



SERIE
INVESTIGACIÓN
IDEP

Efectos de la reorganización curricular por ciclos en los colegios estatales de Bogotá D.C.

FERNANDO ANTONIO RINCÓN TRUJILLO
CONSTANZA AMÉZQUITA QUINTANA
NADIA CATALINA ÁNGEL PARDO
ANDREA OSORIO VILLADA



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.



S E R I E
INVESTIGACIÓN
IDEP

Efectos de la reorganización curricular por ciclos en los colegios estatales de Bogotá D.C.

FERNANDO ANTONIO RINCÓN TRUJILLO

CONSTANZA AMÉZQUITA QUINTANA

NADIA CATALINA ÁNGEL PARDO

ANDREA OSORIO VILLADA

Efectos de la reorganización curricular por ciclos en los colegios estatales de Bogotá D.C.

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ
EDUCACIÓN

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP

© Autores(as)

Fernando Antonio Rincón Trujillo, Constanza Amézquita Quintana,
Nadia Catalina Ángel Pardo, Andrea Osorio Villada.

© IDEP

Directora General	Nancy Martínez Álvarez
Subdirector Académico	Paulo Alberto Bolívar Molina
Responsable Académico y compilador	Fernando Antonio Rincón Trujillo
Coordinadora de Comunicación y Editorial	Diana María Prada Romero

Equipo de Investigación

Coordinación general	Fernando Antonio Rincón Trujillo
Investigadora principal	Constanza Amézquita Quintana
Coinvestigadora componente pedagógico	Nadia Catalina Ángel Pardo
Coinvestigadora componente metodológico	Andrea Osorio Villada

Apoyos

Apoyo técnico y administrativo	Julián Rosero Navarrete
Ingeniero de sistemas	Jhonatan Linares Lee
Trabajo de campo en los colegios	Centro de Investigaciones para el Desarrollo, CID – Universidad Nacional de Colombia

Nota: En el marco conceptual y en la propuesta metodológica se tuvieron en cuenta aportes y producciones académicas contractuales inéditas de Julián Moreno Parra como integrante del equipo de investigación en la etapa inicial del estudio sobre ciclos, de Adriana Marcela Londoño Cancelado como investigadora de un estudio temático en derechos humanos y ambientales, asociado al estudio sobre ciclos; lo mismo que de Omar Orlando Pulido Chaves, Rafael Francisco Pabón García y Adriana Vargas Rojas, como integrantes del equipo de diseño del componente institucional Educación y políticas públicas del IDEP, dentro de cuyo marco se realizaron esas investigaciones.

Libro ISBN impreso	978-958-8780-29-0
Primera edición	Año 2015
Ejemplares	500

Edición	Cooperativa Editorial Magisterio
Diseño y diagramación	Steven Zabala Correa
Impresión	Subdirección Imprenta Distrital - DDDI

Este libro se podrá reproducir y/o traducir siempre que se indique la fuente y no se utilice con fines lucrativos, previa autorización escrita del IDEP.

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP
Avenida Calle 26 No. 69D - 91, oficinas 805 y 806. Torre Peatonal - Centro Empresarial Arrecife
Teléfono: (571) 263-0603

www.idep.edu.co - idep@idep.edu.co

Bogotá, D.C. - Colombia

Contenido

Presentación	9
Prólogo	11
1. Marco general y propósitos del estudio	17
2. Marco conceptual y referencial	20
2.1. Referentes conceptuales de la Reorganización Curricular por Ciclos en la Secretaría de Educación de Bogotá (RCC).....	23
2.1.1 Base Común de Aprendizajes Esenciales (BCAE).....	26
2.1.2 Aspectos o dimensiones del sujeto: La propuesta desde la RCC.....	31
2.1.3 Base Común de Aprendizajes Esenciales (BCAE).....	32
2.2. Ejes temáticos, categorías y subcategorías: los lugares de mirada para el estudio.....	33
2.2.1. Eje temático 1: Organización escolar.....	39
2.2.2. Eje temático 2: Gestión escolar	39
2.2.3. Eje temático 3: Desarrollo curricular	43
2.2.4. Eje temático 4: Saberes y aprendizajes.....	49
3. Metodología	53
3.1. Enfoque metodológico general del proceso para indagar y “ver” en los estudiantes y en los colegios.....	53
3.1.1. Acceder a la voz de los sujetos	53
3.1.2. Tomar el colegio como territorio de la indagación.....	54
3.1.3. Consultar diversas fuentes de información	55

3.2. Perspectiva e instrumentos.....	58
3.2.1. Perspectiva transductiva, triangulación de métodos y complementariedad de enfoques.....	58
3.2.2. Instrumentos.....	59
3.3. Universo, muestras y participantes.....	60
4. Sistematización y análisis.....	77
5. Resultados.....	79
5.1. Implementación de la RCC en los colegios.....	79
5.1.1. Reconocimiento de la implementación de la RCC por la comunidad educativa.....	79
5.1.2. Implementación de las fases de la RCC en los colegios.....	83
5.1.3. Implementación de las fases de la RCC por ciclos.....	88
5.1.4. Implementación de acciones pedagógicas sugeridas para la RCC.....	92
5.2. Resultados diferenciados por cada uno de los ciclos Una perspectiva para los estudios sobre diversidad en la escuelas.....	101
5.2.1. Resultados en el ciclo 1.....	101
5.2.2. Resultados en el ciclo 2.....	115
5.2.3. Resultados en el ciclo 3.....	130
5.2.4. Resultados en el ciclo 4.....	164
5.2.5. Resultados en el ciclo 5.....	196
6. Conclusiones.....	238
6.1. Eje de Organización escolar.....	243
6.2. Eje de Gestión escolar.....	246
6.3. Eje de Desarrollo curricular.....	248
6.4. Eje de Saberes y aprendizajes.....	249
7. Recomendaciones sobre la Reorganización Curricular por Ciclos.....	251
7.1.Recomendaciones a las instituciones educativas y a los(as) docentes.....	251
7.1.1. Desde el eje de Organización escolar.....	251
7.1.2. Desde el eje de Gestión escolar.....	253
7.1.3. Desde el eje de Desarrollo curricular.....	255
7.1.4. Desde el eje de Saberes y aprendizajes.....	257

7.2. Recomendaciones a las autoridades de política pública sobre la Reorganización Curricular por Ciclos.....	259
7.2.1. Desde el eje de Organización escolar.....	259
7.2.2. Desde el eje de Gestión escolar.....	260
7.2.3. Desde el eje de Desarrollo curricular.....	264
7.2.4. Desde el eje de Saberes y aprendizajes.....	266
Bibliografía.....	268

Presentación

Esta publicación hace parte de los resultados del proyecto adelantado por el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP, con el concurso de estudiantes, docentes, directivos, administrativos y familias de los colegios distritales, en torno al tema de la reorganización curricular por ciclos (RCC). Con este estudio el Instituto, en cumplimiento de su misión, se propuso contribuir con información y conocimiento para la materialización del derecho a la educación y la ejecución del plan de desarrollo de Bogotá.

La investigación se adelantó desde el Componente de Educación y políticas públicas, eje de trabajo investigativo del IDEP, mediante el cual en los últimos años se ha hecho seguimiento y análisis de las políticas implementadas directamente por el Estado en los colegios, esto sobre el entendido de que siempre se aspira a que las apuestas pedagógicas autónomas de los colegios y los planes oficiales de los gobiernos coincidan en torno de lo esperado en la escuela formal en materia de la educación integral de las nuevas generaciones.

Teniendo como referente varias investigaciones previas y en reconstrucciones conceptuales y metodológicas de su equipo académico e investigativo, el IDEP estimó pertinente profundizar respecto de lo que efectivamente ocurrió en los colegios oficiales a propósito de la ejecución de la reorganización curricular por ciclos (RCC) en Bogotá como política pública a partir de 2008. Esta ha sido, hasta la fecha, una de las acciones más contundentes tras la pertinencia y calidad de la educación y por la transformación pedagógica de los colegios públicos en el actual siglo en las más recientes décadas en la ciudad.

Con la apuesta por una reorganización curricular en la que los grados del preescolar a la educación media se agrupan en ciclos para el aprendizaje progresivo en los estudiantes, la Secretaría de Educación del Distrito, SED, con el apoyo de

decenas de expertos y de entidades de formación docente, propuso empezar con una observación atenta a cada uno de los estudiantes, colegios y contextos, de tal forma que resultara cierto eso de pensar la educación como derecho; es decir, desde las personas, las condiciones y la compleja diversidad en las que ellas se forman y actúan. En la fundamentación que se divulgó para esa RCC se consideró necesario afectar aspectos como las apuestas curriculares, la gestión escolar, la organización escolar y los mismos saberes y aprendizajes de los estudiantes, los que fueron tomados como ejes de observación por parte de la investigación que en este libro se presenta.

Para el IDEP resulta satisfactorio dar a conocer, además de los resultados de la investigación, la propia conceptualización y estructuración de la misma, pues esta fue realizada tomando como centro y como sujeto concreto del derecho a la educación a los estudiantes del sector público de Bogotá. Hoy se dispone de más conocimiento sobre quiénes son, qué les agrada, qué sugieren cambiar en los colegios y qué tanta formación y estímulo reciben para acceder al conocimiento, para ser autónomos, situados, solidarios, sociales y productivos.

Siendo coherentes con la propuesta de trabajar por ciclos, y consecuentes con el reconocimiento de que la escuela forma estudiantes de muy diferentes edades -que pueden ir de los 3 a los 19 años-, los resultados que se ofrecen también dan pistas significativas sobre particularidades en grupos de edades y de la manera como los colegios los atienden y les disponen actividades, tiempos y recursos. Se puede decir que de cada ciclo queda un “retrato” de lo encontrado en ellos (La propuesta inicial de la SED consideró como ciclo 1 los grados de preescolar, 1° y 2°; ciclo 2 los grados 3° y 4°; ciclo 3 los grados 5°, 6° y 7°; ciclo 4 los grados 8° y 9°; y ciclo 5 los grados 10° y 11°).

Con resultados como los aquí presentados los sectores académicos, las instancias definitorias de políticas y los investigadores tienen información más concreta sobre la forma y los efectos de la escuela pública en la ciudad, sobre qué educación se requiere, y sobre qué se requiere para esa educación, si de lo que se trata es de tener en marcha una propuesta de formación humana integral.

Queda la invitación a examinar estos resultados y la aspiración a que una vez sean conocidos por los lectores, contribuyan a repensar la escuela para que ésta sea en la práctica un escenario fundamental para concretar plena y cabalmente el derecho a la educación, el que para Colombia tiene su base en la dignidad y en la solidaridad humana.

PRÓLOGO

El IDEP dispone, para aprovechamiento por parte de las comunidades educativas y de las autoridades de la educación, una caracterización sobre el sentido, las prácticas y los efectos de la acción de los colegios estatales de Bogotá en sus estudiantes, familias, comunidades y contextos. El estudio que el IDEP presenta en esta publicación ofrece resultados sobre el impacto de la política de reorganización curricular por ciclos (RCC), emprendida hace varios años como acción deliberada de la Secretaría de Educación de Bogotá para poner a su escuela a tono con las demandas de la época y con las edades e intereses de las y los estudiantes. La RCC, concebida en la línea que desde el plan de Desarrollo Bogotá Sin Indiferencia (2004-2008) procura la atención de la educación en clave de derecho, fue asumida como acción específica de política educativa en el marco del plan distrital de desarrollo Bogotá Positiva: para vivir mejor (2008-2012) y de su plan sectorial Educación de calidad para una Bogotá Positiva. Luego de un ejercicio por la transformación de los ambientes educativos y las prácticas académicas, que llevó a adelantos significativos en materia de construcciones y dotaciones; alimentación, salud y seguridad escolar; formación docente y resignificación de la pedagogía con fuerte énfasis en lectura y escritura, en identificación de campos de pensamiento para trascender las áreas, en tomar la ciudad como escenario de aprendizaje y en proyectar articulaciones del preescolar con el grado 1° y de la educación media con la superior y con el mundo del trabajo, en 2008 se pasó a proponer una reorganización curricular por ciclos con la que, como se dijo en el momento, se buscaba desarrollar “de manera integral los aspectos cognitivos, afectivos, de relaciones interpersonales, psicológicos y sociales propios de cada edad para formar personas felices, autónomas, y ciudadanos corresponsables con la sociedad y la ciudad”, soportándose, para lograrlo, en “la autonomía escolar y... la capacidad de cada colegio para ser artífice de su proyecto académico”¹.

¹ Secretaría de Educación de Bogotá. (2008). *Plan Sectorial de Educación. Educación de calidad para una Bogotá Positiva, 2008-2012*. Bogotá: SED.

A partir de las preguntas ¿De qué manera la política de reorganización por ciclos contribuye con el cumplimiento del derecho a la educación y con la valoración que hacen de éste los niños, niñas y jóvenes? y ¿Cuáles son las principales transformaciones generadas por la política de RCC en relación con los ejes temáticos Organización escolar, Gestión escolar, Desarrollo curricular y Saberes y aprendizajes? se obtuvieron resultados sobre cómo se organiza y se vive la enseñanza en los diferentes niveles educativos como son la educación preescolar, la básica primaria, la básica secundaria y la educación media, ahora articulados en grupos de grados por ciclos de aprendizaje (preescolar y grados 1° y 2° en el ciclo 1; los grados 2° y 3° en el ciclo 2; los grados 4°, 5° y 6° en el ciclo 3; los grados 7° y 8° en el ciclo 4; y los grados 10° y 11° en el ciclo 5). Con estos resultados, el IDEP se propone, en la medida en la que los y las lectoras los estudien y valoren en detalle, aportar en el análisis, y ojalá en la proyección, de las propuestas pedagógicas y las políticas públicas que se impulsan en los colegios y en las comunidades.

El estudio tomó como marco conceptual los referentes que sobre el derecho a la educación han ido identificando los integrantes del equipo del componente Educación y Políticas Públicas del IDEP y que en esencia son considerados en el llamado a que la educación sea asumida, por parte del Estado, la sociedad y las familias, como derecho de la persona y reconocimiento de la diversidad, y que su proyección y seguimiento, en consecuencia, debería tener en cuenta las particularidades de los y las estudiantes en razón de sus edades, condiciones personales, familiares, demográficas, económicas, sociales y culturales y de sus necesidades, posibilidades y aspiraciones individuales y colectivas.

Para llegar a los resultados que adelante se presentan, se partió de establecer una metodología que considerara hacer consultas, diálogos, observaciones y lectura de documentos en los colegios distritales para obtener en profundidad la voz de estudiantes, padres y madres de familia, docentes y directivos, quienes en últimas dan cuenta más cierta de la medida en que se cumplen las políticas educativas y el derecho a la educación por el efecto de las propuestas pedagógicas y la disposición y el uso de recursos e instalaciones. La estrategia principal asumida por el estudio fue indagar en las vivencias situadas y diferenciadas de los y las estudiantes, lo que quiere decir, conocer lo dicho por ellos directamente, pero también estableciendo relaciones o contrastes con lo dicho por otras personas que conviven de manera permanente con ellos en la acción educativa, sean familiares, docentes y directivos de colegios, y también con lo observado en ellos, en sus formas de relacionarse, sus particularidades, condiciones y expectativas en contextos de tiempos, dinámicas y espacios puntuales. Se definió que el estudio fuera hecho a partir de los y las estudiantes tomados como sujetos situados y diferenciados; situados en tanto son en un tiempo, en un espacio y con unos saberes, y diferenciados en razón a que son subjetividades y particularidades.

Los asuntos a observar para conocer los efectos de la política de RCC se determinaron de acuerdo con lo establecido en publicaciones y en el trabajo institucional de la Secretaría de Educación (SED) de manera directa y a través de personas y entidades de apoyo a la estructuración e implementación de la política. Así, un referente fundamental, y con el que se empezó la promoción de la Secretaría en los colegios, fue la propuesta de improntas y ejes de desarrollo (“La impronta orienta la construcción y el desarrollo curricular” y el eje de desarrollo se establece “como las actividades rectoras que regulan el desarrollo del sujeto y el proceso de aprendizaje en cada uno de los ciclos”²), presentada en la siguiente matriz:

<i>Características de cada ciclo de acuerdo con la perspectiva de desarrollo humano que reconoce la RCC</i>					
<i>CICLOS</i>	<i>PRIMERO</i>	<i>SEGUNDO</i>	<i>TERCERO</i>	<i>CUARTO</i>	<i>QUINTO</i>
Impronta del ciclo	Infancias y construcción de los sujetos	Cuerpo, 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 de la cultura para el trabajo
Grados	Preescolar, 1° y 2°	3° y 4°	5°, 6° y 7°	8° y 9°	10° y 11°
Edades	3 a 8 años	8 a 10 años	10 a 12 años	12 a 15 años	15 a 17 años

Este referente con orientaciones fue la base para examinar y transformar, si se encontrase necesario, las propuestas curriculares, y de hecho, afectar las mismas acciones de disposición y organización de personas, espacios, tiempos y recursos. En la práctica, con la RCC se procuró incidir en todo el entramado de los colegios y de las relaciones entre ellos y con los niveles administrativos y de política de la Secretaría de Educación.

Es de destacar que la propuesta de la RCC tuvo como ejercicios iniciales en los colegios lo que se llamó la “Caracterización de la institución educativa” y la “Caracterización de las necesidades, intereses y demandas de los niños, niñas y jóvenes” y fue ejecutada y articulada con acciones específicas como la identificación de tres

2 Secretaría de Educación de Bogotá. (2011). *Reorganización Curricular por Ciclos. Referentes conceptuales y metodológicos*. Bogotá: SED. P. 38 a 40.

grandes dimensiones del desarrollo humano en los estudiantes (aspectos cognitivo, socio afectivo y físico-creativo), la promoción de un conjunto de estrategias denominado “Herramientas para la vida”, la definición de una propuesta de “Base común de aprendizajes esenciales (BCAE)” y la entrega de orientaciones para el establecimiento de ambientes de aprendizaje, entre otras.

En atención a la estrategia metodológica de indagar y reconocer en las vivencias de los y las estudiantes en el escenario de los colegios, para el estudio se determinaron cuatro lugares de mirada, que de conjunto permitieron ver las apuestas, las prácticas y las culturas escolares y sus efectos tanto pedagógicos como institucionales y organizativos. Estos lugares, o ejes temáticos, fueron: la organización escolar, la gestión escolar, el desarrollo curricular y, saberes y aprendizajes, tal como se precisó en unos de los objetivos del estudio. Por ende, los resultados, las conclusiones y las recomendaciones, además de obtenerse y presentarse en este documento de acuerdo con los niveles evidenciados de avance en la implementación general de la política de RCC, se ofrecen por cada uno de esos cuatro ejes y por cada uno de los cinco (5) ciclos.

Lo obtenido en el estudio permite configurar una suerte de radiografía de acciones de los colegios oficiales y sus efectos en los y las estudiantes. El análisis fue realizado con la información obtenida en 323 de los 359 colegios (cerca del 90%), tarea para la cual se tuvieron algunos instrumentos diferenciados de acuerdo con los grados cursados, eso para dar cuenta ciclo a ciclo de particularidades en cuanto a los cuatro ejes ya mencionados.

Con esto, se sabe en qué medida se implementó la política de la RCC en los colegios distritales en cinco años (entre 2009 y 2014), encontrándose, por ejemplo, que al final del estudio la mitad de los colegios que iniciaron el proceso se mantenían en él con acciones de sostenibilidad y desarrollo mayor, lo cual es una proporción importante en la medida en que significa que la RCC se trata de una política pública que logró ser instalada y apropiada por las comunidades de docentes y directivos, aunque se reconoce que no lo fue por los padres y las madres de familia y que, según muchos de docentes y directivos de colegios, en un alto grado resultó afectada con el cambio de dirección en la Secretaría de Educación en 2012, que en un primer momento no propició las condiciones para dar continuidad a su proceso.

Como efecto de la RCC, entre muchos, se le reconocen aportes importantes como el haber conseguido que los y las maestras retomaran de manera organizada discusiones y producciones de orden pedagógico que de tiempo atrás sentían que les hacía falta; el haber repensado asuntos como una distribución de sedes, espacios, recursos y tiempos de docentes y estudiantes teniendo en cuenta los ciclos y las edades del estudiantado; el haber partido de un ejercicio de reconocimiento de

quiénes son los y las estudiantes, de cómo son sus familias, de qué hacen y de cómo viven, los mismo que de una caracterización integral de la mayoría de los colegios distritales y sus entornos.

Se dispone de apreciaciones de los estudiantes, ciclo a ciclo, respecto de la pertinencia y lo que miran como efectos de las propuestas educativas de los colegios en sus aspiraciones y proyectos de vida; se sabe qué les gusta y disgusta de las instituciones educativas, qué les gusta leer, cómo se desempeñan con las nuevas tecnologías, qué tanto reconocen la diversidad, qué hábitos creen tener para investigar y para acceder a información y conocimiento, con qué confianza se sienten para buscar oportunidades y lograr transformaciones en sus vidas, barrios y ciudad.

También se tiene información directa de docentes, directivos y familiares de estudiantes que permite una idea sobre los niveles de participación, legitimidad y apropiación cuando de formular y ejecutar políticas públicas en educación se trata. En síntesis, se tiene una mirada sobre qué tan flexible o inflexible es la escuela pública bogotana, y qué tan sintonizada está, o no está, con las vidas y los desafíos que impone la época a los y las estudiantes, a sus familias y comunidades.

Más allá de mostrar conclusiones y sugerir recomendaciones, que lo hace, este documento es una provocación a ver asunto a asunto, gráfica a gráfica y tabla a tabla para hacerse a esa descripción, tomada entre la gente que la hace y la vivencia, de lo que es la educación en los colegios de Bogotá.

Fernando Antonio Rincón Trujillo

1. Marco general y propósitos del estudio

Como parte del Plan de Desarrollo “Bogotá Humana 2012-2016”, el Instituto para la Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico (IDEP), formuló el apartado de Educación y Políticas Públicas como uno de sus componentes misionales, con el propósito de contribuir en la construcción y socialización del conocimiento educativo y pedagógico con docentes, directivos y estudiantes para la materialización del derecho a la educación de calidad, a través de la investigación, la innovación y el seguimiento de la política pública del sector.

El componente se propuso realizar estudios y análisis de las políticas relacionadas con el cumplimiento integral del derecho a la educación (disponibilidad, acceso, permanencia y calidad), su evaluación y seguimiento y el monitoreo de los efectos de las acciones que de ellas se derivan; lo mismo que de las diferentes dimensiones de constitución de los sujetos y la interacción entre la vida escolar y la vida ciudadana como contextos que se permean mutuamente en sus dinámicas sociales y culturales.

Adicionalmente, se propuso aportar, de manera directa o indirecta, con otras entidades, elementos conceptuales y metodológicos y recomendaciones a las autoridades e instituciones del sector educativo, con los cuales se generen procesos sociales y académicos para propiciar políticas públicas que promuevan la garantía del derecho a la educación, la equidad, el reconocimiento de la diversidad, la inclusión, la conciencia ambiental y la participación.

En este sentido, las actividades del componente, que se integran en su finalidad, se organizaron en tres ámbitos: derecho a la educación; educación para la ciudadanía, derechos humanos y ambientales; y subjetividad, diversidad e interculturalidad. Se dispuso realizar estudios autónomos, integrados en un diseño estratégico, que

progresivamente entregaran aportes, materiales educativos y recomendaciones para las políticas educativas, la convivencia, los Derechos Humanos, el ambiente, la cultura y otras dinámicas de la vida social, política y económica.

El estudio temático sobre Reorganización Curricular por Ciclos (RCC), adelantado como parte del Estudio General, busca dar cumplimiento a los objetivos del citado componente, a la vez que toma sentido en el marco de las apuestas del “Plan Sectorial 2012-2016 Calidad para todos y todas”, pues se entiende la calidad en la educación como un proceso que supone en el estudiante el aprendizaje integral para el buen vivir:

[...] desarrollando un conjunto articulado de conocimientos, capacidades, emociones, pensamiento crítico, autonomía, actitudes y habilidades para vivir armónicamente en el planeta, realizando un proyecto de vida individual y colectivo [...] Allí el currículo cobra ciertas características, que responden a esta forma de comprender la calidad de la educación: diverso, integrador, evolutivo y pertinente. (SED, 2013, p. 25).

Esta comprensión sobre la calidad de la educación y, en ella, del papel del currículo, demarca un reto en términos de reconocer desde la voz de los sujetos, los avances y/o resultados de programas que a la fecha se han ubicado frente al propósito del mejoramiento de la calidad de la educación a partir del agenciamiento de transformaciones en el seno de la escuela. La intención de dicho reconocimiento es la visibilización de aquellos elementos que sugieren líneas en el desarrollo de nuevas apuestas curriculares y también, por supuesto, de las que se convierten en retos para fortalecer las condiciones de los procesos pedagógicos, administrativos, organizativos y de gestión alrededor de la educación.

Las siguientes líneas recogen algunos antecedentes que se consideran relevantes en la vía de recrear los elementos que sirvieron de referentes para emprender la tarea de la Reorganización Curricular por Ciclos en Bogotá.

Preguntas centrales

El estudio temático sobre Reorganización Curricular por Ciclos en Bogotá formuló las siguientes preguntas:

1. ¿De qué manera la política de reorganización por ciclos contribuye con el cumplimiento del derecho a la educación y con la valoración que hacen de éste los niños, niñas y jóvenes?
2. ¿Cuáles son las principales transformaciones generadas por la política RCC en relación con los ejes temáticos Organización escolar, Gestión escolar, Desarrollo curricular y Saberes y aprendizajes?

Objetivo general

Ofrecer información y conocimiento relacionado con la política de reorganización curricular por ciclos y de fortalecimiento académico implementados en el Distrito Capital, que permita a las autoridades e instituciones educativas de Bogotá la toma de decisiones en esa materia.

Objetivos específicos

- Identificar las transformaciones generadas en el colegio con la implementación de la política educativa RCC desde los cuatro ejes temáticos.
- Visibilizar las vivencias de los estudiantes de ciclos 1 a 5 en relación con las transformaciones generadas por la RCC desde los cuatro ejes temáticos.
- Analizar la manera en que la aplicación de la política de RCC, desde los ejes temáticos propuestos por el estudio, contribuye con el cumplimiento del derecho a la educación (desde los fines establecidos en la ley general).

2. Marco conceptual y referencial

El marco conceptual considerado dentro del Estudio Temático sobre Reorganización Curricular por Ciclos, comprende los lineamientos conceptuales construidos en el Equipo del componente “Educación y Políticas Públicas”, los cuales destacan la importancia de reivindicar el carácter del derecho a la educación como aquel que permite a los sujetos dar cuenta de su diversidad intrínseca en tanto personas situadas y diferenciadas en el marco de los Derechos Humanos.

En este sentido se destacan los aportes del Esquema 4-A, de Katarina Tomasevski (2005), para la valoración del derecho a la educación, en el que la satisfacción de este derecho supone la realización simultánea de cuatro componentes y de cuatro conjuntos de obligaciones por parte del Estado:

- 1) El derecho a la disponibilidad de enseñanza y la obligación de asequibilidad.
- 2) El derecho de acceso a la enseñanza y la obligación de accesibilidad.
- 3) El derecho de permanencia en el sistema educativo y la obligación de adaptabilidad.
- 4) El derecho a una educación aceptable y la obligación de aceptabilidad.

El componente de “Educación y políticas públicas” del IDEP, pretende complementar esta aproximación –desde las obligaciones del Estado, según propone el esquema 4 A–, con una mirada a los sujetos de la educación en el contexto escolar, con el fin de reconocerlos en tanto protagonistas del proceso educativo y sujetos

incidentes en el mismo, que intervienen en su transformación y en la ampliación de su comprensión.

Lo anterior implica dejar de lado la concepción de las y los estudiantes como simples receptores pasivos de las disposiciones estatales en materia del derecho a la educación. En consecuencia, solo mediante el acceso a sus vivencias (entendidas como aquellas experiencias significativas que dejan huella en la personalidad y que son resultado de la relación del sujeto con los otros sujetos, con los objetos, artefactos, instituciones y eventos que constituyen su contexto) será posible acceder a sus significados y perspectivas sobre el proceso educativo y, por esta vía, sobre el ejercicio en contexto del derecho a la educación.

Para ello, fueron tenidos en cuenta los diversos y enriquecidos hallazgos de los trabajos de investigación en innovación adelantados por el IDEP, decantados bajo la forma de Las cinco claves para la Educación (2013), formuladas para ser: “interpretadas, apropiadas y [...] valoradas como pertinentes, por las comunidades y las y los responsables de las políticas educativas de la ciudad y seguramente reconocidas e incorporadas en las decisiones de política nacional”. Entre esas claves, la cuarta (“Asumir la educación como derecho de las personas”), hace énfasis en la idea de que:

[...] el derecho a la educación es un derecho de las personas y un reconocimiento a la diversidad [...] que haga posible comprender de manera integral el alcance de este derecho y, por ende, permita valorar su realización de manera concreta en las personas y en los diferentes contextos donde ellas hacen su vida [...] El derecho a la educación implica no solo respetar la diversidad, implica interpretarla y formar desde ella como oportunidad, no a pesar de ella (IDEP, 2013, p.5).

Con este planteamiento se buscó consolidar la idea según la cual el derecho a la educación trasciende la visión de los deberes u obligaciones del Estado, realizándose en tanto que potencia las capacidades y libertades de los y las estudiantes y, particularmente, su autonomía/responsabilidad, sin discriminación, para la construcción de su plan o proyecto de vida.

A lo anterior cabe agregar las categorías de “interseccionalidad” y “translocalidad”, desarrolladas por Agustín Lao-Montes (2001), que contribuyen a dar contenido a la perspectiva de los sujetos del derecho a la educación, pues desagregan algunas dimensiones centrales de su contexto y de su carácter de sujetos. La “interseccionalidad” hace referencia al rol que la intersección de diferentes categorías sociales puede tener en las acciones sociales de los individuos y en su posición social.

Por su parte, la “translocación” o “translocalidad” alude a la multiplicidad de posiciones de sujeto y locaciones históricas (género, sexo, raza, etc.) que configuran al cuerpo humano como un sujeto, así como las unidades geográficas de espacio (en nuestro caso unidades como país, ciudad, UPZ, localidad, barrio, vecindario, escuela) desde las cuales los sujetos hablan y se afirman, trabajadas en los estudios de género y en las políticas de la locación que han sido formuladas por el feminismo negro tercermundista. Cabe señalar que el término locación o localización hace referencia a:

[...] los múltiples lugares (raza, género, clase, etc.) desde los cuales enunciamos, así como también las diversas localizaciones que ocupamos en las divisiones sociales de trabajo y poder (a nivel local, nacional y global). (Laó-Montes, 2001, p. 14).

El IDEP ha acogido este planteamiento dentro del marco conceptual para hacer seguimiento a la política educativa: una vez se destaca la importancia de los sujetos, cobra vigencia el tema de la construcción de subjetividades y del reconocimiento de la singularidad de las personas.

Se ha entendido que el derecho a la educación es inherente a las personas, por lo que se reclama la firme presencia del Estado para su plena realización, no solo a partir del cumplimiento de sus obligaciones, sino, y especialmente, desde el cuidado necesario para la realización de los derechos en las personas, consideradas como sujetos y no solo como individuos beneficiarios. La noción de sujeto que subyace a esta propuesta implica la idea de un sujeto que se construye en sus relaciones consigo mismo, con los otros y con el ambiente.

El carácter situado y diferenciado de los sujetos no solo implica los criterios de translocalidad e interseccionalidad, sino el reconocimiento de la diversidad como fundamento del derecho a la educación. Al respecto, se acogen los planteamientos de “diversidad” de Dietz (2012), quien define el término como un nuevo paradigma que ha sustituido el concepto de diferencia y que da cuenta de la variabilidad social y cultural. Así, la diversidad “no es una suma mecánica de diferencias, sino un enfoque multidimensional y multiperspectivista que estudia las líneas de diferenciación”. (Dietz, 2012, p. 95).

Para Dietz (2012), la diversidad incorpora una dimensión descriptiva y otra prescriptiva; expresa la singularidad y la pluralidad de las identidades. Es tal su fuerza que se ha convertido en un: “postulado político, en una exigencia articulada por organizaciones minoritarias y movimientos que luchan por entrar al dominio público de las sociedades occidentales” (p. 90); hasta el punto de que: “ha desafiado las nociones convencionales de ciudadanía, propiciando además nuevas formas de participación política por parte de estos

actores emergentes, que terminarán estableciendo diferentes tipos de pertenencia permitidos en la esfera política”. (p.90). Por estas razones, afirma categóricamente, y es el motivo por el cual se tiene en cuenta su punto de vista en el núcleo de la propuesta de valoración, que: “la diversidad cultural se ha convertido en un derecho que sustituye y fusiona, a la vez, nociones previas del esencialismo racial” (Dietz, 2012, p. 87).

2.1. Referentes conceptuales de la Reorganización Curricular por Ciclos en la Secretaría de Educación de Bogotá (RCC)

“La transformación pedagógica para la calidad de la educación, tiene como eje la reorganización de la enseñanza por ciclos y por periodos académicos, acción estratégica para iniciar la vía hacia la excelencia educativa, al hacer visibles y minimizar los factores que la obstaculizan”.

Plan Sectorial de Educación 2008- 2012.

Aunque acercarse a los procesos de construcción de saber y conocimiento en la escuela no es la única manera de hacer visible el cumplimiento del derecho a la educación, sí está relacionado con la idea de educarse para la vida; es decir, se trata de encontrar, o más bien de documentar, la relación entre aquello que se aprende en la escuela y su incidencia en la vida cotidiana, entendiéndola – más estrecha o más distante – como escenario privilegiado para la concreción del derecho a la educación. En este sentido, es conveniente citar de Meirieu (1998), quien hace evidentes algunos dilemas presentes a la hora de decidir qué es necesario para que los y las estudiantes aprendan, y cuál es el mejor momento para hacerlo:

Los niños no son demasiado dóciles, y, cuando sí lo son, la mayor parte de las veces intentan aplacarnos para acabar haciendo lo que quieren. Creemos dirigirlos y nos tienen en su poder mientras nosotros estamos al acecho de sus signos de afecto o de progreso. [...] Para empezar, no quieren nunca lo que deberían querer en el momento adecuado: cuando quisiéramos que estudiaran matemáticas o latín, se les da por mirar un serial de televisión. Y tanto les da que les expliquemos que, a largo plazo, las humanidades y las ciencias les darán satisfacciones infinitamente superiores a las de las aventuras afectivo-televisuales de colegiales norteamericanos. Luego, cuando por fin consienten en hacer lo que uno cree útil para ellos, jamás lo hacen como corresponde: lo enfocan mal, van demasiado a prisa o demasiado despacio, no respetan los buenos métodos, no entienden las cosas como nosotros. Si intentamos encarrillarles, se pondrán razonadores o se atrincherarán en el silencio, alegando que todo eso no tiene sentido o que ha dejado de interesarles. (Meirieu, 1996, p. 73).

Luego de este preámbulo, en el siguiente apartado se recogen algunos elementos que sirvieron como referente en la propuesta de reorganización curricular por ciclos RCC. El marco de acción fue el propuesto en el Plan Sectorial de Educación de Bogotá 2008-2012 “Educación de calidad para una Bogotá Positiva”, que en materia de los ciclos tuvo desarrollos en una “Base Común de Aprendizajes Esenciales BCAE”, con la cual se buscó potenciar elementos ya adelantados en la propuesta de Herramientas para la Vida; en las dimensiones del sujeto identificadas por el equipo de trabajo de la Secretaría para promover la RCC; y en las orientaciones que posteriormente compartió ese equipo sobre ambientes de aprendizaje.

El diseño y puesta en marcha de la política de Reorganización Curricular por Ciclos se ubica, como lo expresa el epílogo a este apartado, en un horizonte de acción política orientado a la transformación pedagógica para la calidad de la educación. Un propósito de estas dimensiones debe estar acompañado de un robusto proceso de reflexión colectiva que empiece, por un lado, a seducir a maestros, maestras, directivos y comunidad educativa en general, frente a la necesidad de pensar sobre la cotidianidad de la vida escolar; y por otro, que logre ubicar la vigencia del debate curricular en el escenario de decisión política.

Para lo anterior, al iniciar el proceso en 2008 la Secretaría propuso una ruta de implementación de esta política respecto de la cual se sugirieron acciones de orden administrativo, organizativo, de divulgación y pedagógicas a través de las cuales se esperaba que cada colegio lograra poner en marcha la reorganización, partiendo de las posibilidades y potencialidades de su propio contexto. Estas acciones se articularon en las siguientes fases de implementación (SED, 2011):

Fase 1. Preparación: Se refiere a las acciones que tienen que ver con la generación de condiciones institucionales para el proceso. Se trata de presentar los principales objetivos de la propuesta a la comunidad y de lograr consensos y acuerdos para las acciones subsiguientes.

Fase 2. Formulación: Se formulan los elementos conceptuales y metodológicos que surgen de las expectativas de la comunidad frente a la reestructuración. En esta fase cobran un papel determinante la revisión y/o reformulación del PEI y demás documentos institucionales, así como de la construcción de la propuesta institucional de ciclos.

Fase 3. Diseño curricular: Tiene que ver con el diseño de mayas curriculares, de apuestas curriculares y de estrategias de evaluación acordes con el propósito de la Reorganización Curricular por Ciclos.

Fase 4. Ejecución: Tiene que ver con la materialización de la propuesta orientada hacia la consolidación del proceso.

Fase 5. Seguimiento y sostenibilidad: Se desarrolla el seguimiento simultáneo a las anteriores fases, tiene que ver con la evaluación constante del proceso, de manera que puedan hacerse ajustes y fortalecer sus potencialidades. La sostenibilidad en consecuencia del funcionamiento armónico de los elementos puestos en marcha, de su seguimiento y evaluación constante.

Con base en la anterior ruta, la SED realizó en 2011 un ejercicio de seguimiento, para el cual asignó un porcentaje de avance de acuerdo con la implementación de cada una de esas fases. Si los colegios han cumplido todas las fases se encuentran en un 100% en el desarrollo de la reorganización curricular, tal como se puede apreciar en la siguiente tabla.

Tabla No.1 Fases según el avance en proyectos de ciclos propuesto por Sed

Fases	Avance en el Proyecto
Fase de preparación	0 a 20 %
Fase de formulación: Caracterización hasta proyecto de ciclo	21 a 30 %
Fase de formulación: Diseño curricular	31% a 50%
Ejecución	51% a 85%
Procesos consolidados	86% a 100 %

Fuente: Reporte SED (2011)

En este sentido, la implementación de la RCC partió del reconocimiento de la autonomía de los colegios en la tarea de revisar, ajustar y crear procesos curriculares, de organización y gestión escolar, que encontrarán un correlato en apuestas pedagógicas y didácticas. Para ello, se propuso desde las orientaciones de la SED (2008):

Construir con los maestros y maestras, los directivos docentes y la comunidad educativa las condiciones pedagógicas necesarias para que la escuela y el colegio proporcionen los conocimientos, aprendizajes y valores indispensables para una vida personal y social exitosa. La construcción colectiva, con los maestros y maestras, de los saberes, aprendizajes y habilidades que se deben adquirir y desarrollar en cada uno de los ciclos y períodos académicos. La transformación de las concepciones y prácticas pedagógicas y administrativas, para elevar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. La promoción y acompañamiento de innovaciones, experiencias y proyectos de investigación educativa y pedagógica en cada uno de los ciclos académicos. (p. 42).

Es evidente la importancia que cobra la construcción de una propuesta de saberes, aprendizajes y habilidades en el diseño e implementación de la RCC. Esto tiene que ver con la necesidad cada vez más urgente de disminuir la saturación de los currículos que, cargados de contenidos -cada uno de ellos considerados como importantes-, se vuelven inoperantes y, a la vez, reducen la motivación de los y las estudiantes, en la medida en que ellos se enfrentan a “grandes cargas” de temáticas disciplinares, muchas de las cuales podrían considerarse exiguas.

Esta desmotivación no está dada solamente en razón de la “irrelevancia social” que parecen soportar los contenidos escolares, sino que, siguiendo a Meirieu (1998), responden más bien a una idea agotada del sujeto escolar, quien en apariencia parece estar siempre dispuesto a ser “fabricado” por otro; es decir, esperando siempre a que sea su docente u otro adulto quien que le diga lo que es mejor para su vida; por ello:

La transmisión [o construcción] de saberes y conocimientos no se realiza nunca de modo mecánico y no puede concebirse en forma de una duplicación de idénticos [...] Supone una reconstrucción, por parte del sujeto, de saberes y conocimientos que ha de inscribir en su proyecto y de los que ha de percibir en qué contribuyen a su desarrollo. (Meirieu, 1998, p. 11).

2.1.1. Base Común de Aprendizajes Esenciales (BCAE)

En este sentido, y en concordancia con Coll, C. & Martin, E. (2006), definir cuáles deberían ser los aprendizajes básicos, requiere de una mirada aguda del contexto social, simbólico, cultural y político, toda vez que lo básico no significa, en ningún caso, definir lo “mínimo”, sino más bien, lo imprescindible; aquello cuya ausencia pondría en riesgo los procesos de desenvolvimiento y desarrollo del sujeto en un escenario social determinado o, cuya potenciación, garantizaría la realización de sus libertades personales. Para ello se requiere, de acuerdo con los autores, tener presente las siguientes consideraciones:

- Lo “básico” puede entenderse al menos de dos maneras. La primera como lo imprescindible, es decir, como aquellos conocimientos, cuya ausencia podría ser negativa para el desarrollo de un sujeto en los distintos ámbitos sociales. Y, en segundo orden, lo básico como lo deseable; es decir, que remite a los propósitos ideales en una sociedad, cuya ausencia no necesariamente determina el fracaso en ciertos ámbitos.
- La definición de lo básico tiene que ver con la búsqueda de un equilibrio entre las tres fuentes del currículo: Las demandas sociales –y laborales específicamente–, las necesidades de desarrollo humano de los y las estudiantes, y el proyecto social de la ciudad y del país. Lograr este equilibrio tendría que

ver, tanto con la superación de las condiciones de inequidad social, como con las apuestas ideológicas que asumen la dirección de los proyectos educativos.

- El carácter interrelacional del cumplimiento del derecho y específicamente del desarrollo curricular. Ello quiere decir que el currículo no es un mero ejercicio técnico, sino que, si se entiende como una construcción cultural, será preciso involucrar a la familia, al sector empresarial y a la comunidad en general, y ello pasa por comprender las variaciones respecto de las “responsabilidades formativas” de los distintos agentes sociales.
- Lo básico no corresponde necesariamente a la educación inicial, preescolar, primaria y secundaria. En la reformulación y en la vía de superar la saturación de los currículos, se deben privilegiar conocimientos que proporcionen habilidades y valores para aprender a lo largo de la vida, y no necesariamente considerar que una larga lista de contenidos disciplinares será garantía de llegar, por ejemplo, a la educación superior con la formación adecuada para enfrentar todos sus retos.
- Trabajar alrededor de lo básico exige formar para la ciudadanía local y para la ciudadanía mundial, es decir que “traducir” los códigos de la cultura a un currículo, pasa por comprender las necesidades contextuales de un escenario de ciudadanía específico, pero también por las lecturas que de los espacios planetarios se hagan en el ejercicio de su configuración.
- Formar teniendo cuenta las viejas y nuevas alfabetizaciones en relación con la formación de nuevos conocimientos y saberes. Ello quiere decir que será necesario identificar las culturas a las que pertenecen los y las estudiantes, y proporcionar una descripción de las mismas en términos de herramientas simbólicas, prácticas socioculturales y saberes. Y todo ello con el fin de utilizar esta descripción como una guía y orientación para tomar decisiones sobre qué enseñar y qué aprender. (Coll, C. & Martin, E., 2006, p. 15).

Dichas consideraciones hacen evidente que la creación de una Base Común de Aprendizajes Esenciales, BCAE, como lo mencionan las orientaciones de la RCC:

Pone en evidencia la necesidad de consolidar un bagaje indispensable de conocimientos, actitudes, valores y habilidades que todo educando debe alcanzar durante su educación básica en relación con sus procesos de desarrollo, particularidades, disposiciones de aprendizaje y elaboraciones culturales que le permitirán llegar a los saberes imprescindibles e irrenunciables necesarios para desenvolverse en su cotidianidad y en el mundo. (SED, 2011, p. 4).

Este propósito responde a la intencionalidad de la política educativa nacional, Artículo 5, Ley 115 de 1994, en tanto que los fines allí postulados expresan las

aspiraciones de la construcción del país; es decir, señalan una serie de propósitos imprescindibles y deseables para las y los ciudadanos colombianos. Los fines de la educación (Ley 115 de 1994, Artículo 5) se enumeran en la siguiente tabla:

Tabla No. 2 Fines de la Educación en Colombia

1. El pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos.
2. La formación en el respeto a la vida y a los demás Derechos Humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad.
3. La formación para facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan en la vida económica, política, administrativa y cultural de la Nación.
4. La formación en el respeto a la autoridad legítima y a la ley, a la cultura nacional, a la historia colombiana y a los símbolos patrios.
5. La adquisición y generación de los conocimientos científicos y técnicos más avanzados, humanísticos, históricos, sociales, geográficos y estéticos, mediante la apropiación de hábitos intelectuales adecuados para el desarrollo del saber.
6. El estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país, como fundamento de la unidad nacional y de su identidad.
7. El acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y demás bienes y valores de la cultura, el fomento de la investigación y el estímulo a la creación artística en sus diferentes manifestaciones.
8. La creación y fomento de una conciencia de la soberanía nacional y para la práctica de la solidaridad y la integración con el mundo, en especial con Latinoamérica y el Caribe.

9. El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país.
10. La adquisición de una conciencia para la conservación, protección y mejoramiento del medio ambiente, de la calidad de la vida, del uso racional de los recursos naturales, de la prevención de desastres, dentro de una cultura ecológica y del riesgo y la defensa del patrimonio cultural de la Nación.
11. La formación en la práctica del trabajo, mediante los conocimientos técnicos y habilidades, así como en la valoración del mismo como fundamento del desarrollo individual y social.
12. La formación para la promoción y preservación de la salud y la higiene, la prevención integral de problemas socialmente relevantes, la educación física, la recreación, el deporte y la utilización adecuada del tiempo libre.
13. La promoción en la persona y en la sociedad de la capacidad para crear, investigar, adoptar la tecnología que se requiere en los procesos de desarrollo del país y le permita al educando ingresar al sector productivo.

Por otro lado, no puede dejar de mencionarse la correspondencia con las Herramientas para la Vida formuladas desde la Secretaría de Educación de Bogotá, que son entendidas como:

Ejes 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. (SED, 2011, p. 58).

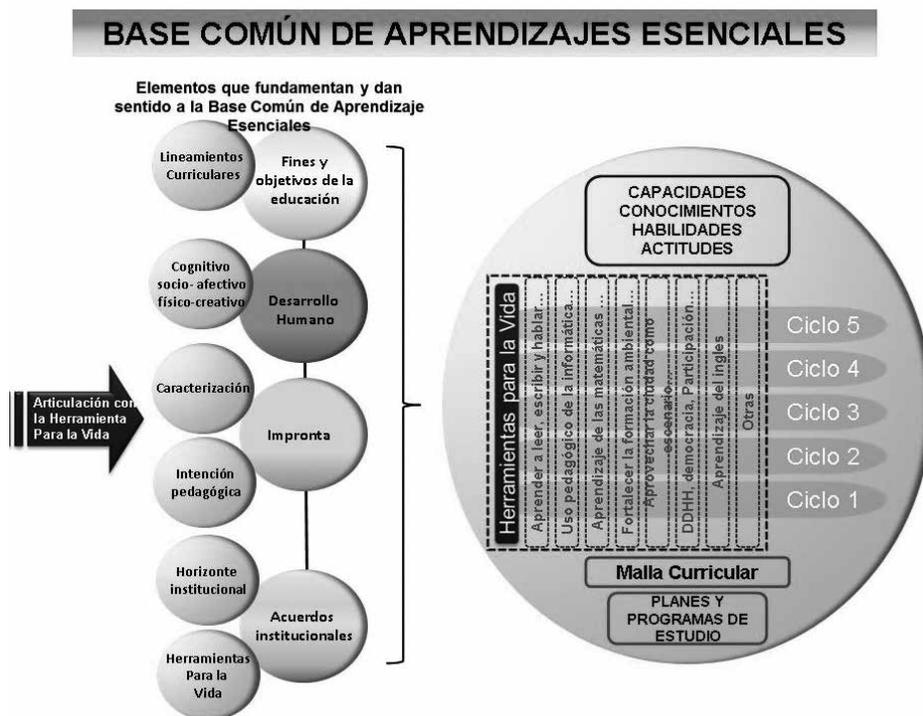
De esta manera, las Herramientas para la Vida que se priorizan desde la RCC, son:

- 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.
- Especialización de la educación, media y articulación con la educación superior.

Así, los fines de la educación, las Herramientas para la Vida y la necesidad de repensar el currículo, dieron lugar a la construcción, también en la Secretaría de Educación, de la base común de aprendizajes esenciales, BCAE (Gráfico 1), que, en palabras de las orientaciones para la implementación de la RCC, no es “la última palabra” sobre lo que se debe aprender y enseñar en el colegio, sino que se convierte en el referente común que cada colegio ajusta para ubicar los aprendizajes de los estudiantes con su entorno social y cultural

Gráfico No.1 Relación entre componentes pedagógicos de la reorganización por ciclos



Nota. Fuente: Reorganización curricular por ciclos. Referentes conceptuales y metodológicos. Secretaría de Educación (2011)

2.1.2. Aspectos o dimensiones del sujeto: La propuesta desde la RCC

La Reorganización Curricular por Ciclos encuentra su fundamento pedagógico en los postulados del desarrollo humano, los cuales, para este caso, plantean que: “El Estado es estimulador de soluciones creativas y de oportunidades, que emanan desde abajo hacia arriba y resultan, por lo tanto, más congruentes a las aspiraciones de las personas”. (SED, 2011, p. 19). Así, lo que se aprende en el colegio debería tener un lugar prioritario en todos los ámbitos de actuación del sujeto, en relación con las posibilidades de que “eso que aprende” pueda ser operante a la hora de resolver o “dar vida” a sus propias libertades. Es decir, y en consonancia con las recomendaciones de Dakar:

La educación no sirve únicamente para proveer al mundo económico de personas calificadas; no se dirige al ser humano como agente económico, sino como finalidad del desarrollo. Realzar plenamente los talentos y aptitudes que cada persona lleva en sí, responde a la vez a su misión fundamentalmente humanista, a la exigencia de equidad que debe guiar toda la política educativa y a las verdaderas necesidades de un derecho endógeno, respetuoso del medio ambiente humano, y natural y de la diversidad de las tradiciones y culturas. (Delors, 1996, p. 91).

Desde esta perspectiva, es necesario definir los aspectos o dimensiones clave que potencien al sujeto para su actuación en cualquiera de los ámbitos de la vida. De acuerdo con los referentes conceptuales de la RCC de la SED (2011), las dimensiones del sujeto se recogen en tres aspectos fundamentales:

- Cognitivo.
- Socio–afectivo.
- Físico-creativo.

Dichos aspectos se relacionan de manera dinámica con los ámbitos de actuación del sujeto. El primero tiene que ver con la comprensión, desde la perspectiva constructivista, de que el aprendizaje es un proceso subjetivo relacionado con las experiencias personales, donde el conocimiento, como pivote del ejercicio cognitivo, supone una transformación del sujeto a través de la creación de nuevos aprendizajes, lo que deviene en la creación de nuevas estructuras cognitivas que van más allá de los aprendizajes disciplinares y/o académicos, pues lo cognitivo potencia todas las dimensiones del sujeto.

El aspecto socio afectivo tiene que ver con la capacidad de identificar y controlar con sentido ético las propias emociones, lo que además tiene que ver con el desarrollo del juicio moral. En este sentido, lograr un desarrollo socio afectivo en el

marco de la RCC, implica: “la formación de sujetos críticos [...] capaces de intercambiar ideas, exponer puntos de vista, discutir, debatir, reflexionar y trabajar en equipo. Tiene que ver además con la capacidad de comprender la realidad natural y social”. (SED, 2011, p. 9).

Finalmente, el aspecto físico creativo potencia o facilita las prácticas de comprensión y reflexión del mundo, responde a la interrelación entre la naturaleza y la cultura, la construcción de lenguajes corporales y la capacidad de explorar, combinar, experimentar y producir nuevas posibilidades de mundo. Se refiere también al desarrollo de las habilidades comunicativas y a la posibilidad de desarrollar un pensamiento crítico, entendido como la facultad de comprender críticamente cómo se existe en el mundo. Allí cobran importancia los lenguajes de las artes y la comunicación, en tanto permiten establecer diálogos desde los saberes propios con los disciplinares.

2.1.3. Ambientes de aprendizaje

De la mano de la propuesta de transformación curricular, los ambientes de aprendizaje se convierten en una posibilidad de organizar y potenciar los espacios escolares, de manera que procuren el desarrollo de los aspectos y ámbitos de actuación del ser:

Los ambientes de aprendizaje son los espacios donde se generan oportunidades para que los individuos se empoderen de saberes, experiencias y herramientas que les permiten ser más asertivos en las acciones que desarrollan durante la vida [...] involucran a los actores en una serie de acciones pedagógicas, que facilitan condiciones para reflexionar sobre el logro del aprendizaje en relación con el contexto de cada institución, y con base en ellas se define el camino que cada institución desarrollará en todos sus aspectos (SED, 2013, p. 6).

