Y los profesores se basan en ellos para dar las lecciones y estructurar las materias. Pero el actual sistema de adopción de libros de texto ha llenado nuestras escuelas de caballos de Troya: montones de papel con cubiertas lustrosas de donde salen palabras que empobrecen las mentes de nuestros jóvenes conciudadanos y les convierte en enemigos del saber” (p.68).

La formación docente para consolidar los ciclos fue coordinada por varias universidades: la Distrital Francisco José de Caldas, la de La Salle, la San Buenaventura, la Externado de Colombia, la Gran Colombia, la Monserrate y otros centros de formación continua como el Instituto Alberto Merani, Corpoeducación, Avanzar y el Colegio Claustro Moderno, entre otras. En relación con la efectividad del “acompañamiento”, las respuestas de los docentes y directivos docentes que contestaron esta pregunta se pueden integrar en cuatro grupos: el acompañamiento fue efectivo, pertinente y válido; aportaron conocimientos para propiciar cambios en las dinámicas escolares y en el aula de clase; se abrieron espacios para la discusión pedagógica; y hubo seguimiento y monitoreo a la implementación. Una minoría de los docentes (33 de los 245 tienen un concepto negativo) consideran que el acompañamiento no fue efectivo porque se centraron mucho en la teoría y no se llegó a la práctica; la formación fue a pocos docentes por colegio y no hubo multiplicación de ella; y el seguimiento se centró en pedir tareas, mas no en identificar los cambios en las estructuras del colegio.

En este proceso la cantidad de entidades acompañantes fue variada. Hay colegios como el Aquileo Parra, de la localidad de Usaquén, y el Chorrillos, de la localidad de Suba, que recibieron hasta cinco entidades, mientras que en otras instituciones como el Colegio Carlos Pizarro Leóngomez no lo recibieron. El acompañamiento se centró básicamente en abordar desde la presentación de la propuesta de organización escolar por ciclos temas como: ambientes de aprendizaje; currículo, metodología, didáctica y evaluación; desarrollo humano; proyectos transversales; y la articulación de la educación media con la educación superior. En sí, el problema en este apartado fue que cada entidad acompañante llegaba con discursos teóricos y prácticos diferentes y hasta contradictorios.

Pero, más allá de la efectividad del acompañamiento, están las limitaciones encontradas, como las presentadas por el coordinador del Colegio San Agustín, de la localidad de Rafael Uribe Uribe, quien declara que “no se ha podido organizar en su totalidad por falta de espacios de tiempo para que los acompañamientos de las Universidades sean más efectivos”, y por el docente del Colegio La Gaitana, de la localidad de Suba, que dice que “Sí ha sido bastante difícil poder trabajar por ciclos y

para los ciclos por parte de los docentes, ya que no todos los docentes pueden estar en las reuniones y a veces se pierde el sentido de las discusiones y los aportes”.

En los colegios que lograron avanzar en la consolidación de los espacios para la discusión y la reflexión sobre la adopción de los ciclos, los temas de trabajo preferentes fueron los referidos a reformular el horizonte institucional, el énfasis del colegio, identificar los intereses de los estudiantes y diseñar metodologías para el trabajo de las áreas, ya sea para adoptar los proyectos o mantener la enseñanza disciplinar, como estrategia para que el trabajo en el aula sea más pertinente. Sin embargo, un docente del Colegio Nuevo San Andrés de los Altos, de la localidad de Usme, advierte que a pesar de este esfuerzo, “en la práctica la mayoría trabaja en forma individual y por grados”, lo cual reafirma cómo una experiencia fue la presentada a las autoridades educativas y otra la que sucedía al interior de los colegios.

La definición de los espacios para hacer las reuniones en la perspectiva de consolidar los equipos docentes para el ciclo fue una dinámica interna de cada institución educativa, como lo afirma el rector del colegio Paraíso de Manuela Beltrán, de la localidad Ciudad Bolívar, quien dice: “se abren espacios de capacitación en la misma jornada laboral de los docentes sin buscar una estrategia que no afecte el tiempo de los estudiantes”. Como ejemplo práctico del cómo hacerlo, se presenta lo manifestado por el docente del Colegio Rural Quiba Alta, de la localidad de Ciudad Bolívar: “En nuestro colegio tenemos dinamizadores del ciclo, los cuales se reúnen con los docentes que están colaborando con el ciclo y son de diferentes campos disciplinares, donde se les ha adjudicado por horario dicha reunión semanal”.

En este reto la flexibilización de los tiempos y los espacios se centra más en un debate profundo sobre los asuntos pedagógicos que rodean la propuesta y donde la participación de los docentes es la base para la construcción de acuerdos desde la diferencia para crear los compromisos mínimos en el marco del PEI.