Entre los dispositivos que condicionan el éxito de un ambiente, se halla el contexto; para la construcción colectiva de conocimiento es necesario entender que el desarrollo de aprendizajes se enmarca en la comprensión de que la escuela produce conocimiento propio, un “saber escolar” que se constituye en una práctica relacionada con formas de ser sujeto y de hacer en comunidad. Así, el conocimiento escolar supone la exploración de cada una de las esferas de lo cotidiano, del sujeto, a la que se integran aportes de distintas áreas que cobran sentido solo si son aplicables a situaciones propias de la vida cotidiana.

En otras palabras, en la escuela circulan diversos saberes cuya conjunción permite comprender la complejidad de los fenómenos sociales, hecho que invita a preguntarse por cuáles son las fuentes de conocimiento que se reconocen en la escuela,

los referentes que circulan y los criterios de legitimación. El conocimiento escolar se constituye en una lectura compleja del saber cotidiano, a la que pueden vincularse otros saberes con los cuales se establece un diálogo entretejido, permitiendo que estudiantes, maestros, maestras y otros miembros de la comunidad educativa construyan los conocimientos necesarios para intervenir con propiedad en diferentes escenarios de su vida.

Los ambientes de aprendizaje, entonces, pretenden convertirse en una forma pedagógica idónea para poner en práctica la implementación de la Base Común de Aprendizajes y las Herramientas para la Vida, en la perspectiva del desarrollo humano; es decir, en el desarrollo de los tres aspectos definidos como prioritarios por la RCC para la formación de los sujetos. Así lo afirman las orientaciones para la creación de Ambientes de Aprendizaje:

El ambiente de aprendizaje se entiende como un proceso pedagógico y sistémico que permite entender, desde una lógica diferente, los procesos de enseñanza aprendizaje de la Escuela. Desde esta propuesta se valida al estudiante como sujeto activo y participante en el ambiente, reconociendo sus necesidades e intereses desde lo cognitivo, lo afectivo y lo sicomotor, entendiendo estas características a la luz del desarrollo humano que se reconoce desde la RCC. (SED, 2013, p. 16).

2.2. Ejes temáticos, categorías y subcategorías: los lugares de mirada para el estudio

La definición de ejes temáticos, categorías y subcategorías como espacios para analizar el Estudio sobre la Reorganización Curricular por Ciclos, tiene en cuenta los elementos centrales citados hasta aquí, los cuales orientaron la formulación e implementación de la política de Reorganización Curricular por Ciclos y, a la vez, buscaron contribuir con el objetivo del componente de Educación y Políticas Educativas del IDEP, relacionado con la valoración del cumplimiento del derecho a la educación desde la perspectiva de los sujetos. A propósito, el equipo del IDEP señala que la valoración de este derecho, se da en la convergencia de relaciones entre los derechos, las políticas y los sujetos, entendidos éstos relacionamente y no solo como individuos que comportan unas características o atributos especiales previamente definidos.

En correspondencia con esta afirmación, los ejes temáticos determinados como campo de mirada en el estudio (organización escolar, gestión escolar, desarrollo curricular y saberes y aprendizajes), buscan visibilizar distintos elementos o componentes que configuran la vida escolar, dando lugar a la estructura que potencia o limita la realización de los derechos en cada colegio, determinada en este caso por la implementación de una política determinada.

Cada una de las categorías, subcategorías y variables específicas que orientaron la mirada en campo para el registro de la información, así como su posterior análisis, tuvieron el objetivo de examinar las formas de interrelación o tensión entre cada uno de los elementos que configuran ciertas condiciones para la realización del derecho a la educación.

2.2.1. Eje temático 1: Organización escolar

Para Inés Aguerrondo (2009), la organización escolar denota la forma en que se encuentran organizados los elementos subjetivos (valores, comportamientos y nociones), materiales (infraestructura, elementos de trabajo, servicios) y formales (normas, tiempos institucionales, programas), que integran la realidad escolar y configuran el entorno escolar, dotándolo de ciertas condiciones (sociales, materiales, pedagógicas y culturales) para el desarrollo de la labor educativa. El Proyecto Educativo Institucional (PEI) es expresión de la organización escolar.

Por su parte, el documento de *Orientaciones de reorganización curricular por ciclos* (2011), describe la organización escolar como un proceso en continua ejecución que demanda, por su propia naturaleza, actuaciones diversas conducentes a un fin concreto y previsto con anterioridad (Horizonte Institucional). Orientar la organización escolar, en el marco de la RCC, hacia el logro de los objetivos de esta política, implica “preparar los medios o recursos convenientes, de carácter personal y material, dando el cauce adecuado para que cumplan con eficacia su cometido”. (SED, 2011, p. 78).

Así, de acuerdo con Nicastro (2005), revisar la organización escolar no supone “nada nuevo”; sin embargo, es posible situarse desde “una mirada distinta”, toda vez que:

[...] más allá de sus formatos, si en parte de eso se tratara, contamos con espacios escolares que significan para muchos niños, niñas y jóvenes el lugar de lo posible, aquel que aún cuenta con la potencia para quebrar un destino casi innombrable (Nicastro, 2005, p. 215).

Esta afirmación, en concordancia con los planteamientos del componente Educación y Políticas Educativas, del IDEP, que busca ubicar al sujeto como principal “unidad de medida”, permite plantear elementos clave para ver los “modelos organizacionales” de los colegios: en la racionalidad depositada en sus jerarquías, por ejemplo en el gobierno escolar; la definición de normas; el uso y disposición de los recursos; la influencia del entorno; o en los dispositivos de participación, en los cuales el estatuto de la “ley” varía y su valor simbólico se agota en parte, apareciendo en su lugar nuevas reglas que responden a intentos a veces fugaces y otras veces más estables.

Se trata de generar un “lugar de mirada” que permita comprender los efectos de la política de Reorganización por Ciclos en los procesos de organización escolar, y de éstos en la instalación de una lógica que procure la garantía del derecho a la educación y, por tanto, el “mejoramiento” de la vivencia que los niños, niñas y jóvenes de los colegios construyen sobre éste. Es decir, observar, registrar y sistematizar aquellos elementos que dan cuenta de lo que las orientaciones denominan como “preparación de medios de carácter personal y material” desde la organización escolar, en torno a la RCC.

Categorías y subcategorías para el eje temático Organización Escolar

A continuación se describen las categorías y subcategorías para el eje temático de Organización Escolar:

a. Ejercicio de valores institucionales

Aguerrondo (2009) define la organización escolar como una estructura que compromete elementos “subjetivos”, los cuales implican, entre otros aspectos, la definición y vivencia de valores y los comportamientos que se agencian a partir de los mismos. Al tiempo, Carli (2005) señala que ver lo subjetivo, centrándose en la experiencia educativa, significa asumir que el tiempo presente y la relación con el conocimiento tienen marcas subjetivas, generacionales, sociales e históricas; es decir, tienen “distintos registros”, entre los que se cuentan: “el camino personal de saber”; el lenguaje (lo narrativo) y el pensamiento.

Entonces, la subjetividad debe permitir comprender “la caducidad de elementos del pasado y el reconocimiento del presente” (2005) que de alguna manera proyectan el futuro, hecho que se complementa con la certeza de que la construcción de conocimientos (no solamente disciplinares) tiene lugar entre los elementos del “afuera” y los de “adentro” de la escuela. En este escenario, es posible aseverar que los valores que se “fijan” en el horizonte institucional, en el marco de la RCC, confluyen con la generación de condiciones para la vivencia del derecho a la educación y tienen “reflejo” en los comportamientos concretos de quienes habitan la escuela.

El gobierno escolar y otros escenarios instituidos, como los clubes de ciencia, grupos musicales y otras formas de organización estudiantil, se comprenderían como lugares de concreción de las nociones, valores y comportamientos, pero también de generación de tensiones, transformaciones e incluso de trasgresiones, una vez se enfrentan con los saberes, actitudes y valores “venidos desde afuera”.

Estos escenarios pueden contribuir o no con la construcción y/o fortalecimiento de escenarios para reconocer la diversidad de la existencia humana o con la formación de lo que podríamos denominar la pertenencia institucional; pero lo

importante es que son las formas de apropiación que niños, niñas y jóvenes hacen de dichos valores para incorporarlos a sus formas de vida.

Pertenencia institucional

De acuerdo con Nicastro (2005), los espacios escolares aún significan el “lugar de lo posible” para niños, niñas y jóvenes, pues, a pesar de todo: “en la escuela acontece creación”. Nicastro se refiere a la creación como posibilidad de develar acciones que se integran, por sí mismas, a experiencias vitales o, más bien, que generan experiencias que no necesariamente son “más de lo mismo”.

Por otra parte, las condiciones adversas (en lo social, lo económico y lo político) que atraviesan el escenario escolar, y las propias vidas de quienes lo habitan, generan tensiones y vicisitudes que afectan directamente la organización escolar; es decir, que generan o no procesos de identificación con el horizonte institucional, y que no siempre encuentran un correlato con la vida de los y las estudiantes. En este sentido, la categoría de “pertenencia institucional” busca revelar las “manifestaciones” de dichas condiciones en los sujetos, los fines, valores u objetivos institucionales, pero también en la manera en que estos son cuestionados, transformados y/o trasgredidos.

Estas últimas características pueden comprenderse a la luz de las apuestas de la política de Reorganización Curricular por Ciclos, pues uno de sus objetivos fue el de contribuir con la pertinencia de los procesos educativos, lo que seguramente encontrará su expresión en el sentido de pertenencia de los y las estudiantes hacia sus colegios.

b. Materiales y entorno físico

La relación entre la disponibilidad de materiales y el espacio físico, y la política de Reorganización Curricular por Ciclos, tiene que ver con el uso, distribución y apropiación que se hace de los materiales y el espacio físico en función, por un lado, del cumplimiento de los objetivos de este proyecto y, por otro, de la generación de condiciones para que los niños, niñas y jóvenes, puedan desarrollar adecuadamente las actividades propuestas por sus maestros y maestras, e incluso para que estos últimos tengan la posibilidad de realizar apuestas didácticas innovadoras que involucren el uso de ciertos materiales.

De esta manera, en concordancia con el Informe de Seguimiento de la EPT en el mundo (UNESCO, 2005), se considera que la disposición de materiales y del espacio físico (infraestructura) es determinante para asegurar la calidad de la educación; al respecto se afirma que: “La calidad y disponibilidad del material de aprendizaje influye muy considerablemente en lo que pueden hacer los maestros.

Es esencial que las escuelas cuenten con agua salubre, instalaciones de saneamiento y facilidades de acceso para los alumnos discapacitados”. (p. 19).

El entorno, como construcción social en donde tienen lugar las actuaciones de los sujetos y en donde se expresa de manera comprensiva lo que se aprende, pues se vincula con la construcción de explicaciones en relación con las situaciones cotidianas de los y las estudiantes, cobra importancia para comprender las condiciones que hicieron posible, entre otros, el desarrollo de proyectos y prácticas pedagógicas pertinentes en el marco de la RCC.

A propósito, es preciso mencionar que la Reorganización Curricular por Ciclos, en el marco del programa Transformación Pedagógica de la Escuela, estuvo de la mano del proyecto de “Reforzamiento estructural, construcción de nuevas plantas físicas y dotación de colegios”, considerado en el Plan Sectorial de Educación 2008-2012. Dicho esto, se procede a especificar los elementos que servirán de subcategorías para el análisis de la información que se registre en relación con esta categoría:

- **Disponibilidad:** Se refiere a la existencia de espacios físicos y de recursos adecuados y suficientes para el desarrollo de las actividades académicas, culturales y recreativas. Se comprende como un condicionante para el desarrollo de proyectos pedagógicos de aula y/o ciclo que surgieron o se fortalecieron en el marco del desarrollo de la política de reorganización escolar.
- **Uso:** Se refiere al uso (pedagógico-cultural-recreativo) que se hace de los espacios escolares (auditorios, canchas, bibliotecas, huerta escolar, otros), así como de los materiales pedagógicos y otros recursos en función del desarrollo de proyectos pedagógicos de aula y/o de ciclo.
- **Incidencia del entorno y construcción de territorios:** El entorno genera condiciones sociales particulares dentro del colegio y también puede incidir en la decisión de contenidos, proyectos y otras actividades de extensión a la comunidad. De otro lado, la comunidad del entorno escolar puede considerarse en sí misma como un “recurso pedagógico”, en la medida en que contribuye con el reconocimiento de saberes locales y del acervo cultural, de modo que se convierte en fuente de aprendizaje para los y las estudiantes, y de construcción de habilidades institucionales para leer problemáticas asociadas a dichos entornos.

Además, el conocimiento del entorno, se considera parte constitutiva del proceso de caracterización de la población por ciclos, toda vez que se entiende como el proceso por el cual el colegio reconoce las necesidades, potencialidades, fortalezas, dificultades de los niños, niñas y jóvenes de acuerdo con los criterios acordados previamente en la institución. (SED, 2011, p. 38).

*c. Horizonte institucional
(Definición de acuerdos/normas institucionales)*

El Horizonte institucional, de acuerdo con la Ley 115, expone los principios y fines del establecimiento educativo; se concreta en la misión, visión, objetivos y demás elementos constitutivos en el Proyecto Educativo Institucional. El PEI, encarna a su vez, normas institucionales que se hacen explícitas en acuerdos de comportamientos, procedimientos y procesos organizativos que se han definido para alcanzar los fines esperados por la institución:

Según el Artículo 14, Decreto 1860 de 1994, toda institución educativa debe elaborar y poner en práctica con la participación de la comunidad educativa, un proyecto educativo institucional que exprese la forma como se ha decidido alcanzar los fines de la educación definidos por la ley, teniendo en cuenta las condiciones sociales, económicas y culturales de su medio. El proyecto educativo institucional debe responder a situaciones y necesidades de los educandos, de la comunidad local, de la región y del país, ser concreto, factible y evaluable. (MEN, s.f.).

Por ello, el horizonte institucional, y las normas que en él se establecen, no se encuentra solamente en los documentos, sino que sus directrices se asumen como realidad en todas las áreas que, por definición, se desarrollan de manera articulada (el área administrativa, directiva, académica y comunitaria) y, por supuesto, en la cotidianidad de lo escolar, razón por la que guarda relación con la categoría de “pertenecía institucional”. El horizonte institucional también implica algunas subcategorías:

- **Documentos normativos:** Se refiere a los documentos en los que se explicitan los fines y objetivos del colegio, así como los acuerdos de comportamientos, procedimientos, sanciones y/o acciones de acompañamiento. También a los programas y proyectos (en todas las áreas) a través de los cuales se ha decidido desarrollar los fines y objetivos de la institución. De acuerdo con esto, el Proyecto Educativo Institucional se considera la “carta magna” de la institución educativa y, por tanto, uno de los principales lugares para la transformación agenciada desde la política de reorganización por ciclos. Por tal razón, se espera encontrar en este documento, y en otros que desarrollen su horizonte, criterios de apropiación de dicha política.
- **Participación de la comunidad educativa en la definición de acuerdos y normas:** Se refiere a la existencia y/o promoción de escenarios de participación institucional alrededor de la definición de los acuerdos y normas institucionales; también a la manera como estos son puestos en conocimiento de la comunidad educativa para su apropiación. En este contexto es funda-

mental tener en cuenta la forma en que la comunidad se considera un actor de estos espacios de participación, y los mecanismos que hacen posible sugerir transformaciones, cambios o ampliaciones a las normas, en atención al desarrollo de procesos participativos u organizativos, por ejemplo, aquellos que se suscitaron en torno a la implementación de la política de Reorganización Curricular por Ciclos.

2.2.2. Eje temático 2: Gestión escolar

La gestión escolar ha sido entendida como una forma de control y seguimiento a la inversión costo-beneficio de la educación, sin embargo, en un proceso de redefinición más cercano al desarrollo pedagógico institucional, se pueden determinar varios elementos que contribuyen a su comprensión como escenario complejo. Para el Ministerio de Educación Nacional, la gestión es un proceso orientado al fortalecimiento de los proyectos educativos de las instituciones, que ayuda a mantener la autonomía institucional en el marco de las políticas públicas y enriquece los procesos pedagógicos, con el fin de responder a las necesidades educativas regionales y locales.

La gestión compromete los mecanismos de promoción del aprendizaje, de creación de comunidades académicas y la existencia de escenarios de interacción continua entre los miembros de la comunidad educativa. Se trata de un ejercicio de revisión y creación permanente de los procesos y procedimientos que dan lugar a mejores condiciones para vivir el colegio.

En este marco, Mónica Gather (2004) señala que lo principal en los procesos de gestión escolar es romper con la monotonía, impedir el estancamiento en la rutina, fomentar dinámicas de trabajo entre maestros y maestras, motivar la formación de liderazgos y de mecanismos de negociación y gestión participativa. Para ello, propone trabajar alrededor de seis características de la gestión escolar: la institución como organización que aprende; el liderazgo y formas del ejercer el poder; la capacidad de proyección en el futuro; la cultura e identidad colectiva; las relaciones profesionales y la organización del trabajo.

Se trata de agenciar procesos que faciliten el intercambio entre el mundo de la vida y el sistema escolar, desde una institución que aprenda de la lectura de su propio contexto. Para ello, es necesario crear instituciones educativas democráticas que fomenten la transformación social a partir de la descentralización del poder y la formación de liderazgos, en las que se entienda que el mundo no se mueve solo por los poderes políticos y el dinero, sino que además está impulsado por acciones significativas como la solidaridad, que constituye una base para fomentar la democracia. Por ejemplo, lograr que los y las estudiantes se entusiasmen por estar en

el colegio para forjarse metas, alcanzarlas y ser ambiciosos en su vida profesional y personal, es buscar posibilidades para la educación y desde la educación, que van más allá de lo meramente gerencial, tanto fuera como dentro de la escuela.

a. El colegio como organización que aprende

Esta categoría se refiere a la manera como cada colegio concibe y se apropia de las propuestas de transformación que se agencian desde el nivel central y local, con el objetivo de contribuir con su desarrollo. Este proceso genera, por supuesto, tensiones frente a lo “nuevo” o frente a la saturación de proyectos, pero también apropiaciones significativas que complejizan positivamente dichas propuestas.

Esta situación supone algunos retos, al respecto, Nicastro (2005) plantea que frente a “la pasividad quejosa”, que parece arremeter en contra de las instituciones educativas, fruto de actos habituales que se convierten poco a poco en actos naturales en los que en apariencia “no pasa nada”, es necesario desarrollar acciones de cambio y acción (en ocasiones silenciosas e individuales), atravesar riesgos y no solo cometer infracciones; para ello, es fundamental sostener actitudes críticas, impidiendo la entrada, “casi inadvertida”, de procesos de negación y renegación. (Nicastro, 2005, p. 220).

En el marco de la política de ciclos, la categoría de la institución como organización que aprende, busca develar “los movimientos institucionales” que tuvieron lugar desde los procesos de gestión, en la búsqueda de posibilidades y, porque no, de resistencias a la implementación de lo que fueron y son sus principales elementos constitutivos. Las siguientes son las subcategorías a través de las cuales será posible observar, registrar y sistematizar información correspondiente a esta categoría.

Apropiación de la política educativa

La apropiación de la política educativa se refiere a la manera en que fue adaptada, aplicada y adecuada la política de Reorganización Curricular por Ciclos en la institución; los tránsitos que tuvo en la definición de acuerdos institucionales, de acuerdos para los ciclos y, finalmente, en la definición de estrategias pedagógicas en las cuales se concreta dicho proyecto. Además, con esta categoría será posible registrar la gestión de programas de permanencia escolar, el uso del tiempo libre y las políticas de reconocimiento y de extensión a la comunidad, entre otras que potencian la implementación de la RCC.

b. Relaciones profesionales y organización del trabajo

Esta categoría tiene que ver con los procesos administrativos que potencian o limitan el desarrollo del Proyecto Educativo Institucional, y otras acciones relacionadas con el mismo, desde los diversos roles de los profesionales de la educación en la institución. Por esta razón, y de acuerdo con Rodríguez (2009), este apartado supone comprender que la mejora de las oportunidades para el aprendizaje de los niños, niñas y jóvenes, que implica la creación de nuevas opciones didácticas y, al tiempo, la atención diferenciada para las actividades pedagógicas, exige organizar y distribuir, por ejemplo, el tiempo escolar, con criterios pedagógicos y no solamente administrativos.

[...] la organización por ciclos es el resultado de una construcción social, por tanto colectiva, de una comunidad en la que los participantes se construyen según sus roles, los docentes participantes mantienen relaciones en las que se negocian significados y se toman decisiones orientadas hacia la articulación de distintos saberes. (Rodríguez, 2009, p. 50).

Existencia de procesos administrativos que potencian la RCC

Esta categoría implica entender que la institución ha adaptado sus métodos administrativos para permitir el desarrollo de distintos procesos (de formación, de proyectos, la adquisición de recursos, entre otros asuntos) que a su vez favorezcan la implementación de la RCC. Esta implementación, ha significado que la institución dé lugar a condiciones administrativas para la reorganización del trabajo docente, y lleve a cabo acuerdos institucionales que permitan la redistribución del trabajo en términos de tiempos, espacios, permisos, etc.

c. Liderazgo y formas de ejercer el poder

La gestión escolar fomenta de manera significativa la promoción de liderazgos entre maestros, maestras, directivos, estudiantes, madres y padres; en ellos se refleja la descentralización o centralización de las funciones administrativas y académicas, y de aquellas que tienen que ver con la ampliación de las relaciones de la escuela con la comunidad.

En las instituciones, los procesos de cambio no se desarrollan por sí mismos, requieren de la orquestación activa de actores que no son necesariamente aquellos con autoridad formal. Por tanto, los conceptos de líder y liderazgo se refieren a la influencia real sobre el curso de las cosas y no a la posición de quienes la ejercen; sea puntual o regularmente:

[...] hablaremos de una influencia regular ejercida por una persona o grupo pequeño, sobre las decisiones o acciones de un grupo mayor [...] lo cierto es que los trabajos en centros educativos deben contar con la intervención de algunos líderes sólidos y/o comprometidos con toda o parte de la causa que persiguen. (Gather, 2004, p. 140).

En este caso, la noción de liderazgo, aunque compleja en sí misma, busca centrarse en la posibilidad de los diferentes estamentos para participar, en condiciones similares, de las decisiones que se toman en la institución, condición determinante frente a la tarea de implementar la Reorganización Curricular por Ciclos en las instituciones educativas.

d. Procesos de formación y autoformación y acción colectiva de maestros(as)

Esta categoría tiene como principio la consideración de la UNESCO (2005), respecto de la importancia de disponer de docentes suficientes, con una formación inicial y continuada a través de programas formales, para garantizar la calidad de la educación. Sin embargo, en este contexto, vale la pena entender el concepto de formación desde un sentido amplio, por lo que cobran valor los enunciados que Martínez (2007) hace al respecto, al definirla como:

[...] aquellos procesos formativos que acontecen desde la propia intencionalidad del maestro(a) y que no implican, necesariamente, ejercicios “formales” de la academia, sino más bien procesos de organización que tienen que ver con acciones que se convierten en condiciones necesarias para la materialización de iniciativas de transformación de nuevos actos pedagógicos. (p. 17).

Considerando lo anterior, las orientaciones de la RCC señalan que el trabajo en equipo, la documentación permanente de procesos y/o hallazgos pedagógicos y la participación en escenarios formativos –no necesariamente formales– contribuyen con la cualificación del ejercicio docente, a la vez que contribuyen, no solo con la creación de opciones didácticas, sino con otro tipo de respuestas pedagógicas, frente a las necesidades identificadas en los y las estudiantes, de manera que ellos y ellas encuentren en el acompañamiento de sus docentes, las capacidades y motivaciones necesarias para el desarrollo de sus aprendizajes.

Presencia de colectivos de investigación e innovación pedagógica

Esta categoría hace referencia a la presencia de colectivos de investigación y/o innovación en la institución; también a la participación de docentes en escenarios promovidos por universidades, ONG y/o institutos de investigación, que promuevan el fortalecimiento de la RCC. Se busca develar la manera en que la RCC convocó a maestros y maestras a explorar formas de trabajo colectivo, investigación e

innovación en torno a la concepción de los ciclos. Para hacerlo, es necesario tener en cuenta la participación de maestros, maestras y estudiantes en los distintos escenarios de divulgación y socialización: redes, seminarios, ferias, foros u otros espacios que permiten el intercambio de experiencias alrededor de la implementación de la RCC.

Eje temático 3: Desarrollo curricular

La organización escolar por ciclos es un apoyo fundamental para la construcción y reconstrucción de currículos que integren el saber y el aprendizaje, estableciendo un puente con las necesidades sociales, que permita poner en práctica lo aprendido y transforme los currículos escolares para hacerlos pertinentes. Por ello, en el marco de la RCC, el currículo debe ser entendido como una construcción social, debe dar cuenta del contexto histórico y ofrecer formas de elaboración colectiva que permitan a los profesores, estudiantes y comunidad, presentar visiones críticas sobre: “la educación, las formas de organización del conocimiento y de su realidad y contexto [...] que dignifiquen a los sujetos y posibiliten el desarrollo de proyectos de vida individuales y colectivos. (SED, 2011). Además, y de acuerdo con la ley 115 de 1994, el currículo se concibe como:

[...] el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en la práctica. (Artículo 76, Ley 115).

Este conjunto de definiciones caracteriza el currículo como una construcción dinámica que responde a las características e intereses de la comunidad educativa; por ello, desde los lineamientos de la RCC, se definen algunas características a tener en cuenta al momento de su creación, como la interculturalidad, la pertinencia, la creatividad (pedagógica y didáctica), la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad; de la misma forma, se establecen algunas orientaciones, como la integración curricular, la recurrencia y la gradualidad (en el tratamiento de ciertas temáticas), la coherencia, la problematización, la investigación y la apropiación.

Así, el desarrollo curricular se entiende como un proceso mediante el cual se establecen acuerdos relacionados con la enseñanza-aprendizaje, teniendo en cuenta las dinámicas sociales y demás elementos que le configuran. Así mismo, vale la pena precisar que el diseño de un currículo y su puesta en práctica son propuestas tentativas ligadas al espacio y al contexto educativo, en el que la dinámica del grupo de docentes en cada ciclo, y el reconocimiento de su autonomía por parte del directivo docente (sin estar por fuera de esta dinámica), determinan el proceso y su nivel de autenticidad. (Jurado, et al., 2009, p. 24).

El documento de Jurado (2009), producido por el Instituto de Educación de la Universidad Nacional para complementar las orientaciones hacia la reorganización por ciclos, señala que el currículo es pensado como un contexto que se construye continuamente; propicia unos escenarios en donde el estudiante es el centro y, desde estos escenarios siempre cambiantes, se busca ofrecerle oportunidades para tomar decisiones y asumir responsabilidades, no como un deber, sino como resultado del deseo por aprender, porque quiere discutir con razones. Desde esta perspectiva, el estudiante actúa en relación con el contexto social y el conocimiento surge de la experiencia de participar en la resolución de problemas, del desarrollo de proyectos o del trabajo desde la transversalidad curricular (p. 36).

Como lo señala la Ley general de educación, esta intención afirma la capacidad del país para crear, investigar y adoptar la tecnología necesaria en nuestros procesos de desarrollo; al tiempo, permite al educando ingresar al sector productivo. En este sentido, y con motivo de los foros realizados con los docentes, se dio cuenta de los problemas curriculares implícitos en la organización por niveles y grados, tales como:

[...] la alta dispersión de los conocimientos y una desarticulación entre las áreas del plan de estudios y el currículo, poca profundidad en los conocimientos, desmotivación y escasa orientación de las capacidades de los y las estudiantes e incluso de maestros y maestras, poca pertinencia y baja relación entre lo que se desea aprender y lo que se ofrece en el colegio, la existencia de formas rígidas de evaluación y de promoción que, en ocasiones, desmotivan al estudiante y a la familia y generan deserción, (SED, 2008, pp. 13 -14).

Dichas problemáticas sugieren emprender acciones como el “desarrollo de una nueva estructura curricular que dé identidad a los ciclos y períodos académicos en el marco del rediseño de los PEI”, además del “desarrollo de innovaciones pedagógicas y de proyectos de investigación”, en suma, acciones que reflejen el carácter del currículo como construcción social. (SED, 2008, p. 39).

a. Intención pedagógica

Para la SED (2011), la intención pedagógica, como orientadora de los procesos de formación, es la que dota de identidad al ciclo, pues se corresponde con las demandas de aprendizaje de los niños, niñas y jóvenes y las necesidades educativas de la sociedad (fines de la educación); es decir, es la propuesta de desarrollo del ciclo que orienta el para qué enseñar, el ¿qué enseñar? y el ¿cómo enseñar?

Por su parte, para la RCC, la intención pedagógica es la que demarca la huella de cada ciclo, los cuales indican a su vez los objetivos de aprendizaje y enseñanza, ella:

[...] orienta la construcción y el desarrollo curricular, las relaciones escolares con el conocimiento (de las áreas o disciplinas); las relaciones personales e interinstitucionales, es decir, desde la impronta de cada ciclo; las interacciones entre las demandas y necesidades de la educación desde la sociedad; las necesidades y demandas de la institución y sus contextos y las necesidades y demandas de los niños, niñas y jóvenes, las cuales se concretarán a partir de la transformación de las prácticas pedagógicas. (SED, 2011, p. 39).

Apropiación pedagógica de la caracterización estudiantil

El tema del presente apartado tiene que ver con el conocimiento y “uso pedagógico” que maestros(as), directivos y demás miembros de la comunidad, hacen de las condiciones y/o características propias de los y las estudiantes; también se relaciona con la manera en que éstas son puestas en función de la definición de la intensión pedagógica. Por ello, en la RCC se considera que el reconocimiento y documentación de las necesidades educativas de los niños, niñas y jóvenes, visibilizadas a partir del proceso de caracterización continua, son determinantes para que maestros y maestras logren una constante actualización acerca de su desarrollo:

[...] es importante que los procesos de caracterización se desarrollen al inicio de cada ciclo, dado que permiten determinar el estado del desarrollo del estudiante y se convierten en una oportunidad para diseñar y articular acciones que fortalezcan el aprendizaje de los estudiantes. (SED, 2011, p. 38).

Desarrollo y adaptación de la impronta por ciclo

Este punto se refiere a los procesos de “adaptación” curricular que se llevan a cabo en la institución y que están en función del desarrollo de la impronta o intencionalidad pedagógica, la cual espera ser puesta en marcha en cada uno de los ciclos; es decir, se trata de dar cuenta de la manera como son considerados e incorporados el entorno, las demandas sociales y las necesidades educativas de los y las estudiantes, en el desarrollo de proyectos y prácticas pedagógicas que hayan tenido lugar en el marco de la política de ciclos.

b. Prácticas y proyectos pedagógicos

El trabajo tiene como punto de partida reflexiones como las de Martinic (2006), para quien la experiencia pedagógica deviene siempre de una práctica del maestro y es construida, no como un acto mecánico, ni como una mera actividad, sino como un ejercicio que responde a una intencionalidad de formación y a unos preceptos éticos, filosóficos y epistemológicos, por eso es considerada como acción política.

Por ello, una cosa es la práctica y otra distinta la experiencia pedagógica, pues esta última siempre estará cruzada por la reflexión, el asombro, el acto creador, el pensamiento, la singularidad y la reflexión ética, que es de donde viene su valor pedagógico. Así, la puesta en marcha de prácticas pedagógicas escolares, entendidas como saberes en acción, da cuenta en buena medida de las posibilidades de reflexión de maestros y maestras, que devienen en la necesidad de implementar acciones que den forma a situaciones específicas que tienen lugar en los contextos educativos; se trata de la posibilidad de producción de conocimiento de las prácticas y experiencias pedagógicas, y del hecho de que también se convierten en un proceso de autoformación docente.

Por otra parte, un proyecto pedagógico implica la planeación y organización de acciones pedagógicas que persiguen un objetivo determinado, cuyo desarrollo involucra la práctica pedagógica de maestros(as) en relación con los saberes de los niños, niñas y jóvenes. Los proyectos pedagógicos pueden ser de aula o institucionales, y se entienden como reflejos de la planificación de la enseñanza, toda vez que se espera que den cuenta del enfoque curricular, del modelo pedagógico que se ha concebido para la institución, y por supuesto, se sustentan en las necesidades e intereses de los y las estudiantes, a fin de proporcionarles mejores condiciones para el aprendizaje.

Desde la perspectiva de la RCC, prácticas, experiencias y proyectos pedagógicos, deben ser pensados y estructurados, en función del desarrollo curricular, más allá de la estructura tradicional de las disciplinas e incluso, de los espacios y tiempos tradicionalmente "cerrados" como el aula y "la hora de clase", al contrario, deben comprometer la acción colectiva de grupos de maestros(as), estudiantes y comunidades que permitan "abrir" la escuela.

Creación de opciones didácticas y de estrategias pedagógicas

Vinculada al desarrollo de prácticas pedagógicas, la creación de opciones didácticas y de estrategias pedagógicas, busca incorporar las orientaciones de los ciclos y lograr la concreción del eje de desarrollo definido para cada uno de ellos. En este contexto, el eje de desarrollo hace referencia a las actividades rectoras que regulan el progreso del sujeto y el proceso de aprendizaje en los ciclos.

Diseño y desarrollo de proyectos y prácticas pedagógicas

Con este título se hace referencia al desarrollo de proyectos pedagógicos en la institución, cuya emergencia y/o fortalecimiento haya tenido que ver con la puesta en marcha de la política de Reorganización Curricular por Ciclos. El desarrollo de proyectos pedagógicos hace posible ver la articulación de elementos centrales de la RCC, tales como: la base de común de aprendizajes esenciales, el desarrollo de ambientes de aprendizaje, la evaluación, las formas de trabajo docente, etc.

Uso de tiempos para el aprendizaje

El aprendizaje depende del tiempo, considerándolo no solo desde sus propiedades cuantitativas de cantidad de minutos u horas, sino desde su sentido cualitativo, pensando en el cómo y para qué se emplea, pues su determinación cambia dependiendo de los docentes y los estudiantes, de las condiciones, los materiales y las iniciativas pedagógicas. Así, la puesta en marcha de proyectos por ciclo exige la reorganización de los tiempos escolares, de manera que responda a los estilos de aprendizaje de niños, niñas y jóvenes, lo que implica considerar la diversidad de formas de aprendizaje de los mismos.

Relaciones pedagógicas

Las normas institucionales, los reglamentos y circulares, las formas de enseñanza de maestros y maestras, contribuyen con la creación de vínculos y/o relaciones entre los distintos miembros de la comunidad educativa. La relación educativa está también condicionada por la naturaleza de la tarea escolar que, en la enseñanza tradicional, está concebida y controlada por el docente y por los programas vigentes. En estas condiciones, la relación pedagógica tiene que ver con la manera como maestros y maestras conciben a sus estudiantes y viceversa.

Las relaciones en el aula no son simplemente juegos interpersonales, provienen de formas de pensar al otro y a la otra, y reproducen jerarquías o relaciones horizontales en la vida cotidiana de la escuela. Entonces, alrededor de los proyectos, prácticas y experiencias pedagógicas, realizados en el marco de la RCC, se busca la configuración de relaciones pedagógicas más horizontales entre los miembros de la comunidad educativa, que den el soporte ético a los nuevos escenarios pedagógicos creados a partir de esta propuesta.

c. Diseño y desarrollo de procesos de evaluación integral, dialógica y formativa

La evaluación es tal vez uno de los elementos más complejos y polémicos a la hora de pensar en transformaciones curriculares, pues es allí en donde se da cuenta, no solamente de los aprendizajes o logros alcanzados, sino también, y sobre todo, de las concepciones que se tienen de los y las estudiantes, de la atención que tienen sus distintos ritmos de aprendizaje y, por qué no, de la coherencia entre lo que se plantea como horizonte pedagógico y lo que se pone en práctica en el terreno de la enseñanza y el aprendizaje. Para el caso de los ciclos, Rodríguez (2009), señala que:

La perspectiva [de la evaluación] está relacionada con su carácter dialógico, frente a lo cual es necesario identificar dos modos de comprenderla: uno,

como la conversación entre la maestra o el maestro y sus estudiantes, en torno a cómo valorar los aprendizajes y qué decisión tomar frente al no cumplimiento de los acuerdos en esta relación contractual que constituye la vida académica escolar. Dos, como el reconocimiento de las múltiples voces que participan en la dinámica del pensamiento, y que permiten que el docente pueda leer las estructuras profundas de los actos comunicativos de los estudiantes y sus maestros para propiciar ámbitos para el acuerdo y el compromiso [...] el asunto es cómo la escuela propicia condiciones pedagógicas para que, desde la ética, cada quien reconozca lo que necesita en la participación como un par de otros. (p. 54).

La reflexión planteada por Rodríguez (2009), recoge en buena medida las discusiones suscitadas al pensar en la evaluación para la RCC, puesto que en ellas se partió de la certeza de que un proceso de transformación pedagógica estaba obligado a cuestionar las formas tradicionales de evaluación y, por supuesto, a generar otras nuevas, basadas en su comprensión como proceso dialógico, formativo e integral. Así, la evaluación en la RCC es considerada como una herramienta pedagógica que permite mejorar la calidad de la educación. Se concibe como un proceso integral, dialógico y formativo:

[...] integral, en tanto que abarca todos los elementos que involucran la evaluación de los aprendizajes, los medios utilizados, los ambientes físicos, sociales, familiares y de desarrollo humano. Dialógica, como ejercicio de reconocimiento del otro, de sus saberes, sus experiencias, sus ritmos, sus prácticas, sus avances. Formativo, como el escenario en el que es posible desaprender y aprender lo nuevo, lo diferente y en el que permanentemente se avanza en el desarrollo del aprendizaje. (SED, 2011, p. 64).

Esta comprensión de la evaluación, supone que dicha práctica está implícita en cada uno de los momentos del proceso de enseñanza y aprendizaje, de manera que: “garantice a los niños, niñas y jóvenes, con o sin dificultades, las condiciones necesarias para alcanzar los objetivos del aprendizaje establecidos para cada ciclo, los cuales contribuyen al éxito académico, al crecimiento personal y profesional”. (SED, 2011, p. 36).

Existencia de diversas estrategias de evaluación

Este apartado se refiere al diseño y desarrollo de diferentes formas de evaluación, las cuales implican tener en cuenta las necesidades y demandas de los niños, niñas y jóvenes; y que al tiempo se relacionen con la “demanda de transformación” que supone la implementación de la reorganización por ciclos en los colegios.

Al respecto, el documento de la Secretaría (2011), con las orientaciones de la política por ciclos, afirma que para evaluar el aprendizaje de los estudiantes en cada

ciclo, se hace necesario diseñar formas, estrategias y criterios desde los aspectos cognitivos, socioafectivos y psicocreativos, que contengan, expresen y validen la intensión formativa de la institución, y las diferentes formas de acceder al conocimiento, haciendo de la evaluación de los aprendizajes un proceso integral.

Uso pedagógico de la evaluación

Si la evaluación se asume como proceso dialógico, integral y formativo, se espera que sus resultados tengan un uso pedagógico en los diferentes momentos y escenarios, que se reflejen en el mejoramiento de las condiciones para el aprendizaje de los niños, niñas y jóvenes. Es decir, que los y las estudiantes comprendan y den sentido a la evaluación como parte de su vivencia escolar, entendiendo que ésta les pone en conocimiento de sus fortalezas y desafíos, a la vez que les da la posibilidad de apropiarse de sus procesos de mejoramiento.

Por su parte, maestros y maestras designan a la evaluación el carácter de herramienta pedagógica, que contribuye, tanto al conocimiento de sus estudiantes, como al mejoramiento de sus propias prácticas de enseñanza. Estos planteamientos se corresponden con lo postulado por la RCC, y por tanto se entienden como una posibilidad para registrar información acerca de los cambios suscitados a partir de su implementación.

Eje temático 4: Saberes y aprendizajes

La política de Reorganización Curricular por Ciclos considera fundamental la creación conjunta, con maestros y maestras, directivos docentes y la comunidad educativa en general, de las condiciones pedagógicas necesarias para que la institución educativa proporcione los conocimientos, aprendizajes y valores indispensables para una vida personal y social exitosa. También para:

[...] la construcción colectiva con los maestros y maestras de los saberes, aprendizajes y habilidades que se deben adquirir y desarrollar en cada uno de los ciclos y períodos académicos; la transformación de las concepciones y prácticas pedagógicas y administrativas [para así] elevar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje y la promoción y acompañamiento de innovaciones, experiencias y proyectos de investigación educativa y pedagógica en cada uno de los ciclos académicos. (SED, 2008, p. 42).

Los saberes y aprendizajes son la parte constitutiva o medular de la implementación de la RCC; sin embargo, con ello no se quiere entender que la única manera de comprender lo que pasa en el colegio o, más bien, lo que pasa a los niños en el colegio, sea a través de la valoración de lo que saben o no, solo que este ítem refleja la manera en que los y las estudiantes apprehenden, de su vivencia en el colegio,

elementos para su vida que les permiten interactuar con el mundo, reconocer su lugar en el mismo, resolver problemas y estimar posibilidades de futuro.

Por supuesto, ahondar en los conceptos de aprendizaje y saber puede ser motivo de una larga discusión, puesto que estas nociones han sido estudiadas y conceptualizadas desde diversas corrientes de pensamiento, no solamente pedagógicas, sino desde aquellas que como la sociología o la psicología, por ejemplo, se ubican en la comprensión de dichos procesos. Así:

[...] el aprendizaje desde la RCC se concibe como un proceso de adquisición, modificación y movilización de conocimientos, estrategias, habilidades y actitudes, que conlleva al desarrollo de nuevas y mejores ideas, al descubrimiento de formas de manipular, interactuar, dominar y transformar elementos del ambiente; haciéndolo un acto intencional, explorador, imaginativo y creativo que permita el desarrollo de procedimientos y maneras de razonar (SED, 2011, pp. 53-54).

Por esta razón, la integración y continuidad se convierten en elementos determinantes, pues el aprendizaje debe responder a un proceso y no estar sujeto a un tiempo específico, ni a un lugar. Entonces, el compromiso pedagógico está dado a partir de la forma de acompañar a los y las estudiantes en un proceso en el que lo que se logra aprender, en el aquí-ahora, incluye lo que antes no se había podido aprender. Estas comprensiones, más complejas de lo que aquí se muestra, llevan a determinar la estructura de los ciclos tal como se expone en la siguiente tabla:

<p>Primer Ciclo: Comprende el preescolar con primero y segundo de primaria, los inicios de los primeros trazos y la lectura no pueden romperse, lo que se busca es una identidad con los aprendizajes iniciales de la escuela, estableciendo el puente con los aprendizajes extraescolares.</p> <p>Segundo Ciclo: Comprende tercero y cuarto de primaria; en este ciclo se busca fortalecer y continuar con los aprendizajes del ciclo anterior. Los niños y niñas de este ciclo viven el asombro de saber dominar las convenciones y saber plantear hipótesis y explicarlas, a la vez que juegan en el mundo de la escuela.</p> <p>Tercer Ciclo: Comprende los grados 5º, 6º y 7º. Los niños y niñas de este ciclo quieren entender el mundo de una manera más racional y con juicios críticos; tienden a la expresión corporal de manera intensa y buscan la realización de juegos más abiertos</p> <p>Cuarto Ciclo: Comprende los grados 8º y 9º. El horizonte fundamental de este ciclo es el de contribuir a que, en el tránsito de la adolescencia hacia la juventud, los estudiantes identifiquen campos vocacionales desde los cuales podrán elegir su profundización en el último ciclo, el de la educación media.</p> <p>Quinto Ciclo: Se compone por los grados 10º y 11º. Propende por la articulación con la educación superior a través de programas diversos que la SED ha previsto, como la articulación con la educación superior y las posibilidades en la formación para el trabajo.</p>
--

Nota: Tomado de Jurado, et al. (2009). *La educación básica y media en el Distrito Capital: Orientaciones para la reorganización de la enseñanza por ciclos.*

Como categorías, el estudio tuvo en cuenta los aspectos definidos por la RCC, entendidos como dimensiones del sujeto que, desde la perspectiva del desarrollo humano, enfoque desde el cual se fundamentó esta política en torno de ciclos, contemplan aspectos son: el cognitivo, el socio-afectivo y el físico-creativo.

Desarrollo de la dimensión cognitiva

Desde la perspectiva constructivista, el aprendizaje es un proceso subjetivo relacionado con las experiencias personales. El conocimiento supone una transformación a través de la creación de nuevos aprendizajes, lo que deviene en la creación de nuevas estructuras cognitivas en el sujeto. Está más allá de los aprendizajes “regulares” o “tradicionales”, pues potencia todas las dimensiones del sujeto (Parafraseado de SED, 2011).

Desarrollo de la dimensión socio-afectiva

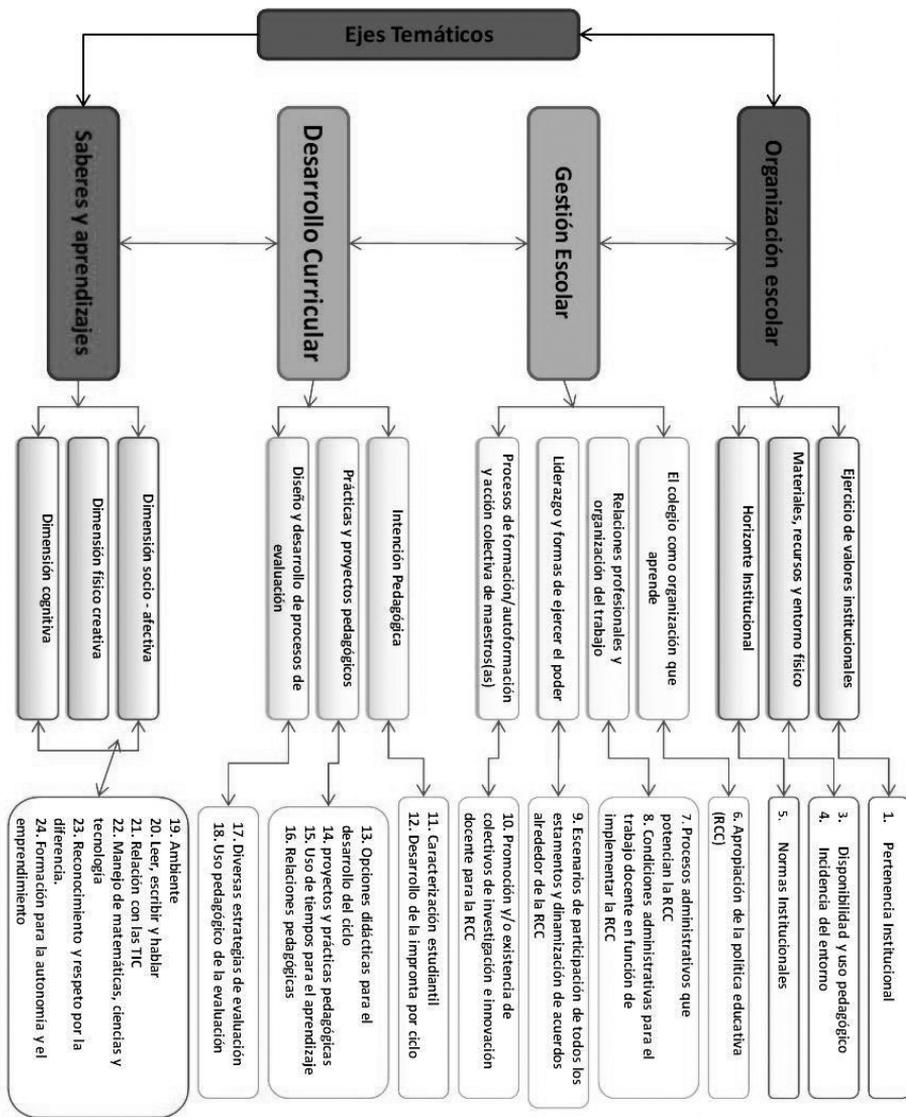
Capacidad de identificar y controlar las propias emociones con sentido ético. Desarrollo de las inteligencias múltiples, particularmente de la inteligencia emocional, gracias a la cual es posible la motivación, la perseverancia, el control de impulsos, etc.; este aspecto tiene que ver con el desarrollo del juicio moral. Lograr un desarrollo socio afectivo en el marco de la RCC implica la formación de sujetos “críticos [...] capaces de intercambiar ideas, exponer puntos de vista, discutir, debatir, reflexionar y trabajar en equipo. (SED, 2011, p. 24). Además, se relaciona con la capacidad de comprender la realidad natural y social.

Desarrollo de la dimensión físico-creativa

Facilita las prácticas de comprensión y reflexión del mundo, responde a la interrelación entre la naturaleza y la cultura, a la construcción de lenguajes corporales, a la capacidad de explorar, combinar, experimentar y producir nuevas posibilidades de mundo. Se refiere también al desarrollo de las habilidades comunicativas y a la posibilidad de desarrollar un pensamiento crítico, entendido como la capacidad de comprender críticamente cómo se existe en el mundo. Concibe los lenguajes, las artes y la comunicación, como posibilidad para establecer diálogos desde los saberes propios con los disciplinares, el arte y la comunicación como expresión y concreción de los lenguajes.

Considerado todo el marco anterior, el estudio construyó el siguiente esquema con categorías y subcategorías para estructurar los instrumentos y, con ellos, realizar el trabajo de recolección de información a partir de los ejes temáticos ya expuestos:

Esquema 1. Básico de categorías del estudio temático RCC



Nota. Realizado para el presente estudio

3. Metodología

3.1. Enfoque metodológico general del proceso para indagar y “ver” en los estudiantes y en los colegios

Para el desarrollo del trabajo se adoptó un enfoque metodológico caracterizado por estas tres estrategias de recolección de información:

- Acceder a la voz de los sujetos.
- Tomar el colegio como territorio de la indagación.
- Consultar diversas fuentes de información.

3.1.1. Acceder a la voz de los sujetos

La metodología ha establecido que la valoración del cumplimiento del derecho a la educación, tomará como elemento central las vivencias situadas y diferenciadas del estudiantado; las cuales abarcan, tanto las prácticas, como los saberes que se han convertido para ellos y ellas en experiencias significativas, expresadas por medio de sus discursos y de los discursos de otros actores de la comunidad educativa, como profesoras y profesores o padres y madres de familia. Los saberes de los estudiantes no se agotan en sus aprendizajes y habilidades “formales”, sino que abarcan los saberes sobre sí, sobre el mundo, sobre los otros y sobre sus relaciones con ellos, e implican prestar atención a lo que se “internaliza”, a lo que se ignora y a lo que se desmiente.

Aunque en el lenguaje cotidiano se hable con bastante frecuencia del término “vivencia”, en tanto experiencia vivida por una persona que influye en su carácter, éste tiene una larga trayectoria vinculada a la tradición hermenéutica en las ciencias sociales. Comencemos diciendo que antes de consolidarse como una tradición filosófica, la hermenéutica había hecho un largo camino en la interpretación de textos religiosos, literarios e históricos; para esta corriente es clave la comprensión del sentido de la acción y la reflexividad del sujeto sobre su experiencia (en tanto capacidad de reflexionar acerca de su existencia y de trascender en la práctica al actuar en consecuencia). Justamente, la noción de vivencia entra aquí como parte de este proceso comprensivo llevado a cabo por el sujeto.

Para Gadamer (2003), la noción de vivencia (*Erlebnis*), se sitúa en un punto intermedio entre las dos significaciones de la noción experiencia (*Erleben*):

Cuando algo es calificado y valorado como vivencia se lo piensa como vinculado por su significación a la unidad de un todo de sentido. Lo que vale como vivencia es algo que se destaca y delimita tanto frente a otras vivencias –en las que se viven otras cosas–, como frente al resto del curso vital –en el que no se vive “nada” (p. 103). [Continúa señalando que] algo se convierte en una vivencia en cuanto que no solo es vivido, sino que el hecho de que lo haya sido, ha tenido algún efecto particular que le ha conferido un significado duradero. (p. 97).

A partir de esta revisión del concepto de vivencia, vemos que ésta no se agota únicamente en la comprensión que el sujeto puede tener de determinadas experiencias, sino que le permite además estructurar su horizonte de sentido, construir maneras de ser en el mundo y, con ello, sus prácticas en contextos específicos; razón por la cual las vivencias deben analizarse junto con las prácticas sociales que generan en contextos y cuerpos particulares.

En consecuencia, se propone la observación de los espacios sociales dentro y fuera de los colegios, con el fin de aportar información respecto de las condiciones propias del ambiente institucional y del entorno barrial, en los cuales es posible identificar “huellas” o “pistas” que den cuenta de la realización de derechos en los niños, niñas y jóvenes.

3.1.2. Tomar el colegio como territorio de la indagación

El colegio constituye el marco más concreto de relaciones sociales, en el que los y las estudiantes ejercen y disfrutan del derecho a la educación, a la vez que amplían

su comprensión del mismo; por eso, para el caso del estudio, delimita al colegio como lugar de realización de derechos. Al respecto, Sandra Nicastro (2005), señala que acercarse a la comprensión de lo que ha significado la implementación de la política, implica una mirada, en clave política, a lo cotidiano de la escuela; esto es, en primer lugar, ser capaces de desanudar este significado que asocia lo cotidiano a la reiteración y operar, más bien, desde un encuadre de análisis que nos permita reconocer el potencial de la experiencia y de lo inédito en diferentes tramas, discursos y prácticas que expresan diariamente los espacios escolares (Nicastro, 2005, p. 11).

Adicionalmente, la quinta clave del IDEP, presentada durante el desarrollo de sus trabajos de investigación e innovación, hace énfasis en esta estrategia, de tomar el colegio como territorio de indagación, cuando la denomina “Disponer escuelas y ciudad para los saberes y la vida: La escuela y la ciudad: sus espacios tiempos y relaciones son fundamento para los saberes y la vida”. De acuerdo con dicha clave:

[...] la escuela y la ciudad, ambas como gente y como territorios en lo urbano y lo rural, son o deberían ser, en primer término, lugares de protección de las niñas, niños y jóvenes, y espacios amables de garantía de derechos y de seguridad. En la escuela y en la ciudad se tiene derecho a la infancia, al crecimiento, a la bienvenida a lo social y a la búsqueda de oportunidades para la vida, y en muchos casos, de compensación ante desigualdades sociales. (IDEP, 2013, p. 6).

3.1.3. Consultar diversas fuentes de información

Se recurrió, tanto a fuentes vivas (en tanto suministran in vivo información que no ha sido filtrada, interpretada o evaluada previamente), como a fuentes documentales (las cuales contienen información primaria, sintetizada y reorganizada).

Fuentes vivas

Se consideraron fuentes vivas a todos los miembros de la comunidad educativa; con ellos y ellas se buscará poner en evidencia las vivencias, para lo cual, de acuerdo con la propuesta metodológica general, se recurrirá a la visibilización de narrativas respecto de dichas vivencias en el marco de la implementación de la RCC. A continuación se describen las fuentes, los contextos y prácticas establecidas para desarrollar el estudio:

Tabla 4. Fuentes vivas para el desarrollo del estudio

Actores	Contextos	Prácticas
Estudiantes	<p>Aula: Escenario común de desarrollo de las prácticas pedagógicas, entendidas, no solo como el terreno del maestros, sino como el lugar de construcción de conocimientos.</p> <p>Otros escenarios escolares (espacios de recreo, biblioteca, espacios deportivos, entre otros), donde tenga lugar el desarrollo de la propuesta de ciclos, también constituyen el centro del proceso educativo y de la concreción de Derecho a la Educación.</p>	<p>Aprehensión de los procesos aprendizaje, aporte de saberes culturales que circulan en la práctica pedagógica como parte de la construcción de conocimiento.</p> <p>Participación en escenarios culturales, apuestas pedagógicas, proyectos transversales y otros.</p>
Maestros y maestras	<p>Además del escenario de aula, en donde maestros y maestras ponen de presente sus concepciones pedagógicas, se encuentran también vinculados a escenarios de decisión para el desarrollo pedagógico, como las direcciones de aula, las reuniones de ciclo, la participación en el consejo académico, etc.</p> <p>Para el caso particular de maestros(as) que pertenecen a colectivos de investigación, éstos tienen un papel adicional en el proceso de RCC de acuerdo con el proceso de innovación/investigación con el que estén vinculados.</p>	<p>Desarrollo de prácticas pedagógicas y proyectos de aula.</p> <p>Producción pedagógica en relación con su participación en grupos de investigación/innovación.</p> <p>Participación en foros, seminarios, movilización, entre otros escenarios de acción colectiva.</p> <p>Ponen en marcha la innovación y/o nuevas propuestas para la evaluación de los aprendizajes.</p>
Directivos docentes	<p>Rectores(as): Se espera que lleven el liderazgo pedagógico de la institución junto con los coordinadores. Tienen relación directa con las Direcciones Locales de Educación y con orientaciones y proyectos de la SED. Orientan la toma de decisiones sobre la apropiación de la RCC en la institución.</p> <p>Coordinadores(as): Lideran proyectos y hacen parte del área directiva. Además de coordinar labores académicas para la concreción de proyectos vinculados al PEI, cumplen funciones de control de personal y orientaciones de convivencia.</p> <p>Orientadoras(es): Como personal de apoyo en la institución, cumplen con la función del acompañamiento a los procesos pedagógicos, tienen un papel especial en la caracterización de los estudiantes y el apoyo a algunos proyectos transversales.</p>	<p>Liderazgo pedagógico.</p> <p>Coordinación de proyectos y definición de tiempos y espacios para el desarrollo curricular.</p> <p>Control de personal y orientaciones de convivencia.</p>

Padres y madres	Como parte de la comunidad educativa, tienen participación en instancias de decisión (Consejo directivo, evaluación y convivencia) y en la Asamblea de padres. Son considerados como "población esquivada" en las instituciones, ya que su participación está, en la mayoría de los casos, condicionada a las entregas de informes y escuelas de padres; solamente en casos excepcionales participan decididamente en proyectos institucionales.	Acompañamiento al proceso de aprendizaje de sus hijos. Participación (activa o pasiva) en instancias de decisión.
------------------------	--	--

Fuentes documentales

Las fuentes documentales son importantes para el estudio, en la medida en que contengan información que dé cuenta de la implementación y desarrollo de la política de reorganización por ciclos. La mayoría de estas fuentes tienen el carácter de fuente primaria; poseen información original y única y dan cuenta de acciones que ocurrieron en un lugar y momento específicos. En la siguiente tabla, fruto de las discusiones colectivas del grupo de trabajo, se pueden observar las fuentes documentales:

Tabla 5. Fuentes documentales para el desarrollo del estudio

Tipo de Documento	Descripción General
Proyecto Educativo Institucional (PEI)	Es la apuesta colectiva de los actores de las instituciones educativas, por la educación en los entornos próximos en materia de principios y fines del establecimiento, los recursos docentes y didácticos disponibles y necesarios, la estrategia pedagógica, el reglamento para docentes y estudiantes y el sistema de gestión.
Manual de convivencia	Documento en el que se definen las obligaciones, derechos, deberes y, en general, aquellos elementos que orientan los procesos de negociación cultural; su cumplimiento racional es parte fundamental del cotidiano quehacer, ubicando al estudiante en un enfoque sistémico, donde tenga razón su existencia, desarrollo, construcción y trascendencia.
Documentos académicos	Documentos que den cuenta de procesos de investigación, de innovación y/o de participación de maestros y maestras en eventos académicos, ferias, seminarios, entre otros, a través de los cuales se haya documentado o divulgado proyectos relacionados con la implementación de la política de reorganización curricular por ciclos.

3.2. Perspectiva e instrumentos

3.2.1. Perspectiva transductiva, triangulación de métodos y complementariedad de enfoques

El presente estudio temático adopta la propuesta del enfoque metodológico planteado desde el estudio general, a saber, un enfoque transductivo que señala que el único modo de comprender la realidad en su inestabilidad y, a la vez, de dar cuenta de la experiencia social y subjetiva, implica renunciar a la lógica de la deducción (proceder estrictamente de las teorías establecidas) o de la inducción (generar datos objetivos y afirmaciones de carácter general y regular a partir de la práctica) en el enfoque metodológico, y adoptar así una perspectiva “transductiva”, que se mueve entre esos dos extremos. Al respecto, Ibáñez (1985), señala: “El camino transductivo es una (re)construcción permanente del método o meta a lo largo del camino, por un sujeto en proceso que sigue al ser en su génesis, en su incesante producción de nuevas estructuras”. (Ibáñez, 1985, p. 264).

En relación con esta perspectiva, se recurre a la estrategia de la triangulación de métodos, que consiste en variar las técnicas de recolección de información y las fuentes, con el fin de obtener múltiples puntos de vista y un análisis más cercano a la realidad. Así mismo, con ellas se reconoce la complementariedad de los enfoques cualitativo y cuantitativo en el proceso de investigación, orientado a comprender las vivencias de las y los estudiantes, en el contexto escolar, como una amalgama de prácticas y saberes situados. Esto, en tanto que los procesos de interacción social implican aspectos simbólicos y elementos medibles.

De este modo, se aplicaron los siguientes instrumentos de recolección de información con el fin de visibilizar las vivencias escolares relacionadas con la implementación, en este caso, de la política de Reorganización Curricular por Ciclos, en la medida en que se tiene como propósito develar la manera como los niños, niñas y jóvenes perciben el derecho a la educación. Ello merece la revisión de experiencias de vida en la escuela, de manera que:

[...] permitan convertir la propia vida y la experiencia personal y profesional en una vivencia narrada. Lo cual significa otorgar una dimensión textual y un sentido de trayectoria o proyecto de formación a la propia vida, así las palabras nos cuentan lo que ocurre y nos anuncian lo que ocurrirá. (Rincón, 2001, p. 69).

3.2.2. Instrumentos

Buscando desarrollar la apuesta metodológica, el diseño de instrumentos tuvo en cuenta, por un lado, el tipo de actor participante y su diferenciación etaria (particularmente para el caso de los y las estudiantes) y, por otro, el carácter de las fuentes documentales a consultar y la necesidad de ver el entorno escolar como fuente de información.

Atendiendo la perspectiva mencionada, se consideró la necesidad de acudir primordialmente a fuentes vivas; es decir, a las y los sujetos de la educación con quienes, a partir de la mediación de una serie de instrumentos de registro, fuera posible establecer un diálogo alrededor de sus vivencias respecto a los efectos de la implementación de la RCC en el escenario escolar.

Los colegios fueron tomados como escenarios de concreción de la política; también se asumieron como laboratorios para el desarrollo pedagógico. Las características particulares de los actores participantes y de las fuentes a indagar, exigieron la selección de técnicas de investigación y el diseño de instrumentos diferenciados que actuaran en consecuencia, tanto con los objetivos del estudio, como con el marco conceptual y metodológico construido. De esta manera, se eligieron técnicas que, como la entrevista semiestructurada y el grupo focal, permitieran dar relevancia a la voz de los y las participantes y/o que, como el desarrollo de recorridos por el espacio escolar, permitieran recoger elementos propios de las “atmósferas escolares”. Los instrumentos diseñados en el marco del estudio temático, fueron los siguientes

Tabla 6. Instrumentos empleados para el registro de información

Instrumento	Actor participante	Instrumento
Entrevista Semiestructurada	Directivo o líder de ciclo	Protocolo
Grupo Focal	Estudiantes Maestros y maestras	Protocolo Protocolo
Recorridos Escolares	No aplica	Guía de recorrido escolar
Revisión Documental	No aplica	Fichas de revisión documental
Consultas	Estudiantes Maestros	Consulta estudiantes ciclo 1 Consulta estudiantes ciclo 2 Consulta estudiantes ciclo 3-4 Consulta estudiantes ciclo 5 Consulta maestros(as), directivos y personal de apoyo

3.3. Universo, muestras y participantes

Criterios de selección de los colegios participantes

Los colegios se agruparon de acuerdo con tres estrategias para avanzar en el registro de información en campo, determinadas por el interjuego entre el nivel de profundidad y el nivel de extensión de la información recopilada, a partir del enunciado metodológico de la complementariedad entre lo cuantitativo y lo cualitativo. Dichas estrategias aparecen en la siguiente tabla y tienen un efecto directo en el número de colegios/sedes/jornada a considerar:

Tabla 7. Número de colegios según estrategia

Estrategia	Nivel de Profundidad de la información recopilada según cantidad de instrumentos a aplicar	Nivel de extensión de la información recopilada	Tamaño de la muestra real	Muestra alcanzada
1	Baja	Alta	357	323
2	Media	Media	72	62
	Alta	Baja	36	31

Para llegar a establecer estos niveles de profundidad se tuvieron en cuenta dos grandes criterios:

1. Unos lineamientos de carácter cuantitativo, más cercanos al muestreo por conglomerados, que propendían por llegar a la totalidad de colegios del Distrito (357), en 1 sede y 1 jornada en las 20 localidades de Bogotá. Ello implicó la distribución de grupos de cerca de 70 colegios por c/u de los 5 ciclos. Estos lineamientos orientaron la estrategia No. 1 de la anterior tabla, es decir, la estrategia de baja profundidad y de amplitud alta, donde se privilegió la consulta a estudiantes y docentes como técnica de registro de información.
2. Unos lineamientos de carácter cualitativo, propios del muestreo teórico, a partir de tres elementos teóricos: localización geográfica, localización histórico-cultural y las posiciones de sujeto. Con ellos se definieron 72 colegios de la totalidad del universo, en los cuales se aplicarían algunos instrumentos adicionales a las consultas hechas a estudiantes por ciclos y, entre estos, se seleccionaron 36 para aplicar otros instrumentos adicionales. Se acopió información relevante de 62 (el 86%) colegios para el caso de los 72, y de 31 colegios (el 86%) para el caso de los 36 seleccionados.

La aplicación de los instrumentos en los colegios

Zona 1. Según distribución operativa del estudio

Se realizó un trabajo de campo en 80 colegios, tal y como se presenta en la Tabla 8:

Tabla 8. Colegios en los que se aplicaron los instrumentos. Zona 1¹

COLEGIOS ZONA 1				
USAQUÉN Colegio Agustín Fernández Ciclo 1 Sede: 1-Agustín Fernández Jornada: Mañana	USAQUÉN Colegio Aquileo Parra Ciclo 1 Sede: 1-Aquileo Parra Jornada: Tarde	USAQUÉN Colegio Cristóbal Colón Ciclo 2 Sede: 2-Sta. Cecilia Baja Jornada: Mañana	USAQUÉN Colegio Divino Maestro Ciclo 2 Sede: 1-Piloto Bavaria Jornada: Mañana	USAQUÉN Colegio Friedrich Naumann Ciclo 3 Sede: 1-Friedrich Naumann Jornada: Tarde
USAQUÉN Colegio General Santander Ciclo 3 Sede: 1-General Santander Jornada: Tarde	USAQUÉN Colegio Nuevo Horizonte Ciclo 3 Sede: 1-Nuevo Horizonte Jornada: Mañana	USAQUÉN Colegio Toberín Ciclo 4 Sede: 1-Toberin Jornada: Mañana	USAQUÉN Colegio Unión Colombia Ciclo 5 Sede: 1-Piloto de Aplicación Jornada: Tarde	USAQUÉN Colegio Usaquén Ciclo 5 Sede: 1-Usaquen (Antigua colonia escolar de vacaciones) Jornada: Tarde
SUBA Colegio Alberto Lleras Camargo Ciclo 1 Sede: 1-Alberto Lleras Camargo Jornada: Mañana	SUBA Colegio Álvaro Gómez Hurtado Ciclo 1 Sede: 2-La Chucua Norte Jornada: Tarde	SUBA Colegio Aníbal Fernández de Soto Ciclo 1 Sede: 2-Prado Pinzón Jornada: Mañana	SUBA Colegio Nicolás Buenaventura Ciclo 1 Sede: 2-Las Mercedes - Nicolás Buenaventura Jornada: Tarde	SUBA Colegio Delia Zapata Olivella Ciclo 1 Sede: 1-Delia Zapata Olivella Jornada: Mañana

1  Colegios Produndidad alta
 Colegios Produndidad media

<p>SUBA Colegio El Salitre Ciclo 1 Sede: 2-San Carlos de Suba Jornada: Tarde</p>	<p>SUBA Colegio Gerardo Molina Ramírez Ciclo 2 Sede: 1-Gerardo Molina Ramírez Jornada: Mañana</p>	<p>SUBA Colegio Gerardo Paredes Ciclo 2 Sede: 1-Gerardo Paredes Martínez Jornada: Tarde</p>	<p>SUBA Colegio Gonzalo Arango Ciclo 2 Sede: 1-Gonzalo Arango Jornada: Mañana</p>	<p>SUBA Colegio Gustavo Morales Morales Ciclo 2 Sede: 1-Gustavo Morales Morales Jornada: Tarde</p>
<p>SUBA Colegio Hunza Ciclo 2 Sede: 2-Divino Niño Jesús, El Cándor Jornada: Mañana</p>	<p>SUBA Colegio Instituto Técnico Distrital Julio Flórez Ciclo 3 Sede: 1-Santa Rosa Jornada: Tarde</p>	<p>SUBA Colegio Juan Lozano y Lozano Ciclo 3 Sede: 1-Juan Lozano y Lozano Jornada: Mañana</p>	<p>SUBA Colegio La Gaitana Ciclo 3 Sede: 1-La Gaitana Jornada: Tarde</p>	<p>SUBA Colegio La Toscana-Lisboa Ciclo 3 Sede: 1-La Toscana Jornada: Tarde</p>
<p>SUBA Colegio Nueva Colombia Ciclo 4 Sede: 1-Nueva Colombia Jornada: Mañana</p>	<p>SUBA Colegio Prado Veraniego Ciclo 4 Sede: 2-Prado Veraniego I Jornada: Mañana</p>	<p>SUBA Colegio Ramón de Zubiría Ciclo 4 Sede: 1-Ramón de Zubiría Jornada: Mañana</p>	<p>SUBA Colegio República Dominicana Ciclo 4 Sede: 1-República Dominicana Jornada: Tarde</p>	<p>SUBA Colegio Simón Bolívar Ciclo 4 Sede: 1-Simon Bolívar Jornada: Tarde</p>
<p>SUBA Colegio Tibabuyes Universal Ciclo 5 Sede: 1-Tibabuyes Universal Jornada: Tarde</p>	<p>SUBA Colegio Veintiún Ángeles Ciclo 5 Sede: 1-Col Veintiún Ángeles Jornada: Mañana</p>	<p>SUBA Colegio Villa Elisa Ciclo 5 Sede: 1-Villa Elisa Jornada: Mañana</p>	<p>SUBA Colegio Vista Bella Ciclo 5 Sede: 1-San Cipriano Jornada: Mañana</p>	<p>ENGATIVÁ Colegio Antonio Nariño Ciclo 1 Sede: 1-Antonio Nariño Jornada: Mañana</p>
<p>ENGATIVÁ Colegio Antonio Villavicencio Ciclo 1 Sede: 2-Los Laureles Jornada: Tarde</p>	<p>ENGATIVÁ Colegio Distrital Charry Ciclo 1 Sede: 1-Distrital Charry Jornada: Mañana</p>	<p>ENGATIVÁ Colegio Garcés Navas Ciclo 1 Sede: 2-Garcés Navas, No. 2 Jornada: Mañana</p>	<p>ENGATIVÁ Colegio General Santander Ciclo 1 Sede: 2-Cardenal Luque Jornada: Tarde</p>	<p>ENGATIVÁ Colegio Guillermo León Valencia Ciclo 2 Sede: 1-Guillermo León Valencia Jornada: Mañana</p>

ENGATIVÁ Colegio Instituto Técnico Juan del Corral Ciclo 2 Sede: 2-Santa Fe de Bogotá Jornada: Tarde	ENGATIVÁ Colegio Instituto Técnico Laureano Gómez Ciclo 2 Sede: 2-Bachue Jornada: Mañana	ENGATIVÁ Colegio Instituto Técnico Distrital República de Guatemala Ciclo 2 Sede: 1. Rep. de Guatemala Jornada: Mañana	ENGATIVÁ Colegio Instituto Técnico Industrial Francisco José de Caldas Ciclo 2 Sede: 2-Ciudad de Honda Jornada: Tarde	ENGATIVÁ Colegio Jorge Gaitán Cortés Ciclo 2 Sede: 1-Jorge Gaitán Cortés Jornada: Mañana
ENGATIVÁ Colegio José Asunción Silva Ciclo 2 Sede: 1-José Asunción Silva Jornada: Tarde	ENGATIVÁ Colegio La Palestina Ciclo 3 Sede: 2-La Palestina Jornada: Mañana	ENGATIVÁ Colegio Magdalena Ortega de Nariño Ciclo 4 Sede: 1- Magdalena Ortega de Nariño Jornada: Tarde	ENGATIVÁ Colegio Manuela Ayala de Gaitán Ciclo 3 Sede: 1-Manuela Ayala de Gaitán Jornada: Mañana	ENGATIVÁ Colegio Miguel Antonio Caro Ciclo 3 Sede: 1-Miguel Antonio Caro Jornada: Tarde
ENGATIVÁ Colegio Naciones Unidas Ciclo 3 Sede: 2-José Asunción Silva o Jairo Anibal Niño Jornada: Tarde	ENGATIVÁ Colegio Nidia Quintero de Turbay Ciclo 4 Sede: 1-Nidya Quintero de Turbay Jornada: Tarde	ENGATIVÁ Colegio Nueva Constitución Ciclo 3 Sede: 1-Nueva Constitución Jornada: Tarde	ENGATIVÁ Colegio República de Bolivia Ciclo 4 Sede: 1-República de Bolivia Jornada: Mañana	ENGATIVÁ Colegio República de China Ciclo 4 Sede: 1- República de China Jornada: Tarde
ENGATIVÁ Colegio República de Colombia Ciclo 4 Sede: 1.Rep. de Colombia Jornada: Mañana	ENGATIVÁ Colegio Robert, F. Kennedy Ciclo 5 Sede: 1-Robert Kennedy Jornada: Tarde	ENGATIVÁ Colegio Rodolfo Llinás Ciclo 5 Sede: 1-Rodolfo Llinás Jornada: Mañana	ENGATIVÁ Colegio San José Norte Ciclo 5 Sede: 1-San José Norte Jornada: Mañana	ENGATIVÁ Colegio Simón Bolívar Ciclo 5 Sede: 1-Simón Bolívar Jornada: Mañana

ENGATIVÁ Colegio Tabora Ciclo 5 Sede: 1-Tabora Jornada: Tarde	ENGATIVÁ Colegio Tomás Cipriano de Mosquera Ciclo 5 Sede: 1-Tomas Cipriano de Mosquera Jornada: Mañana	ENGATIVÁ Colegio Villa Amalia Ciclo 5 Sede: 1-Villa Amalia Jornada: Tarde	BARRIOS UNIDOS Colegio Alemania Solidaria Ciclo 1 Sede: 3-Manuela Ayala de Gaitán Jornada: Mañana	BARRIOS UNIDOS Colegio Eduardo Carranza Ciclo 1 Sede: 1-Eduardo Carranza Jornada: Mañana
BARRIOS UNIDOS Colegio Femenino Lorencita Villegas de Santos Ciclo 2 Sede: 1-Femenino Lorencita Villegas de Santos Jornada: Mañana	BARRIOS UNIDOS Colegio Heladia Mejía Ciclo 2 Sede: 2-Modelo del Norte Jornada: Tarde	BARRIOS UNIDOS Colegio Jorge Eliécer Gaitán Ciclo 3 Sede: 1-Jorge Eliécer Gaitán Jornada: Tarde	BARRIOS UNIDOS Colegio Rafael Bernal Jiménez Ciclo 4 Sede: 1-Rafael Bernal Jiménez Jornada: Mañana	BARRIOS UNIDOS Colegio República de Panamá Ciclo 4 Sede: 1-República de Panamá Jornada: Mañana
BARRIOS UNIDOS Colegio Técnico Domingo Faustino Sarmiento Ciclo 5 Sede: 1-Domingo Faustino Sarmiento Jornada: Tarde	BARRIOS UNIDOS Colegio Tomas Carrasquilla (IED) Ciclo 5 Sede: 1-Tomas Carrasquilla Jornada: Tarde	FONTIBÓN Colegio Antonio Van Uden Ciclo 1 Sede: 2-La Estación Jornada: Mañana	FONTIBÓN Colegio Atahualpa Ciclo 1 Sede: 1-Atahualpa Jornada: Tarde	FONTIBÓN Colegio Carlo Federici Ciclo 2 Sede: 1-Carlo Federici Jornada: Mañana
FONTIBÓN Colegio Costa Rica Ciclo 2 Sede: 1-República de Costa Rica Jornada: Tarde	FONTIBÓN Colegio Instituto Técnico Internacional Ciclo 3 Sede: 1-Tecnico Internacional Jornada: Mañana	FONTIBÓN Colegio Integrado de Fontibón Ciclo 3 Sede: 1-Integrado Fontibón Jornada: Tarde	FONTIBÓN Colegio Rodrigo Arenas Betancourt Ciclo 5 Sede: 1-Rodrigo Arenas Betancourt Jornada: Tarde	FONTIBÓN Colegio Villemar El Carmen Ciclo 5 Sede: 1-Villemar El Carmen Jornada: Tarde

Zona 2. Según distribución operativa del estudio

Se realizó un trabajo de campo con 85 colegios, tal y como se presenta en la Tabla 9:

Tabla 9. Colegios en los que se aplicaron los instrumentos. Zona 2

COLEGIOS ZONA 2				
<p>CHAPINERO</p> <p>Colegio Campestre Monteverde Ciclo 1 Sede: 1-Plan Padrinos San Luis Jornada: Mañana</p>	<p>CHAPINERO</p> <p>Colegio San Martín de Porres Ciclo 2 Sede: 1-San Martín de Porres Jornada: Mañana</p>	<p>CHAPINERO</p> <p>Colegio Simón Rodríguez Ciclo 3 Sede: 1-Simón Rodríguez Jornada: Mañana</p>	<p>TEUSAQUILLO</p> <p>Colegio Manuela Beltrán Ciclo 4 Sede: 1-Inst. de Comercio Manuela Beltrán Jornada: Tarde</p>	<p>TEUSAQUILLO</p> <p>Colegio Palermo Ciclo 5 Sede: 1-Palermo Ledip Jornada: Mañana</p>
<p>SANTA FE</p> <p>Colegio Antonio José Uribe Ciclo 1 Sede: 1-Antonio José Uribe Jornada: Tarde</p>	<p>SANTA FE</p> <p>Colegio Aulas Colombianas San Luis Ciclo 2 Sede: 1-Aulas Colombianas El Consuelo Jornada: Mañana</p>	<p>SANTA FE</p> <p>Colegio El Verjón Bajo Ciclo 1 Sede: 2-El Verjón Alto Jornada: Mañana</p>	<p>SANTA FE</p> <p>Colegio Externado Nacional Camilo Torres Ciclo 2 Sede: 1-Externado Camilo Torres Jornada: Mañana</p>	<p>SANTA FE</p> <p>Colegio Jorge Soto del Corral Ciclo 3 Sede: 1-Jorge Soto del Corral Jornada: Mañana</p>
<p>SANTA FE</p> <p>Colegio Los Pinos Ciclo 3 Sede: 1-Los Pinos Jornada: Mañana</p>	<p>SANTA FE</p> <p>Colegio Manuel Elkin Patarroyo Ciclo 4 Sede: 1-Manuel Elkin Patarroyo Jornada: Mañana</p>	<p>SANTA FE</p> <p>Colegio Policarpa Salavarieta Ciclo 4 Sede: 1-Policarpa Salavarieta Jornada: Mañana</p>	<p>CANDELARIA</p> <p>Colegio Escuela Nacional de Comercio Ciclo 5 Sede: 2-Quinta Díaz Jornada: Mañana</p>	<p>CANDELARIA</p> <p>Colegio Integrado La Candelaria Ciclo 5 Sede: 1-La Concordia Jornada: Tarde</p>
<p>SAN CRISTÓBAL</p> <p>Colegio Aguas Claras Ciclo 1 Sede: 1-Aguas Claras Jornada: Mañana</p>	<p>SAN CRISTÓBAL</p> <p>Colegio Aldemar Rojas Ciclo 5 Sede: 1-Aldemar Rojas Jornada: Tarde</p>	<p>SAN CRISTÓBAL</p> <p>Colegio Alemania Unificada Ciclo 1 Sede: 2-Alemania Unificada Jornada: Tarde</p>	<p>SAN CRISTÓBAL</p> <p>Colegio Altamira Sur Oriental Ciclo 1 Sede: 2-Nueva Gloria Jornada: Tarde</p>	<p>SAN CRISTÓBAL</p> <p>Colegio Atenas (IED) Ciclo 1 Sede: 1-Atenas Jornada: Tarde</p>

<p>SAN CRISTÓBAL Colegio El Manantial Ciclo 1 Sede: 1-El Manantial Jornada: Mañana</p>	<p>SAN CRISTÓBAL Colegio El Rodeo Ciclo 2 Sede: 1-El Rodeo Jornada: Tarde</p>	<p>SAN CRISTÓBAL Colegio Entre Nubes Sur Oriental Ciclo 2 Sede: 2-La Península Jornada: Mañana</p>	<p>SAN CRISTÓBAL Colegio Florentino González Ciclo 2 Sede: 1-Florentino González Jornada: Tarde</p>	<p>SAN CRISTÓBAL Colegio Francisco Javier Matiz Ciclo 2 Sede: 1-Francisco Javier Matiz Jornada: Mañana</p>
<p>SAN CRISTÓBAL Colegio Gran Colombia Ciclo 2 Sede: 1-Gran Colombia Jornada: Tarde</p>	<p>SAN CRISTÓBAL Colegio José Acevedo y Gómez Ciclo 2 Sede: 2-Ramajal Jornada: Mañana</p>	<p>SAN CRISTÓBAL Colegio José Félix Restrepo Ciclo 2 Sede: 3-Juan XXIII Jornada: Tarde</p>	<p>SAN CRISTÓBAL Colegio José Joaquín Castro Martínez Ciclo 3 Sede: 1-José Joaquín Castro Martínez Jornada: Mañana</p>	<p>SAN CRISTÓBAL Colegio José María Car- bonell Ciclo 3 Sede: 1-José María Córdoba Jornada: Tarde</p>
<p>SAN CRISTÓBAL Colegio Juan Evangelista Gómez Ciclo 3 Sede: 1-Juan Evangelista Gómez Jornada: Mañana</p>	<p>SAN CRISTÓBAL Colegio Juan Rey Ciclo 3 Sede: 1-Juan Rey Jornada: Tarde</p>	<p>SAN CRISTÓBAL Colegio Juana Escobar Ciclo 3 Sede: 1-Juana Escobar Jornada: Mañana</p>	<p>SAN CRISTÓBAL Colegio La Belleza, Los Libertadores Ciclo 3 Sede: 1-La Belleza Jornada: Tarde</p>	<p>SAN CRISTÓBAL Colegio La Victoria (IED) Ciclo 3 Sede: 1-La Victoria Jornada: Mañana</p>
<p>SAN CRISTÓBAL Colegio Los Alpes Ciclo 4 Sede: 1-Los Alpes Jornada: Tarde</p>	<p>SAN CRISTÓBAL Colegio Montebello Ciclo 4 Sede: 1-Montebello Jornada: Tarde</p>	<p>SAN CRISTÓBAL Colegio Moralba Sur Oriental Ciclo 4 Sede: 1-Moralba Sur Oriental Jornada: Mañana</p>	<p>SAN CRISTÓBAL Colegio Nueva Delhi Ciclo 4 Sede: 1-Nueva Delhi Jornada: Tarde</p>	<p>SAN CRISTÓBAL Colegio Pantaleón Gaitán Pérez Ciclo 1 Sede: 1-Pantaleon Gaitán Pérez Jornada: Mañana</p>
<p>SAN CRISTÓBAL Colegio Rafael Núñez Ciclo 4 Sede: 1-Rafael Núñez Jornada: Tarde</p>	<p>SAN CRISTÓBAL Colegio República del Ecuador Ciclo 5 Sede: 1-República del Ecuador Jornada: Mañana</p>	<p>SAN CRISTÓBAL Colegio San Cristóbal Sur Ciclo 5 Sede: 1-San Cristóbal Sur Jornada: Tarde</p>	<p>SAN CRISTÓBAL Colegio San Isidro Sur Oriental Ciclo 5 Sede: 1-San Isidro Sur Oriental Jornada: Mañana</p>	<p>SAN CRISTÓBAL Colegio San José Sur Oriental Ciclo 5 Sede: 1-San José Sur Oriental Jornada: Tarde</p>

SAN CRISTÓBAL Colegio Técnico Tomás Rueda Vargas Ciclo 5 Sede: 1-Tomás Rueda Vargas Jornada: Mañana	SAN CRISTÓBAL Colegio Veinte de Julio Ciclo 5 Sede: 1-Veinte de Julio Jornada: Tarde	MÁRTIRES Colegio Eduardo Santos Ciclo1 Sede: 1-Eduardo Santos Jornada: Mañana	MÁRTIRES Colegio Agustín Nieto Caballero Ciclo1 Sede: 1-Agustín Nieto Caballero Jornada: Tarde	MÁRTIRES Colegio Antonia Santos Ciclo1 Sede: 1-Antonia Santos Jornada: Mañana
MÁRTIRES Colegio Panamericano Ciclo 2 Sede: 1-Panamericano Jornada: Mañana	MÁRTIRES Colegio República Bolivariana de Venezuela Ciclo 2 Sede: 1-República de Venezuela Jornada: Mañana	MÁRTIRES Colegio Ricaurte Ciclo 2 Sede: 2-Antonio Ricaurte Jornada: Tarde	MÁRTIRES Colegio San Francisco de Asís Ciclo 3 Sede: 1-Nacional Femenino Jornada: Mañana	MÁRTIRES Colegio Técnico Menorah Ciclo 3 Sede: 1-Técnico Menorah Jornada: Tarde
ANTONIO NARIÑO Colegio Atanasio Girardot Ciclo 4 Sede: 1-Atanasio Girardot Jornada: Mañana	ANTONIO NARIÑO Colegio CEDIT Jaime Pardo Leal Ciclo 4 Sede: 1-Jaime Pardo Leal Jornada: Tarde	ANTONIO NARIÑO Colegio María Montessori Ciclo 4 Sede: 1-Normal Superior María Montessori Jornada: Completa	ANTONIO NARIÑO Colegio Guillermo León Valencia Ciclo 5 Sede: 1-Guillermo León Valencia Jornada: Tarde	ANTONIO NARIÑO Colegio Francisco de Paula Santander Ciclo 5 Sede: 1-Francisco de Paula Santander Jornada: Mañana
RAFAEL URIBE Colegio Alejandro Obregón Ciclo 1 Sede: 1-Alejandro Obregón Jornada: Tarde	RAFAEL URIBE Colegio Alexander Fleming Ciclo 3 Sede: 1-Reino Unido de Holanda Jornada: Mañana	RAFAEL URIBE Colegio Alfredo Iriarte Ciclo 1 Sede: 1-Chircales Jornada: Tarde	RAFAEL URIBE Colegio Antonio Baraya Ciclo 1 Sede: 2-Pablo VI Jornada: Mañana	RAFAEL URIBE Colegio Bravo Páez Ciclo 4 Sede: 1-Bravo Páez Jornada: Tarde
RAFAEL URIBE Colegio Clemencia Holguín de Urdaneta Ciclo 2 Sede: 1-Clemencia Holguín de Urdaneta Jornada: Mañana	RAFAEL URIBE Colegio Colombia Viva Ciclo 2 Sede: 1-Néstor Forero Alcalá Jornada: Tarde	RAFAEL URIBE Colegio El Libertador Ciclo 2 Sede: 2-Manuel Murillo Toro Jornada: Mañana	RAFAEL URIBE Colegio Enrique Olaya Herrera Ciclo 2 Sede: 1-Enrique Olaya Herrera Jornada: Mañana	RAFAEL URIBE Colegio Gustavo Restrepo Ciclo 2 Sede: 1-Gustavo Restrepo Jornada: Tarde

RAFAEL URIBE Colegio José Martí Ciclo 3 Sede: 1-Luis López de Mesa Jornada: Mañana	RAFAEL URIBE Colegio La Paz Ciclo 1 Sede: 1-La Paz Jornada: Tarde	RAFAEL URIBE Colegio Mercedes Nariño Ciclo 3 Sede: 1-Liceo Femenino Mercedes Nariño Jornada: Mañana	RAFAEL URIBE Colegio Manuel Del Socorro Rodríguez Ciclo 3 Sede: 1-Manuel del Socorro Rodríguez Jornada: Tarde	RAFAEL URIBE Colegio María Cano Ciclo 3 Sede: 1-María Cano Jornada: Mañana
RAFAEL URIBE Colegio Marruecos y Molinos Ciclo 4 Sede: 1-Marruecos y Molinos (Clle 49) Jornada: Tarde	RAFAEL URIBE Colegio Misael Pastrana Borrero Ciclo 4 Sede: 1-Misael Pastrana Borrero Jornada: Mañana	RAFAEL URIBE Colegio Palermo Sur Ciclo 1 Sede: 1-Palermo Sur Jornada: Tarde	RAFAEL URIBE Colegio Quiroga Alianza Ciclo 4 Sede: 1-Quiroga Alianza Jornada: Mañana	RAFAEL URIBE Colegio Rafael Delgado Salguero Ciclo 4 Sede: 1-General Páez Jornada: Tarde
RAFAEL URIBE Colegio Reino de Holanda Ciclo 5 Sede: 1-Reino de Holanda Jornada: Mañana	RAFAEL URIBE Colegio República Federal de Alemania Ciclo 5 Sede: 1-Federal de Alemania Jornada: Mañana	RAFAEL URIBE Colegio Restrepo Millán Ciclo 5 Sede: 1-Restrepo Millán Jornada: Tarde	ANTONIO NARIÑO Colegio Atanasio Girardot Ciclo 4 Sede: 1-Atanasio Girardot Jornada: Mañana	TUNJUELITO Colegio Bernardo Jaramillo Ciclo 1 Sede: 1-Bernardo Jaramillo Jornada: Tarde
TUNJUELITO Colegio Centro Integral José María Córdoba Ciclo 1 Sede: 1-José María Córdoba Jornada: Mañana	TUNJUELITO Colegio Ciudad de Bogotá Ciclo 2 Sede: 1-Ciudad De Bogotá Jornada: Tarde			

Zona 3. Según distribución operativa del estudio

Se realizó un trabajo de campo en 85 colegios, tal y como se presenta en la Tabla 10:

Tabla 10. Colegios en los que se aplicaron los instrumentos. Zona 3

COLEGIOS ZONA 3				
TUNJUELITO Colegio INEM Santiago Pérez Ciclo 2 Sede: 1-INEM Santiago Pérez Jornada: Mañana	TUNJUELITO Colegio Instituto Técnico Industrial Piloto Ciclo 3 Sede: 1-Industrial Piloto Jornada: Tarde	TUNJUELITO Colegio Isla del Sol Ciclo 3 Sede: 1-Isla del Sol Jornada: Mañana	TUNJUELITO Colegio Marco Fidel Suarez Ciclo 3 Sede: 1-Marco Fidel Suarez Jornada: Tarde	TUNJUELITO Colegio Rafael Uribe Uribe Ciclo 4 Sede: 1-Rafael Uribe Uribe Jornada: Mañana
TUNJUELITO Colegio Rufino José Cuervo Ciclo 4 Sede: 1-Rufino José Cuervo. Jornada: Tarde	TUNJUELITO Colegio San Benito Abad Ciclo 4 Sede: 1-Diana Turbay Jornada: Mañana	TUNJUELITO Colegio San Carlos Ciclo 5 Sede: 2-San Carlos Jornada: Mañana	TUNJUELITO Colegio Venecia Ciclo 5 Sede: 1-Venecia Jornada: Tarde	BOSA Colegio Alfonso López Michelsen Ciclo 1 Sede: 1-Alfonso López Michelsen Jornada: Mañana
BOSA Colegio Alfonso Reyes Echandía Ciclo 1 Sede: 1-Alfonso Reyes Echandía Jornada: Tarde	BOSA Colegio Brasilia-Bosa Ciclo 1 Sede: 2-Luis Hernando Perea Jornada: Tarde	BOSA Colegio Carlos Albán Holguín Ciclo 1 Sede: 1-Carlos Albán Holguín Jornada: Mañana	BOSA Colegio Carlos Pizarro León Gómez Ciclo 1 Sede: 1-Sede Carlos Pizarro León Gómez Jornada: Tarde	BOSA Colegio CEDID San Pablo Ciclo 2 Sede: 2-La Amistad Jornada: Mañana
BOSA Colegio Ciudadela Educativa de Bosa Ciclo 2 Sede: 1- Ciudadela Educativa de Bosa Jornada: Tarde	BOSA Colegio Débora Arango Pérez Ciclo 2 Sede: 1-Débora Arango Pérez Jornada: Mañana	BOSA Colegio El Porvenir Ciclo 2 Sede: 1-El Porvenir Jornada: Tarde	BOSA Colegio Fernando Mazuera Villegas Ciclo 2 Sede: 1-Fernando Mazuera Villegas Jornada: Mañana	BOSA Colegio Francisco de Paula Santander Ciclo 4 Sede: 1-Francisco De Paula Santander Jornada: Tarde

<p>BOSA Colegio Germán Arciniegas Ciclo 3 Sede: 1-Germán Arciniegas Jornada: Mañana</p>	<p>BOSA Colegio Gran Colombiano Ciclo 3 Sede: 1-Gran Colombiano Jornada: Tarde</p>	<p>BOSA Colegio José Antonio Galán Ciclo 3 Sede: 1-José Antonio Galán Jornada: Mañana</p>	<p>BOSA Colegio José Francisco Socarrás Ciclo 3 Sede: 1-José Francisco Socarrás Jornada: Tarde</p>	<p>BOSA Colegio Kimi Pernia Domico Ciclo 3 Sede: 1-Kimi Pernia Domico IED Jornada: Mañana</p>
<p>BOSA Colegio La Concepción Ciclo 4 Sede: 2-Nuestra Señora de Lourdes Jornada: Tarde</p>	<p>BOSA Colegio Leonardo Posada Pedraza Ciclo 4 Sede: 1-Leonardo Posada Jornada: Mañana</p>	<p>BOSA Colegio Llano Oriental Ciclo 4 Sede: 1-Llano Oriental Jornada: Tarde</p>	<p>BOSA Colegio Luis López de Mesa Ciclo 5 Sede: 1-Luis López de Mesa Jornada: Mañana</p>	<p>BOSA Colegio Motorista Ciclo 2 Sede: 1-Motorista Jornada: Tarde</p>
<p>BOSA Colegio Nuevo Chile Ciclo 5 Sede: 1-Nuevo Chile</p>	<p>BOSA Colegio Orlando Higuita Rojas Ciclo 5 Sede: 1-Orlando Higuita Rojas Jornada: Tarde</p>	<p>BOSA Colegio Pablo de Tarso Ciclo 5 Sede: 1-Pablo de Tarso Jornada: Mañana</p>	<p>BOSA Colegio Porfirio Barba Jacob Ciclo 5 Sede: 1-Porfirio Barba Jacob Jornada: Tarde</p>	<p>BOSA Colegio San Bernardino Ciclo 5 Sede: 1-San Bernardino Jornada: Mañana</p>
<p>BOSA Colegio Villas del Progreso Ciclo 4 Sede: 1-Villas del Progreso Jornada: Tarde.</p>	<p>KENNEDY Colegio Alfonso López Pumarejo Ciclo 1 Sede: 2-Agoberto Mejía Cifuentes Jornada: Mañana</p>	<p>KENNEDY Colegio Alquería de la Fragua Ciclo 1 Sede: 1-Alquería de La Fragua Jornada: Mañana</p>	<p>KENNEDY Colegio Carlos Arango Vélez Ciclo 1 Sede: 1-Carlos Arango Vélez Jornada: Tarde</p>	<p>KENNEDY Colegio Carlos Arturo Torres Ciclo 1 Sede: 1-Carlos Arturo Torres Jornada: Mañana</p>
<p>KENNEDY Colegio Castilla Ciclo 2 Sede: 1-Nueva Castilla Jornada: Tarde</p>	<p>KENNEDY Colegio Class Ciclo 4 Sede: 3-Rómulo Gallegos Jornada: Mañana</p>	<p>KENNEDY Colegio Codema Ciclo 2 Sede: 1-Colegio Codema Jornada: Tarde</p>	<p>KENNEDY Colegio Darío Echandía Ciclo 2 Sede: 2-Los Patios Jornada: Mañana</p>	<p>KENNEDY Colegio El Japón Ciclo 3 Sede: 1-El Japón Jornada: Tarde</p>

KENNEDY Colegio Francisco de Miranda Ciclo 3 Sede: 1-Francisco de Miranda Jornada: Tarde	KENNEDY Colegio Gabriel Betancourt Mejía Ciclo 3 Sede: 1-Gabriel Betancourt Mejía Jornada: Mañana	KENNEDY Colegio Gustavo Rojas Pinilla Ciclo 3 Sede: 1-General Gustavo Rojas Pinilla Jornada: Tarde	KENNEDY Colegio INEM Francisco de Paula Santander Ciclo 4 Sede: 1-INEM Francisco de Paula Santander Jornada: Mañana	KENNEDY Colegio Instituto Técnico Rodrigo de Triana Ciclo 4 Sede: 1-Rodrigo de Triana Jornada: Tarde
KENNEDY Colegio Isabel II Ciclo 4 Sede: 1-Isabel II Jornada: Mañana	KENNEDY Colegio Jackeline Ciclo 2 Sede: 1-Jackeline Jornada: Tarde	KENNEDY Colegio John F. Kennedy Ciclo 5 Sede: 1-John F. Kennedy Jornada: Mañana	KENNEDY Colegio Kennedy Ciclo 5 Sede: 1-Kennedy Jornada: Tarde	KENNEDY Colegio La Amistad Ciclo 5 Sede: 1-La Amistad Jornada: Mañana
KENNEDY Colegio La Chucua Ciclo 5 Sede: 1-La Chucua Jornada: Tarde.	KENNEDY 1 Colegio La Floresta Sur Ciclo 1 Sede: 2-Juan Pablo II Jornada: Mañana	KENNEDY 1 Colegio Las Américas Ciclo 1 Sede: 1-Las Américas Jornada: Tarde	KENNEDY 1 Colegio Los Periodistas Ciclo 1 Sede: 1-Los Periodistas Jornada: Mañana	KENNEDY 1 Colegio Manuel Cepeda Vargas Ciclo 1 Sede: 1-Britalia Jornada: Tarde
KENNEDY 1 Colegio Marsella Ciclo 2 Sede: 1-Marsella Jornada: Mañana	KENNEDY 1 Colegio Nuevo Kennedy Ciclo 2 Sede: 2-Pastranita Jornada: Mañana	KENNEDY 1 Colegio OEA Ciclo 2 Sede: 1-OEA Jornada: Tarde	KENNEDY 1 Colegio Patio Bonito II Ciclo 2 Sede: 1-Patio Bonito II Jornada: Tarde	KENNEDY 1 Colegio Paulo VI Ciclo 3 Sede: 1-Paulo VI Jornada: Mañana
KENNEDY 1 Colegio Próspero Pinzón Ciclo 3 Sede: 1-Próspero Pinzón Jornada: Tarde	KENNEDY 1 Colegio Saludcoop Sur Ciclo 4 Sede: 1- Saludcoop Sur Jornada: Mañana	KENNEDY 1 Colegio San José Ciclo 4 Sede: 1-San José Jornada: Tarde	KENNEDY 1 Colegio San José Castilla Ciclo 4 Sede: 1-Castilla Jornada: Mañana	KENNEDY 1 Colegio San Pedro Claver Ciclo 4 Sede: 1-San Pedro Claver Jornada: Tarde

KENNEDY 1 Colegio San Rafael Ciclo 5 Sede: 1-San Rafael Jornada: Mañana	KENNEDY 1 Colegio Tom Adams Ciclo 5 Sede: 1-Tom Adams Jornada: Tarde	KENNEDY 1 Colegio Eduardo Umaña Luna Ciclo 5 Sede: 1-Dindalito Jornada: Mañana	KENNEDY 1 Colegio Villa Rica Ciclo 5 Sede: 1-Villa Rica Jornada: Tarde	PUENTE ARANDA Colegio Andrés Bello Ciclo 1 Sede: 1-Andrés Bello Jornada: Mañana
PUENTE ARANDA Colegio Antonio José de Sucre Ciclo 1 Sede: 1-Antonio José de Sucre Jornada: Mañana	PUENTE ARANDA Colegio Benjamín Herrera Ciclo 1 Sede: 2-República de Francia Jornada: Tarde	PUENTE ARANDA Colegio De Cultura Popular Ciclo 2 Sede: 2-Santa Rita Jornada: Mañana	PUENTE ARANDA Colegio El Jazmín Ciclo 2 Sede: 1-El Jazmín Jornada: Tarde	PUENTE ARANDA Colegio España Ciclo 2 Sede: 2-Cundinamarca Jornada: Tarde
PUENTE ARANDA Colegio José Joaquín Casas Ciclo 3 Sede: 1-José Joaquín Casas Jornada: Tarde	PUENTE ARANDA Colegio José Manuel Restrepo Ciclo 3 Sede: 1-José Manuel Restrepo Jornada: Mañana	PUENTE ARANDA Colegio Julio Garavito Armero Ciclo 3 Sede: 3.Muzú No. 2 Jornada: Mañana.	PUENTE ARANDA Colegio Luis Vargas Tejada Ciclo 4 Sede: 1-Luis Vargas Tejada Jornada: Tarde	PUENTE ARANDA Colegio Marco Antonio Carreño Silva Ciclo 5 Sede: 1-El Remanso Jornada: Mañana

Zona 4. Según distribución operativa del estudio

Se realizó un trabajo de campo en 87 colegios, tal y como se presenta en la Tabla 11:

Tabla 11. Colegios en los que se aplicaron los instrumentos. Zona 4

COLEGIOS ZONA 4				
PUENTE ARANDA Colegio Silveria Espinoza de Rendón Ciclo 5 Sede: 1-Silveria Espinosa de Rendón Jornada: Tarde	PUENTE ARANDA Colegio Sorrento Ciclo 5 Sede: 1-Sorrento Jornada: Mañana	USME Colegio Almirante Padilla Ciclo 1 Sede: 3-Almirante Padilla Primaria Jornada: Tarde	USME Colegio Atabanzha Ciclo 1 Sede: 1-Atabanzha Jornada: Mañana	USME Colegio Brasilia-Usme Ciclo 1 Sede: 1-Brasilia-Usme Jornada: Tarde

USME Colegio Brazuelos Ciclo 1 Sede: 1-Brazuelos Jornada: Mañana	USME Colegio Chuniza Ciclo 2 Sede: 1-Chuniza Jornada: Tarde	USME Colegio Ciudad de Villavicencio Ciclo 2 Sede: 2-Puerta al Llano Jornada: Mañana	USME Colegio Diego Montaña Cuéllar Ciclo 2 Sede: 1-El Uval Jornada: Tarde	USME Colegio Eduardo Umaña Mendoza Ciclo 2 Sede: 1-IED Eduardo Umaña Mendoza Jornada: Mañana
USME Colegio El Cortijo-Vianey Ciclo 3 Sede: 1-El Cortijo Jornada: Tarde	USME Colegio El Destino Ciclo 3 Sede: 1-El Destino Jornada: Mañana	USME Colegio El Uval Ciclo 3 Sede: 1-El Uval Jornada: Tarde	USME Colegio El Virrey José Solís Ciclo 3 Sede: 1-Virrey José Solís Jornada: Mañana	USME Colegio Estanislao Zuleta Ciclo 3 Sede: 1-Estanislao Zuleta Jornada: Tarde
USME Colegio Fabio Lozano Simonelli Ciclo 4 Sede: 1-Fabio Lozano Simonelli Jornada: Mañana	USME Colegio Federico García Lorca Ciclo 4 Sede: 1-Federico García Lorca Jornada: Tarde	USME Colegio Fernando González Ochoa Ciclo 4 Sede: 1-Fernando González Ochoa Jornada: Mañana	USME Colegio Francisco Antonio Zea de Usme Ciclo 4 Sede: 1-Usme Jornada: Tarde	USME Colegio Gran Yomasa Ciclo 5 Sede: 1-Gran Yomasa Jornada: Mañana
USME Colegio La Aurora Ciclo 5 Sede: 1-La Aurora Jornada: Tarde	USME Colegio Las Violetas Ciclo 5 Sede: 1-Las Violetas Jornada: Mañana	USME Colegio Los Comuneros-Oswaldo Guayazamín Ciclo 5 Sede: 2-El Virrey, Última Etapa Jornada: Tarde	USME Colegio Los Tejares Ciclo 5 Sede: 1-Los Tejares Jornada: Mañana	USME 1 Colegio Luis Eduardo Mora Osejo Ciclo 3 Sede: 1-Nuevo Monteblanco Jornada: Mañana
USME 1 Colegio Miguel de Cervantes Saavedra Ciclo 3 Sede: 1-Miguel de Cervantes Saavedra Jornada: Tarde	USME 1 Colegio Nueva Esperanza Ciclo 3 Sede: 1-Nueva Esperanza Jornada: Tarde	USME 1 Colegio Nuevo San Andrés de Los Altos Ciclo 3 Sede: 1-Nuevo San Andrés de Los Altos Jornada: Tarde	USME 1 Colegio Ofelia Uribe de Acosta Ciclo 4 Sede: 1-El Bosque Jornada: Tarde	USME 1 Colegio Orlando Fals Borda Ciclo 4 Sede: 1-Orlando Fals Borda Jornada: Tarde

<p>USME 1 Colegio Paulo Freire Ciclo 4 Sede: 1-Paulo Freire Jornada: Tarde</p>	<p>USME 1 Colegio Provincia de Quebec Ciclo 4 Sede: 1-Provincia de Quebec Jornada: Tarde</p>	<p>USME 1 Colegio RUR Chizacá Ciclo 1 Sede: 1-Chizacá Jornada: Mañana</p>	<p>USME 1 Colegio RUR El Curubital Ciclo 1 Sede: 1-El Curubital Jornada: Mañana</p>	<p>USME 1 Colegio RUR El Hato Ciclo 1 Sede: 1-El Hato Jornada: Mañana</p>
<p>USME 1 Colegio RUR La Argentina Ciclo 1 Sede: 1-La Argentina Jornada: Mañana</p>	<p>USME 1 Colegio RUR La Mayoría Ciclo 2 Sede: 1-La Mayoría Jornada: Mañana</p>	<p>USME 1 Colegio RUR La Unión, Usme Ciclo 2 Sede: 1-La Unión, Usme Jornada: Mañana</p>	<p>USME 1 Colegio RUR Las Mercedes Ciclo 2 Sede: 1-Las Mercedes Jornada: Mañana</p>	<p>USME 1 Colegio RUR Los Andes Ciclo 2 Sede: 1-Los Andes Jornada: Mañana</p>
<p>USME 1 Colegio RUR Los Arrayanes Ciclo 1 Sede: 1-Los Arrayanes Jornada: Mañana</p>	<p>USME 1 Colegio RUR Olarte Ciclo 3 Sede: 1-Olarte Jornada: Mañana</p>	<p>USME 1 Colegio Santa Librada Ciclo 5 Sede: 1-Santa Librada Jornada: Tarde</p>	<p>USME 1 Colegio Santa Marta Ciclo 5 Sede: 1-Santa Marta Jornada: Mañana</p>	<p>USME 1 Colegio Tenerife-Granada Sur Ciclo 5 Sede: 1-Tenerife Jornada: Tarde</p>
<p>USME 1 Colegio Usminia Ciclo 4 Sede: 1-USMINIA Jornada: Mañana</p>	<p>CIUDAD BOLÍVAR Colegio Acacia II Ciclo 1 Sede: 1-Acacia II Jornada: Tarde</p>	<p>CIUDAD BOLÍVAR Colegio Antonio García Ciclo 1 Sede: 1- Antonio García Jornada: Tarde</p>	<p>CIUDAD BOLÍVAR Colegio Arborizadora Alta Ciclo 1 Sede: 2-Pradera Esperanza Jornada: Mañana</p>	<p>CIUDAD BOLÍVAR Colegio Arborizadora Baja Ciclo 1 Sede: 1-Arborizadora Baja Jornada: Mañana</p>
<p>CIUDAD BOLÍVAR Colegio Canadá Ciclo 2 Sede: 1-Canadá Jornada: Mañana</p>	<p>CIUDAD BOLÍVAR Colegio CEDID Ciudad Bolívar Ciclo 2 Sede: 3-Perdomo Alto Jornada: Tarde</p>	<p>CIUDAD BOLÍVAR Colegio CEDID Ciudad Bolívar- Argentina Ciclo 2 Sede: 1-Ciudad Bolívar Jornada: Mañana</p>	<p>CIUDAD BOLÍVAR Colegio Ciudad de Montreal Ciclo 2 Sede: 1-Ciudad de Montreal Jornada: Mañana</p>	<p>CIUDAD BOLÍVAR Colegio Compartir Recuerdo Ciclo 3 Sede: 1-Compartir Lucero Alto Jornada: Mañana</p>

CIUDAD BOLÍVAR Colegio Confederación Brisas del Diamante Ciclo 3 Sede: 1-Confederación Suiza Jornada: Tarde	CIUDAD BOLÍVAR Colegio Cundinamarca Ciclo 3 Sede: 1- Cundinamarca Jornada: Mañana	CIUDAD BOLÍVAR Colegio El Minuto de Buenos Aires Ciclo 3 Sede: 2-Minuto de María Jornada: Tarde	CIUDAD BOLÍVAR Colegio El Paraíso de Manuela Beltrán Ciclo 4 Sede: 1-Manuela Beltrán Jornada: Mañana	CIUDAD BOLÍVAR Colegio El Tesoro de la Cumbre Ciclo 4 Sede: 3-Sede C Jornada: Tarde
CIUDAD BOLÍVAR Colegio Estrella del Sur Ciclo 4 Sede: 2-Estrella del Sur (CL 75) Jornada: Mañana	CIUDAD BOLÍVAR Colegio Fanny Mickey Ciclo 4 Sede: 1-Fanny Mickey Jornada: Tarde	CIUDAD BOLÍVAR Colegio Guillermo Cano Isaza Ciclo 5 Sede: 1-Guillermo Cano Isaza Jornada: Mañana	CIUDAD BOLÍVAR Colegio Ismael Perdomo Ciclo 5 Sede: 1-Ismael Perdomo Jornada: Tarde	CIUDAD BOLÍVAR Colegio José Celestino Mutis Ciclo 5 Sede: 1-Mochuelo Bajo Jornada: Mañana
CIUDAD BOLÍVAR Colegio José Jaime Rojas Ciclo 5 Sede: 1-José Jaime Rojas Jornada: Tarde	CIUDAD BOLÍVAR 1 Colegio José María Vargas Vila Ciclo 5 Sede: 1- José María Vargas Vila Jornada: Mañana	CIUDAD BOLÍVAR 1 Colegio La Arabia Ciclo 1 Sede: 1-La Arabia Jornada: Mañana	CIUDAD BOLÍVAR 1 Colegio La Estancia - San Isidro Labrador Ciclo 1 Sede: 2-San Isidro Labrador Jornada: Tarde	CIUDAD BOLÍVAR 1 Colegio León de Greiff Ciclo 1 Sede: 1-León de Greiff Jornada: Mañana
CIUDAD BOLÍVAR 1 Colegio María Mercedes Carranza Ciclo 1 Sede: 2-Ismael Perdomo Jornada: Tarde	CIUDAD BOLÍVAR 1 Colegio Mochuelo Alto Ciclo 2 Sede: 1-Mochuelo Alto Jornada: Mañana	CIUDAD BOLÍVAR 1 Colegio Nicolás Gómez Dávila Ciclo 2 Sede: 2-La Casona Jornada: Tarde	CIUDAD BOLÍVAR 1 Colegio Paraíso Mirador Ciclo 2 Sede: 2-Paraíso Mirador (CL 71J) Jornada: Tarde	CIUDAD BOLÍVAR 1 Colegio Rafael Uribe Uribe Ciclo 2 Sede: 1-Rafael Uribe Uribe Jornada: Mañana
CIUDAD BOLÍVAR 2 Colegio República de México Ciclo 3 Sede: 1-República de México Jornada: Tarde	CIUDAD BOLÍVAR 1 Colegio Rodrigo Lara Bonilla Ciclo 3 Sede: 1-Rodrigo Lara Bonilla Jornada: Tarde	CIUDAD BOLÍVAR 1 Colegio RUR Pasquilla Ciclo 3 Sede: 1-Pasquilla Jornada: Tarde	CIUDAD BOLÍVAR 1 Colegio RUR Quiba Alta Ciclo 4 Sede: 1-Quiba Alta Jornada: Mañana	CIUDAD BOLÍVAR 1 Colegio San Francisco Ciclo 4 Sede: 1-San Francisco Jornada: Tarde

CIUDAD BOLÍVAR 1 Colegio Santa Bárbara Ciclo 5 Sede: 1-Compartir Meissen (KR 18T) Jornada: Mañana	CIUDAD BOLÍVAR 1 Colegio Sierra Morena Ciclo 4 Sede: 1-Sierra Morena Jornada: Tarde	CIUDAD BOLÍVAR 1 Colegio Sotavento Ciclo 5 Sede: 1-Sotavento Jornada: Mañana	CIUDAD BOLÍVAR 1 Colegio Unión Europea Ciclo 5 Sede: 1-Gibraltar Sur Jornada: Tarde	CIUDAD BOLÍVAR 1 Colegio Villamar Ciclo 4 Sede: 1-Villa Gloria Jornada: Mañana
SUMAPAZ Colegio CAM Jaime Garzón Ciclo 4, Ciclo 2 Sede: 1-Las Auras Jornada: Mañana	SUMAPAZ Colegio GIMN del Campo Juan de la Cruz Varela Ciclo 3, Ciclo 1 Sede: 1-La Unión Jornada: Mañana			

Población participante

A continuación se presenta la Tabla 12, con el consolidado de las cifras de la población consultada durante el desarrollo del trabajo de campo.

Tabla 12. Población participante

MUESTRA CONSULTADA EN EL ESTUDIO	
AGENTE CONSULTADO	TOTAL
COLEGIOS	323
ESTUDIANTES CICLO 1	1333
ESTUDIANTES CICLO 2	1405
ESTUDIANTES CICLO 3	2427
ESTUDIANTES CICLO 4	2205
ESTUDIANTES CICLO 5	2495
TOTAL ESTUDIANTES	9865
DOCENTES	820
DIRECTIVOS	44
ADMINISTRATIVOS, APOYOS Y DEMÁS	8
TOTAL DOCENTES, DIRECTIVOS Y ADMINISTRATIVOS	872
TOTAL MADRES Y PADRES DE FAMILIA	602

4. Sistematización y análisis

La sistematización y análisis de la información, recopilada en campo, consideraron, tanto la triangulación de las fuentes, como los cruces de información a realizar y los elementos de análisis a tener en cuenta desde cada uno de los ejes temáticos, así como de las categorías y subcategorías que los componen, de manera que permitieran el logro de los objetivos propuestos por el estudio. Para ello, las preguntas centrales de cada uno de los ejes temáticos fueron:

Tabla 13. Preguntas centrales desde los ejes temáticos

Eje temático	Preguntas orientadoras
Organización Escolar	<ul style="list-style-type: none"> • ¿De qué manera la RCC promovió la revisión y transformación de la normatividad en el colegio, y de las formas de organización de la comunidad en razón de las mismas? ¿De qué manera las transformaciones normativas contemplan las características particulares de los y las estudiantes, y del entorno escolar, en función del desarrollo de los ciclos? • ¿La RCC promovió la participación y la formación de “liderazgos diferenciados” en los niños, niñas y jóvenes? ¿La RCC permitió que la voz de los niños, niñas y jóvenes se tuviera en cuenta para tomar decisiones sobre su colegio y sobre su vida en el colegio?, ¿de qué manera? • ¿De qué manera contribuyó la RCC con la posibilidad de que los niños, niñas y jóvenes encontrarán mayor relación entre lo que viven en el colegio y sus intereses personales? • ¿De qué manera incidió la RCC en que los niños, niñas y jóvenes encontrarán en el colegio materiales, espacios físicos y demás recursos adecuados que les permitieran desarrollar mejor sus clases y demás actividades académicas, particularmente aquellas sugeridas por los proyectos por ciclo? • ¿Los y las estudiantes utilizan las cosas que aprenden en su vida cotidiana? ¿Cómo? ¿Con los cambios que suscitó la RCC, los y las estudiantes se sienten más satisfechos de estar en su colegio? ¿En qué aspectos se expresa esta satisfacción?

<p>Desarrollo Curricular</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿De qué manera permitió la RCC a los niños, niñas y jóvenes expresar sus intereses respecto de su vida en el colegio, y que éstos fueran tenidos en cuenta para la definición de los planes de estudio? • ¿Cuáles son las transformaciones pedagógicas (creación de opciones didácticas, uso de tiempos y espacios escolares, relaciones pedagógicas) suscitadas por la apropiación de las improntas y ejes de desarrollo para cada uno de los ciclos? ¿El proceso de caracterización de los y las estudiantes ha contribuido con la generación de proyectos pedagógicos pertinentes con sus particularidades por ciclo? • ¿Los proyectos de investigación e innovación en los que participan los profesores han contribuido para que los niños, niñas y jóvenes trabajen más en equipo?, ¿cómo? ¿Han contribuido para que se relacionen con estudiantes de otros grados, de otras instituciones, etc.? ¿Han contribuido a la puesta en marcha de procesos curriculares interdisciplinarios? • ¿De qué manera ha contribuido la RCC a que los niños, niñas y jóvenes valoren sus logros y sepan cuándo deben fortalecer su trabajo académico? • ¿Cuáles han sido las contribuciones de la RCC a la transformación de los procesos de evaluación en función de la implementación de los ciclos?
<p>Gestión Escolar</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿De qué manera la RCC ha fomentado la investigación y la innovación en los maestros, así como su participación en escenarios académicos? • ¿En qué consistieron los cambios administrativos y/o en los procesos de gestión promovidos por la RCC? • ¿De qué manera la RCC permitió a maestros, maestras, directivas y otros profesionales gozar de las condiciones para investigar, crear opciones pedagógicas, trabajar en equipo y otras actividades que promovieran la transformación pedagógica? • ¿Cuál ha sido la contribución de la RCC en los procesos de gestión institucional orientados a que los niños, niñas y jóvenes tengan mayor acceso a los programas orientados a su permanencia en el colegio? • ¿Cuáles son las principales dificultades y retos que presenta en los colegios la implementación y/o continuidad de la RCC en función de los procesos de gestión escolar?
<p>Saberes y Aprendizaje</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿De qué manera la RCC, particularmente el desarrollo de la BCAE, permite que los y las estudiantes se reconozcan a sí mismos y a sí mismas como personas que saben cosas que sirven para su vida? • ¿De qué manera la RCC ha contribuido con que los y las estudiantes reconozcan que aprender es necesario para desenvolverse todos los días en el mundo que les rodea? • ¿De qué manera los proyectos y acciones pedagógicas promovidas desde la RCC, contribuyen a que los y las estudiantes encuentren en el colegio herramientas y referentes para proyectar su vida cuando salgan del colegio? • ¿Cuáles son los saberes de la BCAE que requieren ser potenciados en razón de la valoración que hacen de ellos los y las estudiantes?

5. Resultados

Uno de los puntos de mayor significado y peso político en los colegios es el currículo; por ello, la RCC apuntó directamente a lo relacionado con el mismo, al desarrollar el diseño, implementación y evaluación de una política que lo tuviera siempre en cuenta. Con esto en mente, escuchar las voces de las y los actores de la educación brinda información valiosa sobre el impacto de los propósitos de la política RCC y de la implementación de sus fases en los colegios.

La necesidad de repensar los tiempos, la coherencia con las políticas de corte nacional y de rediseñar y pensar el acompañamiento que se haga a los colegios en la comprensión, interiorización e implementación de una política, son quizás algunos de los puntos más sensibles señalados por los participantes.

5.1. Implementación de la RCC en los colegios

5.1.1. Reconocimiento de la implementación de la RCC por la comunidad educativa

Este apartado da una mirada general a la implementación de la política de Reorganización Curricular por Ciclos (RCC) en el Distrito, tomando como referencia la información suministrada por la consulta (aplicada a 872 maestros(as), directivos y personal de apoyo de 323 colegios de la ciudad) y por los instrumentos de corte cualitativo, como grupos focales con estudiantes y docentes.

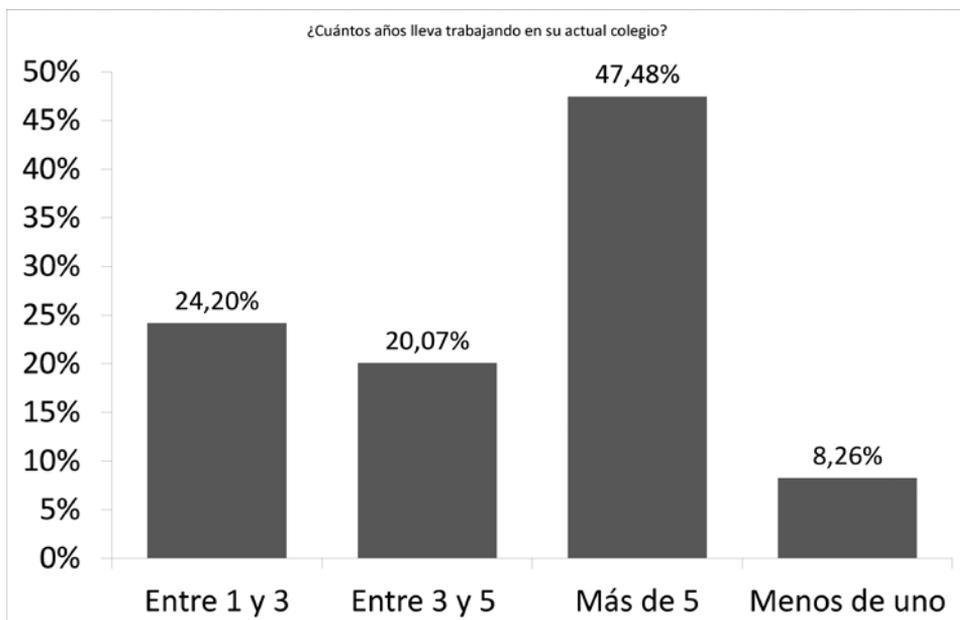
Por tratarse de los estamentos a través de los cuales la Secretaría de Educación de Bogotá divulgó las orientaciones para la reorganización por ciclos, el estudio incluyó en uno de los instrumentos la pregunta por sobre si los directivos, docentes y administrativos de los colegios tenían conocimiento sobre dicha política. Se

encontró que del total de maestros(as), directivos y personal administrativo consultados, solo un 4.4% afirmó no tener conocimiento sobre la política, contrastado con el restante 95.6%, que dijo conocerla.

Las diferencias pueden ser interesantes cuando se piensa que es significativo el porcentaje de maestros, maestras, directivos y administrativos que dicen conocer la política, esto puede representar que se dio una fuerte difusión. Sin embargo, es importante comparar esta respuesta con otros factores que permiten evidenciar el grado de profundidad que tuvo dicho conocimiento.

Así, otro dato importante para dar cuenta de la calidad del conocimiento de la RCC por parte de los docentes indagados, tiene que ver con el número de años que éstos llevan laborando en el colegio, lo que permitió entender el juicio personal sobre los procesos de transformación del colegio por parte de los consultados y el “nivel de involucramiento” que afirman tener, o haber tenido, con las acciones desarrolladas alrededor de la implementación de la política. Tal como se puede apreciar en el siguiente gráfico.

Gráfico 2. Número de años de permanencia en los colegios por parte de los docentes consultados. Docentes



El porcentaje más bajo se encuentra en períodos de permanencia menores a un año, lo que permite afirmar que las opiniones sobre la implementación de RCC, no están realizadas por maestros nuevos, con poco conocimiento del colegio y sus procesos, y que, por el contrario, hay un porcentaje superior al 75% que señala que su tiempo de desempeño en el colegio es de 3 o más años, lo que implica que las afirmaciones procedentes de este grupo son confiables, ya que se tiene un conocimiento más profundo de las dinámicas escolares y de sus antecedentes.

De manera muy parecida al tema anterior, los resultados frente al nivel de participación en la implementación de RCC, por parte de los docentes consultados, reafirman la tendencia de la acogida a la política, ya que un porcentaje significativo de maestros, maestras, directivos y administradores consultados (74.2%), afirma haber estado involucrado en su desarrollo. Menos del 5% expresó que en su colegio no se implementó la política y el 21% señaló que no trabajó la RCC.

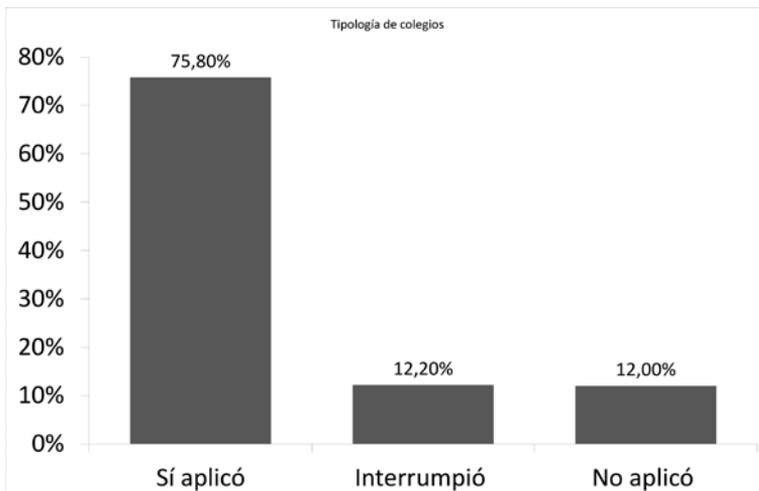
Hasta aquí los datos permiten inferir qué tanto conocen y qué tanto han estado involucrados quienes han sido consultados respecto a la RCC; no obstante, es preciso afirmar que el presente estudio indagó en cada colegio por el desarrollo de un ciclo y en una jornada, lo que implica contemplar que los ciclos tienen un desarrollo diferenciado, en razón de los procesos pedagógicos, organizativos y de gestión que tuvieron lugar en los colegios, o también, que se haya participado intensamente en la preparación o en reuniones que no necesariamente desembocaron en desarrollos de mayor profundidad.

Teniendo en cuenta estos datos acerca de la implementación de la RCC, del total de los maestros(as), directivos y personal de apoyo consultado, el 88% afirma que el colegio en el que trabaja adoptó la política de la RCC, mientras que un 12% señaló que no lo hizo.

De otro lado, frente a la pregunta de si en el colegio se desarrolla actualmente la RCC, se presenta una disminución, pues el 77.5% aseveró que la implementación de la RCC se mantiene actualmente (finales de 2013).

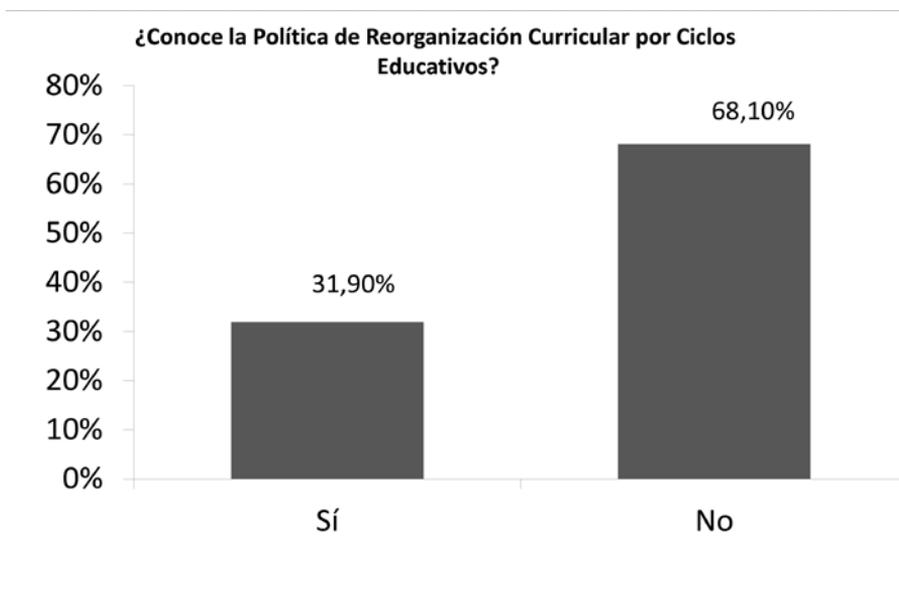
Otra consideración tiene que ver con que no hay opiniones homogéneas sobre la implementación de ciclos en un solo colegio, pues a las preguntas: ¿en su colegio se llevó a cabo la RCC?, y ¿En su colegio se desarrolla actualmente la política de ciclos?, se recibieron respuestas que no siempre coincidieron entre maestros, maestras y directivos del mismo colegio y del mismo ciclo. Con esta salvedad, se establecieron los cálculos que permiten establecer que al menos el 12.2% de los maestros y maestras manifiestan que aunque en su colegio se inició la implementación de la RCC, ésta se interrumpió por diversas causas. Esta información se complementará en el siguiente apartado, que revisará de manera general la implementación de cada una de las fases sugeridas para la puesta en marcha de la RCC.

Gráfico 3. Implementación según directivos, docentes y administrativos



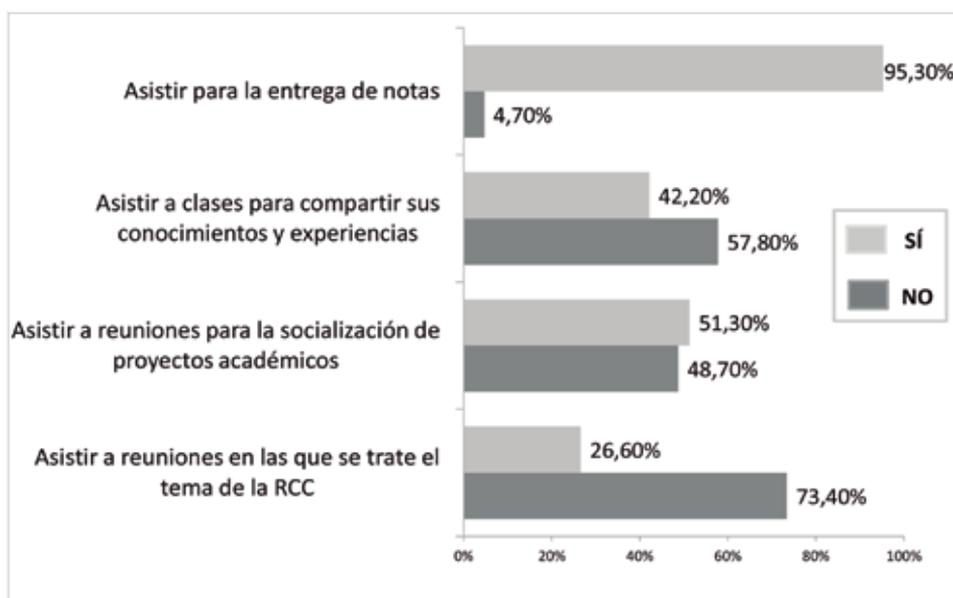
Respecto de otros miembros de las comunidades educativas, mediante la consulta aplicada a madres y padres, en contraste con la realizada a los docentes, directivos y administrativos, frente a la pregunta de si conocen o no la política de RCC, la mayoría de ellos(as) contestó negativamente. Se observa en la siguiente gráfica que, de los padres y madres consultados, el 31.9% afirmó conocerla, mientras el 68.1% dijo no conocerla.

Gráfico 4. Padres que conocen sobre la RCC. Padres



Esta situación se complementa con las respuestas dadas a la pregunta por la asistencia a reuniones o actividades en el colegio, que hayan tenido relación con la divulgación de la RCC, pues las respuestas de madres y padres indican que, para el caso de la promoción de la RCC por parte de los colegios, fue baja su participación. Por el contrario, la asistencia a la entrega de boletines resulta bien alta; actividad que de haber sido aprovechada para la promoción de la RCC, probablemente hubiera redundado en mayores niveles de conocimiento sobre esa política en las familias de los y las estudiantes.

Gráfico 5. Porcentaje de padres que han participado en actividades de difusión de la RCC u otras de orden académico. Padres



5.1.2. Implementación de las fases de la RCC en los colegios

Las respuestas proporcionadas por maestros y directivos, realizadas en el estudio del IDEP, reportan los siguientes datos con relación al porcentaje de implementación de las acciones más relevantes, que tienen que ver con el desarrollo de las fases según criterios establecidos por la SED (2011). Los resultados fueron:

Tabla 14. Porcentaje de colegios en cada fase de la RCC, según este estudio IDEP (Nov. 2013)

FASES	ACCIONES	SI	NO
FASE I	Preparación y divulgación	89.9 %	10.1 %
	Conformación de equipos de trabajo	87.7 %	12.3 %
FASE II	Diagnóstico y Caracterización del colegio	87.3 %	12.7 %
	Caracterización estudiantil	84.4 %	15.6 %
FASE III	Formulación del proyecto de ciclos	75.0 %	25.0 %
	Jornadas de acompañamiento	72.5 %	27.5 %
	Reflexión y planeación interna	77.4 %	22.6 %
FASE IV	Evaluación del proyecto	53.2 %	46.8 %
	Estrategias de sostenibilidad	44.8 %	55.2 %

Como se pone en evidencia, el mayor porcentaje de respuestas afirmativas se encuentra en las acciones relacionadas con las fases iniciales, específicamente con las de preparación, divulgación, conformación de equipos de trabajo, diagnóstico y caracterización del colegio, y caracterización estudiantil; así, es posible afirmar que la mayoría de colegios consultados desarrollaron acciones vinculadas con la construcción del “andamiaje” sugerido por la SED para iniciar el proceso de reorganización curricular en 2008.

Estas tareas iniciales, si bien no son el desarrollo a cabalidad de la política de RCC, para algunos de los consultados son reconocidas como actividades que en su momento (al empezar el proceso de RCC) fueron significativas en sí mismas, tal como lo expresa el relato obtenido en uno de los grupos focales:

[Al implementar la RCC se] Tiene la posibilidad de construir un currículo pertinente, adecuado a las circunstancias que viven los estudiantes [Para esto] Se hicieron muchas reuniones, se produjeron documentos interesantes [Por ejemplo] la caracterización [de los estudiantes] era un asunto que poco pensamos, que poco hacíamos, y hacer el intento de la caracterización [para implementar la RCC] nos permitió saber qué necesitan de acuerdo con lo que están sintiendo, con lo que están viviendo.

Algo que se manejó bastante fue lograr establecer un proyecto de ciclos. Quizás en los ciclos menores se trabajó más. Desde todos los campos se hizo ese énfasis, tratamos de abrir líneas desde cada campo, como fortalecer el proyecto de ciclos.

Yo creo que esa política permite la caracterización de los estudiantes de acuerdo con rangos de edades y permite la evaluación por procesos, no solo por año lectivo, sino por plazos más largos.

Por supuesto, existen voces más críticas, que señalan que ni siquiera haber cumplido con las primeras fases fue suficiente, debido a que el marco en el que se necesitan las transformaciones es más amplio y por tanto la RCC no puede introducir por sí sola los cambios que proclama.

La intención de los ciclos es buena. Yo llevo 17 años como profesor del Distrito y he estado en varios colegios. La idea de ciclos en el papel es buena, pero no hay cambios significativos en el Sistema Educativo, se sigue pensando por áreas, por competencias, los horarios, la evaluación y el cuento de las competencias. Sigue siendo exactamente lo mismo, yo no creo mucho en esto. En el colegio, como está organizado por campos, todo funciona, pero del colegio para afuera la realidad sigue siendo igual, acciones que parecerían estar en contravía al discurso de los ciclos. (Fragmento, grupo focal con maestros y maestras).

Otro comportamiento interesante de los datos es que el número de respuestas afirmativas, de los y las maestras, sobre la aplicación de las fases de la RCC, empieza a disminuir a partir de la fase de formulación de proyectos por ciclo, el acompañamiento de una entidad externa, las jornadas de planeación y la reflexión interna alrededor de la RCC, tal y como lo expresa el siguiente relato:

Dentro de la RCC había una fase que tenía que ver con trabajar con estudiantes para negociar y conciliar la parte curricular. Y yo creo que la mayoría de colegios no lo hicieron, porque era una carrera de locos. No era una pregunta para hacérsela a ciclos, sino para hacerla a los estudiantes, independientemente a la RCC. Mucho más cuando el acompañamiento se hace a los maestros y no a los estudiantes, ni a los papas y mamás. (Fragmento, grupo focal de docentes).

Estos datos, a la vez indican un reto en términos del acompañamiento de entidades externas -de la mano de la SED, por supuesto-, para la concreción de las apuestas de la RCC en tareas de alta envergadura, como la formulación del proyecto de ciclos para el colegio, para los cuales, se convierten en referencia obligatoria los resultados de las fases anteriores, así, menciona la SED:

La fase de formulación, consiste en la enunciación del marco conceptual y en el diseño del proceso. Esta fase consolida la planeación del proceso en [...] el PEI; la propuesta que diseña cada colegio debe considerar los contextos específicos en los que se desarrolla el proceso educativo. (2011, p. 90).

Respecto a la fase de ejecución o implementación, es necesario decir que ésta tiene que ver con acciones específicas como:

- Puesta en marcha de tiempos, espacios y recursos que contribuyen al desarrollo del proyecto.
- Articulación de los ciclos al desarrollo de los proyectos institucionales, las herramientas para la vida y la BCAE.
- Desarrollo de estrategias de integración curricular por ciclos.
- Puesta en marcha de métodos de enseñanza y de estrategias didácticas para el desarrollo del aprendizaje por ciclos.
- Transformación curricular en las sesiones de aprendizaje.
- Aplicación del sistema institucional de evaluación, que contribuya al desarrollo de los aprendizajes y a la transformación de las prácticas pedagógicas en el marco de la RCC.

Sin embargo, dicho en las palabras de los consultados, esta relación se hace compleja, ya que se entienden acciones específicas de la política, pero a la vez se sugieren otras acciones realizadas por los colegios que facilitan o no la “entrada” de la RCC:

- Nunca hay una continuidad, es un "salpicón" que hace que los proyectos pierdan credibilidad y que hace que cualquier persona se desanime.
- Cuando ciclos empezaron fue una tarea muy juiciosa, pero fue perdiendo credibilidad en los maestros y mucho más en los(as) estudiantes, porque llegan cosas y cosas y todo teníamos que hacerlo.
- Lo más importante es entender que todo es un proceso, que toma tiempo y que es preciso interiorizar.
- Lo más difícil es creer.
- Este proceso comenzó con una falencia enorme, y es que no hubo una caracterización del docente para saber en qué ciclo se identifica [...] A mí me ubican en el ciclo en el que falta gente.
- Yo para pertenecer a un ciclo debería conocer la población, una didáctica, una apropiación, una investigación, una pertenencia e identidad sobre lo que significa estar en un ciclo.
- Ahora los ciclos son una moda, porque aunque nosotros sabemos que es

muy potente, que podría transformar todas las estructuras preestablecidas, falta mucha continuidad.

- A veces pareciera que quisieran despojarnos de nuestras características de pedagogos y nos pasan a una categoría de informadores y de llenar formularios. Con tantas cosas ajenas al hacer pedagógico, termina uno como docente sacrificando las particularidades de los(as) estudiantes. (Fragmentos, grupo focal con maestros y maestras).

También es necesario destacar lo que ocurre con las últimas fases, relacionadas con las acciones de evaluación, seguimiento y creación de estrategias para la sostenibilidad, pues los porcentajes disminuyen notablemente. Para el caso de la evaluación y seguimiento, el 53.2% de los consultados afirman haber ejecutado esta fase, frente a un 46.8% de quienes señalan no haberlo hecho; para el caso de la generación de estrategias de sostenibilidad, el 44.8% menciona que el proyecto ha llegado hasta esta fase, frente a un 55.2% que no.

La siguiente gráfica ilustra la manera como, en la medida en que se va avanzando en el proceso de ejecución de cada una de las fases de la RCC, las respuestas afirmativas por parte de maestros(as) y directivos van disminuyendo, con una reducción particular, como ya se mencionó, en lo que tiene que ver con el acompañamiento, evaluación y sostenibilidad.

Gráfico 6. Acciones correspondientes a la ejecución de las fases de implementación de la RCC en los colegios



Así, los datos anteriores permiten complementar la respuesta dada por maestros(as) y directivos sobre si en su colegio se desarrolla actualmente la RCC, pues, como se dijo anteriormente, el 88.0% afirma hacerlo y el 12% señala que no. Aunque se llevan a cabo acciones en el marco de dicha política, aún es preciso fortalecer los procesos de acompañamiento, seguimiento, evaluación y sostenibilidad, tal y como se puede apreciar en el siguiente testimonio:

- Cuando se hizo el lanzamiento de la RCC, se eligieron personas para liderar el proyecto, pero simultáneamente llegó la jornada única, llegó 40x40 y todo era urgente, todo era para hacerlo ya y con las mismas personas. Los tiempos eran demasiado limitados.
- En el colegio tuvimos toda la información, pero no tuvimos el tiempo. En este momento apenas estamos en el proceso de diseño. Con la UPN trabajamos el modelo del Cubo, que pretende recopilar toda la información de la institución, pero ahí vamos. Pero llevamos un año sin trabajar, el proceso está estancado. (Fragmento de grupo focal de maestros y maestras).

5.1.3. Implementación de las fases de la RCC por ciclos

La consulta dirigida a maestros(as), directivos y personal de apoyo, contó con la participación de 872 personas, la mayoría de ellas (819) maestros(as). Como se confirmó en el reporte de los datos consolidados del estudio, algunos de ellos ejercen en uno, dos y hasta tres ciclos. Desde allí, es posible, de acuerdo con sus respuestas, identificar el comportamiento, o más bien, las diferencias o semejanzas existentes en la aplicación de las fases en cada uno de los ciclos. Reagrupando las y los participantes, la siguiente tabla muestra su distribución por ciclos:

Tabla 15. Número de docentes participantes en la consulta, diferenciados por ciclo

CICLO	TOTAL CONSULTADOS
CICLO 1	212
CICLO 2	207
CICLO 3	351
CICLO 4	275
CICLO 5	279

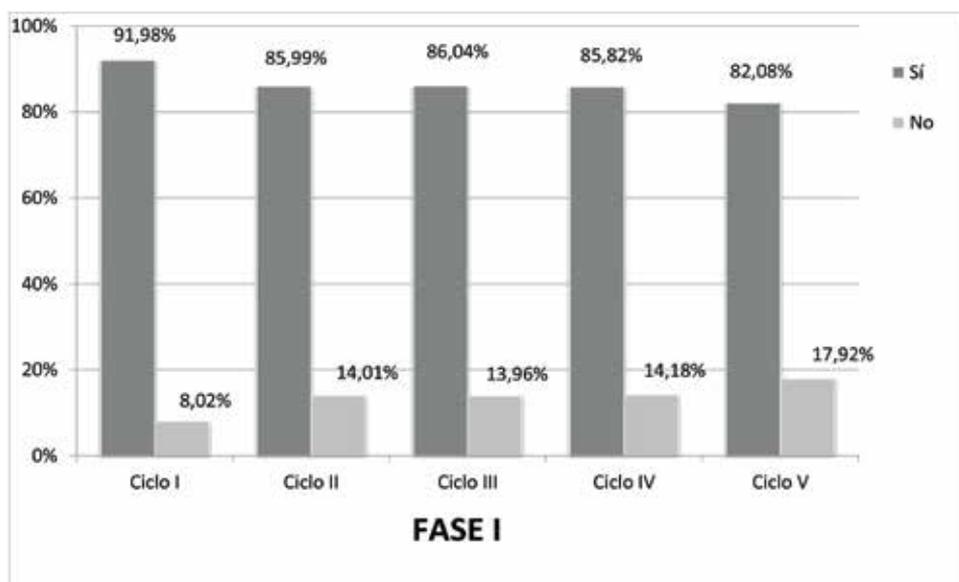
Nota. Los y las docentes aquí relacionados(as), no corresponden al total de los maestros consultados, sino al grupo de maestros que dijeron ejercer su labor en cada uno de los ciclos consultados

Las respuestas así diferenciadas para cada uno de los(as) participantes, permiten hacer las siguientes afirmaciones, frente la aplicación diferenciada por ciclos y fases de implementación.

Fase de preparación

En correspondencia con lo señalado en líneas anteriores, la fase de preparación y divulgación se desarrolló de manera general en todos los ciclos, siendo menor su aplicación en los grupos correspondientes al ciclo 5, como se evidencia en el siguiente gráfico.

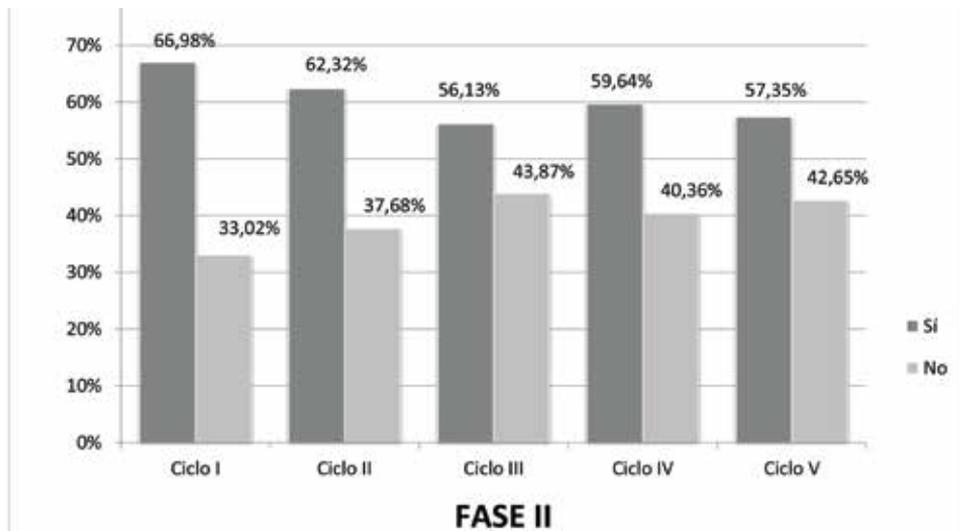
Gráfico 7. Participación de los colegios por cada ciclo en la fase de preparación. Docentes



Formulación: caracterización hasta proyecto de ciclo

En contraste con lo anterior, la fase de caracterización presenta un número mayor de respuestas positivas para los ciclos 1 y 2, y disminuye para los restantes ciclos.

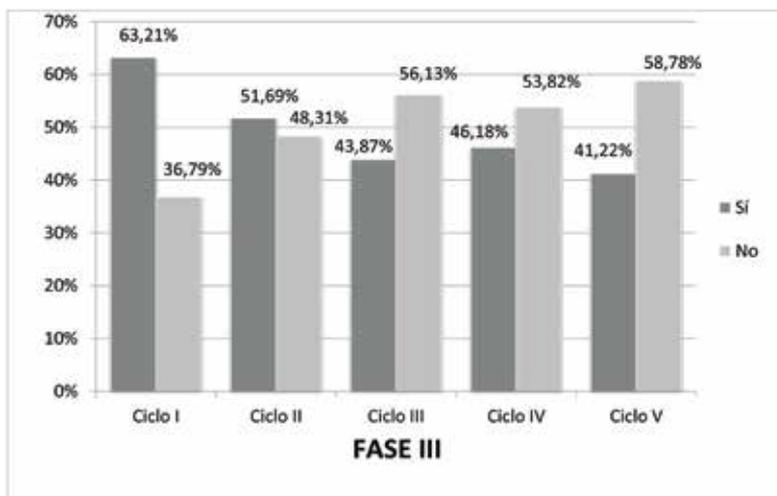
Gráfico 8. Participación de los colegios por cada ciclo en la fase de caracterización, hasta la elaboración de proyecto de ciclo. Docentes



Fase de formulación: diseño curricular

En la fase de formulación resulta interesante ver que el ejercicio de la RCC tuvo una mayor acogida inicial en el ciclo I, que de hecho fue el primero en ser trabajado por la Secretaría de Educación algunos años antes del 2009.

Gráfico 9. Participación de los colegios por cada ciclo en la fase de formulación. Docentes



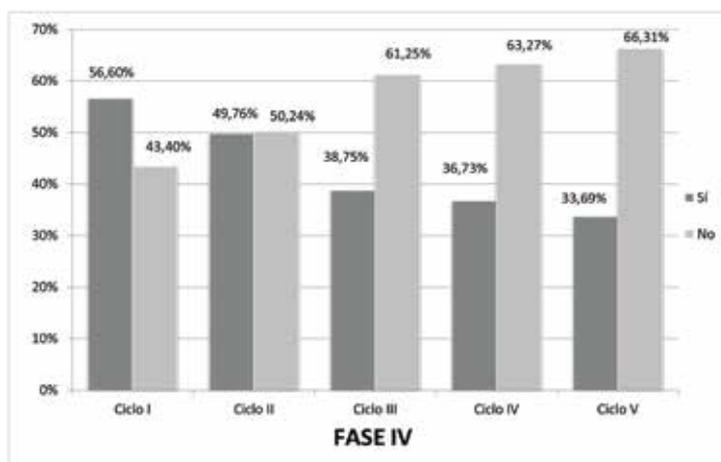
Sobre lo mencionado, vale observar los siguientes apartados en los comentarios de docentes participantes:

- Las resistencias de los maestros(as) tenían que ver más con lo administrativo, por las políticas de la SED; es lo mismo que con la articulación, sobre todo porque se ve que todo es impuesto.
- Pero el trabajo se queda en ciclo 1. O sea, yo lo que supongo y que debería ser, es que: ciclo 1 hace hasta aquí, pero ciclo 2 tiene que empatar. Y ese trabajo tampoco se ha hecho [...] si no hay una comprensión de la continuidad entre un ciclo y otro, los esfuerzos de cada ciclo quedan como ruedas sueltas.
- Primero debemos fortalecernos como ciclo antes de ir a las áreas y que nos digan: no, pero es que ustedes están haciendo un trabajo que no es necesario, etc.
- Si nos van a mandar a trabajar otra vez por áreas (como está previsto para el mes de diciembre) [...] ¿Dónde queda el trabajo por ciclos? (Fragmento, grupo focal con maestros y maestras).

Fase de ejecución

La fase de ejecución se presenta casi en las mismas proporciones de la fase anterior para los ciclos 2, 3, 4 y 5, pero con una reducción importante de las respuestas positivas para el ciclo 1, que de todas maneras mantuvo un nivel superior a los demás. Este dato será también objeto de contraste con la información proveniente de otras fuentes de información.

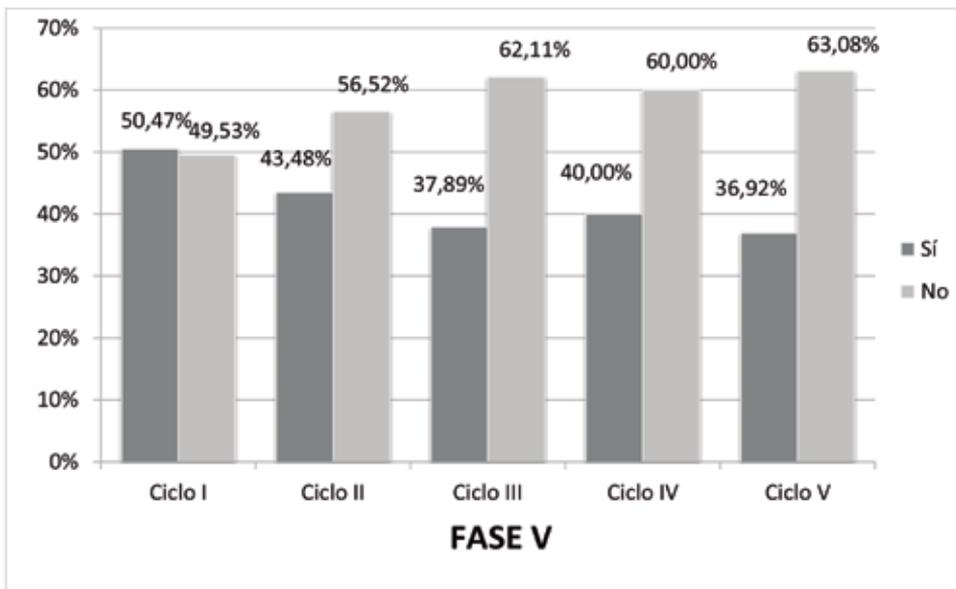
Gráfico 10. Participación de los colegios por cada ciclo en la fase de ejecución. Docentes



Fase de sostenibilidad

También en esta fase, en correspondencia con la lectura general, se percibe la importancia de reforzar los procesos de sostenibilidad, evaluación, seguimiento y mejoramiento permanente de los procesos por ciclos. Seguramente esto podrá corroborarse con la existencia, o no, de la documentación y/o sistematización de prácticas o experiencias pedagógicas que hayan logrado consolidar procesos institucionales alrededor de la apuesta por la Reorganización Curricular por Ciclos. De este modo, el siguiente gráfico muestra la fase de consolidación en cada uno de los ciclos, reportando las menores proporciones para ciclo 5 y las mayores para ciclo 1, que al parecer fue en el que se logró en mayor medida la RCC.

Gráfico 11. Participación de los colegios por cada ciclo en la fase de consolidación. Docentes



5.1.4. Implementación de acciones pedagógicas sugeridas para la RCC

A continuación se presenta la tabla con los porcentajes de aplicación de acciones propiamente pedagógicas relacionadas con la fase de ejecución de la RCC, identificados por los maestros, maestras, directivos y personal administrativo.

Tabla 16. Porcentaje de aplicación de acciones de la fase de ejecución

ITEMS	SE REALIZA	NO SE REALIZA	SE REALIZA SIN RCC	NO SABE
Creación de ambientes de aprendizaje	48,9%	20,3%	22,8%	8,0%
Apropiación de los ejes de desarrollo y de la impronta por ciclo	65,3%	18,3%	8,8%	8,8%
Diseño de estrategias pedagógicas y didácticas para la implementación de la Base Común de Aprendizajes Esenciales (BCAE)	53,9%	20,9%	15,4%	9,9%
Diseño de estrategias pedagógicas y didácticas para la implementación de las Herramientas para la Vida	58,1%	14,6%	20,6%	6,7%
Apropiación del enfoque de Desarrollo Humano como fundamento de la Reorganización Curricular por Ciclos	53,8%	21,4%	14,3%	10,4%

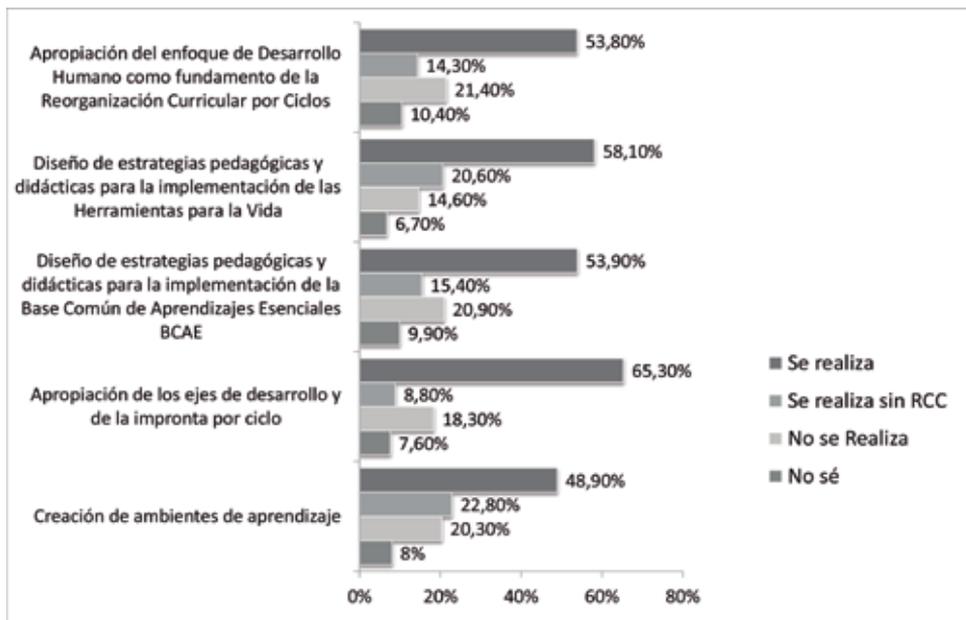
Como se muestra en la tabla anterior, la mayoría de los asuntos relacionados con la fase de ejecución del proyecto de Reorganización Curricular por Ciclos tiene un desarrollo por encima del 50%, siendo la de mayor puntuación aquella vinculada con la apropiación de los ejes de desarrollo y de la impronta por ciclo (65,3%). Ello tiene que ver, por un lado, con el curso pedagógico que toma la caracterización estudiantil, y por otro, con la puesta en marcha de proyectos y otras actividades pedagógicas en la vía de construir un currículo diferenciado y adaptado a las necesidades particulares de los niños, niñas y jóvenes.

La creación de ambientes de aprendizaje es una de las opciones con más baja valoración, un 48.9%; no obstante, llama la atención que un 22.8%, señala que esta misma definición se lleva a cabo sin la RCC; es decir, como se mencionó en líneas anteriores, en algunos casos, estas actividades son acciones independientes al desarrollo de la RCC, que indican la presencia de pasos autónomos en los colegios para mejorar sus disposiciones pedagógicas.

Las respuestas obtenidas a propósito de la apropiación del enfoque de desarrollo humano, de las Herramientas para la Vida y de la Base Común de Aprendizaje, indican también un importante desarrollo: 53.8%, 58.1% y 53.9%, respectivamente, sugiriendo, sin embargo, un reto por fortalecer su implementación en el marco de la RCC. Cabe mencionar que tanto las Herramientas para la Vida como la base Común de Aprendizajes Esenciales, tienen relación como la puesta en marcha de

prácticas pedagógicas, encaminadas a formar en los y las estudiantes, los aprendizajes esenciales, que tienen lugar también por fuera del marco de la RCC, tal como lo indican algunas respuestas señaladas en esta opción. La siguiente gráfica ilustra con porcentajes lo dicho en líneas anteriores:

Gráfico 12. Acciones realizadas para la implementación de la RCC en los colegios. Docentes



Percepciones generales de docentes sobre la organización escolar y la RCC

Respecto a las implicaciones de la RCC en la reformulación de los documentos institucionales, como el Proyecto Educativo Institucional y el Manual de Convivencia, llama la atención que el 65.9% de la población manifiesta acuerdo, mientras que el 21.3% dice estar en desacuerdo y el 12.7% no sabe. Todo esto, entendiéndose que el PEI es eje articulador de los cinco ciclos, los cuales tienen en cuenta la edad, las necesidades formativas, los ritmos y procesos de aprendizaje de los estudiantes y los contextos socioculturales locales, nacionales y globales.

En este mismo sentido, el 50.8% de los consultados marcó su acuerdo con el enunciado de: “La RCC ha facilitado o promovido el mejoramiento de la convivencia y la resolución de conflictos”; el 35.1% se ubicó en desacuerdo y el 14.1% no sabe.

De otro lado, en relación con el eje temático de Organización Escolar, particularmente la categoría disponibilidad y uso de materiales, recursos y entorno físico, los enunciados relacionados con la dotación de materiales y recursos, el acceso y uso a espacios culturales en el barrio y en la ciudad, obtuvieron una valoración cercana al 50% por parte de maestros(as), directivos y personal de apoyo, como lo indica la siguiente tabla.

Tabla 17. Disponibilidad y uso de materiales y recursos para la RCC

ENUNCIADO	DE ACUERDO	EN DESACUERDO	NO SABE
Acceso y uso a espacios culturales y otros en el barrio y la ciudad.	48.8%	37.1%	14.7%
Modifica el uso de espacios escolares.	52.8%	37.7%	11.6%
Dotación de materiales y recursos.	36.1%	46.4%	17.4%

Por su parte, la modificación del uso de espacios escolares recibió una valoración más alta, aunque solamente fue de unos puntos por encima del 50%. La dotación y uso de espacios puede entenderse como un elemento medular para el desarrollo de la RCC, toda vez que, por un lado, presupone la existencia de condiciones para emprender procesos pedagógicos y, por otro, la creación de opciones didácticas que consideren la ciudad y el entorno escolar como lugares para el aprendizaje.

Al respecto, se presenta a continuación un fragmento recolectado con la guía del recorrido escolar por los colegios para este estudio, en el que se relata el estado general de la institución:

- El colegio cuenta con 13 aulas para clases ordinarias, un salón para artes, una biblioteca y una sala de sistemas. Se pudo observar un televisor en una de las aulas y un equipo de sonido interno para avisos de la coordinadora o directivos a la comunidad educativa. No se observó, ni equipo de fotocopiadora, ni proyectores en la instalación.
- Las aulas de clase se encontraban en muy buen estado, los pisos de pre-escolar eran de madera, adecuados para los niños más pequeños, los demás salones tienen piso en baldosa, las paredes en su mayoría son en ladrillo y están en buen estado, así como el techo, que es de placa fundida. La iluminación en general es muy buena, dada la ubicación de un gran ventanal que ocupa casi toda una pared, sin embargo, los salones del primer piso tienen una desventaja, ya que han sido opalizados para evitar que desde la calle se vea lo que ocurre dentro del colegio y esto reduce bastante la luz que entra en el salón. (Fragmento, Recorrido escolar colegio, Localidad de los Mártires).

De otro lado, cabe tener en cuenta que uno de los propósitos rectores de la RCC es estrechar la relación entre las aspiraciones/necesidades de los niños, niñas y jóvenes, con su vida. Para ello se pusieron en marcha apuestas institucionales como la caracterización estudiantil que, más allá de reconocer sus condiciones socio-demográficas, pretendían más bien:

[...] determinar las necesidades que subyacen en los aspectos cognitivos, socio-afectivos y físico creativos [...] esto permite que el colegio genere líneas de acción que faciliten al estudiante a partir de sus necesidades, concretar su proyecto de vida. (SED, 2011, p.37).

Al respecto, la consulta a maestros(as) y directivos incluyó dos enunciados relacionados con la manera en que la RCC ha promovido el conocimiento de sus estudiantes y, de esta manera, acercar los contenidos escolares a sus vivencias. La siguiente tabla da cuenta de su valoración:

Tabla 18. Pertenencia institucional

ENUNCIADO	DE ACUERDO	EN DESACUERDO	NO SABE
Ha sido una oportunidad para acercar los contenidos escolares a las vivencias de los y las estudiantes.	71,4%	19,7%	8,8%
Ha permitido que los maestro(as) conozcan mejor a sus estudiantes.	67,7%	22,1%	10,2%

Lo que indica la tabla es que se valora positivamente la incidencia de la RCC a partir de la posibilidad de que maestros y maestras conozcan mejor a sus estudiantes; ello gracias a los procesos de caracterización, como se indica en el apartado que hace mención al desarrollo pedagógico alrededor de la RCC. De igual manera, cabe señalar que el 71.4% de los maestros(as) y directivos consultados, asume la política de RCC como una oportunidad para acercar los contenidos escolares a las vivencias de los y las estudiantes.

Percepciones generales de docentes sobre la gestión escolar y la RCC

Respecto de la gestión escolar, a través de la consulta a maestros(as), directivos y personal de apoyo, se indagó por la incidencia de la RCC en la gestión de proyectos asociados a la permanencia escolar. El 56.0% se mostró de acuerdo con esta afirmación, mientras que el 26.9% estuvo en desacuerdo y el 17.1% no sabe.

Otro elemento a tener en cuenta como parte de la gestión institucional, que hace parte de la generación de estrategias de sostenibilidad, tiene que ver con el establecimiento de alianzas por parte del colegio con ONG, universidades u otras entidades, para fortalecer el proceso de Reorganización Curricular por Ciclos.

A propósito, el 36.1% afirma que se realiza, el 36.9% dice que no se realiza, el 9.1% señala que se realiza sin RCC y el 17.9% no sabe. Esto supone un reto desde la gestión institucional, pues se trata de expandir las redes colaborativas con los actores locales y distritales, de manera que sea posible fortalecer las capacidades colectivas e individuales que garanticen la permanencia de proyectos, en este caso, en el marco de la RCC.

Percepciones generales de docentes sobre el desarrollo curricular y la RCC

La primera pregunta de la consulta, relacionada con este tema, tiene que ver con exponer si la RCC ha sido o no una oportunidad para la reorganización de las actividades académicas en el colegio. Frente a ello, el 74.5% de los consultados manifiesta estar de acuerdo con esta afirmación, un 15.5% no está de acuerdo, mientras que el porcentaje restante corresponde a las respuestas de los colegios en donde la RCC no tuvo lugar.

En consonancia con la respuesta anterior, una de las actividades académicas que sin duda implica la construcción de una plataforma de acción para la agencia de transformaciones como las esperadas con la RCC, tiene que ver con el fomento de procesos de innovación e investigación, para este caso, de aquellos que privilegian el desarrollo curricular.

Respecto a la afirmación: “La RCC ha activado procesos de investigación o innovación pedagógica”; el 50.0% de los consultados está de acuerdo, el 32.6% en desacuerdo y el 17.4% afirma que no sabe. Ello pone en evidencia que existió una apropiación positiva de los propósitos de la RCC, lo que generó un terreno favorable para la experimentación y la investigación pedagógica alrededor de lo que podrían significar las transformaciones curriculares pretendidas. Sin embargo, vale la pena presentar el fragmento de un grupo focal de maestros que da cuenta de su vivencia sobre las implicaciones de la RCC en su ejercicio pedagógico:

La caracterización de los niños y niñas permitió conocerlos mejor, incluso hay un proyecto de investigación de género impulsado por un grupo, pero en general no se ha activado la investigación pedagógica en torno específicamente a la política de ciclos. Además, a nivel de aula, cada profesor debe tener en cuenta las características de los estudiantes, pero no podemos afirmar que se ha generado exclusivamente de esa política. Aunque podemos decir que la caracterización de los niños, para poder enmarcarlos en las improntas de los ciclos, con eso sí se hizo un trabajo fuerte. (Fragmento de los comentarios de maestros y maestras a propósito de la aplicación de la consulta a docentes).

En la misma vía puede mencionarse que el 69.8% de los consultados afirman que la RCC ha permitido el trabajo cooperativo entre maestros y maestras; es decir

que, a pesar de que los procesos de innovación e investigación no han sido el hilo rector de la RCC en los colegios, sí han sido una “excusa” para el encuentro, el diálogo y el trabajo cooperativo, lo cual supone la creación de condiciones propicias para el ejercicio pedagógico. Frente a este enunciado, el 20.9% señala desacuerdo y un 9.3% manifiesta no saber.

Estas aseveraciones pueden confirmarse con el hecho de que el 61.2% de los consultados expresa su desacuerdo frente al enunciado que indaga si la RCC “ha fragmentado o debilitado los procesos pedagógicos del colegio”. Por su parte, el 21.2% se considera de acuerdo y el 17.5% dice que no sabe. Es decir que se confirma la valoración de los consultados sobre la oportunidad que ha significado la RCC para imprimir dinamismo a los procesos pedagógicos. De la misma manera, frente a la afirmación de si la RCC: “ha debilitado el saber disciplinar de las áreas de conocimiento escolar”, el 66.6% dice estar en desacuerdo y el 17.4% responde afirmativamente, mientras que el 15.9% no sabe.

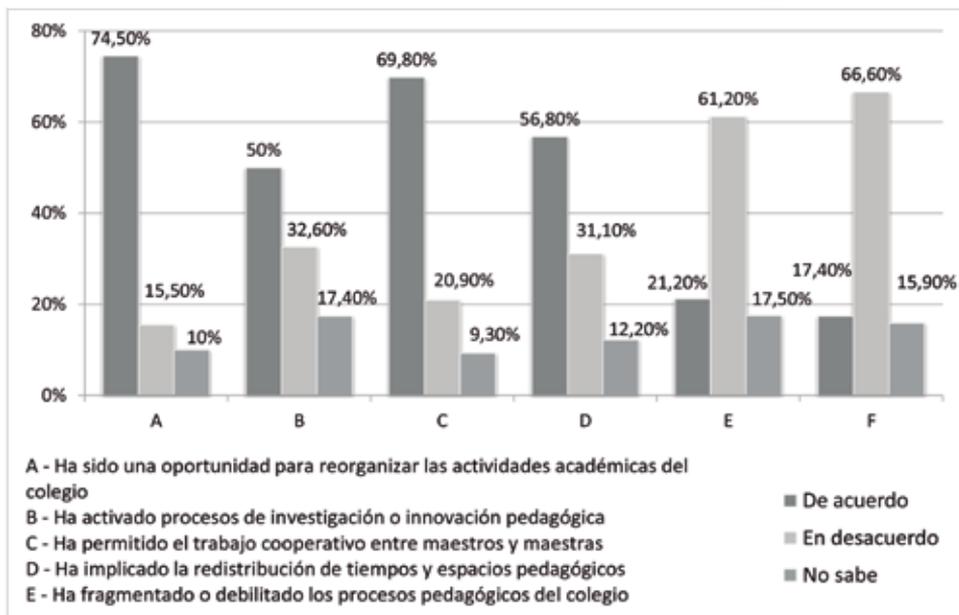
Otro elemento a considerar en la RCC tiene que ver con la redistribución de tiempos y espacios pedagógicos. Pero el tiempo empleado por cada alumno es variable, dependerá de su aptitud, de su capacidad para comprender lo que ha recibido, de su perseverancia, de la motivación y de la calidad del profesor en el proceso de formación. De allí que la puesta en marcha de proyectos por ciclos exige la reorganización de los tiempos escolares, de manera que ello responda a los “ritmos” de aprendizaje de niños, niñas y jóvenes, lo que implica diseñar acciones pedagógicas que consideren el tiempo y el espacio como claves para su éxito.

Al respecto, frente al ítem de: “La RCC ha implicado la redistribución de tiempos y espacios pedagógicos”, el 56.8% de los encuestados dice estar de acuerdo, el 31.1% en desacuerdo y el 12.2% no sabe, lo que evidencia un reto por reorganizar el tiempo, pues como afirma Rodríguez (2009):

La transformación que se tiene sobre las unidades temporales estandarizadas para el trabajo escolar en las organizaciones tradicionales de los sistemas educativos, constituye uno de los aspectos decisivos en el cambio hacia la cultura de reorganización por ciclos [...] ello implica organizar y distribuir el tiempo escolar con criterios pedagógicos y no únicamente administrativos: los horarios están al servicio de los proyectos y rompen con la organización de contenidos por semanas, como criterio único de secuenciación curricular. (Rodríguez, 2009, p. 49).

La siguiente gráfica ilustra las valoraciones hechas por los maestros(as) frente a los enunciados formulados respecto a las implicaciones de la RCC en acciones académicas en el colegio:

Gráfico 13. Valoración de los docentes respecto a las implicaciones de la RCC en acciones académicas al interior del colegio. Docentes



Percepciones generales de docentes sobre la evaluación de aprendizajes y la RCC

Uno de los aspectos clave, e incluso polémicos, no solamente de la RCC, sino del desarrollo curricular en su conjunto, es la evaluación de aprendizajes, toda vez que esta encarna, no solo la concepción que se tiene del aprendizaje, sino los elementos medulares que configuran la cultura escolar, lo que implica que, en la misma vía de la reorganización curricular, exista un rediseño de las propuestas de evaluación institucional. Para el caso de los ciclos, Rodríguez (2009), afirma:

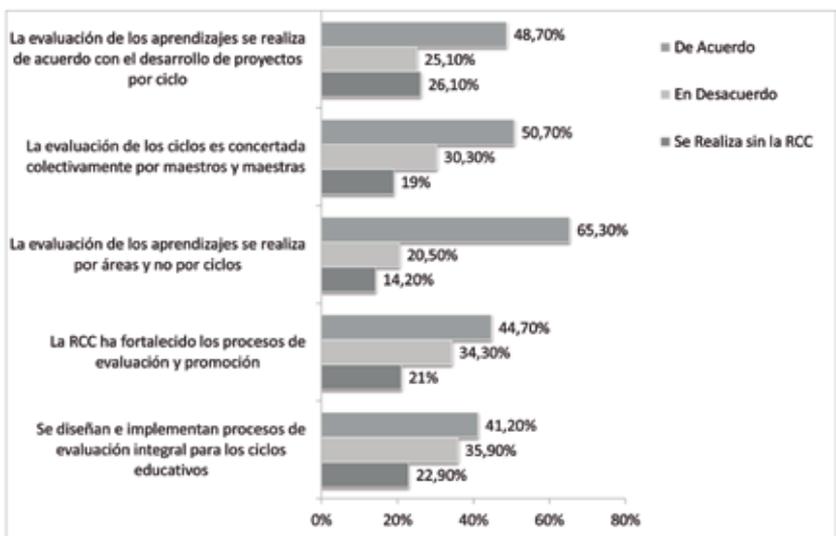
La perspectiva [de la evaluación] está relacionada con su carácter dialógico, frente a lo cual es necesario identificar dos modos de comprenderlo: uno como la conversación entre la maestra o el maestro y sus estudiantes, en torno a cómo valorar los aprendizajes y qué decisión tomar frente al no cumplimiento de los acuerdos en esta relación contractual que constituye la vida académica escolar. Dos, como el reconocimiento de las múltiples voces que participan en la dinámica del pensamiento y que permiten que el docente pueda leer las estructuras profundas de los actos comunicativos de los estudiantes y de sus maestros para propiciar ámbitos para el acuerdo y el compromiso [...] el asunto es cómo la escuela propicia condiciones pedagógicas para que, desde la ética, cada quien reconozca lo que necesita en la participación como un par de otros (Rodríguez, 2009, p. 54).

A propósito, la consulta a maestros(as) indagó por su opinión, en acuerdo o desacuerdo, sobre cinco enunciados relacionados con la evaluación, incluyendo también una opción que tenía que ver con el desarrollo de procesos relacionados con ciclos, que no necesariamente dieran cuenta de todo su andamiaje; es decir, la opción de “se desarrolla sin RCC”. Las siguientes son las respuestas:

Tabla 19. Desarrollo de acciones para la evaluación en el marco de la RCC

ÍTEM	DE ACUERDO	EN DESACUERDO	SE REALIZA SIN RCC
La evaluación de los aprendizajes se realiza de acuerdo con el desarrollo de proyectos.	48,7%	25,1%	26,1%
La evaluación de los ciclos es concertada colectivamente por maestros y maestras.	50,7%	30,3%	19,0%
La evaluación de los aprendizajes se realiza por áreas y no por ciclos.	65,3%	20,5%	14,2%
La RCC ha fortalecido los procesos de evaluación y promoción.	44,7%	34,3%	21,0%
Se diseñan e implementan procesos de evaluación integral para los ciclos educativos.	41,2%	35,9%	22,9%

Gráfico 14. Respuestas sobre evaluación. Docentes



En la voz de uno de los consultados, el asunto de la evaluación está en tensión con otros aspectos, como la continuidad, la selección de las políticas a implementar y, principalmente, con los lineamientos de la política que, a nivel nacional, tienen otras características:

- A nuestro equipo directivo le falta un poco de carácter para definir qué quiere y para definir si entra o no a lo que llega. Llegan muchos proyectos y no a todos se les puede decir qué no; tiene que haber un criterio de selección, que le va a servir al colegio [qué] nos ayudará a crecer [qué] tiene relación con lo que estamos trabajando. No se puede hacer todo.
- Una resistencia en lo pedagógico: nos están pidiendo caracterizar estudiantes. ¿Cómo puede hacerse eso con 40 estudiantes y continuar con el proceso educativo normal?
- ¿Cómo hacer una propuesta de RCC si la evaluación se sigue promocionando por grados?
- En lo administrativo son los tiempos, la RCC requiere tiempos, aunque aquí se abrieron espacios para las reuniones y jornadas pedagógicas, pero administrativamente había que generar condiciones para los cambios de profesores entre los ciclos y eso no se hizo. (Fragmento grupo focal de maestros y maestras).

5.2. Resultados diferenciados por cada uno de los ciclos

Los análisis que aquí se presentan se corresponden de manera directa con la apuesta metodológica del estudio, y en ellos se destacan los siguientes resultados:

5.2.1. Resultados en el ciclo 1

El ciclo 1 fundamenta su trabajo en el “reconocimiento y la trascendencia de las acciones de los niños y las niñas al comenzar su vida y en su reconocimiento como autores de sus propias obras” (SED, 2011, p. 40). De esta manera, se plantea como impronta o intencionalidad pedagógica, a las “infancias” y la “construcción de sujetos”, y como eje de desarrollo la “estimulación y exploración”, asumiendo además, su obligada articulación con los lineamientos y estándares de educación inicial, toda vez que dicho ciclo integra el nivel preescolar y los grados primero y segundo.

La impronta y el eje de desarrollo contemplan elementos relevantes para el avance de los niños y niñas en sus diferentes dimensiones, tales como el juego, la exploración y el desarrollo afectivo -aquí la cercanía de la familia tiene un papel determi-

nante-, en donde la curiosidad, los vínculos sociales, a través de diversas formas de comunicación, la creatividad y otras características, dependen en gran medida del acompañamiento y la seguridad que se les provea en su entorno. Entonces, el colegio debe contribuir con la potenciación de estos y otros elementos a partir de acciones pedagógicas que proporcionen condiciones adecuadas para el logro de este propósito.

Desde esta perspectiva, el estudio realizó una indagación con niños y niñas de primer ciclo a partir de dos técnicas de registro de información. La primera, una consulta en la cual se incluyeron preguntas relacionadas con la existencia y el uso de elementos de su entorno escolar, con el gusto por su colegio, su percepción acerca de algunos aprendizajes y el acompañamiento de sus familiares y/o allegados en la adquisición y fortalecimiento de los aprendizajes. La segunda, se dio con la realización de un taller que tuvo como propósito establecer una conversación espontánea mediada por preguntas respecto de su cotidianidad en el colegio.

La información proporcionada por estos instrumentos se complementa con las entrevistas a líderes del ciclo, grupos focales realizados con maestros y maestras, la revisión de algunas fuentes documentales, recorridos escolares y observaciones de aula que tuvieron lugar en los colegios participantes.

En términos generales, los niños y niñas de ciclo 1 manifiestan sus percepciones e imaginarios del colegio, del salón de clases, de los recursos y las actividades que realizan, y en general sobre la cotidianidad de su vida escolar, sin distinciones acerca de si el proceso de formación está enfocado desde el trabajo por áreas y grados o por otras formas de estructura curricular; destacan especialmente el espacio del colegio y de su vida escolar como agradable y satisfactoria por los aprendizajes y conocimientos que construyen, por la oportunidad que tienen para socializar con sus pares y por las actividades que desarrollan con sus maestros y maestras.

Los recursos existentes en el colegio, como computadores y juegos, y las actividades que desarrollan algunos maestros, como la presentación de películas, salidas y demás, constituyen para los niños y niñas un referente de satisfacción y agrado del espacio del colegio:

- Tecnología, porque podemos tomar fotos, grabarnos, meternos en el Face.
- Vamos los miércoles y a veces no vamos porque la están arreglando, limpiando la sala de computadores, duramos 2 horas. (Fragmentos, Taller con niños y niñas, Ciclo 1).

Los niños(as) también resaltan las relaciones e interacciones con otros sujetos de la vida escolar, principalmente aquellos con quienes se presentan peleas, dificultades o situaciones de presunto maltrato, sean otros niños y niñas o los mismos maestros y maestras.

- El profe de gimnasia, que se lo llevaron para la cárcel por pegarle a un niño y no nos dejan salir del salón.
- Hay unos niños que son iguales que nosotros pero más groseros, y nos tiran agua y piedras. (Fragmentos, Taller con niños y niñas, Ciclo 1).

Los niños sueñan el colegio como un espacio con una infraestructura más agradable y en mejores condiciones, en donde haya lugar para diferentes poblaciones:

- Lo que no quiero que vuelva a pasar es que se vuelvan a caer las escaleras ni el pedazo del puente de allá. (Fragmentos, Taller con niños y niñas, Ciclo 1).

Con lo anterior, se puede afirmar que la implementación de la Reorganización Curricular por Ciclos, y de otras acciones adelantadas alrededor del fortalecimiento del trabajo con la primera y segunda infancia, ha generado una cultura del reconocimiento hacia el niño y la niña, una pedagogía del diálogo y de la acción que busca estructurar procesos que realmente correspondan a una perspectiva de derechos y a una concepción de desarrollo humano.

Eje: Desarrollo curricular

Categoría: Proyectos por ciclo

Para abordar este eje es importante subrayar que la gestión curricular se comprende desde la construcción de saberes teóricos-prácticos, articulados a las dinámicas organizacionales de las instituciones (al cruce de prácticas de los maestros y estudiantes) y al proyecto curricular. Así, los resultados, abordados desde la consulta a estudiantes, se encaminan a demostrar actividades didácticas articuladas para brindar opciones que conduzcan a realizar prácticas curriculares que tengan en cuenta, tanto la historicidad de los sujetos, como sus contextos locales, entre otros. Al cruzar esta mirada con la consulta a docentes y directivos, se infiere que la fase de implementación va acompañada de los componentes de la reestructuración curricular que responden a la dimensión pedagógico-didáctica del PEI.

La apropiación de los ejes de desarrollo y la impronta con el diseño de estrategias didácticas para la implementación de herramientas para la vida, se convierten en

insumos importantes para que los ambientes de aprendizaje sean significativos en la consecución de los propósitos de formación para el ciclo.

Teniendo en cuenta lo anterior, un aspecto a resaltar es el hecho de poder explorar, desde las respuestas de los docentes y directivos, en qué medida la política de ciclos brindó una oportunidad para reorganizar, estructurar, cambiar o ajustar procesos administrativos y pedagógicos. En este sentido, el 75% de los docentes consultados afirmó que realmente se constituyó en un momento importante para las instituciones.

Si comparamos este dato con lo que fue el proceso de inducción y capacitación de los docentes de ciclo 1 para iniciar la implementación de ciclos, es posible notar que las reflexiones y acciones desarrolladas en ese momento, realmente contribuyeron a que las instituciones advirtieran la necesidad de una fuerte cohesión de los docentes para evaluar las dinámicas pedagógicas y didácticas, así como también fueron útiles como oportunidad para analizar, desde la normatividad nacional y distrital, las implicaciones que tal implementación exigía. A propósito de esto, el siguiente fragmento de un grupo focal con maestros y maestras, manifiesta lo que ha significado su vivencia frente a la política de ciclos.

La implementación de ciclos ha generado una cultura del reconocimiento hacia el otro, una pedagogía del diálogo y de la acción, hacia estructurar procesos que realmente correspondan a una perspectiva de derechos y a una concepción de desarrollo humano. Las caracterizaciones, a diferencia de los diagnósticos, permitieron, específicamente para este ciclo, dilucidar comprensiones acerca de la impronta: qué connotación tiene la categoría de SUJETOS, articuladas a una concepción de cultura, y cómo estas dos construcciones a su vez van a hacer más entendible el carácter de integralidad y diferenciación en las prácticas pedagógicas (Fragmentos, Grupo focal con maestros y maestras, Ciclo 1).

Dentro de este eje temático surge una categoría importante, que tiene que ver con la intencionalidad pedagógica. Al respecto, se contó con información de los padres y madres de familia del ciclo para determinar de qué manera se colabora y acompaña en los procesos de aprendizaje. El 85% de los 1.165 estudiantes manifiesta que son acompañados en la ejecución de las tareas, mientras que el 15%, que representa a 210 estudiantes, señala que no hay una colaboración al respecto.

De la misma forma, vale la pena llamar la atención sobre las respuestas de madres y padres respecto de algunas preguntas relacionadas con el desarrollo de las actividades del ciclo 1. Respecto de la pregunta referida a la participación de esta población en actividades del colegio, los datos ponen en evidencia que, para este

ciclo, padres y madres asisten principalmente a actividades de tipo informativo, como la entrega de notas (el 91%). Entre tanto, para la realización o acompañamiento de actividades pedagógicas o vivenciales, tan solo el 47% de padres y madres manifiestan participar en espacios de socialización de las actividades pedagógicas adelantadas en el colegio.

Sin embargo, y en contraste con otros ciclos, la participación de padres y madres de familia tiende a ser más elevada, y existe un compromiso más fuerte de su parte con el proceso de formación de los niños y niñas, lo que puede derivarse de la comprensión de que dicho proceso es fundamental en su desarrollo integral y en su formación como sujetos, teniendo en cuenta que se corresponde con el ciclo vital de la primera infancia.

Tabla 20. Porcentajes referidos a la participación de padres y madres de familia

ÍTEM	NO	SI
Socialización de proyectos pedagógicos u otras actividades académicas en las que participan su hijo o hija.	38%	62%
Realización de clases o proyectos para compartir sus conocimientos o experiencias con los y las estudiantes.	52%	47%
Entrega de notas.	8%	91%

En relación con el conocimiento de los ciclos por parte de los padres y madres de familia, se encuentra que no hay claridad ni comprensión del proceso. En su mayoría asumen que todas las actividades adelantadas por los y las docentes contribuyen con el proceso de formación de los y las estudiantes, indistintamente de si se realizan por materias, áreas o de forma transversal y articulada.

Se evidencia, por ejemplo, que el 74% de los está de acuerdo en que los profesores desarrollen las clases separadas por materias, situación que evidenció la ausencia de un trabajo más articulado entre docentes y familia para comprender la RCC, y que dificulta la implementación real de la impronta y del eje de desarrollo del ciclo.

También es necesario resaltar que un número significativo de padres y madres de familia dijo que existe un proceso de formación continuo y coherente para los niños y niñas, considerando que año a año desarrollan actividades y procesos pedagógicos que tienen relación entre sí y que contribuyen con la construcción de su proyecto de vida.

Tabla 21. Porcentajes referidos a la participación de padres y madres en el desarrollo de las clases y proyecto

ÍTEM	DE ACUERDO	EN DESACUERDO	MÁS O MENOS DE ACUERDO	NO SABE
Los profesores desarrollan las clases separadas por materias.	74%	2,8	11%	11%
Los profesores realizan proyectos en los que se desarrollan actividades que tienen que ver con distintas materias.	69%	2,8	18%	9,8%
En los proyectos escolares se hacen actividades en las que participan profesores de distintas materias.	55%	5,6	21%	18%
El tiempo que tienen los y las estudiantes en las clases o proyectos es suficiente para realizar las actividades propuestas por los profesores.	46%	13	35%	5,6%
Se realizan clases o proyectos con estudiantes de otros cursos.	52%	2,8	22,5%	22,5%
Existe continuidad entre los temas y proyectos que se realizan año a año, buscando que los y las estudiantes hagan parte de un proceso de formación.	62%	5,6	21%	11%
Las clases, proyectos y otras actividades que los y las estudiantes hacen en el colegio les permiten hacer planes para su vida actual y para su futuro.	67%	2,8%	21%	8,4%

Sin embargo, y en relación con el tema de la evaluación para este ciclo, se encuentra que dicha coherencia y continuidad se pierden, principalmente en el tránsito del preescolar a primero, en la medida en que las actividades y procesos empiezan a centrarse en preparar a los niños y niñas para su inserción en la vida académica de los grados superiores, dejando de lado, no solo su perspectiva como sujetos de su propio aprendizaje y como centro del proceso de formación, sino el enfoque principal del desarrollo integral desde cada una de sus dimensiones (afectiva, cognitiva, física, social y cultural).

Además, administrativamente la perspectiva de la evaluación tampoco es modificada y no asume la mirada de los ciclos, tal como lo plantean algunos directivos y docentes:

En este momento no hay una coherencia entre lo administrativo (currículo, horarios y evaluación) y lo pedagógico. Los ciclos son de dos años para que los estudiantes aprendan lo que deben, por tanto, la evaluación por ciclos debe comprender períodos de más de dos años, mientras que en el MEN se sigue evaluando

anualmente [...] Eso genera problemas cuando los niños deben trasladarse a otra institución, razón por la cual la institución tuvo que incluir promoción anual en su SIE (Fragmento de entrevista a rector).

Eje: Organización escolar

En este eje temático se indagó por tres categorías específicas: la primera, pertenencia institucional, que buscó dar cuenta de la manera como los y las estudiantes valoran su colegio y sobre las razones que tienen para estar allí; la segunda, la disponibilidad y uso de materiales y recursos, a través de la cual es posible visibilizar la existencia o no de transformaciones en cuanto a dotación de materiales y/o al uso que se le da a los mismos, en relación con la puesta en marcha de proyectos particulares por ciclo; la tercera es normatividad institucional, se relaciona con la manera en que las normas (manual de convivencia y Proyecto Educativo Institucional) vincularon elementos propios de la Organización Curricular por Ciclos, teniendo en cuenta las características diferenciadas entre un ciclo y otro.

Categoría: Pertenencia institucional

Como parte de los valores institucionales, uno de los aspectos destacados fue la pertenencia institucional. Al respecto, para el caso del ciclo 1 se formuló la pregunta: ¿Te gusta tu colegio?, frente a la cual, de los estudiantes consultados, se encontró que al 2% no les gusta su colegio; hecho que contrasta con el 98%, que afirmó que sí le gusta su colegio.

Esta pregunta se complementa con diversas opciones que se presentaron a los y las estudiantes, con la pregunta: ¿Qué es lo que más te gusta y qué es lo que más te aburre? La siguiente tabla da cuenta de sus respuestas:

Tabla 22. Pertenencia institucional

ÍTEM	ME GUSTA MUCHO	NO ME GUSTA
Las profesoras y profesores.	100%	0%
Mis amigos y amigas.	95.9%	4.1%
Las actividades que hago en las clases.	97.6%	2.4%
El recreo.	96.1%	3.9%
Lo que he aprendido.	98.8%	1.2%
Salir con mis amigos y amigas a lugares fuera del colegio donde juego y aprendo.	100%	0%

De acuerdo con esta tabla, es evidente que existe una correspondencia entre las percepciones de niños y niñas, y lo planteado como orientación para este ciclo, que apunta a conquistar su gusto, placer y alegría por estar en la escuela, y a generar una perspectiva pedagógica que tenga en cuenta sus necesidades en relación

con los aspectos cognitivos, socio-afectivos y físico-creativos. En los talleres realizados, otras respuestas de los y las estudiantes frente a la pregunta: ¿Qué es lo que más les gusta del colegio?, y que confirman las respuestas anteriores, fueron: “Educación física, el descanso, ver películas, la tecnología porque podemos tomar fotos, grabarnos, meternos en el Face”.

Los primeros contactos con el mundo social se generan en la escuela, es allí donde se llega a formar actitudes para aprender a vivir juntos. La diversidad de momentos y actividades que ofrece se constituye en un capital social importante para los niños y las niñas. Generar ambientes donde se reconozcan entre sí y se diferencien por sus historias, y sus propias maneras de concebir el mundo, favorece el inicio de la consolidación de sus personalidades y sus apreciaciones hacia los adultos y amigos.

La pedagogía del cuidado que se les brinda a los estudiantes de este ciclo es importante, porque su etapa de desarrollo se encuentra precisamente en el descubrimiento y la exploración de su propio cuerpo. Los procesos de autoestima empiezan cuando, tanto los niños, como las niñas, aprenden a construir su esquema corporal, a imaginarlo, representarlo y considerarlo como un instrumento de comunicación frente al mundo. El 98% de los estudiantes de este ciclo responde afirmativamente a lo que le ofrece y aporta la institución.

Categoría: materiales-recursos y entorno físico

Esta categoría indagó por la disponibilidad y uso de algunos recursos para el trabajo en el aula y fuera de ella. Algunos de ellos podrían entenderse como convencionales, como es el caso de la plastilina y las cartillas, y otras, como el televisor, las películas, los videos, además de otros recursos, podrían ser sinónimos de apuestas didácticas en proceso de exploración para el trabajo con niños y niñas de este ciclo. A propósito, las respuestas proporcionadas se exponen a continuación:

- Para el 90% de los estudiantes de ciclo 1, los libros y cartillas son utilizadas en su colegio, mientras que el 6% considera que no los utilizan y el 4%), indica que no tienen.
- En el caso del uso de juguetes en el colegio para estudiantes del ciclo 1, el 47% manifiesta que sí se utilizan, mientras que el 31% señala que no tienen juguetes disponibles. El 24% manifiesta que no los utilizan.
- En cuanto al uso de recursos como películas, videos o instrumentos musicales, se observa que un porcentaje significativo de estudiantes (98%) menciona que predomina el uso de películas y videos, frente a un 39% que no cuenta con la existencia de instrumentos musicales.

- En relación con el uso pedagógico de los espacios escolares, para el desarrollo de actividades del ciclo, se encontró que el 86% de la población tiene canchas para hacer deporte y que sí se usan en el colegio; el 9,0% indica que no tienen, y un 6% considera que no las utilizan.
- Un 73% de los y las estudiantes consultados, afirma que sí tienen y usan la biblioteca, mientras que 221, un 17%, señalan que no la tienen, y 152, un 11%, indican que no la utilizan.

Tabla 23. Porcentajes de apreciaciones de estudiantes frente a Materiales-recursos y entorno físico. Ciclo 1

ÍTEM	NO UTILIZAMOS	NO TENEMOS	SÍ LO UTILIZAMOS
Libros y cartillas	5,9%	4.2%	89.9%
Juguetes	23.0%	30.8%	46.2%
Balones	8.4%	8.0%	83.6%
Plastilina, témperas, colores, crayolas y papeles	4.4%	6.0%	89.6%
Películas o videos	7.7%	8.8%	83.5%
Televisores	14.9%	11.3%	73.8%
Instrumentos musicales	21.5%	38.9%	39.7%
Canchas para hacer deporte	5.6%	8.6%	85.7%
Biblioteca	10.6%	16.1%	73.3%
Parque para jugar en el recreo	12.7%	25.0%	62.3%

Los datos reflejan en qué medida se encuentran disponibles en los colegios los espacios físicos, tales como las canchas para hacer deporte, la biblioteca y el parque para jugar en el recreo, de acuerdo con la percepción de los niños y niñas del ciclo uno. Sin embargo, llama la atención que la opción del parque para jugar en el recreo sea la menos valorada (62.3%), considerando que el recreo es uno de los momentos que goza de mayor relevancia para los niños y niñas.

Los espacios escolares contribuyen a tener una mirada más constructiva de la importancia de disponer, para las prácticas pedagógicas, de lugares en los cuales organizar actividades de todo orden, pues son espacios esenciales para precisar formas de vivir y de compartir en la escuela. Con los lugares nos comunicamos, permiten hacer una cartografía de lo que representan para las experiencias de aprendizaje; cómo se transita en ellos y cómo se configuran al ser parte de ambientes que están expresando algo para los niños y niñas.

Esta situación cobra otra connotación en las áreas rurales, pues, como lo menciona un rector consultado en uno de estos colegios, las condiciones, tanto del entorno, como de las plantas físicas, afectan de manera particular el desarrollo de las actividades académicas y, por supuesto, de los ciclos:

Los colegios rurales tienen una particularidad, y es que los alumnos estudian en aulas multi-grado (más de un grado por salón). Esto es una desventaja (que no se ha podido solucionar), porque el maestro no puede profundizar como quisiera por las diferencias cognitivas por edad. Sin embargo, también hay casos interesantes, por ejemplo, la docente trabaja simultáneamente con los niños de tercer grado, de ciclo 2, y con los de quinto grado, ciclo 3; es posible que algunos de ciclo 2 avancen a ciclo 3. Los estudiantes, siendo de cursos inferiores aprenden los contenidos de cursos superiores. El problema es que algunos estudiantes se sienten desmotivados porque son superados por compañeros del ciclo anterior (Fragmento, entrevista a rector, colegio sede rural).

Frente a estas consideraciones, la disponibilidad y uso de juguetes e instrumentos musicales obtuvo la valoración más baja por parte de los niños y niñas (30.8% y 38.9%, respectivamente), estableciendo un reto frente a la incorporación de este tipo de recursos en los proyectos orientados a dicha población. Cabe destacar que los y las participantes subrayan la importancia de los computadores y las actividades relacionadas con su uso, en las respuestas a las preguntas en los talleres, por ejemplo, cuando se pregunta sobre qué es lo que más les gusta del colegio:

- Cada uno va a un computador, aunque no todos tienen Internet, pero nosotros cogemos uno con Internet y chateo con las niñas.
- Juegos.
- Yo me meto a música, reggaetón [...] Vamos los miércoles y, a veces, no vamos porque la están arreglando, limpiando la sala de computadores, duramos 2 horas. (Fragmento de resultados, Taller de niños y niñas, Ciclo 1).

Frente a la pregunta que se hizo a los niños y niñas del ciclo 2, sobre: ¿Qué otras cosas usas en las clases, en el recreo o en los juegos, en el colegio que te gustan mucho?, se utilizó la estrategia de conteo de palabras en NVivo, en donde se realizó una depuración de aquellas que fueran más significativas de acuerdo con la pregunta planteada (eliminando palabras comunes del idioma). En el siguiente gráfico, el tamaño de cada palabra representa la frecuencia obtenida (número de apariciones de la palabra en las respuestas de los y las participantes del ciclo mencionado).

En palabras de los maestros y maestras, la razón principal por la que las últimas fases no tuvieron el desarrollo esperado, ha sido la falta de un acompañamiento constante por parte de las entidades delegadas para este proceso; en cuanto se inició la fase de sensibilización y formación frente al tema, no hubo continuidad y, en varios casos, no se encontraron los espacios institucionales para su desarrollo.

Cada uno llega con una metodología de trabajo, el que llega, llega a hacer lo mismo: ¿A qué venimos? A mirar, a hacer un diagnóstico situacional del colegio o de cómo están, en qué están, en qué van; el siguiente venía y se estaba aquí dos meses, venía otro y a lo mismo, vamos a hacer un diagnóstico, vamos a hacer esto, vamos a hacer lo otro; y llegó un momento en que no se movió sino en ese campo del diagnóstico, de la información de tipo general y ahí quedó, ahí nos la pasamos (Fragmento, entrevista a rector).

Tal como se ha venido mencionando, el desarrollo de estas fases compromete, tanto la articulación permanente, como el desarrollo de los ejes temáticos analizados en el estudio, en la vía de responder a las preguntas centrales formuladas: transformaciones, vivencias y derecho a la educación. A continuación, se avanza en algunos hallazgos para cada uno de los ejes temáticos.

Parte del análisis que sustenta las actividades en las fases de formulación e implementación de la política de ciclos se refleja en este eje temático, mediante lo que los docentes y directivos afirman han sido las vivencias que se han generado como parte de los procesos desarrollados. Cabe recordar aquí que el interés de capacitación se inicia con docentes de los ciclos 1 y 2, quienes fueron precisamente los que empezaron a divulgar en sus instituciones los componentes de la política de Reorganización Curricular por Ciclos, y los primeros en establecer rutas metodológicas para revisar aspectos del PEI, de los planes de estudio y de los manuales de convivencia.

Las primeras transformaciones curriculares empezaron en estos ciclos iniciales, los perfiles para cada ciclo precisamente surgieron de las caracterizaciones de los niños y niñas por dimensiones articuladas a las áreas. En estos ciclos se empieza a desarrollar la metodología por proyectos de aula.

- Para el rector ese acompañamiento, por cuestiones de tiempos y contratación (contratos a muy corto tiempo), ha tenido inconvenientes que han terminado por impedir que se haga el trabajo como debe ser. Entonces, el principal problema fue la forma en que la SED contrató a los entes acompañantes.
- No ha habido una capacitación como debía ser sobre RCC; había personal de acompañamiento que no tenía la experiencia suficiente, algunas inconsis-

tencias de tipo pedagógico, y eso generó pérdida de credibilidad. (Fragmento, entrevista a rector de colegio rural).

Sin embargo, y a medida de que se pone en marcha la propuesta, los docentes y directivos reconocen que no se ha logrado impactar de manera significativa la práctica pedagógica y en general los procesos de formación y aprendizaje de los niños y niñas; en la mayoría de instituciones consultadas se han logrado llevar a cabo espacios de discusión entre docentes alrededor del tema, que han permitido generar preguntas y análisis contando, en algunos casos, con el acompañamiento de la entidad delegada para tal fin.

No hay una unidad institucional consolidada y eso es un problema. Se requiere compromiso y trabajo en equipo, pero no se tiene la conciencia; se tienen maestros que en su mayoría trabajan de manera individual. (Fragmento, entrevista a rector de colegio rural).

Pero, al tiempo, las actividades y procesos pedagógicos adelantados con niños y niñas se siguen realizando desde la perspectiva de los grados y las áreas, limitando la posibilidad de generar acciones articuladas, en tanto que, por un lado, no hay una mirada institucional por parte de maestros y maestras, quienes dan prioridad al trabajo individual; por otro lado, no hay una comprensión real de la apuesta de los ciclos, particularmente de las posibilidades de dicha organización para el desarrollo integral de los niños y niñas.

Se dieron unas bases muy generales para hablar de ciclo 1, fundamentalmente por la edad, se definían unos centros de interés para, de ahí, desarrollar la parte pedagógica, los contenidos. (Fragmento, entrevista a rector de colegio rural).

Eje: Saberes y aprendizajes

Este eje contempla las bases comunes de aprendizajes, recogiendo información en los aspectos que involucran el desarrollo de las potencialidades de los estudiantes de este ciclo: Cognitivo, físico-creativo y socio-afectivo. Los saberes emergen de lo cotidiano, de lo simultáneo, de lo efímero, de lo múltiple. Son escenarios que van diciendo que estamos en otros tiempos, en ellos emergen nuevas subjetividades y, por ende, nuevas maneras de acceder a conocer el mundo.

A partir de los saberes se crean nuevas conciencias y surgen nuevas tecnologías. Implican la exigencia de recorrer otros caminos fortaleciendo los iniciales y asumir el desafío de brindar, desde la escuela, conexiones con los signos y los símbolos, para hacer de los lenguajes, desafíos capaces de construir permanentemente

los saberes. Las gráficas que se presentarán a continuación proporcionan información relevante sobre los puntos fundamentales del ciclo 1, en cuanto al logro de aprendizajes como la lectura y la escritura.

Leer

En el aspecto cognitivo, la mayoría de los estudiantes de ciclo 1, el 88% del total de la población consultada, considera que han aprendido a leer mucho en el colegio; el 10% cree que han aprendido poco, y para el 2% que nada, que no se ha aprendido a leer.

Escribir

Para el caso de la escritura, el 92% de estudiantes de ciclo 1 afirma haber aprendido a escribir mucho en el colegio, por encima del caso de la lectura. Entre tanto, el 7% indica que es poco lo que han aprendido, y el 1% señala que no han aprendido nada.

Dibujar

En el plano físico-creativo, una de las dimensiones previstas por la Secretaría, el 83% de estudiantes del ciclo 1 señaló haber aprendido a dibujar mucho; mientras que el 15% considera que es poco lo que han aprendido, y el 2% manifiesta no haber aprendido a dibujar.

Cantar

Entre los estudiantes se encuentra que un poco más de la mitad, el 52% indica que ha aprendido a cantar mucho; el 27% anota que no han aprendido nada al respecto y el 21% considera que han aprendido a cantar un poco.

Las diferentes expresiones articuladas a los aprendizajes mencionados previamente, se caracterizan porque invitan a los estudiantes de ciclo 1 a explorar otros conocimientos, otras formas de comunicar sus sentimientos, actitudes y valores, los cuales les permitan desentrañar relaciones esenciales con los demás y establecer conexiones con lo que representan y reconstruyen, producto de lo que los sujetos van afirmando en su ser, sentir y actuar.

Relación con las TIC

En una educación por ciclos se plantea promover el acceso a las tecnologías para lograr alcanzar lo que se denomina una cultura más integral, que implica, entre otras cosas, un desarrollo de habilidades y capacidades en el uso y comprensión de la información, para construir conocimientos. Al indagar en los estudiantes de

ciclo 1 al respecto, se encontró que el 73% de los consultados manifiestan haber aprendido mucho a usar el computador; el 18% señala que han aprendido poco, mientras que el 9% afirmó no haber aprendido nada al respecto.

En cuanto al uso de la Internet, el 63% de estudiantes del ciclo 1 indicaron que han aprendido mucho a usarla; el 19%, que no han aprendido nada y el 18%, que han aprendido poco.

Manejo de las matemáticas, ciencias y tecnologías

La mayoría de los y las estudiantes, el 90%, manifiesta haber aprendido mucho a sumar y a restar; el 8% señala haber aprendido poco al respecto, y el 2% dijo no haber aprendido nada.

5.2.2. Resultados en el ciclo 2

"Mi colegio ideal es con unos salones más lindos, de muchos colores, no solo blanco, que tengan parque para jugar, zona verde grande y que los de bachillerato estén en otra sede".

Fragmento, Taller con niños y niñas. Ciclo 2.

La impronta y el eje de desarrollo definidos para este ciclo: "Cuerpo, creatividad y cultura" y "Descubrimiento y experiencia", respectivamente, propenden por el descubrimiento del otro y la vivencia de nuevas experiencias en su cotidianidad, así como por el fomento de la curiosidad, lo que redundará en la construcción inicial de comprensiones por parte del niño y la niña sobre el mundo que los rodea.

Para este ciclo, el estudio consultó a niños y niñas, utilizando, al igual que en el ciclo anterior, dos técnicas de registro de información. La primera, una consulta que indagó por 5 asuntos principales: la percepción del colegio y de las personas y las situaciones que allí ocurren; la existencia y uso de recursos y materiales; la percepción de sus situaciones de aprendizaje y de su participación como sujetos activos en este proceso y, por último, los aprendizajes que han obtenido. La segunda, fue un taller que, al igual que en ciclo 1, tuvo la finalidad de establecer una conversación espontánea mediada por preguntas respecto de su cotidianidad en el colegio.

En términos generales, las vivencias de los niños y las niñas en el ciclo 2 se hacen visibles, tanto en sus respuestas en las consultas, como en su participación de los talleres que, como "lugares de expresión", permitieron identificar de cierto modo sus apreciaciones sobre la vida en el colegio, las actividades y los espacios de

aprendizaje, los cuales determinan en gran parte su sentido de pertenencia e identidad con el colegio.

En general, el estudiantado encuentra su experiencia en este espacio como algo agradable y gratificante, en tanto que se puede compartir con los pares, jugar y aprender con otros niños y niñas, y tener diferentes espacios de aprendizaje. Resulta significativo que los y las estudiantes del ciclo consideren que lo que les proporciona la escuela, lo que adquieren y desarrollan, les permitirá relacionarse con sus contextos sociales y culturales. De esta manera, los lazos que establecen con el conocimiento generan hechos importantes para la apropiación de sentido que construyen a lo largo de su proceso de formación.

La búsqueda de soluciones a situaciones que se presentan en la cotidianidad de la vida, va acompañada de actividades de autorregulación y de una participación, en principio, espontánea, pero que cada vez se hace más intencionada hacia la solución de problemas de su propia vida. En ese horizonte de posibilidades, los colegios se encuentran en la vía de diseñar entornos pedagógicos más accesibles y disponibles para el alcance de estos aprendizajes, haciendo de los propósitos para este ciclo, una orientación clave en la formación de las niñas y los niños.

Eje: Desarrollo curricular

Categoría: Intencionalidad pedagógica

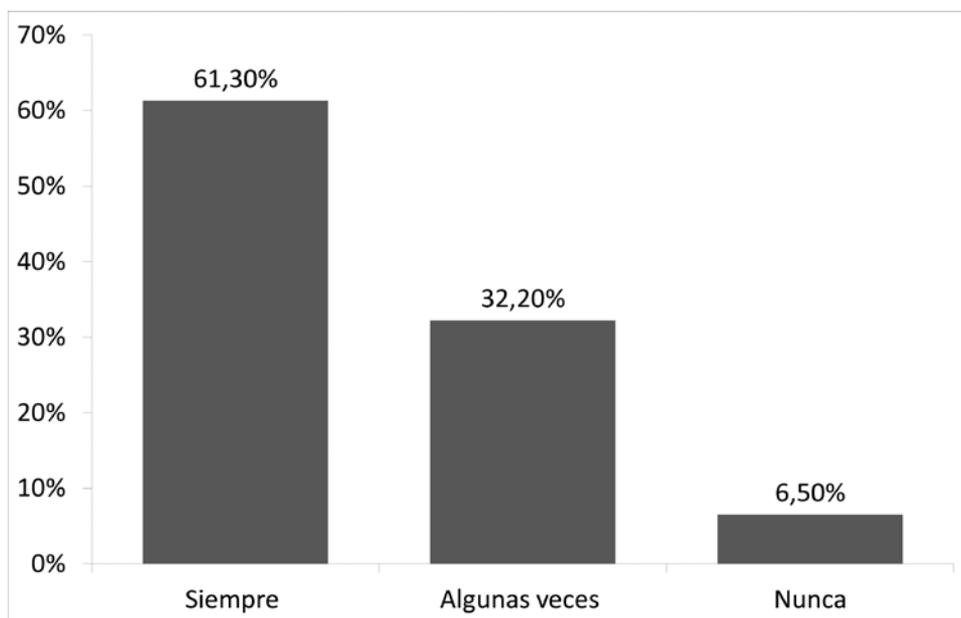
Para el siguiente análisis se tomaron los resultados de las consultas realizadas a los y las estudiantes del ciclo 2. Se propuso revisar el abordaje de problemáticas del entorno barrial o de la ciudad en las clases, o en el desarrollo de proyectos. Para la mayoría de los estudiantes de este ciclo, el 61%, la institución educativa es un lugar en el que aprenden cosas con las que pueden ayudar en el colegio, en la casa o en el barrio; para el 32%, esto sucede algunas veces, y para el 7%, esto nunca pasa.

Los aprendizajes contextualizados para la vida son fuente esencial para que, tanto los niños como las niñas, proyecten su formación en relación con el desarrollo de capacidades que conduzcan a identificar problemas y resolverlos. Las representaciones o las cartografías que realicen de sus espacios sociales y educativos, son aspectos imprescindibles para que los estudiantes de este ciclo sitúen sus experiencias de reconocerse como sujetos con una historia, interactuando con los otros.

Estos espacios les posibilitan, en un primer momento, generar procesos de participación espontánea, como conocimiento de las características inherentes a dichos escenarios, reconocerse en ellos, transitarlos para comprenderlos en sus propias

dinámicas. Esta es la función de la escuela: propiciar contenidos con una perspectiva sociológica y pedagógica, de tal manera que los estudiantes aprendan a conocer y aprendan a hacer. En este sentido, es importante rescatar lo afirmado por uno de los directivos de un colegio rural, que complementa lo dicho:

Gráfico 16. Problemáticas del entorno barrial en las clases.
Estudiantes

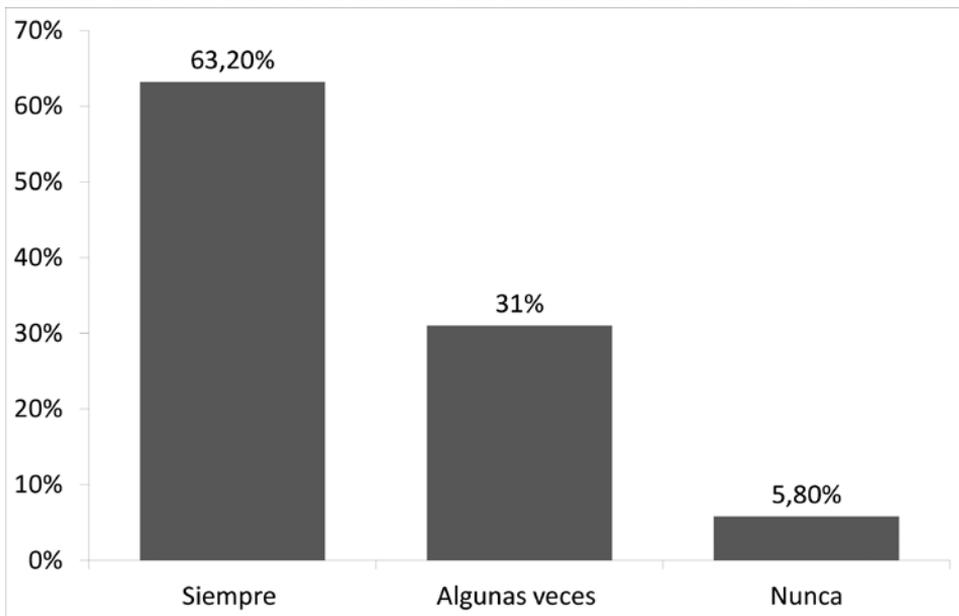


Es importante que, como docentes, conozcamos nuestra realidad y salgamos del entorno a la nación, a lo global [que] conozcamos allá pero traigámoslo acá. (Fragmento, entrevista a rector de colegio rural).

Categoría: Prácticas, experiencias y proyectos pedagógicos

Esta categoría proporciona información relevante que permite observar cómo se concibe el currículo como un conjunto de experiencias significativas para los y las estudiantes. Esto se evidencia en el conjunto de las prácticas, experiencias y proyectos con carácter interdisciplinario. En los estudiantes del ciclo 2, el 63%, en el colegio se aprenden temas diferentes que no tienen que ver únicamente con una materia; el 31%, indican que algunas veces lo hacen, y el 6% respondió que nunca lo hacen.

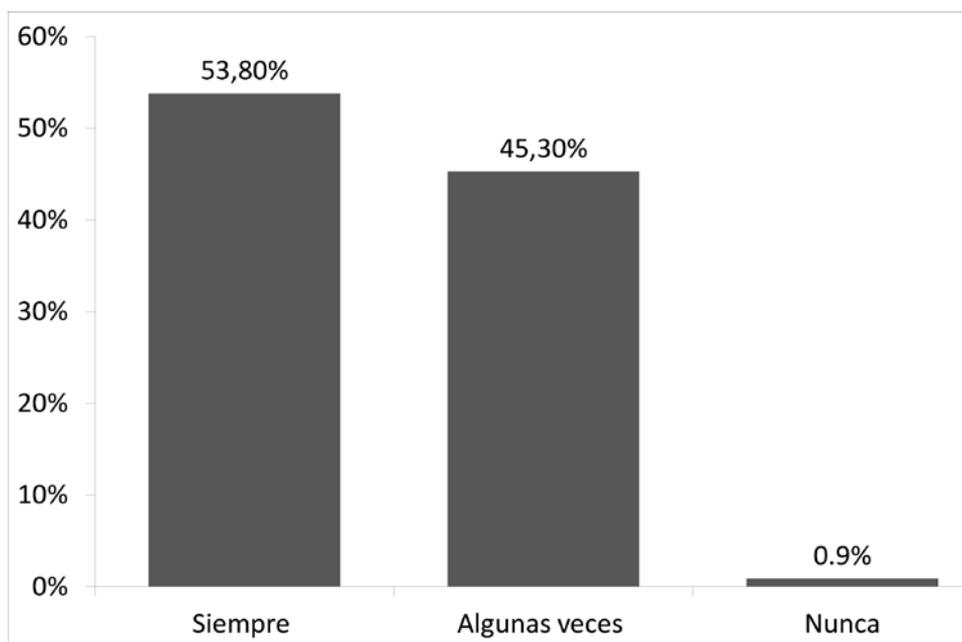
Gráfico 17. Aprender temas diferentes a las materias en el Colegio. Estudiantes



En una educación por ciclos, los ejes temáticos deben ser transversales a las áreas y a los proyectos formulados en la Ley 115. Comparado esto con los datos obtenidos mediante los instrumentos, se podría decir que es alta la percepción de los estudiantes acerca de relacionar los contenidos entre sí, lo que implica que hay un esfuerzo bastante significativo en las construcciones colectivas de los docentes en sus planes de estudio.

En cuanto al desarrollo de actividades escolares que promueven el trabajo en equipo, El 54% estudiantes del ciclo 2 respondieron que siempre participan en trabajos en grupo en el colegio; el 45%, que lo hacen algunas veces, y solo 1% afirmó que nunca lo hacen.

Una característica importante dentro de las alternativas de los aprendizajes significativos, es que el trabajo colaborativo y cooperativo sea central en las estrategias didácticas de las disciplinas escolares. Siendo coherentes con las exigencias de nuestra época, se debe formar para la intersubjetividad, teniendo como base el diálogo vinculante, argumentado y crítico; esa pregunta se incluyó en los instrumentos.

Gráfico 18. Participan en trabajos en grupo en el colegio. Estudiantes

Los aprendizajes se construyen fundamentalmente desde las relaciones entre lo que se va experimentando y las actividades que se van desplegando, orientadas a responder a los intereses manifiestos de los estudiantes. Así lo señalan las maestras en uno de los grupos focales realizados en este ciclo:

La integración de temas. Había más tiempo para desarrollar los temas y pudimos sacar temas que uno mismo decía que no le servían a los estudiantes. Uno tenía la posibilidad de organizar su programa de acuerdo con los intereses y con lo que uno veía que les podía servir a ellos. Por ejemplo, en tercero y cuarto se ve el universo, generalmente en todos los cursos se ve lo mismo, pero con la aplicación del ciclo, empezamos en segundo con las capas de la tierra y se termina con el sistema solar, eso nos obligaba a tener en cuenta lo que habían visto en el ciclo uno. Eso fue muy llamativo. (Fragmento, Grupo focal, maestras).

Sin embargo, es interesante hacer un cruce de información con el testimonio de uno de los directivos de una institución educativa rural, frente al trabajo por proyectos:

El enfoque del colegio (por proyectos productivos y eventos de la vida cotidiana) venía de antes de la RCC y es una ampliación de los modelos educativos de “Escuela Nueva”, media rural, etc., que es apropiado para las características particulares de los estudiantes de la zona y tiene en cuenta sus vivencias. Lo importante es que este enfoque dialogue con la RCC, e incluso en algunas cosas, va más adelantado. (Fragmento, entrevista a rector de colegio rural).

Esta afirmación resulta interesante en la medida en que la metodología de la Escuela Nueva, para sectores educativos rurales, se ha venido implementando desde hace varios años y ha realizado aportes a los énfasis de las instituciones educativas, dado que sus procesos pedagógicos han sido diseñados de acuerdo con las características y necesidades de los estudiantes.

Eje: Organización escolar

Categoría: Organización escolar

En relación con los valores institucionales, como un aspecto fundamental de la pertenencia institucional, o lo que se considera afinidad por el colegio, el 3% de los estudiantes de ciclo 2 dijo que no les gustaba su colegio, mientras que el 97% afirmó que sí les gustaba.

Gráfico 19. Gusto de los y las estudiantes por otras cosas relacionadas con el colegio. Estudiantes



Desde las similitudes con el ciclo 1, es posible afirmar que existe una percepción favorable de permanencia en el colegio. Esto demuestra que para los niños y las niñas, la escuela es el hábitat indispensable para sus apropiaciones y vivencias en torno a lo social y lo cultural. El contacto con los otros, con el conocimiento, con los ambientes, se constituye para ellos en un componente que contribuye a reafirmar sus particularidades en sus actitudes, valores, acciones.

No todos somos iguales, algunos tienen los ojos verdes, otros son morenitos, otros son blancos, otros tienen pecas, hay otros que tienen pelo largo [...] es bueno tener diferencias, porque si uno fuera igual que el otro, estaría haciendo lo mismo. (Fragmento, Taller con niños y niñas).

Respecto a la pregunta: ¿Qué otras cosas te gustan de tu colegio?, hecha en el taller a estudiantes de ciclo 2, se realizó una búsqueda de frecuencia de palabras y éstas se agruparon en categorías emergentes de acuerdo con el sentido de las respuestas otorgadas por los participantes. Por eso, en el siguiente gráfico se presenta la frecuencia de las respuestas obtenidas, siendo las más frecuentes: “compañeros”, “jugar”, “los profesores” y “el descanso” en una medida alta similar; en un nivel intermedio “las clases” y “la educación física”. Y llama la atención que en los niveles más bajos están “dibujar”, “leer”, “escribir” y “la biblioteca”.

Gráfico 20. Cosas del colegio que aburren a los estudiantes.

Estudiantes

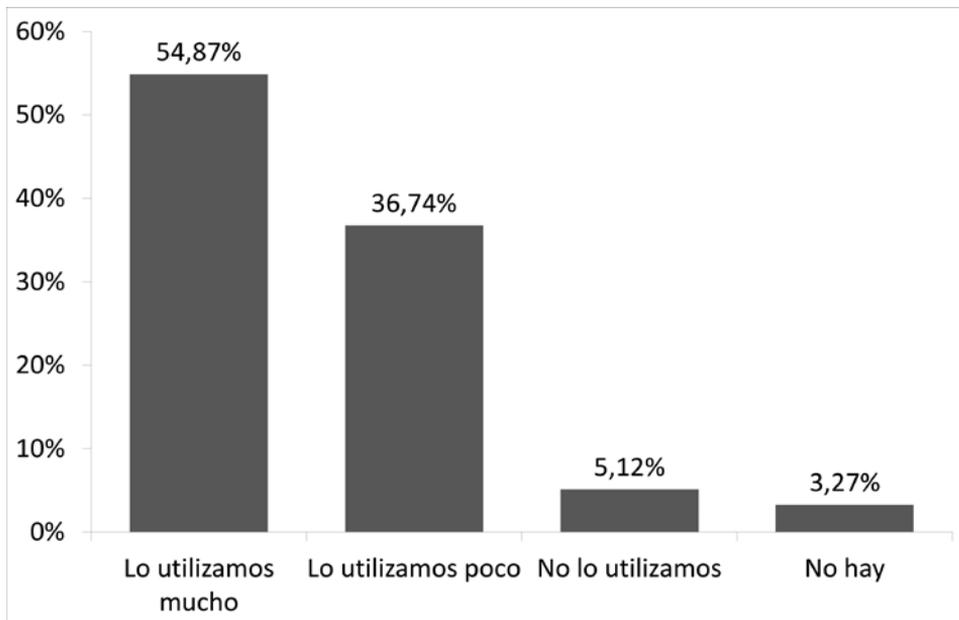


Empleando la misma técnica frente a la pregunta, incluida en el taller de estudiantes de ciclo 2, sobre las cosas que aburren a los niños y niñas del colegio, se encuentra que la respuesta más frecuente es: “Nada me aburre del colegio”, lo que evidencia una vez más lo agradable que resulta este espacio para los estudiantes de este ciclo.

Categoría: Materiales, recursos y entorno físico

Se preguntó a los y las estudiantes por la disponibilidad y uso pedagógico de recursos y materiales. Para el desarrollo de actividades escolares, en el marco de la Reorganización Curricular por Ciclos, respecto de balones para deportes y juegos, se encontró que más de la mitad de los(as) estudiantes de ciclo 2, el 55%, considera que usan los que tienen en el colegio, mientras que para el 37% éstos se utilizan poco. El 3% afirmó que no se cuenta con balones en el colegio, y el 5%, indican que no los utilizan.

Gráfico 21. Uso de materiales (balones). Estudiantes

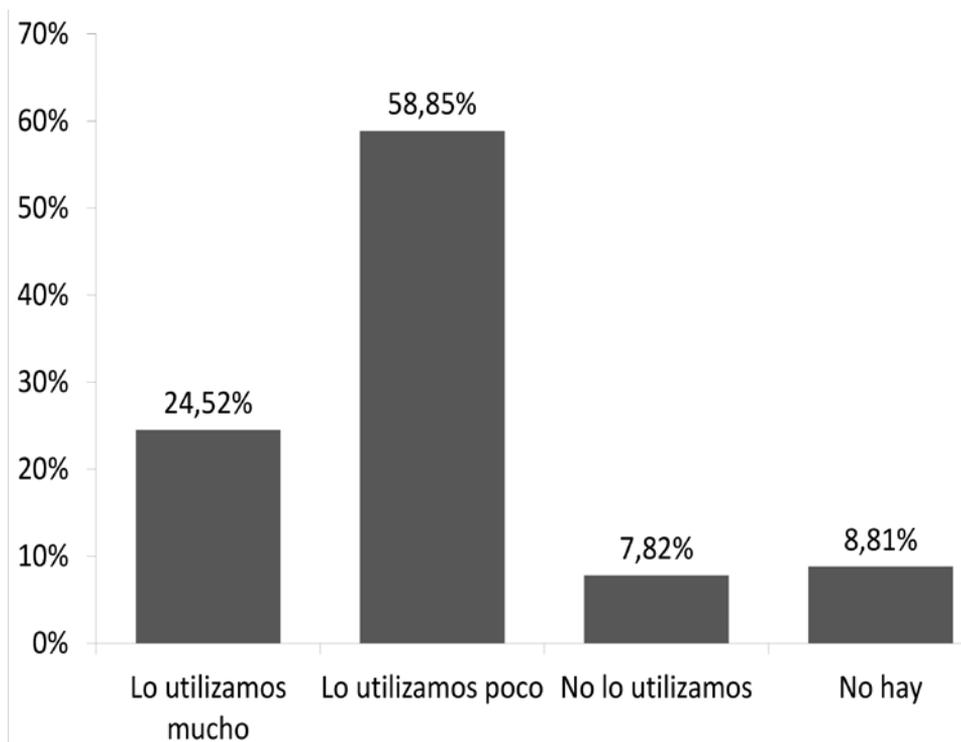


Para este ciclo, el uso de materiales didácticos y espacios de juego es esencial en el despliegue del potencial de los alumnos; su esfera motivacional, su pensamiento y el tipo de actividad que realizan, median en los procesos de formación y desarrollo. Por esto es relevante observar que las instituciones gestionen los recursos y

materiales indispensables como apoyo para la formación de sus estudiantes, especialmente para estas edades, en donde las actividades lúdicas promueven nuevas formas de relacionarse con el conocimiento.

En el caso de las películas o videos con los que cuenta el colegio y el uso que se les da, el 59% de los estudiantes afirmó que los utilizan poco; el 24% que los utilizan mucho. El 9% dijo que no tienen, y el 8%, que no utilizan esos materiales.

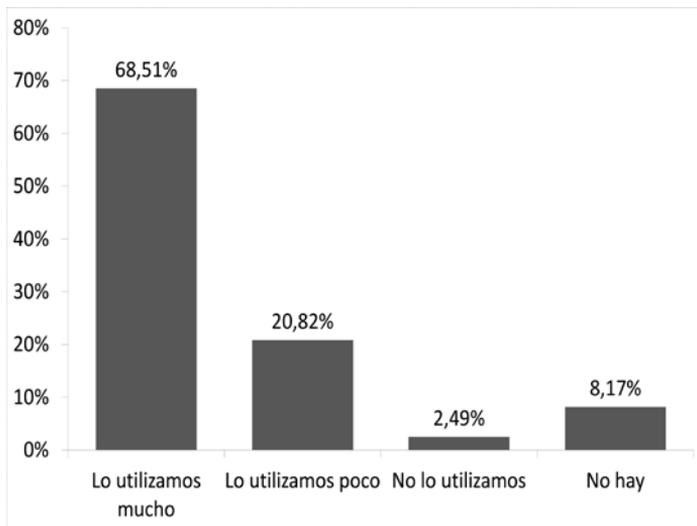
Gráfico 22. Uso de películas o videos. Estudiantes



El uso de videos y de películas con fines educativos está abriendo posibilidades para conectarse con los hechos históricos y culturales. La comprensión de fenómenos y de hechos que a veces se dificulta desde lo que presentan los docentes, se refuerza fácilmente con estas nuevas formas de presentación. El poder de la imagen como evocadora de experiencias, como agente capaz de permitir la presencia y de acortar la distancia frente a diversos eventos gracias a la tecnología, hace que sea necesario reconsiderarla desde las instituciones, alfabetizando a los actores en su manejo y relevancia pedagógica, en coherencia con su trabajo disciplinar.

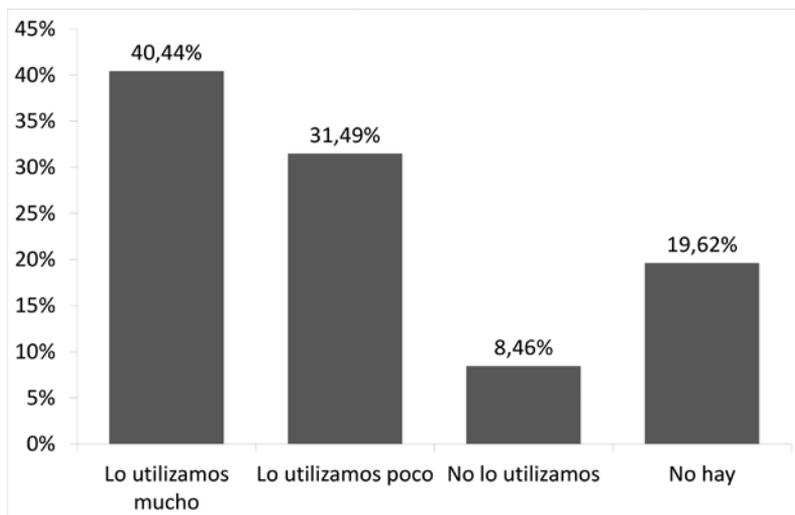
Sobre las canchas para hacer deporte y su uso en los colegios, el 69% de estudiantes del ciclo 2 afirmó que las utilizan mucho, mientras que el 21% anotó que las utilizan poco. El 8% señaló que no hay dichos espacios en su colegio, y el 2% consideró que a pesar de tenerlas, no las utilizan.

Gráfico 23. Uso de canchas para hacer deporte. Estudiantes



Respecto de la disposición y el uso de las bibliotecas escolares los resultados fueron los que muestra la gráfica siguiente:

Gráfico 24. Uso de bibliotecas. Estudiantes



Ambiente

En el plano cognitivo, frente al enunciado: “He aprendido mucho en el colegio, sé que hago parte de la naturaleza y que es mi responsabilidad protegerla”; se encontró que la afirmación es corroborada por la gran mayoría de estudiantes: el 91%. El 9% contestó que han aprendido poco al respecto, y una minoría, prácticamente descartable, respondió que no han aprendido nada, mucho menos del 1% (0.3%).

Gráfico 26. Aprendizajes sobre conciencia ambiental. Estudiantes

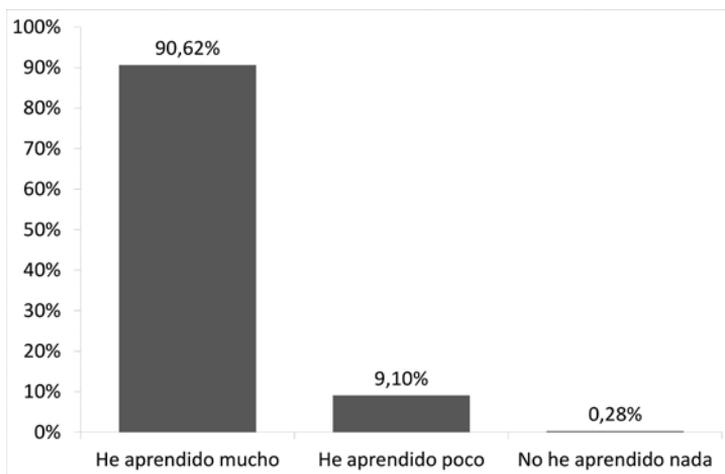
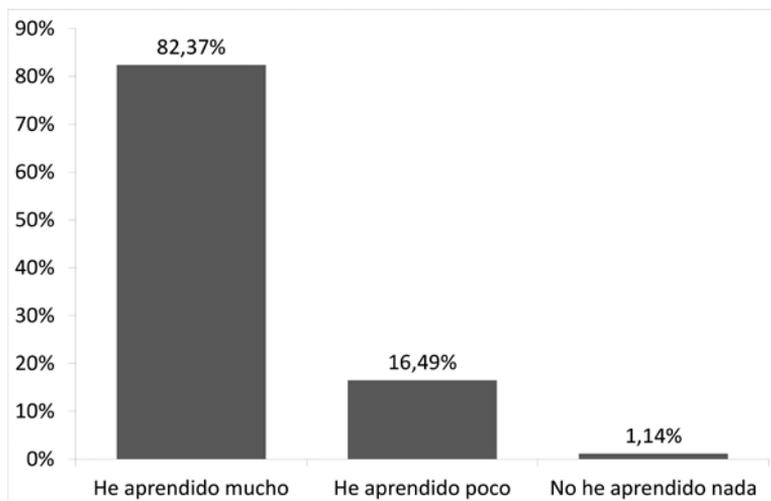


Gráfico 27. Reconocimiento de comprensión de lectura. Estudiantes



Dentro de la propuesta de ciclos, uno de los pilares fundamentales es el trabajo intensivo a favor del cuidado y protección del ambiente; al observar los puntajes se hace evidente que la escuela le apuesta a incorporar la formación de conciencia como herramienta para el aprendizaje, y que ésta permita construir relaciones con los entornos, e identificar objetos, hechos y fenómenos que conduzcan a que niños y niñas interioricen como un valor el cuidado que se le debe proporcionar a lo que los rodea.

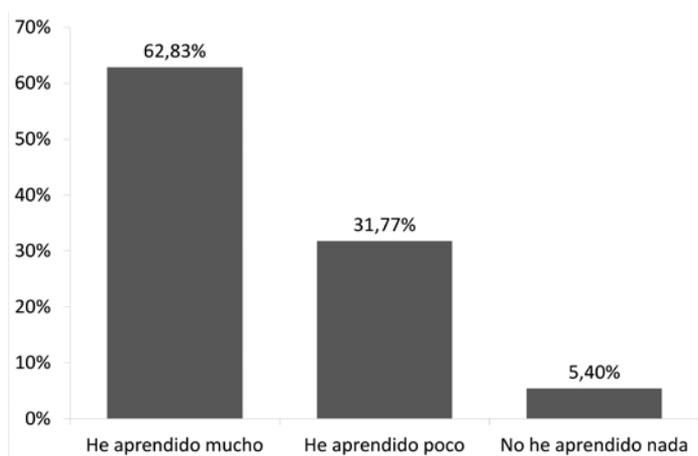
Leer, escribir y hablar

En el plano de la lectura en ese ciclo, el 82% de los estudiantes reconoció haber aprendido mucho a comprender lo que leen; el 16%, que han aprendido poco, y algo más del 1%, que no han aprendido.

La experiencia de lectura y escritura para este ciclo, va conduciendo a que los niños y niñas se acerquen a otras narrativas, a otros textos. A partir de lo manifestado, es posible concluir que ha sido muy notable el esfuerzo de las instituciones para brindar herramientas que motiven a los estudiantes a entrar con agrado y motivación al mundo de los signos.

En este sentido, la preocupación, desde la SED, de que esta política de ciclos haga énfasis en la búsqueda de didácticas que permitan la articulación de estos aprendizajes en todos los ciclos, ha llevado a que en este momento se tenga un material conceptual y metodológico a disposición de las instituciones, el cual permite su ejecución en los escenarios pedagógicos para ir estableciendo unas bases y lograr el desarrollo de las competencias comunicativas desde la formación inicial. Así, respecto de haber aprendido en su colegio a expresar sus sentimientos mediante la escritura, las respuestas fueron las siguientes:

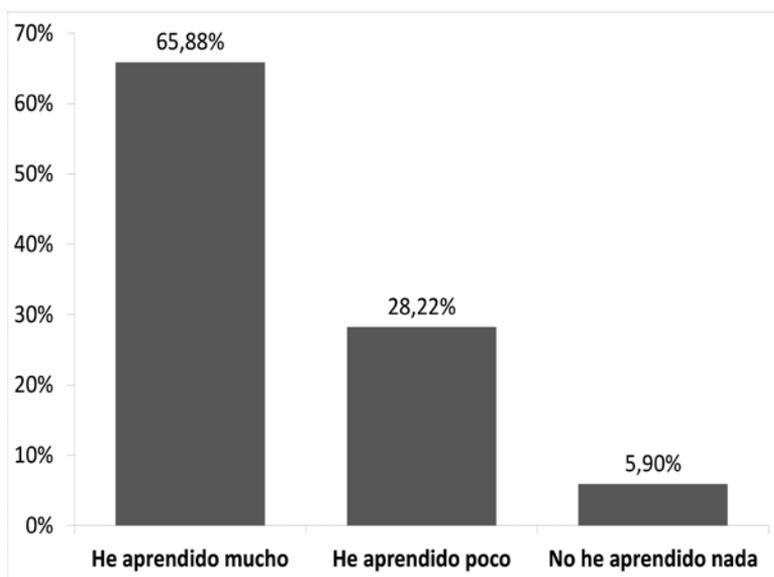
Gráfico 28. Expresar sentimientos a través de la escritura. Estudiantes



De acuerdo con lo anterior, los procesos escriturales espontáneos, producto de las reflexiones generadas en las prácticas educativas, han propiciado la creación de unos ambientes de aprendizaje no condicionados únicamente por los textos oficiales, sino, todo lo contrario, por la búsqueda de otros elementos que dinamicen los vínculos que los estudiantes puedan establecer con su mundo cotidiano: "Dibujar, hacer poemas, una profesora nos dio una hojita para que escribiéramos un sueño". (Fragmento, Taller con niños y niñas).

Al consultar sobre qué tanto se ha aprendido en el colegio a expresar sus emociones (disgusto, felicidad, angustia, miedo, etc.), sin lastimar a otras personas, las siguientes fueron las apreciaciones expresadas:

Gráfico 29. Expresar emociones sin lastimar a otros. Estudiantes

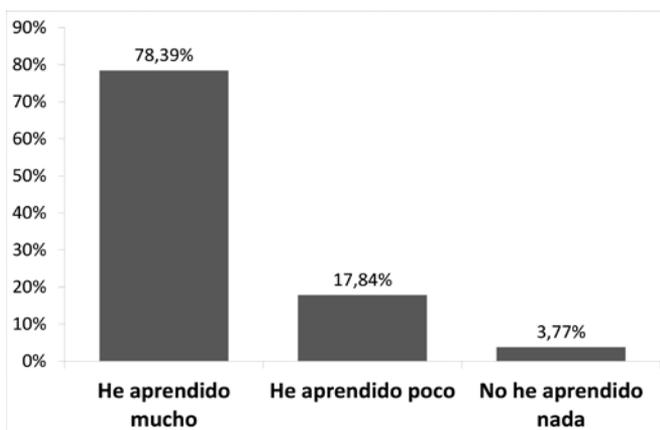


El alto porcentaje presentado da indicios de que las prácticas en las instituciones han enriquecido el aprendizaje del respeto y del reconocimiento del otro.

La vida, la parte social y emotiva de los y las estudiantes, siempre se ha tenido en cuenta y los ciclos no incidieron en un cambio en ese sentido. Lo emotivo, lo social, siempre ha estado por encima de lo académico. (Fragmento, Grupo focal, docentes).

Relación con las TIC

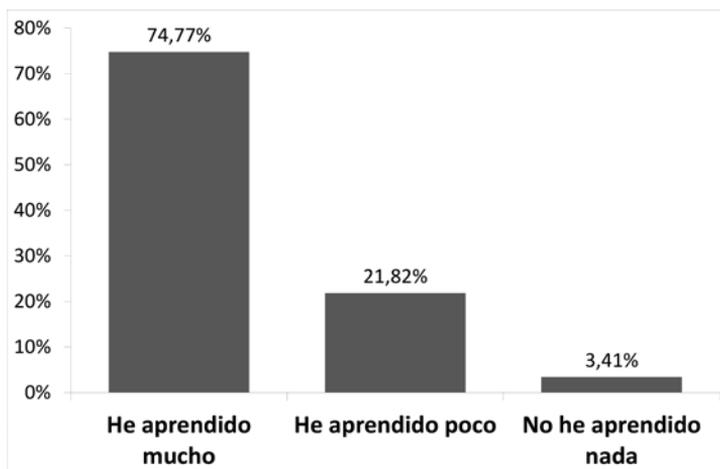
Sobre los aprendizajes con las nuevas tecnologías, lo que han aprendido en su colegio respecto de utilizar el computador y realizar con él distintas actividades, se señaló por parte de los estudiantes de ciclo 2:

Gráfico 30. Relación con las TIC. Estudiantes

El hecho de que en este ciclo se tenga una percepción muy alta del uso del computador, implica que las instituciones han puesto un mayor énfasis en proveer este tipo de recursos, los cuales, vinculados a otros procesos y contenidos en el proyecto curricular, consolidan el logro de aprendizajes hacia la comprensión de la tecnología y el manejo del computador: "Papás, tíos, profesores les han enseñado el computador" (Fragmento, Taller con niños y niñas).

Manejo de las matemáticas, ciencias y tecnologías

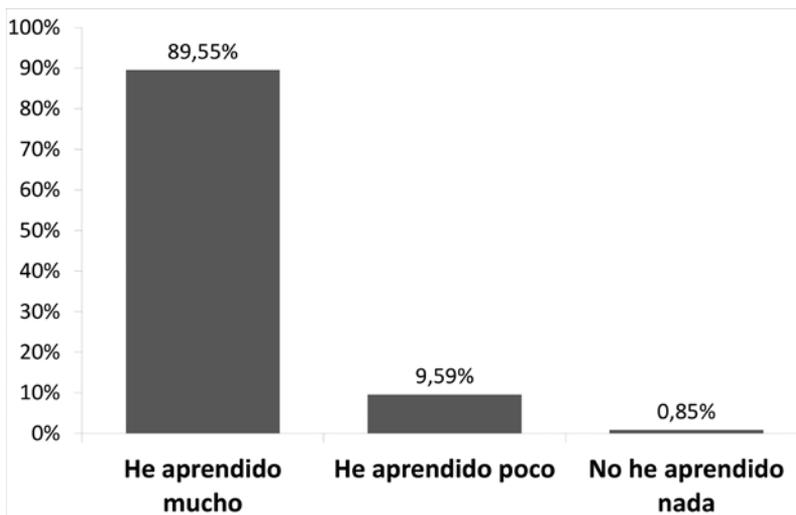
Frente a la pregunta: "He aprendido en mi colegio a investigar haciendo actividades como observar, tomar apuntes, analizar, describir", estos fueron los resultados:

Gráfico 31. Manejo de las matemáticas, ciencias y tecnologías. Estudiantes

Formación para la autonomía y el emprendimiento

Al preguntar sobre el aporte del colegio respecto de la formación para ser responsables con los deberes de la casa y del colegio, se encontró:

Gráfico 32. Formación para la autonomía y el emprendimiento. Estudiantes



5.2.3. Resultados en el ciclo 3

“Mi sueño desde chiquita ha sido ser actriz y cantante, y el profesor me enseñó a dejar de ser tan nerviosa hacia el público, el profesor de teatro nos enseña muchas cosas”.

Estudiante de ciclo 3
Fragmento, Grupo focal.

Ciclo 3: Aspectos generales

El ciclo 3 integra los grados 5°, 6° y 7°, con el fin de:

Subsanar el aislamiento que ha prevalecido entre la educación primaria y la educación secundaria, evitando el carácter de adultez forzada a la que son sometidos los niños y las niñas cuando, al ingresar al sexto grado, por ejemplo, se pretende diferenciar taxativamente la primaria de la secundaria, identificando aquella como la propia de los niños y a la secundaria como la de los jóvenes. (García, G., García, A., Vásquez, F., et al., 2009 p. 4).

Igualmente, es necesario tener presente que en este ciclo hay niños y niñas que cuentan con edades entre los 10 y 12 años aproximadamente; etapa de la vida que remite a pensar en la transición de la niñez a la pre-adolescencia, y que es testigo de cambios físicos, emocionales e intelectuales que terminan atravesando al sujeto.

Por otro lado, durante esta época de vida se posibilita la cohesión entre el pensamiento concreto y el abstracto; así mismo, se puede decir que los aprendizajes están orientados por la indagación y la experimentación, se comienzan a dominar las relaciones de proporcionalidad y de conversión, se sistematizan operaciones concretas, las cuales no solo se refieren a objetos reales, sino que inician un camino hacia la fantasía y la construcción de mundos posibles, lo cual fue reconocido en la propuesta de ejes de desarrollo e improntas del ciclo determinadas por la SED en sus documentos de orientaciones.

En ese sentido, la impronta del ciclo es la interacción social y la construcción de mundos posibles, y los ejes de desarrollo que la constituyen, son: Indagación y Experimentación; de acuerdo a aquellos:

La SED desde el documento Reorganización curricular por ciclos. Referentes conceptuales y metodológicos (2011), plantea que las necesidades de aprendizaje de los niños, por ciclos, se configuran a partir de tres ámbitos fundamentales: cognitivo, socioafectivo, físico y recreativo, es por ello que, siguiendo estos lineamientos, a continuación se dará cuenta de cada uno de ellos, develando aspectos específicos del ciclo tres.

Cognitivo: Los estudiantes del ciclo tres requieren espacios de aprendizaje donde se debata y discuta de forma espontánea sobre filosofía, ética, economía y política, de tal forma que se pueda llevarlos a cuestionar las dinámicas de su entorno. Por tal razón, se hace relevante que el aula de clase se constituya en un espacio para la indagación y la experimentación, donde se les permita inferir y construir herramientas para explicar el mundo, con el fin de entenderlo y comprenderlo.

Por consiguiente, el currículo debe promover el desarrollo de aprendizajes integrados que permita a niños y niñas comprender que el conocimiento y el desarrollo de capacidades, habilidades y actitudes, son posibles mediante la interacción con lo otro y los otros; para que así se les dé la posibilidad de conformar colectivos y lugares para entender la divergencia como parte de la construcción colectiva. Errar, equivocarse, no saber y preguntar no son motivos de exclusión, sino que, por el contrario, son elementos que permiten desarrollar sus capacidades.

Otro aspecto, que cobra importancia en el ciclo es la lectura, la escritura y la expresión oral, como elementos fundamentales en la construcción del mundo social de los niños y niñas, éstos deben aprovecharse para construir enunciados verbales y proposiciones desde las abstracciones, las críticas literarias, así como de las metáforas.

Socio-afectivo: Los niños y niñas del ciclo tres (entre 10 y 12 años) necesitan consolidar un proceso de socialización diferente al que se constituye en la familia, por eso se hace pertinente contar con un escenario externo a ésta; es allí donde entran a jugar un papel trascendente los amigos y los maestros, porque favorecen la autoestima y la confianza en sí mismo, al establecer relaciones de un orden distinto al familiar.

Todo ello es importante, dado que en esta etapa los niños y niñas entran en crisis de identidad que los lleva a buscar modelos identitarios, de ahí la relevancia de las relaciones que establecen con los otros y de las pautas que se fijan en ellas, pues indudablemente éstas terminan condicionando su configuración como sujetos.

De la misma forma, los estudiantes en esta etapa necesitan ser escuchados con paciencia por los adultos; esto les ayuda a ubicarse en el mundo y a entender los cambios imprevistos que se presentan en su vida emocional como parte de la crisis de consolidación de su carácter, debido a que es frecuente ver que se exaltan con facilidad y responden de manera agresiva. Un último elemento que se considera importante para su desarrollo emocional, pues toca su ser y su ego, es el éxito y el fracaso escolar, ya que les permite tomar conciencia de sus posibilidades y limitaciones como herramientas para conocerse.

Físicas y creativas: Para suplir las necesidades que emergen en este ámbito, los niños requieren de espacios para desarrollar los deportes que más les gustan, y los maestros y maestras deben estar atentos a sus intereses y habilidades físicas durante este ciclo, de tal manera que las actividades recreativas y lúdicas que se desarrollen, las potencien. En ese sentido, el juego cobra importancia, al convertirse en una actividad para el desarrollo de su personalidad; establece y fortalece las relaciones con sus pares y mejora su autoimagen.

De acuerdo con lo anterior, se observa que las diversas necesidades de los niños del ciclo 3, responden en gran medida a aquello que se instaura desde su edad y etapa de vida, las cuales deben ser suplidas, no solo por el escenario escolar, sino que se hace necesario develar cuál es el papel de la familia en ello.

Ejes transversales y desarrollo de aprendizajes en el ciclo 3

Según Rodríguez (2009), la organización curricular, teniendo en cuenta la propuesta de ciclos, necesita de referentes transversales capaces de relacionar saberes orientadores que posibiliten la articulación de las disciplinas escolares, con las prácticas pedagógicas y los aprendizajes, las estructuras organizativas y las concepciones de los profesores. En esa medida, se propone que los aprendizajes de los ciclos estén guiados por tres ejes transversales que permitan la integración del conocimiento:

- Eje de Comunicación, arte y lenguajes.
- Eje de Ética, proyecto de vida y formación ciudadana.
- Eje de Comprensión y transformación de la realidad natural y social.

A partir de estos ejes se plantean unas orientaciones a propósito del desarrollo de los aprendizajes en cada ciclo, encontrando que en el ciclo 3 se tienen en cuenta los contextos numéricos, geométricos y espaciales, métricos, de variación y aleatorios, y el estudio sistemático de fenómenos cotidianos; posibilitando la construcción de explicaciones acerca del funcionamiento de artefactos por medio de gráficos y la construcción de modelos. Esto permite que el estudiante pueda llegar a desarrollar procesos de formalización y sistematización, encaminados a la formación de un ciudadano autónomo y consciente de los cambios sociales y culturales que afectan su realidad desde fuera del aula. Así mismo, es relevante la relación entre la ciencia y los contextos propios de los estudiantes, por eso:

Es importante estudiar situaciones que evidencien contextos reales del desarrollo científico a nivel histórico, de tal forma que les permita ir fortaleciendo una imagen de ciencia como construcción humana, con problemas sociales, económicos, políticos, etc. Esto garantizaría el fomento de aprendizajes autónomos; el reconocimiento y aceptación de la crítica y la autocrítica; el desarrollo de procesos propositivos de construcción de realidades, a partir de la dimensión personal, social, local, global y, en consecuencia, la activación de la lectura crítica y de las competencias para la producción de textos. (García, G., et al., 2009, p. 49).

En términos generales, para las y los estudiantes del ciclo 3, el colegio es un lugar agradable y lleno de experiencias interesantes para la cotidianidad de sus vidas. Así, un 93% de los consultados manifiesta su gusto por el colegio, frente a un 7% que reporta no gustarle el colegio (nótese, sin embargo, que el porcentaje de estudiantes que disfruta el colegio se reduce en algunos puntos frente a los ciclos 1 y 2).

De ahí que aprender del mundo en el que se vive, olvidarse de los problemas de la casa, conocer que existen varias opciones para vivir la vida, se convierten en razones de importancia para asistir y permanecer en el colegio. En relación con ello, el siguiente gráfico presenta la respuesta dada por los estudiantes de ciclo 3 sobre aquellos aspectos que más les gustan del colegio, destacándose: los profesores, la enseñanza, los espacios del colegio y los compañeros. Vale destacar que en los niveles menores de apreciación aparecen las “actividades de recreación”, “el respeto” y “los trabajos”.

Gráfico 33. Aspectos que más gustan del colegio a estudiantes. Ciclo 3



Gráfico 34. Aspectos que menos gustan del colegio a los estudiantes de ciclo 3



- Porque si estudio, más adelante, cuando entre a la universidad, con todo lo que he aprendido podré tener un mejor futuro.
- Yo vengo al colegio porque me gusta aprender, tener muchas experiencias y tener un buen futuro para comprar una casa para mis papás.
- Yo solo vengo por mi futuro.

Al respecto, cabe señalar que la creación de opciones de futuro, aunque cobra mayor vigor en el ciclo cuatro, deja ver sus primeros visos en este ciclo; siendo ya en ciclo 3 evidente la relación que se establece entre las herramientas, habilidades y capacidades, y la posibilidad de hacer realizables los sueños que se tienen para el futuro. Esa potencialidad se relaciona, tanto con el colegio en general, como con el papel que algunas materias y/o maestros tienen, en particular, en dicha configuración.

Sí. El profesor de tecnología sabe mucho de esas cosas, el de teatro porque mi sueño desde chiquita ha sido ser actriz y cantante, pero el profesor me enseñó a dejar de ser tan nerviosa hacia el público, el profesor de teatro nos enseñó muchas cosas. (Fragmento, Grupo focal, estudiantes ciclo 3).

Aquí en el colegio me ayudan a formarme para en el futuro ser más, digamos a saber más, estar más preparado, por ejemplo, yo quería ser veterinaria, acá a uno le enseñan las partes de los animales los huesos y digamos, en lo de arte, ayudarme en lo del pánico escénico, por ejemplo, a no reírse cuando uno está haciendo la obra de teatro. (Fragmento, Grupo focal, estudiantes ciclo 3).

De otro lado y aunque se valoran positivamente todos los escenarios y momentos escolares, persisten señalamientos sobre algunos aspectos que se configuran también en parte de las vivencias de los estudiantes y que, hasta cierto punto, puede decirse que limitan el disfrute del colegio, especialmente en lo que tiene que ver con el desarrollo de las clases: “Hay algunas clases a las que nos toca venir porque nos toca y no porque nos gusta”. (Fragmento, Grupo focal, estudiantes ciclo 3).

Sin duda, esta no es una valoración homogénea, pues se reconoce en “un tipo de maestra o maestro”, la importancia de la cercanía afectiva en el desarrollo de las clases, así como de la realización de estrategias, de evaluación, por ejemplo, que generan motivación y, por tanto, interés en temáticas o actividades particulares:

Por ejemplo, la profesora Rosalía nos trata con cariño y nos hace participar y nos pone puntos [...] Los puntos positivos es una muy buena técnica, porque hace que la gente participe en clase; se hace la pregunta y si la responde le otorga un punto positivo. (Fragmento, Grupo focal, estudiantes ciclo 3).

Palabras como estas, permiten afirmar que los y las estudiantes realizan, quizá de manera permanente, un ejercicio de reflexión crítica sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, en los que incluso logran identificar “técnicas”, o más bien, estrategias que pueden resultar pertinentes para el desarrollo de las acciones pedagógicas en las que se involucran. El siguiente fragmento de grupo focal indica, de nuevo, dicha relación entre el manejo de las emociones, el respeto y la existencia de una estrategia pedagógica pertinente:

Uno no aprende gritándole. Cuando lo gritan a uno, uno memoriza porque le toca, le da a uno rabia y miedo, y porque lo obligaron, entonces esa técnica de enseñanza me parece absurda, que uno se memorice pero no aprendiendo nada, porque los profesores nos bajan hartísimos puntos si uno no dice las cosas de memoria. (Fragmento, Grupo focal, estudiantes ciclo 3).

Dicha reflexión crítica se manifiesta también en relación con las vivencias frente a lo que constituyen posibilidades y limitaciones del entorno escolar; el siguiente fragmento de relato, revela además una consideración frente a la disponibilidad y uso del espacio y los materiales con los que se cuenta para el desarrollo de las diferentes actividades:

- Porque unieron dos sedes, hay tres séptimos, unos tienen danzas, otros no; otros tienen teatro u otros no; a unos les enseñan cosas más que otros. Deberían haber hecho lo de las construcciones cuando nosotros no estábamos.
- Los computadores, uno aprende mucho. Pero los computadores no tienen programas ni Internet. (Fragmento, Grupo focal, estudiantes ciclo 3).

Eje: Desarrollo curricular

Implementación de ciclos

Los hallazgos de la consulta a estudiantes revelan que un 63,5% de ellos afirman que aún predomina la enseñanza por asignaturas, lo que deja entrever una gran dificultad en la implementación de la RCC, pues desde allí se establece que:

[...] puede plantearse que una visión del currículo orientado desde los ciclos propicia la superación de la atomización y la fragmentación de los conocimientos escolares [...] posibilita trascender el carácter cerrado de las áreas y sus asignaturas, a la vez que abre un abanico de posibilidades para construir el currículo desde proyectos o desde ejes transversales. (García, G., et al., 2009, p. 32).

De acuerdo con los datos recopilados, un 57% de los colegios consultados lleva a cabo proyectos donde participan maestros de diversas materias. Los testimonios

de los líderes de ciclo entrevistados, en uno de los colegios visitados (que además fue piloto en la implementación de la política con los ciclos 1 y 2), muestran que el colegio viene trabajando por ciclos desde mediados de 2009, usando la categoría de campos de pensamiento, e implementando un ejercicio curricular para asignar las materias de acuerdo con los campos de pensamiento y generar proyectos transversales.

Los mismos líderes de ciclo señalaron además que, al comenzar 2010, la dificultad más grande consistió en unificar criterios entre docentes, pues, mientras que en primaria se había logrado avanzar gracias a la existencia de más espacios de encuentro entre docentes, en bachillerato se siguió trabajando por ciclos, discutiendo el tema en las jornadas pedagógicas, pero continuando con el trabajo por áreas. El lineamiento llegó a la institución por la vía de la Secretaría de Educación y se contó con la posibilidad de participar en foros y reuniones socializando la experiencia con otras instituciones.

Para indagar sobre la realización de varias estrategias propuestas dentro de la RCC, relacionadas con trabajo interdisciplinar que trascienda las asignaturas, que impliquen proyectos de mediano o largo alcance y que se propongan integrar estudiantes y maestros por ciclos, más allá de los grupos y los grados, en la consulta a estudiantes se hicieron algunas preguntas. Las siguientes gráficas muestran lo que afirmaron los estudiantes:

Gráfico 36. Los profesores desarrollan las clases separadas por materias. Estudiantes

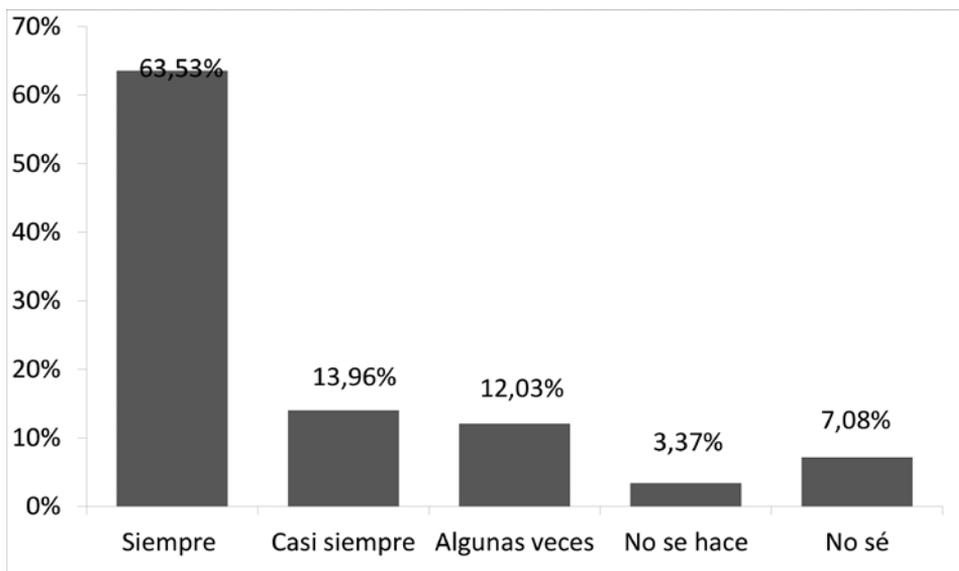


Gráfico 37. Los profesores desarrollan proyectos que tienen que ver con temas diversos. Estudiantes

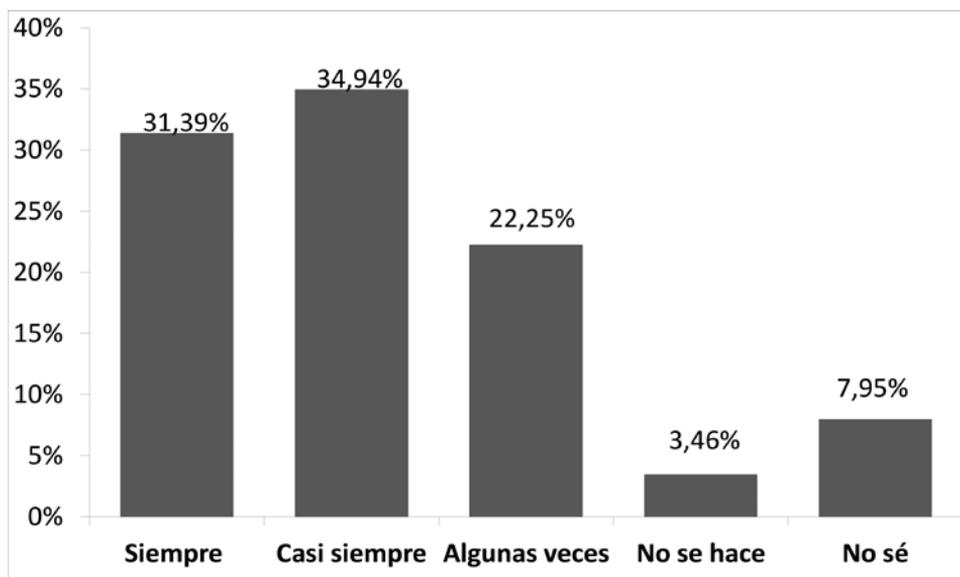


Gráfico 38. En los proyectos hacemos actividades en las que participan profesores de distintas materias. Estudiantes

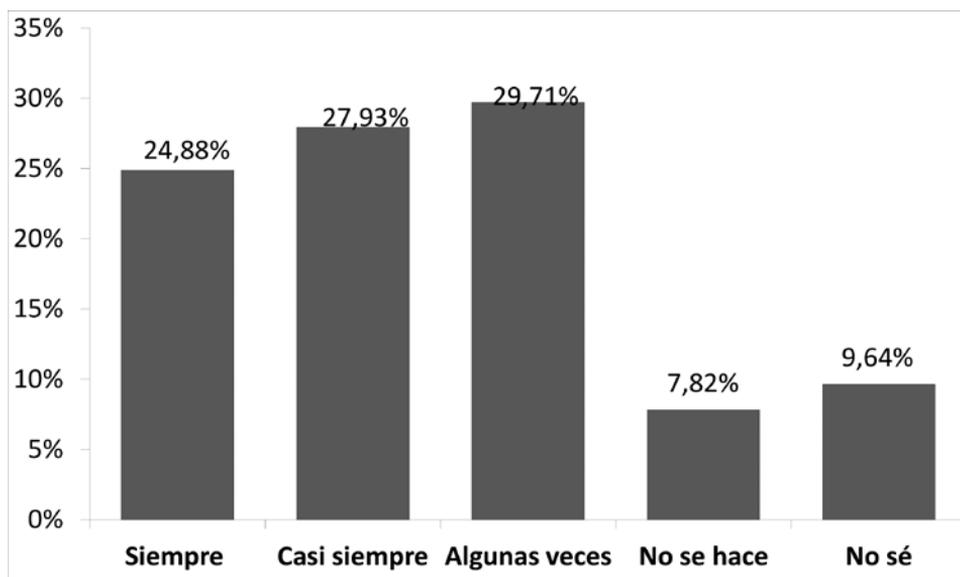


Gráfico 39. El tiempo que tengo en las clases o proyectos es suficiente. Estudiantes

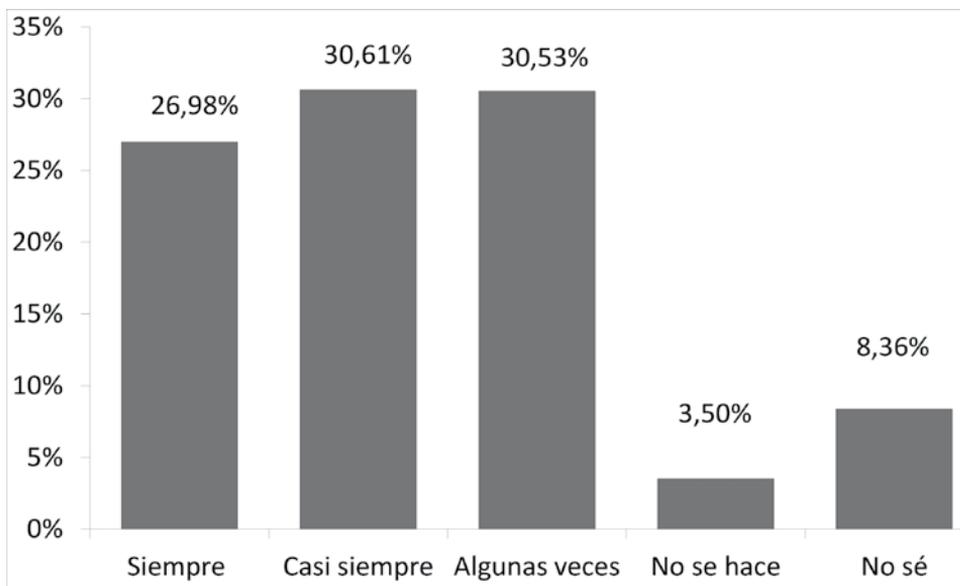


Gráfico 40. Realizamos clases o proyectos con estudiantes de otros cursos. Estudiantes

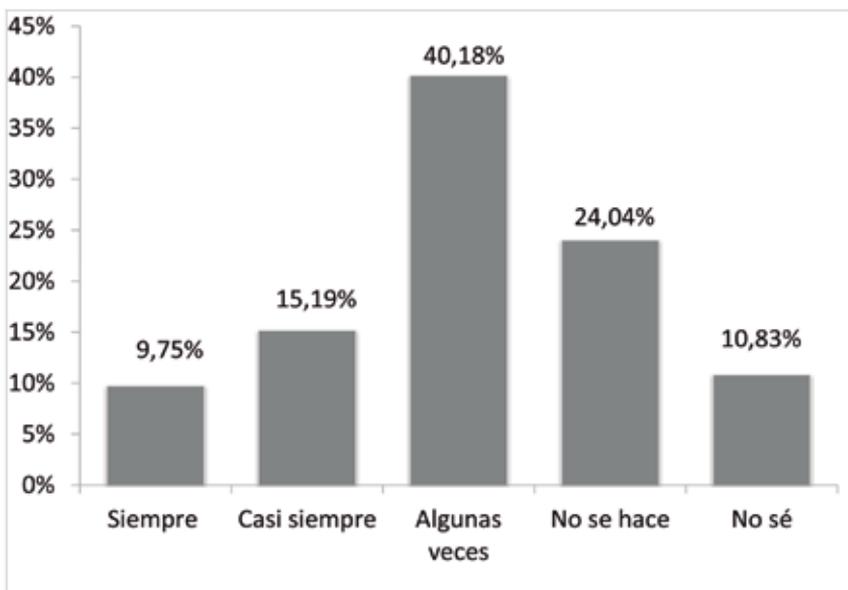
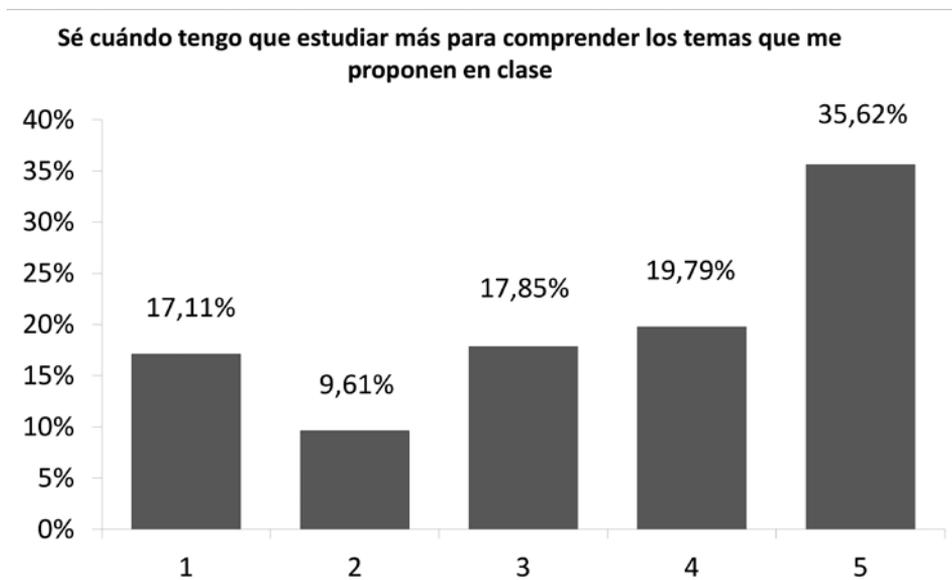


Gráfico 41. Reconozco que existe continuidad entre los temas y proyectos. Estudiantes



Evaluación

El análisis de los resultados de la consulta a estudiantes, permite señalar que el 42,6% de ellos asume la evaluación como una posibilidad para aprender, de visibilizar lo aprendido y de mejorar lo que representa dificultad. En esa medida, la evaluación se constituye en una oportunidad para que el estudiante dirija la mirada a su proceso de aprendizaje, por tanto, estos resultados reafirman que:

[...] El reto que tiene el estudiante en el proceso de RCC es ser partícipe de un nuevo sentido de la evaluación, en el que se contemple lo integral, lo dialógico y lo formativo; esta nueva forma de vivenciar la evaluación debe despertar en el estudiante el interés por alcanzar nuevos y mejores aprendizajes. (SED, 2011, p. 14).

Por otro lado, se observa que el 49% de estudiantes cuenta con el apoyo de su familia para tratar de mejorar; así que cabría resaltar que en cierta medida se cumple con el reto de los padres de familia en el proceso de RCC, pues ellos deben:

[...] ser partícipes de un nuevo sentido de la evaluación, en el que se contemple lo integral, lo dialógico y lo formativo; esta nueva forma de vivenciar la

evaluación conlleva a que el padre de familia centre su atención en el alcance de los objetivos de aprendizaje de los estudiantes. (SED, 2011 p. 14).

De acuerdo con los líderes de ciclo entrevistados, en uno de los colegios participantes del estudio, con la adopción de la política de Reorganización Curricular por Ciclos se intentó revisar la evaluación tradicional por áreas, aunque este es un proceso que todavía está en desarrollo. Se señala al respecto que cada docente maneja sus propios criterios de evaluación, independientes de la RCC. Ahora bien, en cuanto a la evaluación institucional, ésta sigue los lineamientos de la SED y se lleva a cabo mediante dispositivos virtuales; a nivel interno, la información se recoge por ciclos. En los términos de uno de los líderes de ciclo entrevistados:

La integración de áreas, de acuerdo con los campos de pensamiento, fue difícil, y de acuerdo con los parámetros legales, esas dificultades no encuentran una solución sencilla, ya que la Ley General de Educación no contempla el aspecto de los ciclos. La promoción por ciclo debería ser implementada en el marco de la política, sin embargo, llevar a cabo una transformación de ese tipo implicaría cambios profundos en la organización de las instituciones, que irían en contravía del marco legal vigente. (Fragmento, entrevista, líder ciclo 3).

Gráfico 42. Evaluación. Estudiantes

Sé cuándo tengo que estudiar más para comprender los temas que me proponen en clase

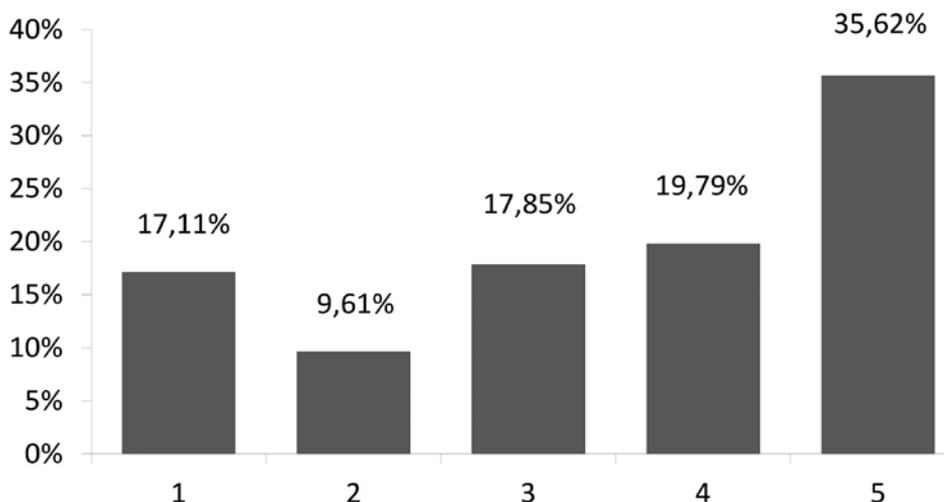


Gráfico 43. Cuando recibo los resultados de una evaluación, procuro mejorar en las cosas que no fueron bien valoradas. Estudiantes

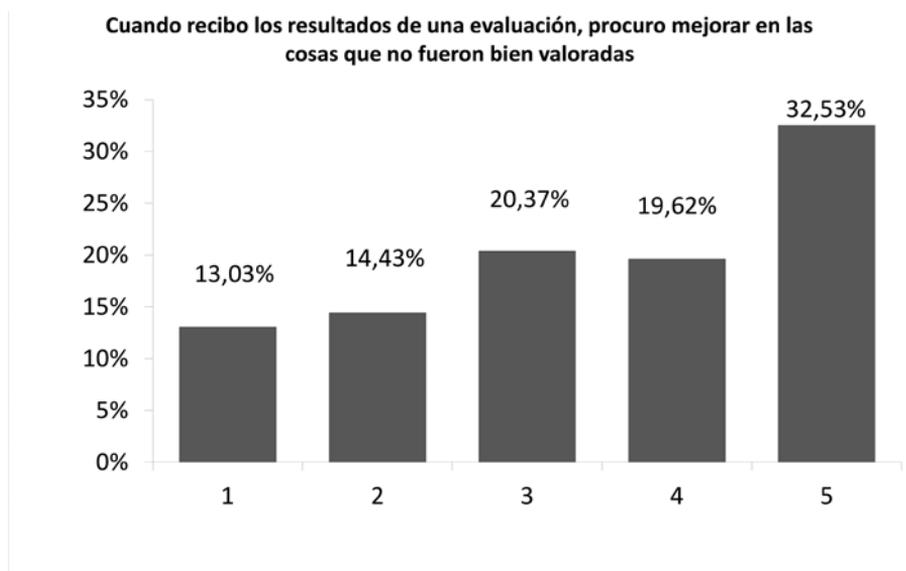
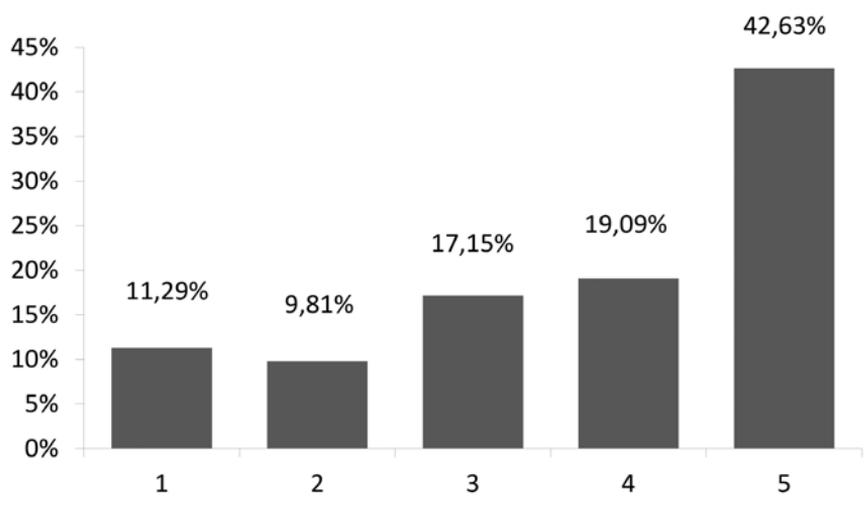


Gráfico 44. La evaluación es una forma de aprender. Estudiantes



Proyectos por ciclo

Los resultados de la consulta de estudiantes permiten enunciar que, dentro del trabajo en el aula, se desarrollan proyectos, talleres, clases o juegos. Estos últimos son de gran importancia en el ciclo tres, pues desde la SED se plantea que el juego

es fundamental para el desarrollo de su personalidad y para fortalecer las relaciones con los pares.

Igualmente, se observa una tendencia del 55% de estudiantes que reportan que poseen la oportunidad de discutir o debatir, desde posturas individuales o grupales, frente a diversos temas de interés dentro del aula, siendo uno de ellos las problemáticas del barrio o de la ciudad. Por tanto, esta práctica responde a lo que plantea la SED, pues allí:

[...] se busca que durante el proceso de aprendizaje se responda a las necesidades e intereses de los niños, niñas y jóvenes en los aspectos cognitivos, socio-afectivos y físico-creativos, al igual, que se reconozcan las particularidades del contexto sociocultural en el que se lleva a cabo el acto educativo, de tal manera que se logre pertinencia en los aprendizajes. (SED, 2011, p. 54).

Sobre la participación de los y las estudiantes en actividades desarrolladas por la institución educativa, se destaca que los maestros y maestras tienen presente la voz de los estudiantes, tanto al momento de proponer diversas actividades, como cuando éstos exponen dudas o dificultades en busca de ayuda.

Aludiendo a los testimonios suministrados por los líderes de ciclo entrevistados, el colegio desarrolla un proyecto anual en cada ciclo, pero solo se implementa de forma parcial debido a la falta de espacios de reuniones por ciclo. Cabe señalar que, con ocasión de los proyectos de ciclo, se hacen algunas salidas y convivencias organizadas por los líderes de ciclo.

Gráfico 45. Hacemos debates o discusiones en los que aprendemos y opinamos sobre diversos temas. Estudiantes

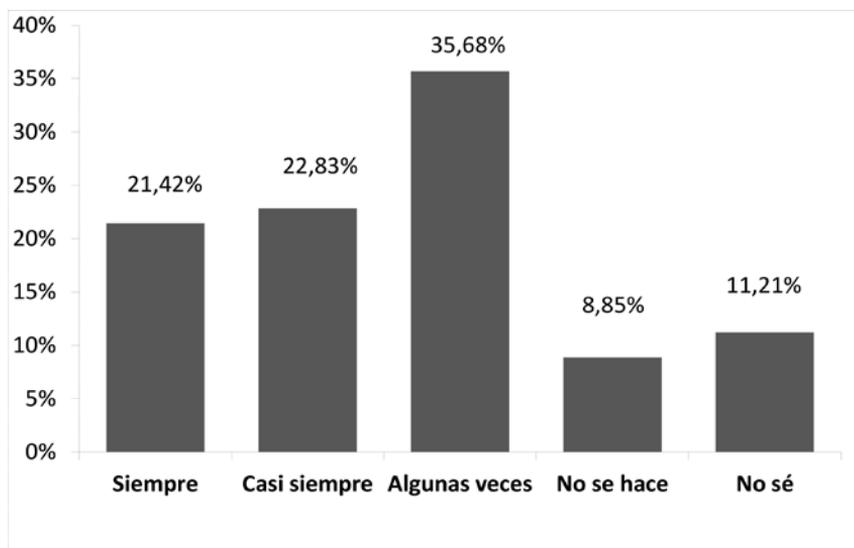


Gráfico 46. Realizamos juegos, talleres, conferencias, foros, salidas pedagógicas y otras actividades fuera del aula. Estudiantes

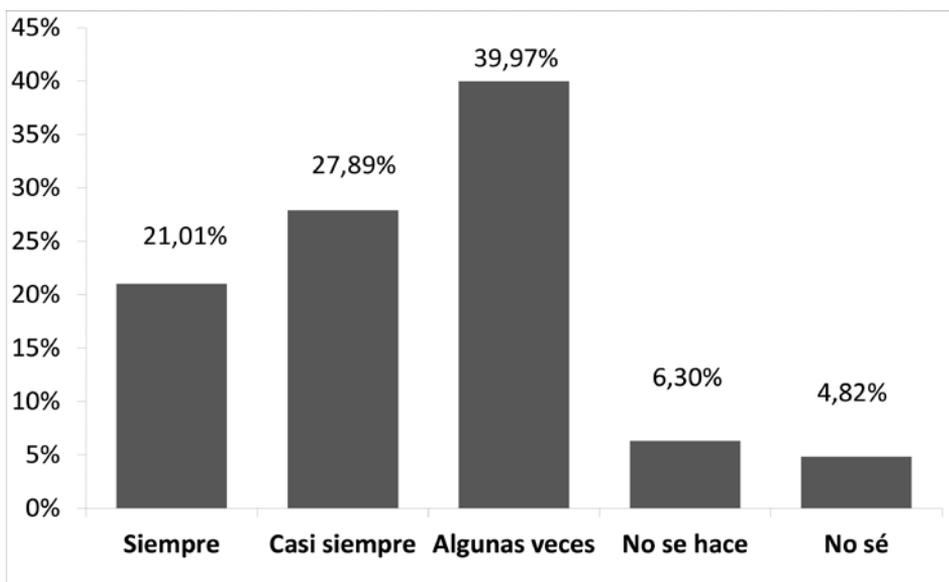


Gráfico 47. Cuando no estamos de acuerdo con un tema o algo de la clase, podemos decirlo sin que esto genere consecuencias negativas. Estudiantes

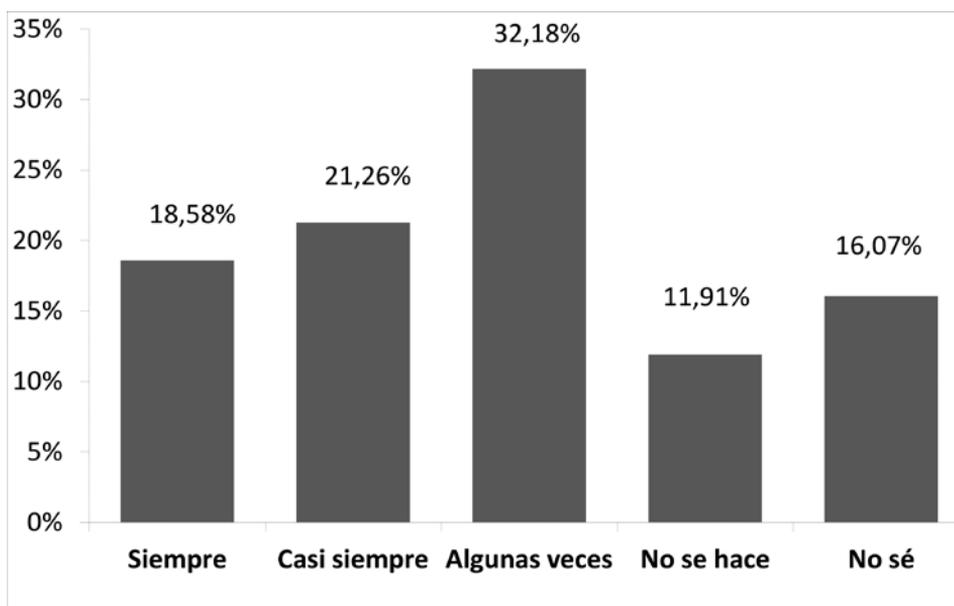


Gráfico 48. Los maestros(as) nos motivan a profundizar en los temas de clase. Estudiantes

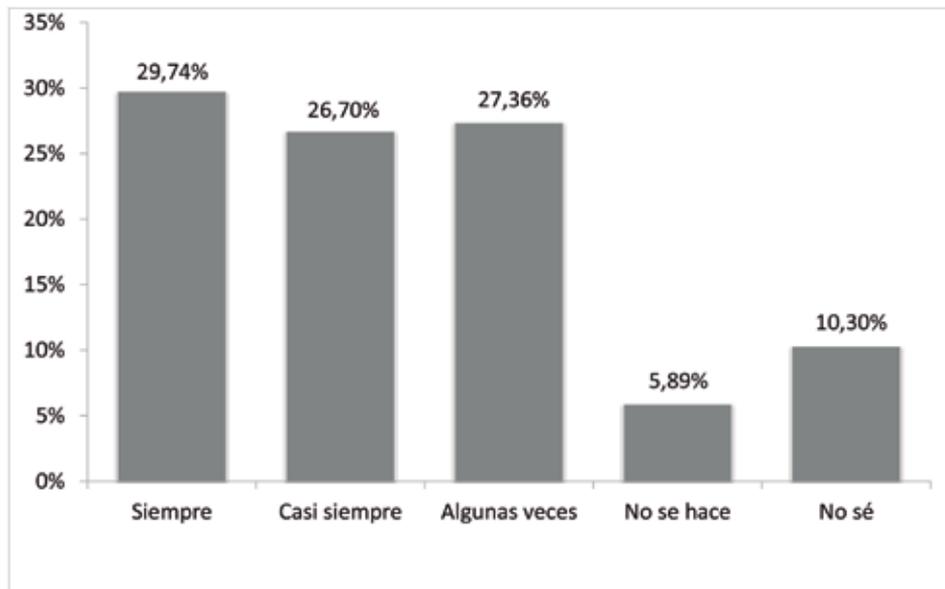
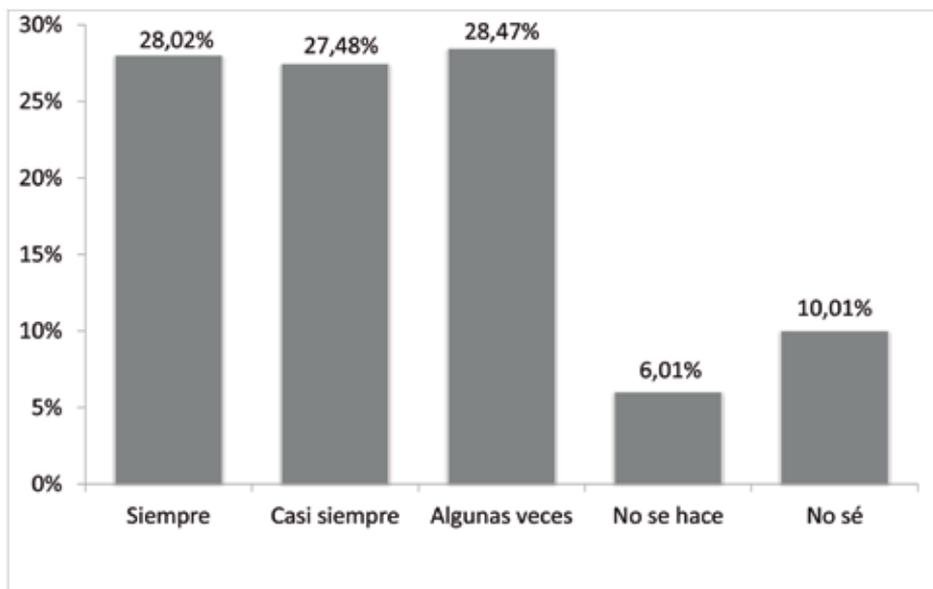


Gráfico 49. En el colegio encuentro los medios y materiales para resolver dudas sobre los temas de clase que no entiendo o sobre los que quiero saber más. Estudiantes



Cabe señalar, sin embargo, que de acuerdo con las apreciaciones de los estudiantes de ciclo 3 que participaron en el grupo focal, aunque no existan proyectos por ciclo, gracias a ciertos convenios existe una diversidad de actividades deportivas y de educación artística que atraen el interés de los estudiantes. Según uno de ellos:

Uno hace algo diferente, y uno puede ser profesional en lo que hace, mientras uno se divierte [...] Teatro, taekwondo, los centros de interés que digamos, tenis, voleibol, natación, porras, están muy bien organizados, pero porque es por fuera, eso lo hacen por fuera porque tienen un convenio o algo así; uno aprende muy bien en sus centros de interés, son muy buenos. Es lo único que está organizado esto. Natación en el complejo acuático, nos llevan las rutas y algunos profesores. (Fragmento, Grupo focal, estudiantes ciclo 3).

Redistribución de espacios físicos

De acuerdo con los líderes de ciclo entrevistados, en algunos colegios se distribuyeron los salones teniendo en cuenta la cercanía entre los estudiantes pertenecientes a un mismo ciclo. Según la información obtenida del grupo focal con estudiantes del ciclo, ellos valoran especialmente el uso de computadores y de medios electrónicos en clase; sin embargo, reconocen que esto no ocurre en la mayoría de clases y que en muchas ocasiones los computadores no tienen programas ni Internet. Adicionalmente, los estudiantes consultados de este colegio en ciclo 3, cuestionan la falta de zonas verdes, de salones en el colegio y el estado de los baños. En sus propias palabras:

A veces a uno le toca hacer clases en el patio, a veces los salones están ocupados, además meten vicio en los baños, aparte, los baños están muy sucios, huelen a feo [...] Las aseadoras no quieren que gastemos agua y le quitaron las llaves de agua al baño, solo las dejan en el descanso y a la salida. (Fragmento, Grupo focal, estudiantes ciclo 3).

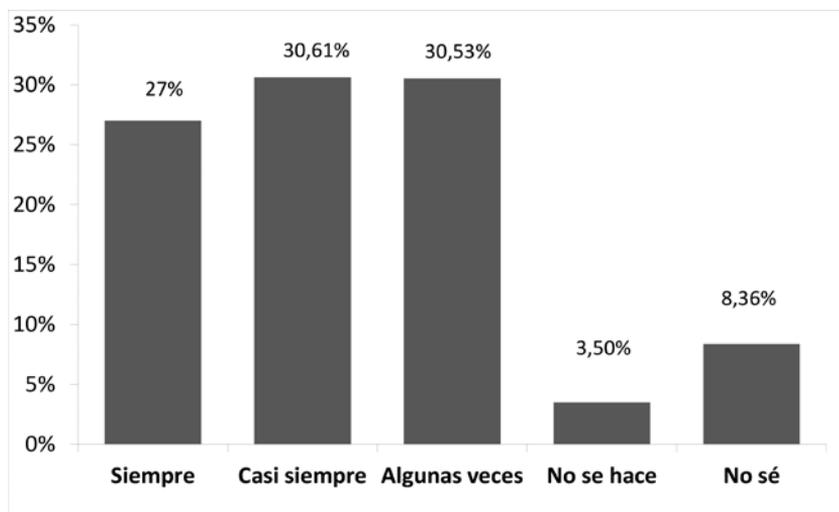
Uso de tiempos para aprendizaje

Los hallazgos de la consulta, permiten establecer una tendencia del 61% de estudiantes que cuentan con tiempo adecuado, tanto en clases como en proyectos, para consolidar las actividades propuestas por los maestros. Esto es un buen indicio de la organización y manejo del tiempo en los ciclos, pues:

Sin duda, la reorganización del tiempo escolar es lo más complejo en un enfoque por ciclos, sobre todo en instituciones educativas altamente masificadas; sin embargo, no por ello es imposible de realizar. (García, G., et al, 2009, p. 37).

Por tanto, la organización del tiempo escolar, en el enfoque por ciclos, contribuye, desde la SED, a mejorar las oportunidades de aprendizaje para niños, niñas y jóvenes.

Gráfico 50. El tiempo que tengo en las clases o proyectos es suficiente para realizar las actividades propuestas por los profesores.
Estudiantes



Reorganización institucional

Aludiendo a la información suministrada por los líderes de ciclo, entrevistados en algunos de los colegios visitados, se observa que en la actualidad el manejo de las coordinaciones está organizado por ciclos, no de acuerdo a lo académico o lo convivencial. La adopción de la Política RCC implicó una revisión del PEI en algunos colegios, específicamente en lo relacionado con las competencias básicas y la continuidad del plan de estudios, de acuerdo con la impronta de los diferentes ciclos. En otros colegios hubo además una revisión del manual de convivencia, en donde los docentes de cada ciclo identificaron problemas de convivencia propios de cada uno de ellos. En otros casos, el sistema institucional de evaluación contempló la posibilidad de la promoción por ciclos, pero no ha sido posible implementarla.

Eje: Gestión escolar

Implementación ciclos

En los testimonios suministrados por los líderes de ciclo entrevistados, se observa que en algunos colegios se viene trabajando desde mediados de 2009 en la reestructuración curricular por ciclos, usando la categoría de campos de pensamiento

e implementando un ejercicio curricular para asignar las materias de acuerdo con los campos de pensamiento y generar proyectos transversales. La mayor dificultad consistió en unificar criterios entre docentes. Mientras que en primaria se logró avanzar debido a la existencia de más espacios de encuentro entre docentes, en bachillerato no fue así, pues se decidió trabajar por áreas, aunque respetando la existencia de los equipos de ciclo.

En algunos casos, según los líderes de ciclo entrevistados, se contó con el acompañamiento inicial, en la implementación de la RCC, de una entidad con la que solamente se examinaron los documentos y proyectos de cada ciclo. Los líderes de ciclo coincidieron en señalar que dicha asesoría fue mínima y que no se mantuvo en el tiempo después del primer semestre. Al decir de uno de los docentes entrevistados:

Las entidades han llegado a la institución por iniciativas de la SED, no de la institución, más allá del acompañamiento de la Universidad Distrital, no ha habido más acompañamiento en cuanto a la política de RCC. (Fragmento, Grupo focal, maestros y maestras ciclo 3).

Eje: Organización escolar

Resistencias frente a RCC

De acuerdo con los líderes de ciclo entrevistados, algunas de las resistencias para la implementación de la RCC, se refieren a las dificultades de unificación de criterios entre los docentes y directivos, razón por la cual se decidió continuar trabajando por áreas en lugar de por campos de pensamiento. A ello se suma el hecho de que la Ley General de Educación plantea áreas obligatorias y no tiene en cuenta el asunto de los ciclos. Adicionalmente, los docentes de ciclo 3 entrevistados, perciben una falta de concordancia entre lo que plantea la política y las posibilidades concretas de las instituciones, por ejemplo, en lo que tiene que ver con la disponibilidad de tiempos, espacios y escenarios para la formación:

Para organizar por ciclos se requiere mucho tiempo. Si queremos hacer una cosa bien hecha, necesitamos un tiempo que no tenemos. Tampoco espacios, hasta ahora se está haciendo el reforzamiento de la planta física. Para el ciclo 3, por ejemplo, quinto y sexto están separados y no tenemos espacios. La biblioteca y el laboratorio se adaptaron como salones de clase, entonces no tenemos espacios especializados para el desarrollo de proyectos por ciclos. Antes de poner en marcha proyectos, debemos tener lista la planta física. (Fragmento, Grupo focal, maestros y maestras ciclo 3).

Eje: Saberes y aprendizajes

Lenguaje, escritura y oralidad

“Usa los lenguajes y técnicas de expresión desde sus necesidades, motivaciones, potencialidades y emociones, para situarse como sujeto, relacionarse con otros e incidir en el mundo, reconociendo la diversidad en la cultura, las etnias y sus lenguas (indígenas, rom, etc.)”.

(SED, 2011 p. 99).

Respecto de la lectura, la escritura y la oralidad, que tienen un espacio importante en las acciones relacionadas con la RCC, en la consulta a estudiantes de ciclo 3 se obtuvieron los siguientes resultados:

Gráfico 51. Leo y escribo para aprender mejor los temas del colegio. Estudiantes

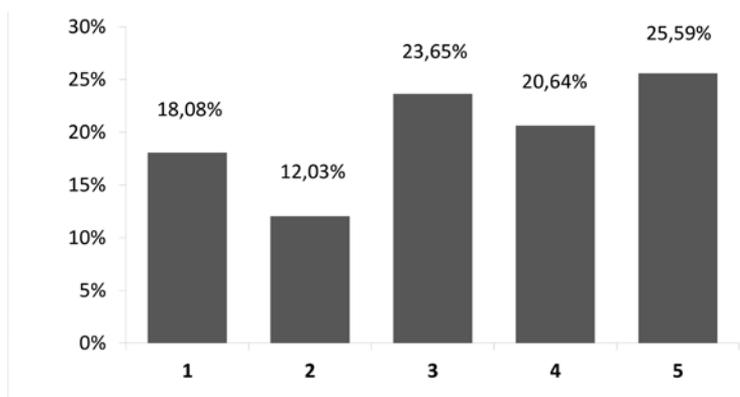
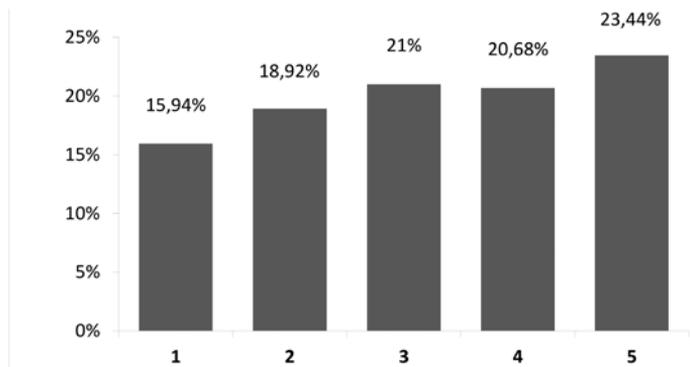
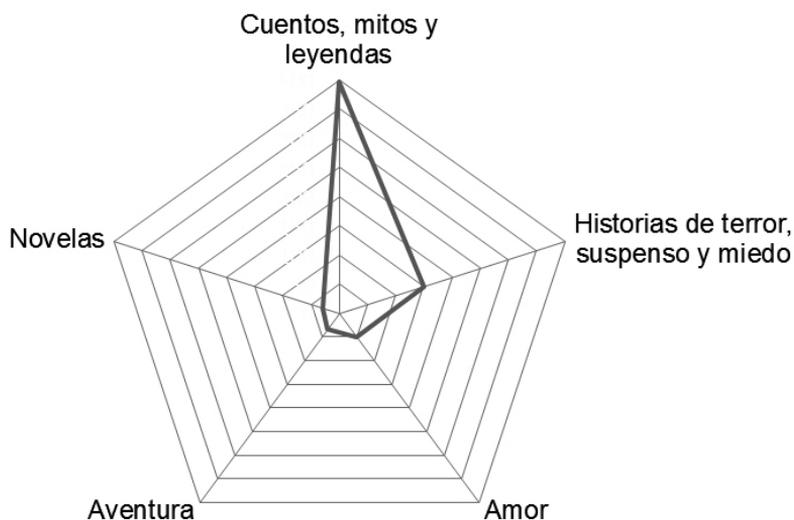


Gráfico 52. Puedo expresar mis sentimientos a través de la lectura y la escritura. Estudiantes



Cuando en los grupos focales se preguntó sobre sus temas de lectura preferidos, los estudiantes de ciclo 3 señalaron, en primer lugar, a los cuentos, mitos y leyendas, y en segundo lugar a las historias de terror, suspenso y miedo. En estas edades (10-12 años), los textos y novelas de amor son de su interés para muy pocos.

Gráfico 53. Temas favoritos de lectura. Estudiantes



Matemáticas, ciencias y tecnología

Lo hallado permite ver que se ha legitimado, desde la escuela, la aplicabilidad del conocimiento científico en inventos que benefician a la humanidad, pues un alto porcentaje de estudiantes reconoce esta situación (70% de respuestas en siempre y casi siempre). De otra parte, un 68% (en siempre y casi siempre) del estudiantado reconoce la existencia e importancia de otro tipo de saberes que construyen comunidades como la indígena y la afrocolombiana.

En cuanto a la materialización de prácticas relacionadas con la investigación, como la organización y análisis de datos, observaciones y descripciones, entre otros aspectos, se evidencia que un 65% de los estudiantes dan cuenta de ello (en siempre y casi siempre); aspecto que se relaciona con los ejes de desarrollo del ciclo tres: La indagación y la experimentación en torno a mundos posibles que orientan los aprendizajes en este ciclo.

Finalmente, se destaca que alrededor de un 53% aproximadamente (con siempre y casi siempre) de estudiantes reconoce que están en condiciones de plantear soluciones a problemas que se presentan en la familia o en el barrio, desde la escuela,

lo que es consecuente con lo considerado en la propuesta de Base Común de Aprendizajes Esenciales promovida por la SED. Esto demuestra que quizá el nivel de incidencia en asuntos de la comunidad no es mayor, entre otras razones por tratarse de estudiantes que por su edad todavía tienen su escenario de vida todavía bastante restringido a la familia.

Gráfico 54. En mi colegio aprendo que la humanidad ha desarrollado inventos científicos que puedo utilizar diariamente para mi beneficio. Estudiantes

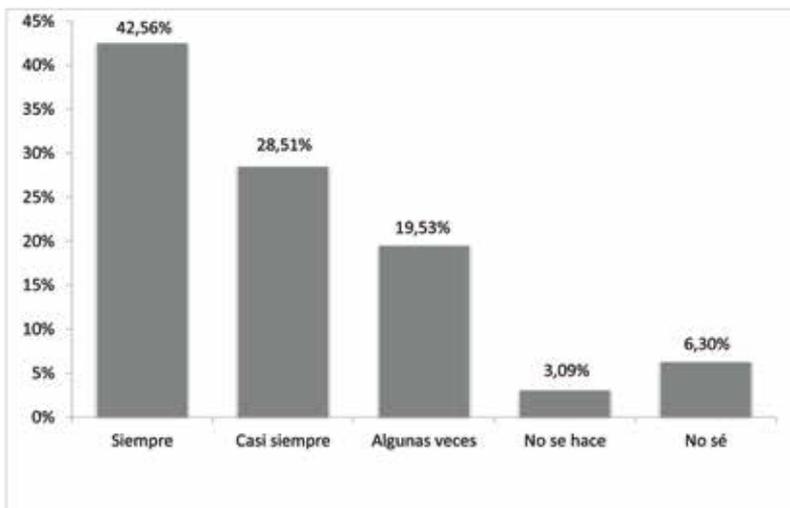


Gráfico 55. En mi colegio aprendo que las comunidades indígenas, afrocolombianas y campesinas han desarrollado conocimientos importantes para el avance del país. Estudiantes

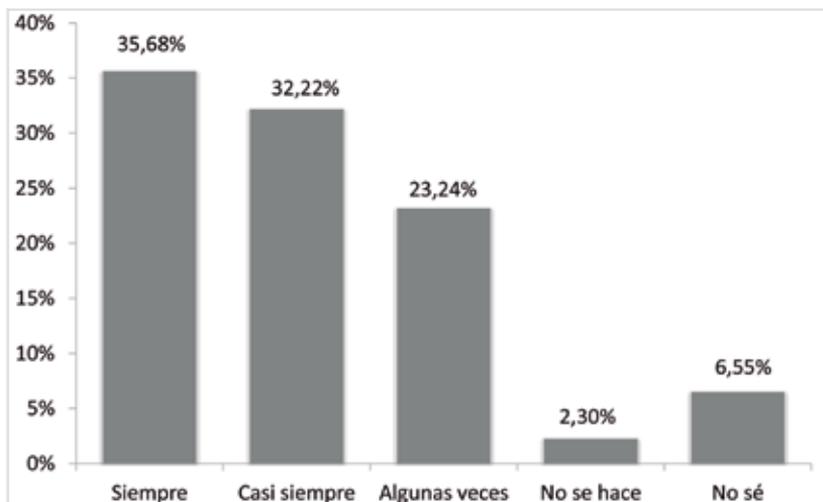


Gráfico 56. En mi colegio aprendo y aplico procedimientos que tienen que ver con la investigación. Estudiantes

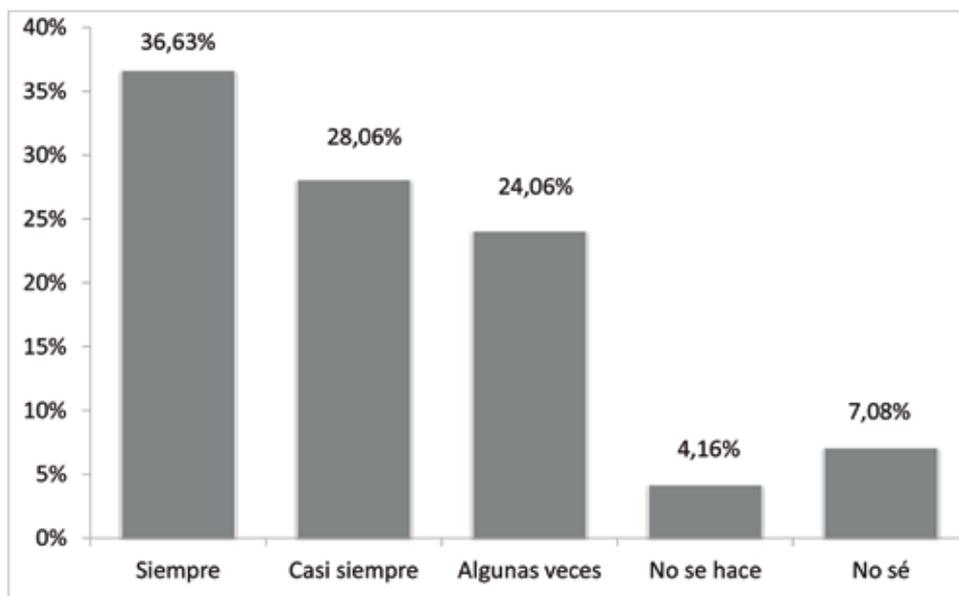
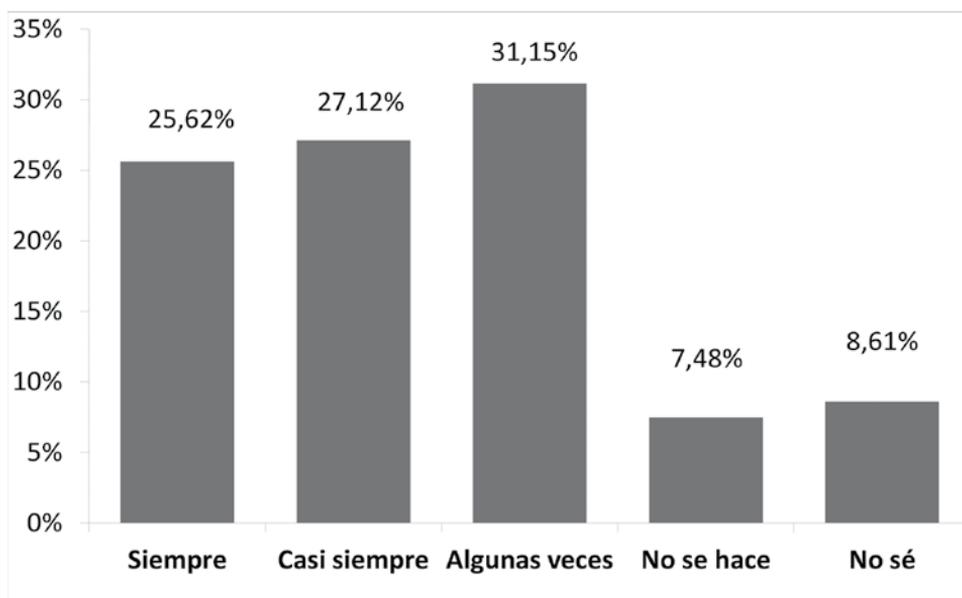


Gráfico 57. En mi colegio aprendo a crear o sugerir soluciones a problemas que se presentan en mi familia, en mi colegio o en mi barrio. Estudiantes



Dominio de las técnicas usuales de la información (TIC)

De acuerdo con los resultados obtenidos a partir de la consulta a estudiantes, la mayoría de ellos posee computador (72%) y acceso a Internet desde casa (65%). Igualmente, se observa que están inscritos en una red social (81% en Facebook, Myspace, Sónico, Hi5, Twitter, Flickr, etc.) y que suelen tener ciertas precauciones al momento de utilizarla, pues un 68% de los estudiantes lo afirmó. En esa medida, es posible enunciar que el estudiantado:

Participa con autonomía y responsabilidad en los escenarios del mundo globalizado comprendiendo las nuevas maneras de información, socialización e intercambio. (SED, 2011, p. 30).

Sobre el uso de computador para realizar distintas actividades como buscar información, chatear y subir fotografías, se encontró que lo hace cerca del 93%;

Es frecuente que los estudiantes accedan a la Internet para realizar actividades de esparcimiento, tales como escuchar música (59.5%), descargar música (41, 2%) y subir fotografías (40%). De igual manera, las actividades relacionadas con la búsqueda de información para desarrollar los trabajos o tareas propuestas, también se consolida como una práctica que se realiza desde la Internet (50%).

No obstante, otros tipos de actividades formativas, como visitar bibliotecas virtuales y leer periódicos y revistas, no cuentan con porcentajes favorables. Aún se hace pertinente preguntarse por la orientación de la enseñanza de las TIC, pues:

[...] si la escuela no promueve el desarrollo de pensamiento tecnológico, es posible que se siga involucrando a los estudiantes en ambientes de aprendizaje poco pertinentes y que no contribuyan en la formación de humanos críticos y creativos capaces de plantear soluciones reales y concretas a las situaciones que se les presentan en la vida cotidiana. (SED, 2012, p. 27).

Derechos Humanos y relaciones interpersonales e interculturales

De acuerdo con los hallazgos de la consulta a estudiantes, se evidencia que un gran porcentaje de estudiantes reconoce la diferencia con el otro desde su cultura, orientación sexual, condiciones de vida o edad, entre otros aspectos, además del valor y el respeto por las personas. Los datos hacen evidente que la escuela se preocupa por:

[...] ofrecer y construir un sentido ético a las relaciones sociales y políticas de las y los estudiantes, que permitan el disfrute y respeto de los derechos y el cumplimiento de los deberes, luchando por no ser excluido y discriminado,

ya sea por su condición física, social, económica, sexual, de género y cultural. (SED, 2012, p. 18).

Los estudiantes reconocen cuando sus derechos son respetados y, en caso de no ser así, a qué tipo de instituciones recurrir para exigir el cumplimiento de los mismos. Esta situación permite afirmar que, posiblemente, el estudiante respeta y concibe la diferencia como posibilidad de enriquecimiento personal, promoviendo entonces: “[...] relaciones interpersonales que reconozcan la diversidad y promuevan la solidaridad y la convivencia sana”. (SED, 2012, p. 101).

El 87% de los estudiantes de ciclo 3 manifestó siempre o casi siempre están aprendiendo que “todos los seres humanos somos diferentes y que tenemos que respetarnos y valorarnos”; el 78% que se aprende a “conocer, valorar y respetar a las personas indígenas, afrocolombianas o gitanas que viven en nuestra ciudad”.

Sobre si en el colegio se les educa para conocer, valorar y respetar a las personas que deciden cambiar de sexo o de orientación sexual porque se identifican mejor con otro, se encontró que el 70% afirmó que siempre o casi siempre se hace, y el 4% de los estudiantes señala que no se forma en ese tema.

En relación con las personas en situación de discapacidad, se encontró que según el 77% se les educa siempre o casi siempre para conocerlas, valorarlas y respetarlas. A continuación se presentan respuestas de los estudiantes de ciclo 3 en otros temas asociados al reconocimiento de la diversidad y de los Derechos Humanos:

Gráfico 58. Aprendo a respetar a aquellas personas que han sido víctimas de situaciones violentas como el desplazamiento forzado o la participación forzada en grupos armados ilegales. Estudiantes

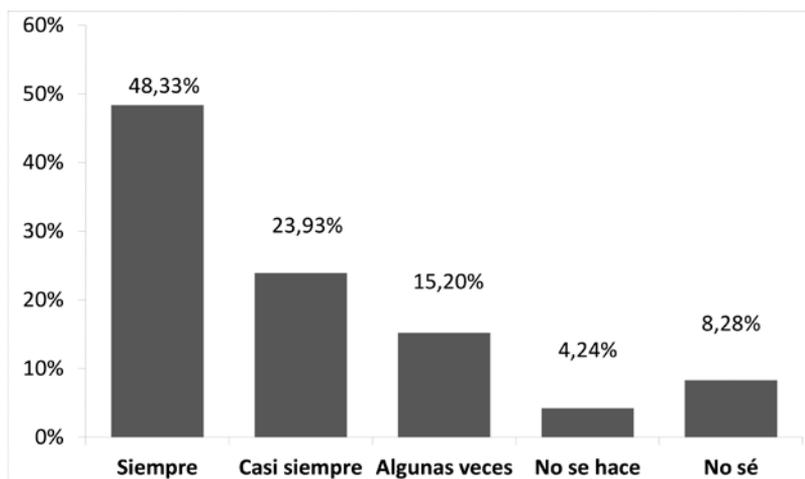


Gráfico 59. Aprendo a respetar e incluir en todas las actividades a quienes tienen orientaciones sexuales distintas a la heterosexual. Estudiantes

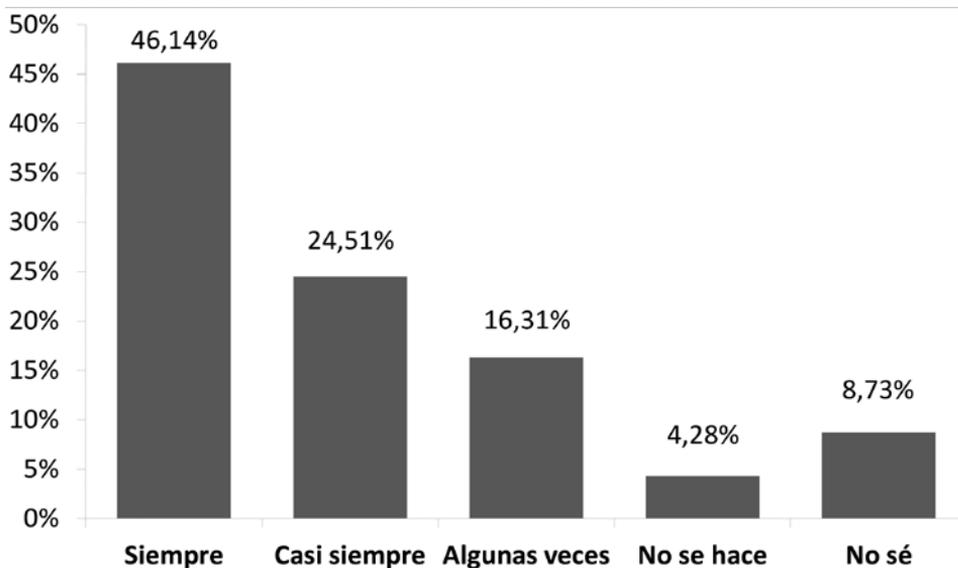


Gráfico 60. Aprendo a respetar a las personas de la tercera edad. Estudiantes

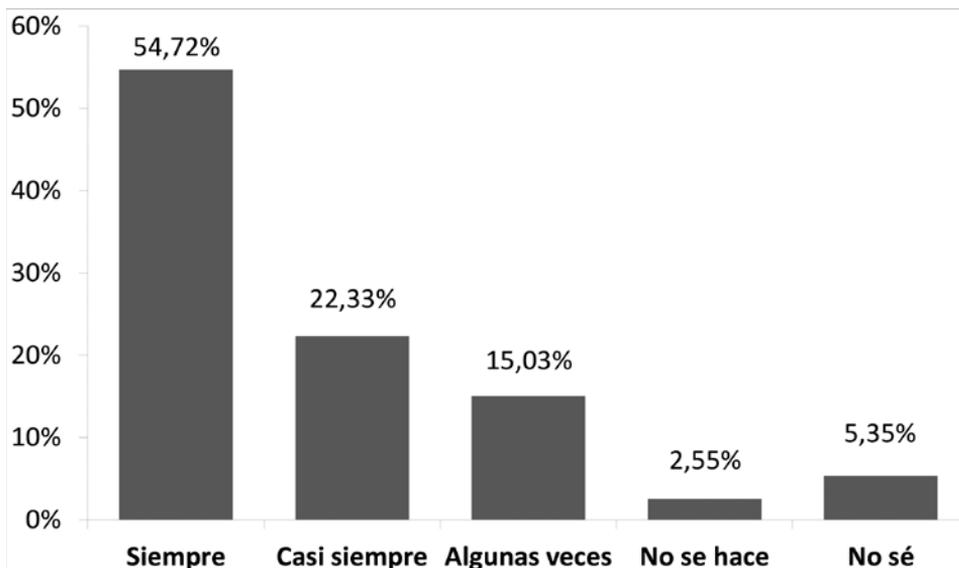


Gráfico 61. Aprendo a participar en todas las actividades, y en iguales condiciones, con las mujeres y los hombres. Estudiantes

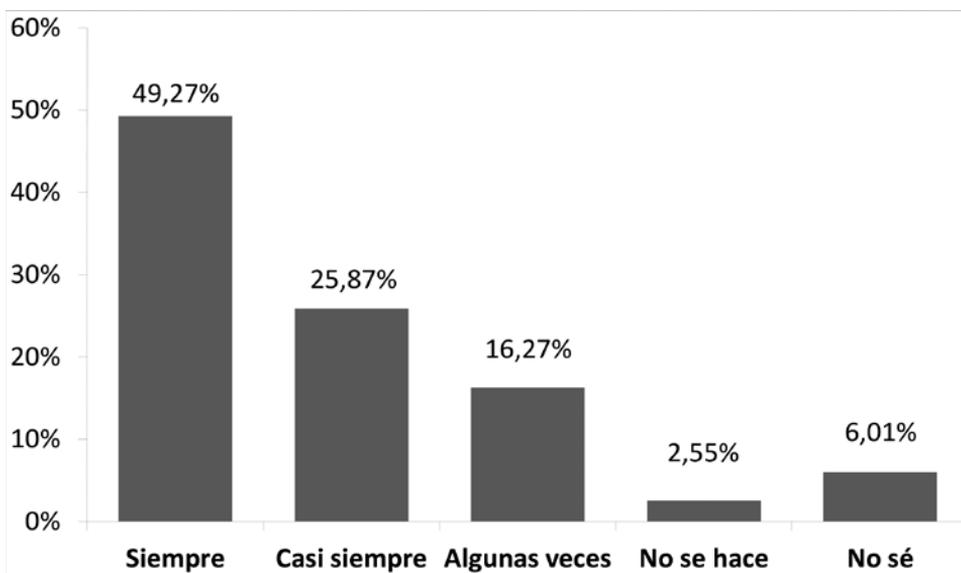


Gráfico 62. Aprendo a reconocer que tengo Derechos Humanos y a identificar las situaciones en las que mis derechos no son respetados. Estudiantes

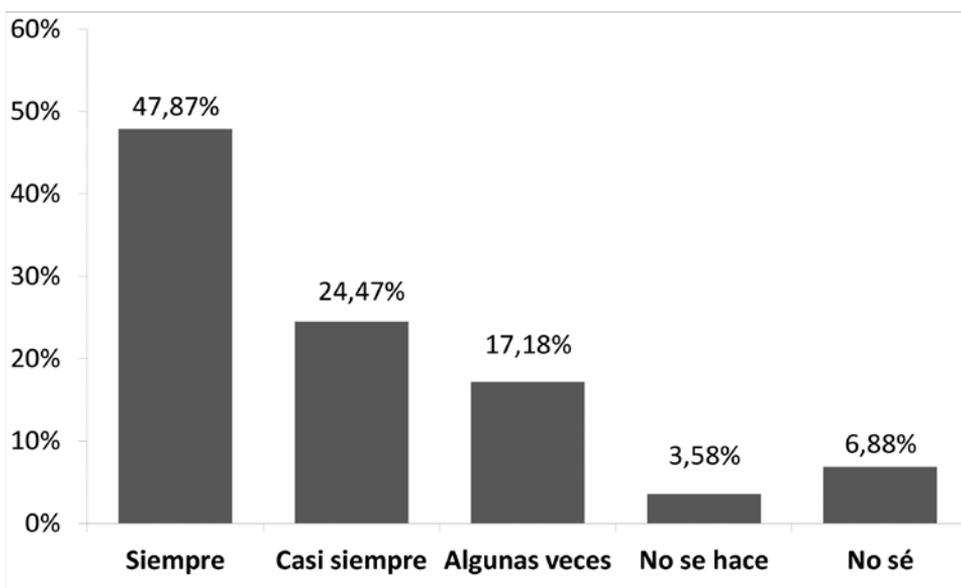
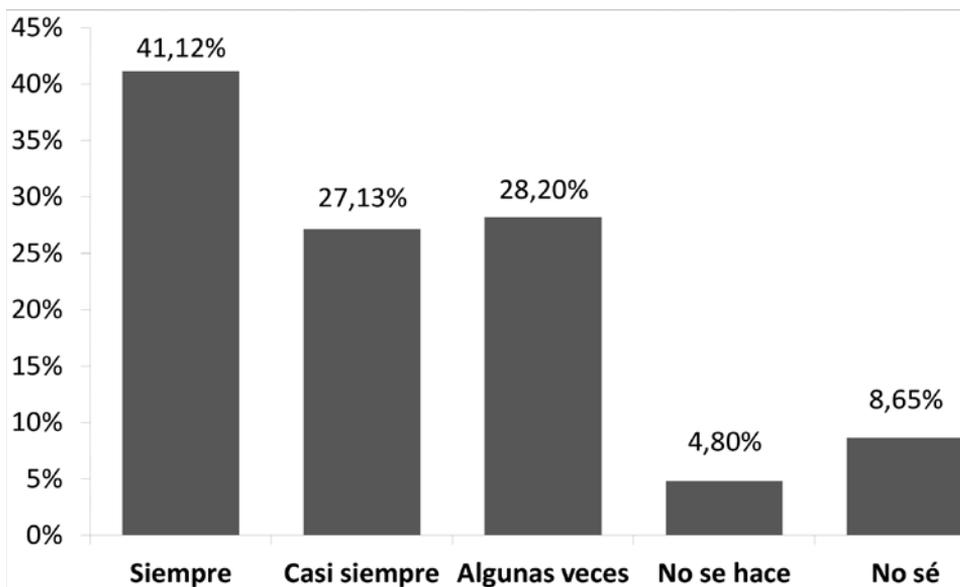


Gráfico 63. A conocer a qué lugares puedo ir para denunciar situaciones en las que mis derechos o los de mis compañeros(as) no sean respetados, como “Personería, Defensoría del Pueblo, Casa de Justicia, Casa de Conciliación, etc.”. Estudiantes



Autonomía y emprendimiento

Un 44% de los estudiantes dijo ver las oportunidades que existen en el barrio o ciudad para mejorar la calidad de vida a través del desarrollo de diversas actividades. Al tiempo, los porcentajes dejan entrever que los estudiantes se reconocen como sujetos responsables con los compromisos que adquieren, persistentes y creativos, en la medida en que elaboran o buscan oportunidades para consolidar sus aspiraciones. Por tanto, podría afirmarse que el estudiantado: “Aprende a aprender, para reconocer en su contexto situaciones y oportunidades que le permitan desarrollar iniciativas que contribuyan a elevar las condiciones de vida personal y colectiva”. (SED, 2012, p. 102).

Otras respuestas a preguntas sobre los aportes del colegio en materia de autonomía fueron:

Gráfico 64. A reconocer las oportunidades que existen en mi barrio o en mi ciudad para mejorar mi calidad de vida, la de mi familia o la de mi comunidad. Estudiantes

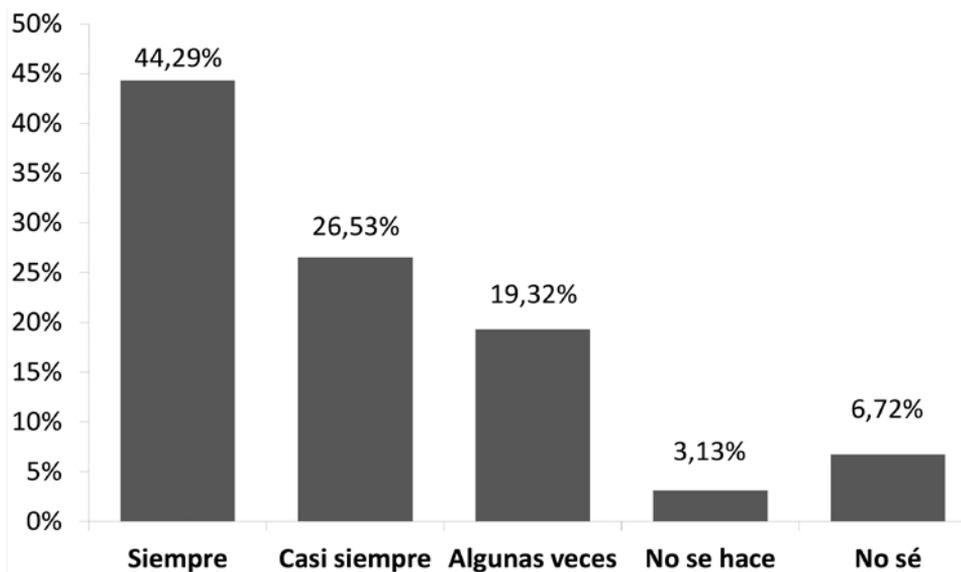


Gráfico 65. A reconocer la importancia de proteger mi cuerpo con hábitos de aseo, actividades físicas, sana alimentación, entre otras prácticas. Estudiantes

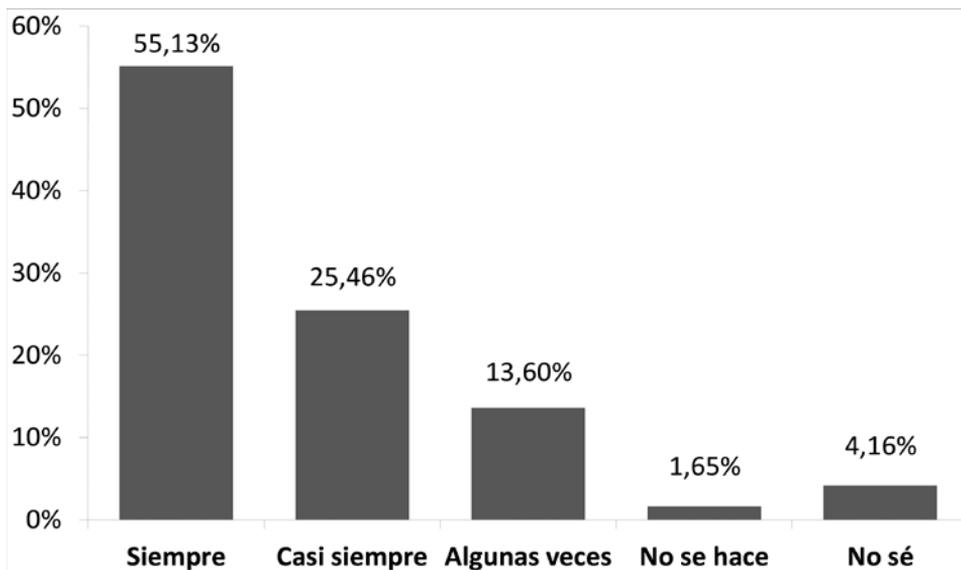


Gráfico 66. A ser responsable con las tareas del colegio y con los deberes de mi casa y mi colegio. Estudiantes

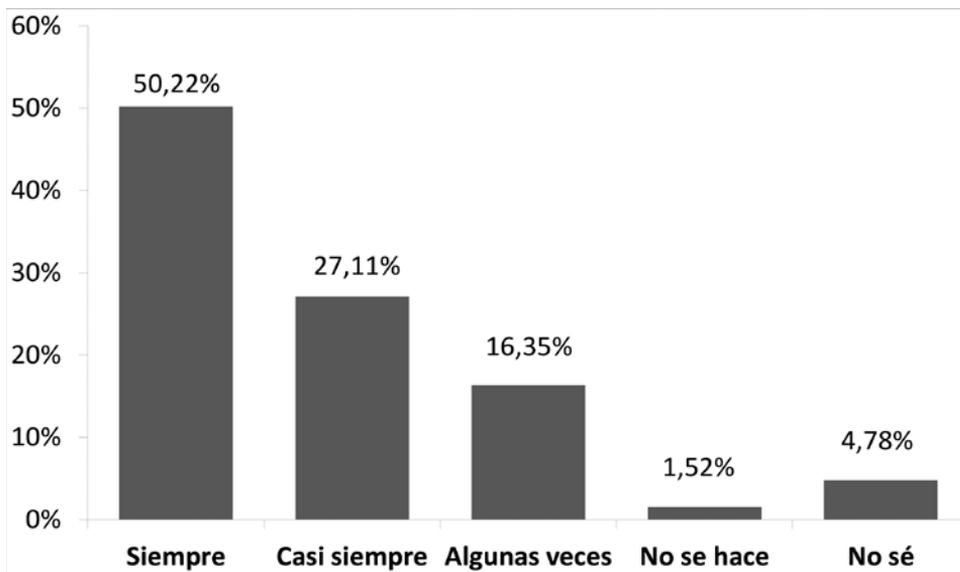


Gráfico 67. A ser persistente para cumplir las metas que me propongo. Estudiantes

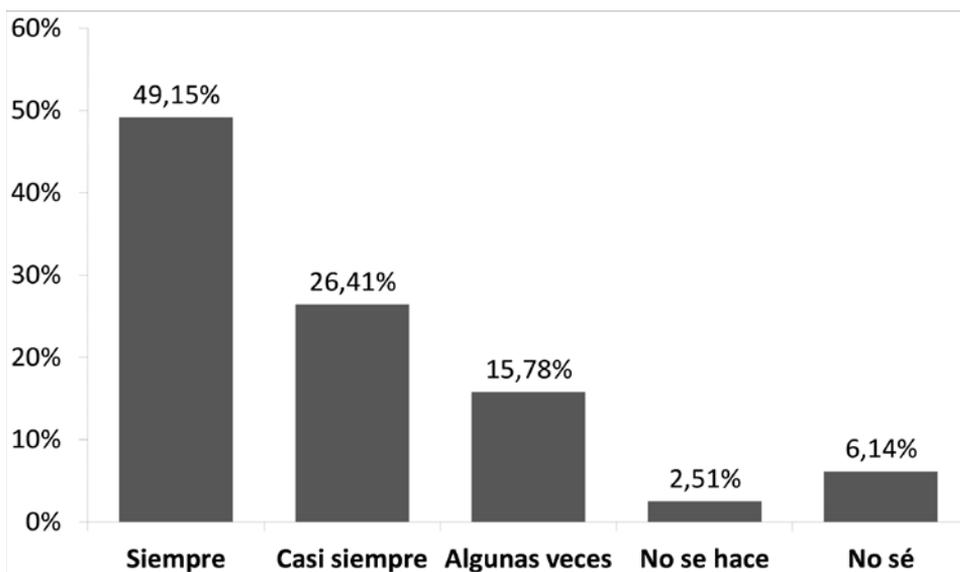


Gráfico 68. A no dejarme vencer fácilmente por las barreras que encuentro cuando emprendo una actividad. Estudiantes

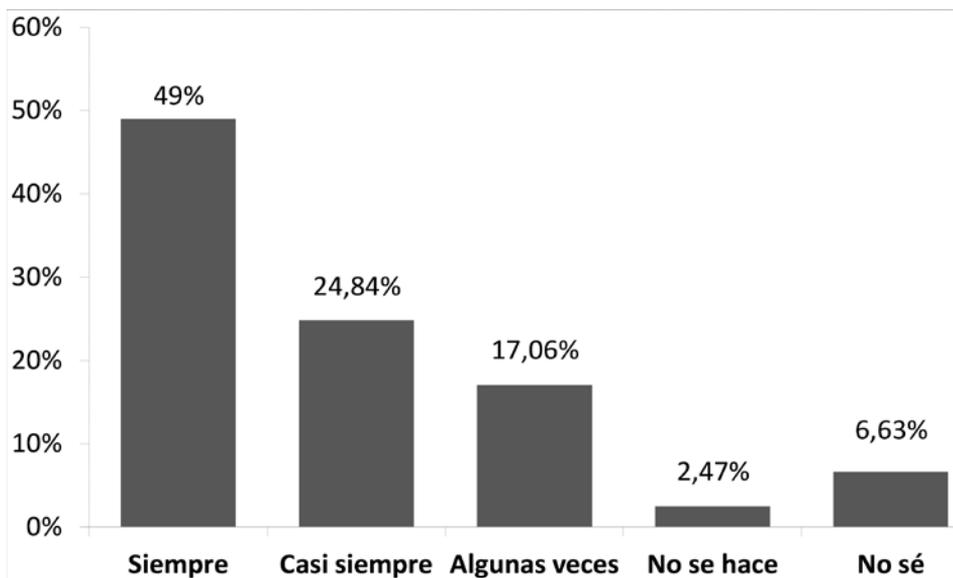
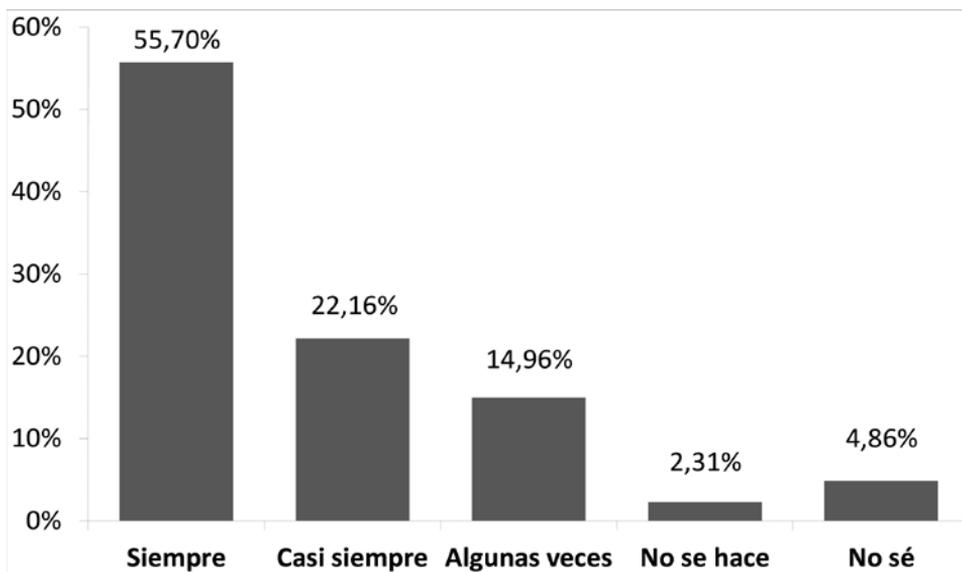


Gráfico 69. A sentirme capaz de crear o buscar oportunidades para cumplir las metas que he propuesto para mi vida. Estudiantes



Conciencia ambiental

Los hallazgos permiten ver que un 91% de los estudiantes se reconoce como parte de la naturaleza y asume que su deber es cuidarla y protegerla, lo cual está de acuerdo con lo establecido en la propuesta de BCAE.

La participación constante de los estudiantes en semilleros relacionados con la protección y cuidado del ambiente, corresponde aproximadamente a un 73%, situación que da cuenta de lo que propone la SED, pues desde sus lineamientos se asume que el estudiante debe participar en redes ambientales y promover procesos de comunicación, socialización y divulgación en esa materia.

Finalmente, es necesario destacar como hecho favorable que un 80,8 % de la población estudiantil materializa conocimientos sobre el ambiente, aprendidos en la escuela o en casa; lo cual permite concluir que dicho conocimiento se configura como significativo, pues puede llegar a permear la vida misma del estudiante.

En cuanto a los testimonios suministrados por los líderes de ciclo entrevistados en el Instituto Técnico Internacional, se observa que, por iniciativa de algunos docentes, se han impartido aprendizajes no tradicionales. La política contempla otro tipo de desarrollos, como habilidades comunicativas, convivencia, proyectos de vida u orientación vocacional. Sin embargo, los proyectos no tienen continuidad.

Como no hay seguimiento ni continuidad en los procesos, la política de RCC no aporta en este aspecto [proyecto de vida]. Se tienen en cuenta las características diferenciales de cada ciclo para acompañar desde orientación, pero ello no es un lineamiento de la política de RCC. (Fragmento, grupo focal con maestros y maestras, ciclo 3).

Gráfico 70. Aprendo que hago parte de la naturaleza y que es mi responsabilidad protegerla, respetarla y conservarla. Estudiantes

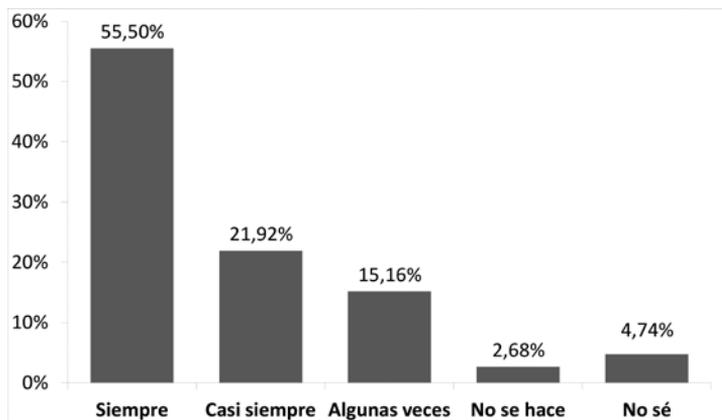


Gráfico 71. Participo en grupos o semilleros estudiantiles que tienen que ver con la protección y conservación de la naturaleza y el ambiente. Estudiantes

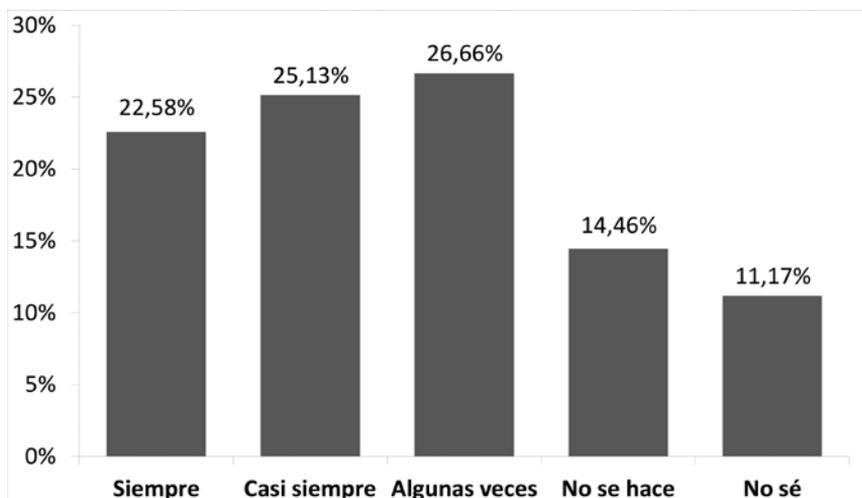
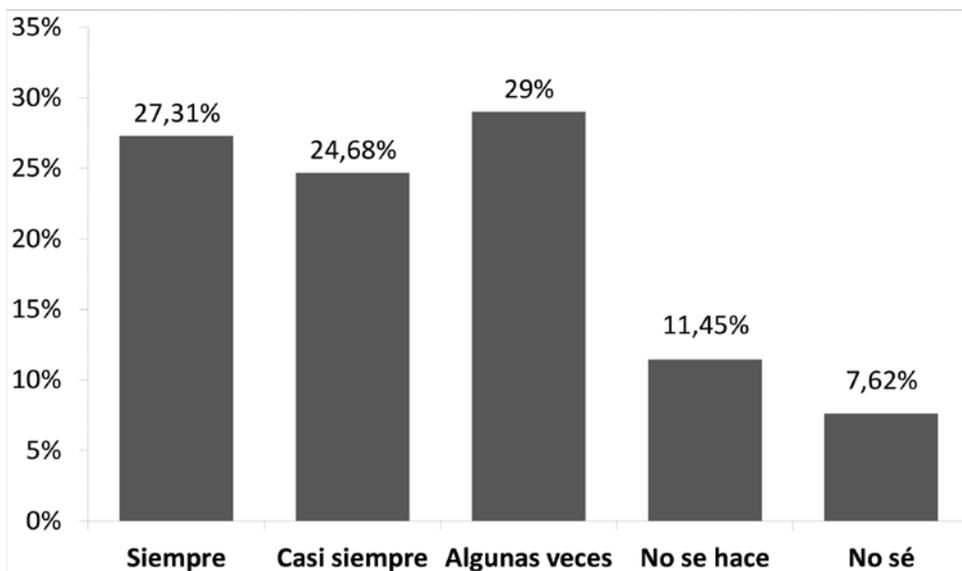


Gráfico 72. En mi casa, en el colegio y en mi barrio pongo en práctica lo que aprendo sobre la protección y conservación de la naturaleza y el ambiente. Estudiantes



5.2.4. Resultados en el ciclo 4

“Quiero salir de aquí de Colombia, quiero estudiar contabilidad pública y quiero ayudar a los que están en la casa, quiero crear una fundación para ayudar a las personas, recoger personas de la calle, niños y familias que no tengan dinero, y ayudar”.

Fragmento, grupo focal, estudiantes del ciclo 4.

Ciclo 4: Aspectos generales

El ciclo cuatro abarca los grados 8° y 9°, se caracteriza por: “los fuertes cambios físicos y emocionales [así] como también por el desarrollo del pensamiento abstracto, mayores niveles de introspección, comprensión y razonamiento”. (García, G., et al, 2009, p. 46). La SED reconoce a este ciclo como etapa que contribuye a que, en el tránsito de la adolescencia hacia la juventud, los estudiantes identifiquen campos vocacionales desde los cuales podrán elegir qué profundizar en el último ciclo: educación media. Así, este ciclo es un preámbulo que prepara al adolescente para seleccionar un campo de acción, y sus aprendizajes contribuyen a iniciar la construcción de un proyecto de vida, pues el estudiante puede ver posibles roles y reconocer sus potencias intelectuales y físicas.

Es por lo anterior que la impronta del ciclo es: el proyecto de vida, y los ejes de desarrollo que lo constituyen son: vocación y exploración. De acuerdo con esto, los planteamientos esbozados en los lineamientos señalan que: “El proceso de enseñanza-aprendizaje debe orientarse a la construcción del proyecto de vida, lo que implica iniciar la exploración de habilidades y/o capacidades que orienten su vocación o desarrollo profesional y laboral”. (SED, 2011, p. 49).

En el cuarto ciclo deben desarrollarse espacios de diálogo, confrontación y discusión de ideas e hipótesis, debido a que los jóvenes de este ciclo han desarrollado una mayor conciencia en cuanto a la conservación del medio ambiente, y en la afirmación y reconocimiento de sus potencialidades y de sus intereses. Igualmente, se hace importante promover, a través de actividades colectivas, la solución de los problemas de convivencia y el tratamiento pacífico de los conflictos.

Necesidades de aprendizaje en los niños pertenecientes al ciclo 4

La SED, en el documento Reorganización curricular por ciclos. Referentes conceptuales y metodológicos (2011), plantea que las necesidades de aprendizaje por ciclos de los niños, se configuran a partir de tres ámbitos fundamentales: cognitivo, socio-afectivo, físico y recreativo; a continuación se dará cuenta de cada uno de ellos develando los aspectos específicos del ciclo cuatro.

Cognitivo: Este ciclo se caracteriza por ser una etapa de construcción de estructuras de pensamiento, especialmente para la solución de problemas teórico-prácticos, identificación y clasificación de prioridades, fortalecimiento de la responsabilidad para la convivencia y desarrollo de la vida social. Por ello es necesario profundizar en los conocimientos disciplinares durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, y realizar proyectos interdisciplinarios que permitan a estos jóvenes el desarrollo de soluciones conjuntas y la construcción de mundos posibles.

De ahí que sea pertinente la construcción de estrategias que afiancen el pensamiento hipotético-deductivo en el aula de clase y en otros espacios de aprendizaje. En ese sentido, se deben crear las condiciones para que el estudiante pueda plantear y manejar hipótesis, de manera simultánea o sucesiva, y trabajar con una o varias de ellas, siendo necesario que cuente con gran cantidad de información sobre eventos y fenómenos concretos para que pueda plantearlas y argumentarlas coherentemente.

Así, el ciclo cuatro posee un matiz muy característico, inclinado hacia el abordaje y construcción de conocimiento científico, lo que hace posible ver un marcado interés de los estudiantes por cómo funcionan los objetos y por el desarrollo de capacidades de experimentación. Otro aspecto relevante del ciclo, es el hecho de que deben desarrollarse aprendizajes que potencien habilidades en el estudiante para el manejo de la tecnología, la informática y la comunicación, las cuales ampliarán sus posibilidades de acceder a la información y a su círculo de amigos en la red. Finalmente, los jóvenes de este ciclo necesitan espacios de trabajo grupal, donde:

“[...] se estimule el liderazgo, el trabajo en equipo, la producción de normas de comportamiento grupal, la investigación y consulta sobre la solución de problemas que demanden ideas originales y soluciones prácticas, a partir de desarrollos y acciones interdisciplinarios que contribuyan en su orientación vocacional. (SED, 2011, pp. 49-50).

Socio-afectivo: En el cuarto ciclo los cambios fisiológicos implican una revisión y reconstrucción de la imagen del cuerpo, pues la preocupación por el propio físico y su representación se constituye en aspecto fundamental en esta etapa. Por tanto, elementos como la apariencia física, desde lo estético de lo bello y la sexualidad, adquiere trascendencia, de ahí que sea frecuente que algunos estudiantes se frustren cuando no cuentan con las herramientas para comprender los cambios.

Físicas y creativas: Es recurrente encontrar que a los estudiantes de ciclo cuatro gustan de los deportes y de la educación física, pues los libera de la

inactividad y los espacios cerrados; así mismo, les interesa salir del colegio en caminatas y jornadas pedagógicas, prefiriendo realizar actividades fuera del salón de clase.

Ejes transversales y desarrollo de aprendizajes en el ciclo 4

Los ejes trasversales: de Comunicación, arte y lenguajes; de Ética, proyecto de vida y formación ciudadana, y de Comprensión y transformación de la realidad natural y social, se constituyen en referentes que interrelacionan saberes orientadores, los cuales permiten a su vez la integración de las diversas disciplinas escolares. A partir de ellos se establecen orientaciones sobre el desarrollo de los aprendizajes en cada ciclo; el ciclo cuatro implica relacionar textos de diverso género y de diversos campos, al igual que:

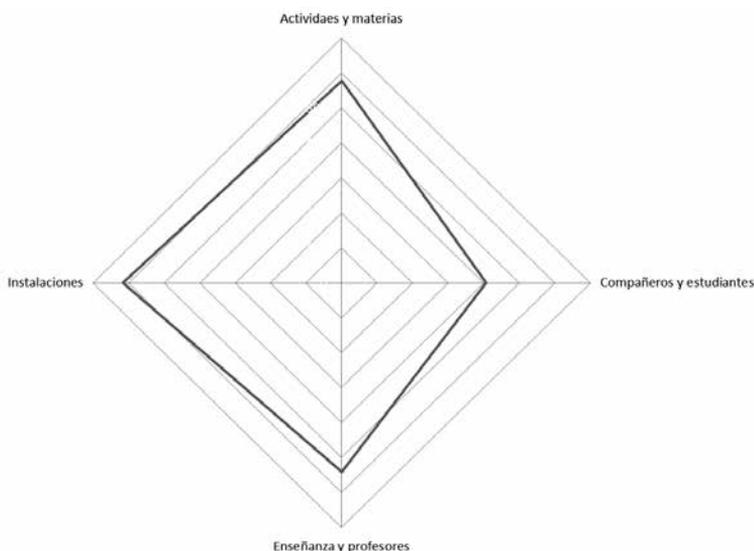
[...] generalizar, describir, argumentar, explicar, modelar y aplicar diferentes estrategias para la interpretación y solución de situaciones en contextos diversos, incluyendo los numéricos, geométricos y espaciales, métricos, de variación y aleatorios de carácter matemático y no matemático, con un lenguaje que vincule saberes provenientes de las ciencias naturales y sociales, así como de la literatura y del arte, que favorezca la autonomía y la actitud crítica de los individuos frente a las condiciones sociales y culturales. (García, G., et al., 2009, p. 49).

En este ciclo se destaca la necesidad de fortalecer la elaboración de análisis y síntesis de problemas, fortaleciendo la argumentación de las diferentes posturas y el tratamiento y comunicación de los resultados alcanzados en la búsqueda de posibles soluciones a las problemáticas de las dinámicas propias del contexto. Es en este sentido que cobra importancia el conocimiento científico y las prácticas propias de la ciencia, por lo que es necesario estimular el estudio sobre los beneficios y perjuicios del desarrollo y uso de la ciencia y la tecnología en el entorno y la sociedad, propiciando espacios para la explicación y sustentación de las propias ideas.

De acuerdo con lo señalado por la SED (2011), en relación con las características de los y las estudiantes pertenecientes al ciclo 4 (en el que se inicia la identificación y la construcción de las bases para el proyecto de vida), elementos como la autonomía, la reflexión crítica sobre el entorno, la exploración de habilidades y capacidades, y el desarrollo del diálogo y la sana confrontación, en tanto elementos propios de la consolidación de la propia personalidad, empiezan a manifestarse en los relatos de los jóvenes, en lo que tiene que ver con la reflexión sobre su entorno escolar, la cual les permite valorar de manera crítica su paso por el colegio.

De este modo, frente a la pregunta hecha en el grupo focal sobre los aspectos que agradan del colegio a los estudiantes de ciclo 4, ellos destacan las instalaciones.

Gráfico 73. Aspectos que gustan del colegio a estudiantes de ciclo 4



Frente a la pregunta sobre los aspectos que menos gustan del colegio, los estudiantes de ciclo 4 destacan a los profesores, pues muchos consideran que una buena parte de ellos aún continúa empleando estrategias de enseñanza que no logran motivarlos suficientemente. Sin embargo, cabe señalar que en sus testimonios, los estudiantes destacan la labor de algunos de sus profesores, quienes comparten sus vivencias personales y profesionales, y con ello les transmiten “aprendizajes para la vida”.

Acudiendo a la identificación de posiciones de sujeto, se puede decir incluso que los y las estudiantes, logran establecer un juicio crítico de su lugar en la sociedad y, al mismo tiempo, del valor que cobra la educación, toda vez que, como lo demuestran algunos datos suministrados por la investigación, ésta se considera como una posibilidad para el mejoramiento de las condiciones. Así lo indica el siguiente el relato de un joven en uno de los grupos focales:

Puede ser que no sea de un estrato social muy alto, pero pues al menos que la educación sea algo que uno salga y diga que: que le va a servir para algo. (Fragmento, grupo focal, estudiantes del ciclo 4).

En este momento, vale la pena hacer alusión al ejercicio de participación y de su sentido a partir de las dinámicas escolares alrededor de los y las estudiantes del ciclo cuatro. Sin lugar a dudas, la participación se convierte en una habilidad social fundamental, en tanto que implica la toma de decisiones, la deliberación y la

posibilidad de aportar a las medidas colectivas. Frente a esto, el siguiente relato da cuenta de que en los colegios se mantienen estructuras de participación formal que no logran incidencia, y que limitan la motivación de los estudiantes para ejercerla.

Supuestamente nos toca votar para elegir al representante o las mamás, cuando vienen y dan una propuesta; al principio pueden apoyarla pero después dejan así, entonces para qué, para qué es representante del colegio si no le van a coger la opinión, no le van a aceptar. (Fragmento, grupo focal, estudiantes del ciclo 4).

En concordancia con lo anterior, un tema que empieza a ser recurrente en los cursos superiores, y que también tiene que ver con el ejercicio de la autonomía, es el del establecimiento de acuerdos de convivencia. Este asunto es un reto para pensar de manera diferenciada la normatividad institucional alrededor de los ciclos, pues requiere de una apertura hacia la diversidad de expresiones de la propia identidad que, sin afectar las dinámicas institucionales, logre disminuir la tensión entre lo que “se quiere ser” y aquello que está permitido.

El muchacho tiene que ser como ellos digan, por ejemplo, el muchacho el año pasado le hicieron un corte el cabello por ser metalero, y eso no es justo, porque ya le gusta y es el cuerpo de él ¿y en qué afecta la identidad de los demás? (Fragmento, grupo focal, estudiantes del ciclo 4).

La posibilidad de proyectar la vida a partir de los distintos escenarios que brinda el colegio, se encuentra en tensión permanente: entre la necesidad de conocer y aprender los contenidos académicos, pues en ellos se identifican elementos relevantes para la formación como sujetos, y el reconocimiento de que su aprehensión debe estar mediada por estrategias pedagógicas que resulten motivadoras, para que de esta manera se vinculen con las experiencias cotidianas.

El profesor de educación física siempre dicta lo mismo todos los años [...] No hemos tenido salidas pedagógicas, nos las quitaron hace tres años [...] ¿Y la clase ideal? Pues no sé, con videos, cosas interesantes, digamos en historia, que se hiciera algo moderno, tampoco como en bibliotecas, sino más bien afuera, visitando otros lugares; digamos, en sociales solo nos dicen que escriban y escriban, pero no son capaces de contarnos una historia, a veces no explican sino solamente nos hacen desarrollar guías [...] Que sea joven, que nos tenga paciencia, que nos apoye, que tenga una temática bien, que no sea como tan aburrido, todo anti-chévere. (Fragmento, grupo focal, estudiantes del ciclo 4).

Aunque se reconoce la importancia de las áreas de conocimiento, es clara la exigencia de una mayor rigurosidad a la hora de abordar temáticas específicas.

Sí. Las matemáticas se necesitan para todo en la vida, se necesita matemáticas para pagar cualquier cosa; en español, para saberse expresar, saber dirigir a la gente; inglés, para ir a otro país, aprender el idioma, claro que lengua, la inglesa aquí en el colegio no es que sea muy buena, desde quinto nos están enseñando el verbo To be, claro que eso ya le toca a uno por su cuenta, si uno quiere aprender, búsquelo por su cuenta. (Fragmento, grupo focal, estudiantes del ciclo 4).

En este sentido, cobran validez los espacios académicos que recogen asuntos cotidianos, pero que, más allá de asuntos de un área específica, guardan relación con problemáticas latentes en las que se ven involucrados los y las estudiantes, y que reclaman su lugar en el escenario escolar.

Estamos en “Semillero de mujeres” con la Coordinadora [...] Cosas de maltrato, todo relacionado con la mujer, y también que nosotros sí podemos. Niñas como desde cuarto hasta 11, y sobre todo las líneas que tienen como más problemas. (Fragmento, grupo focal, estudiantes del ciclo 4).

Eje: Desarrollo curricular

Implementación de ciclos

Sobre la implementación de la RCC, los resultados de la consulta a estudiantes posibilitan analizar elementos propios de la organización e implementación del currículo, en especial la integralidad y transversalidad, así como la continuidad de los procesos. Lo hallado permite ver que no hay una correspondencia entre las prácticas y los principios de la organización curricular. Así lo señalan las respuestas a la pregunta 6.1, pues el 67.4% de los estudiantes opina que los profesores desarrollan las clases por materias separadas. Así, es posible concluir que predomina la concepción por asignaturas; aunque esta situación depende del énfasis que haya definido el colegio, y de las características propias del ciclo.

Por su parte, los testimonios suministrados por los líderes de ciclo entrevistados, permiten ver que, aunque el plan por ciclos fue asumido como política cuando la SED comenzó a impulsarlo, en algunos colegios ya se venía adelantando a partir del liderazgo de algunas maestras que trabajaban por proyectos.

Gráfico 74. Los profesores desarrollan las clases separadas por materias. Estudiantes

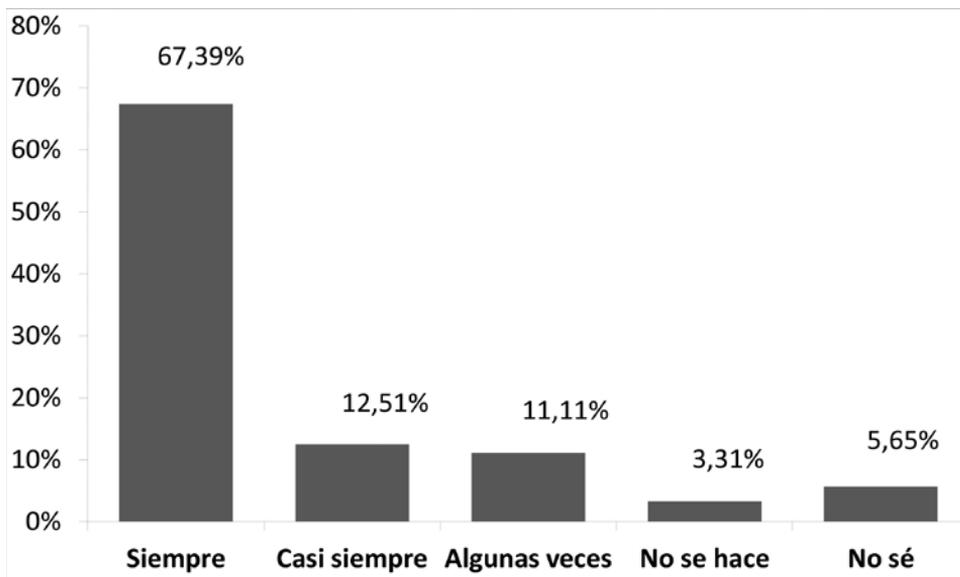


Gráfico 75. Los profesores desarrollan proyectos que tienen que ver con temas diversos. Estudiantes

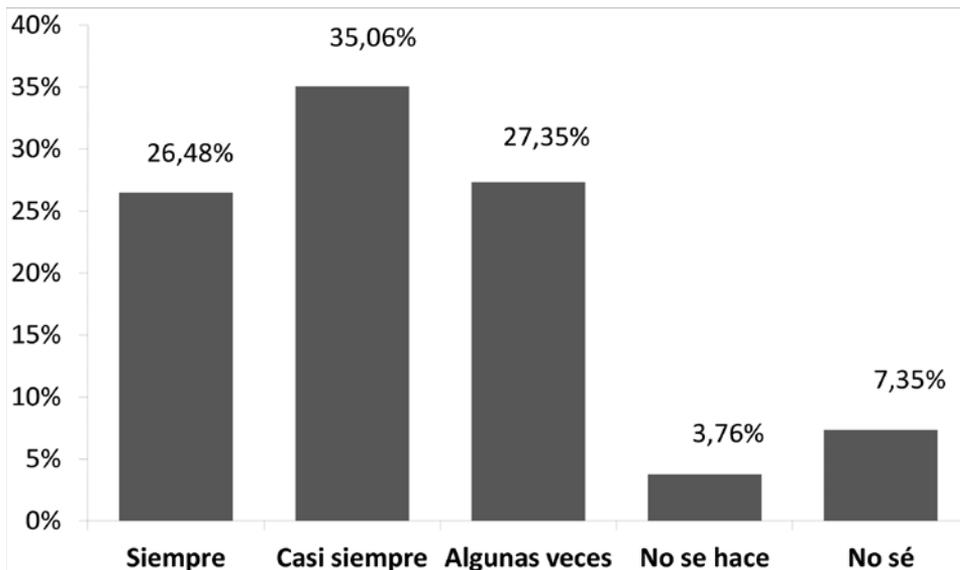


Gráfico 76. En los proyectos hacemos actividades en las que participan profesores de distintas materias. Estudiantes

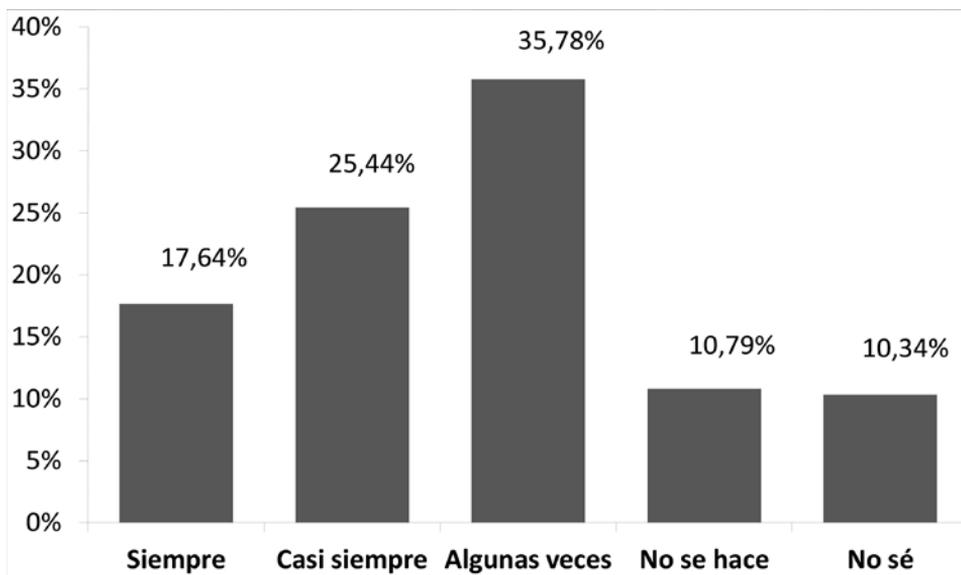


Gráfico 77. El tiempo que tengo en las clases o proyectos es suficiente para realizar las actividades propuestas por los profesores. Estudiantes

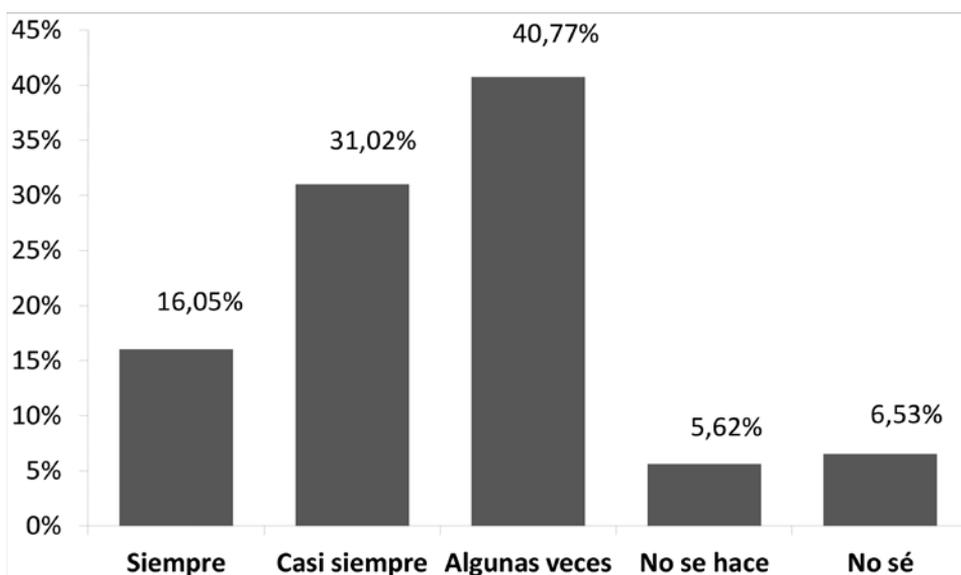


Gráfico 78. En el colegio realizamos clases o proyectos con estudiantes de otros cursos. Estudiantes

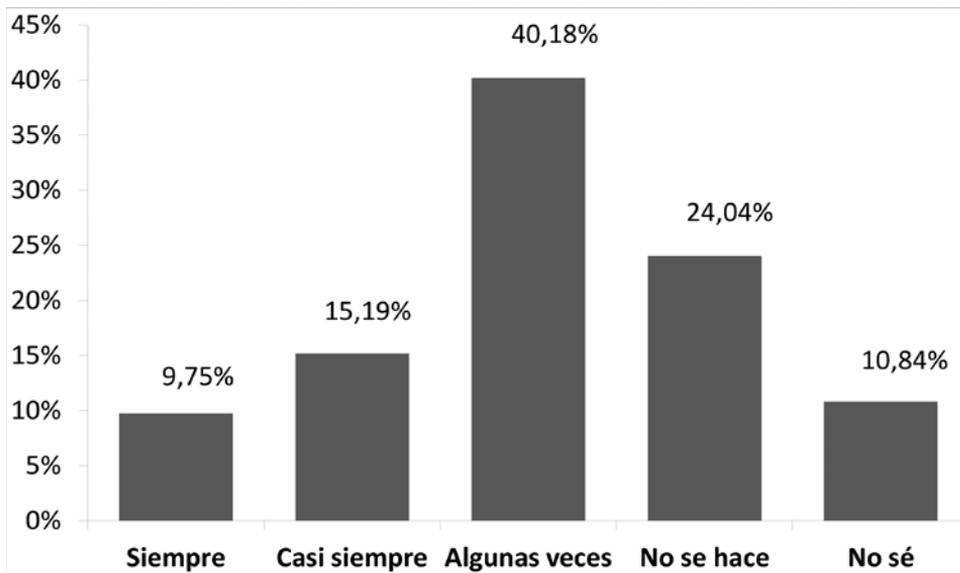
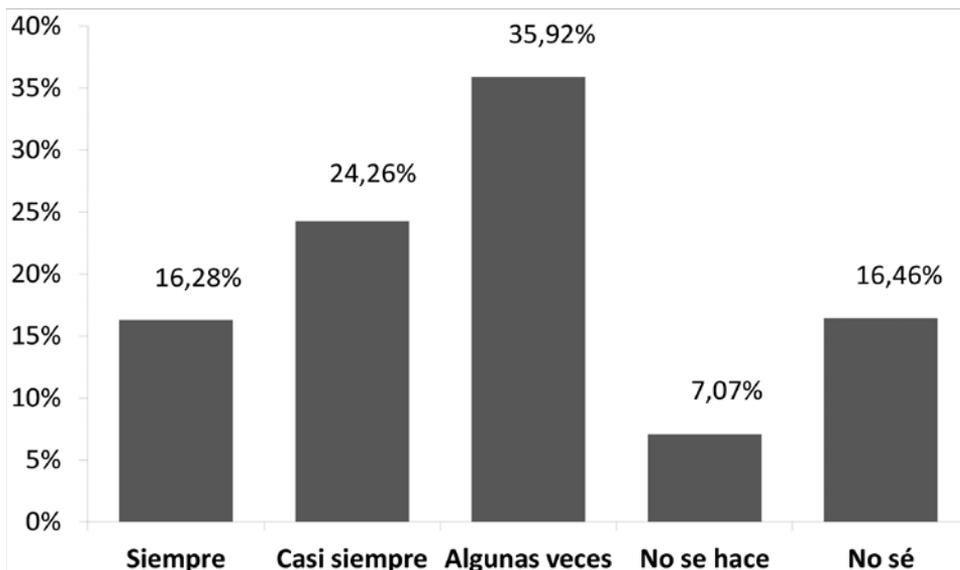


Gráfico 79. Reconozco que existe continuidad, entre los temas y proyectos que realicé el año pasado, y los que he trabajado este año. Estudiantes



Evaluación

El análisis de los resultados de la consulta a estudiantes permite afirmar que la gran mayoría de ellos asume la evaluación como una práctica ligada a la posibilidad de aprender y de visibilizar lo aprendido. Igualmente, la conciben como una oportunidad de mejorar en aquellos aspectos en los que presentan dificultades; en esa medida, lo adelantado se encuentra en correspondencia con lo planteado por la SED en relación a la evaluación desde los ciclos, en tanto que:

[...] la evaluación, como proceso, ubica al estudiante en el camino del aprendizaje. Lo hace sujeto activo, dándole a conocer sus dificultades y facilidades, asumiendo no solo el acto evaluativo como el resultado de su proceso de aprendizaje y formación, sino como un espacio de fortalecimiento de su formación integral. (SED, 2011, p. 66).

No obstante, el apoyo que recibe el estudiante para tratar de mejorar de acuerdo a los resultados de su evaluación, no es constante y concreto, pues existe una gran variedad de porcentajes en la escala de valoración. En ese sentido, habría que resaltar que:

[...] el reto que tienen los padres de familia en el proceso de RCC es ser partícipes de un nuevo sentido de la evaluación, en el que se contemple lo integral, lo dialógico y lo formativo; esta nueva forma de vivenciar la evaluación conlleva a que el padre de familia centre su atención en el alcance de los objetivos de aprendizaje de los estudiantes. (SED, 2011, p. 14).

Gráfico 80. Evaluación. (1 es saber muy poco, 5 es tener bien claro cuándo se tiene que estudiar más). Estudiantes.

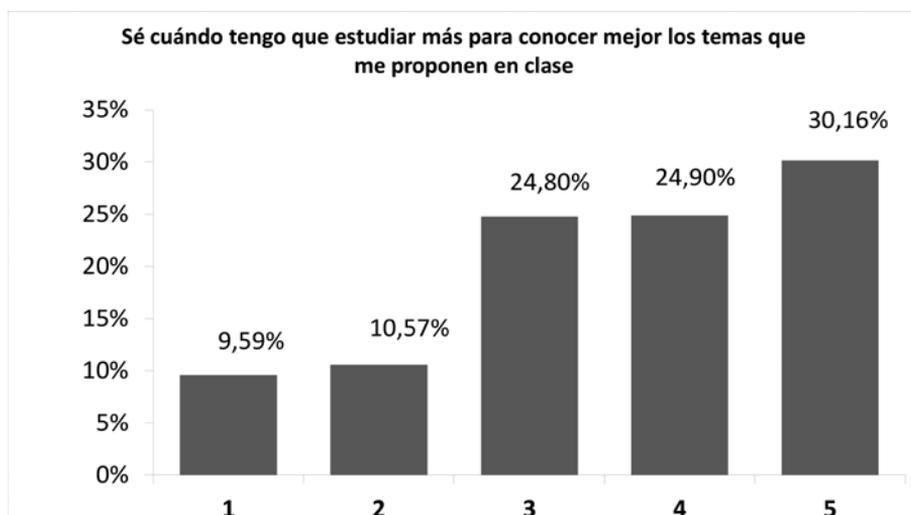


Gráfico 81. Cuando recibo los resultados de una evaluación, procuro mejorar en las cosas que no fueron bien valoradas. (1 es nada, 5 es totalmente decidido a mejorar). Estudiantes

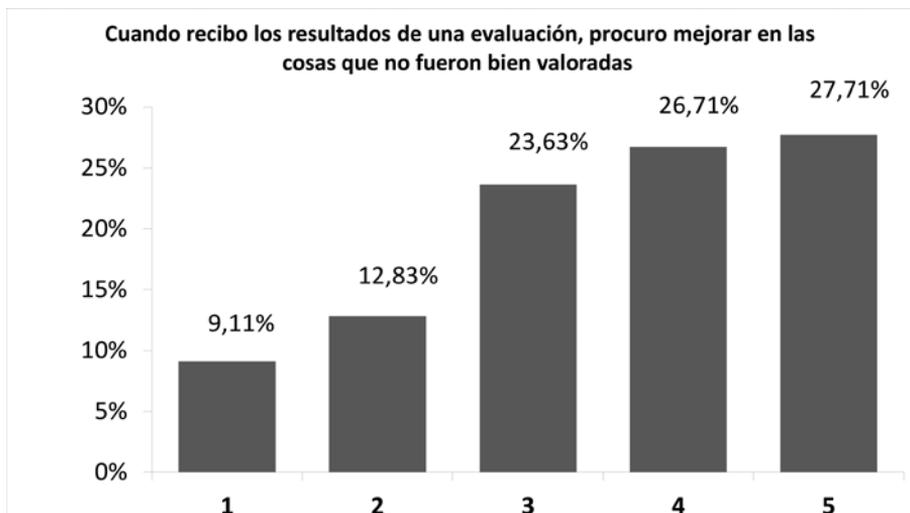
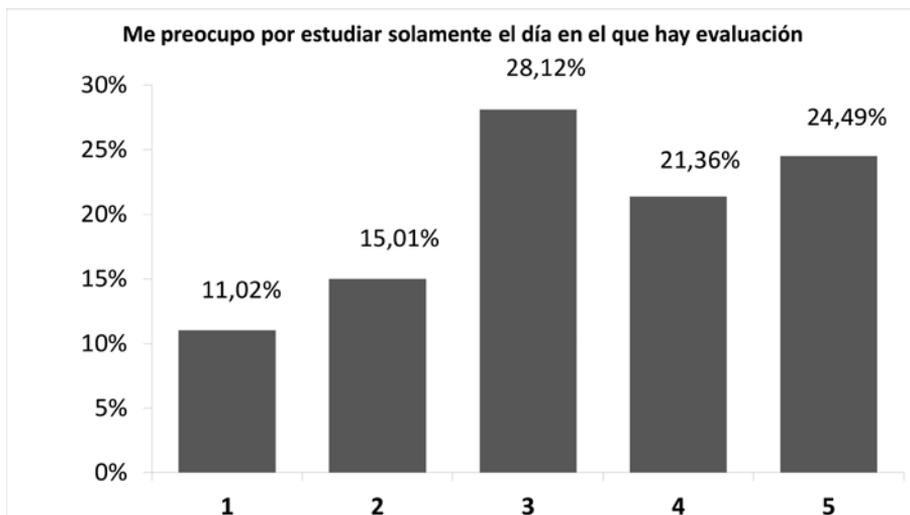


Gráfico 82. Me preocupa estudiar solamente para el día en el que hay evaluación. Estudiantes



En esta gráfica está el reconocimiento de que por lo general, solo “se estudia” a última hora para evaluaciones anunciadas: El 45% sabe que solo lo hace en esos momentos (5 y 4); y el 25% (marcados 1 y 2) deja entender que no solo estudia en esos casos, que quizá lo hacen regularmente. Estos datos llaman a examinar lo que son los hábitos de estudio de los y las estudiantes.

Gráfico 83. Con los profesores acordamos cómo y cuándo serán evaluadas las actividades de las clases o proyectos. (5 es totalmente de acuerdo con la afirmación; 1, totalmente en desacuerdo). Estudiantes

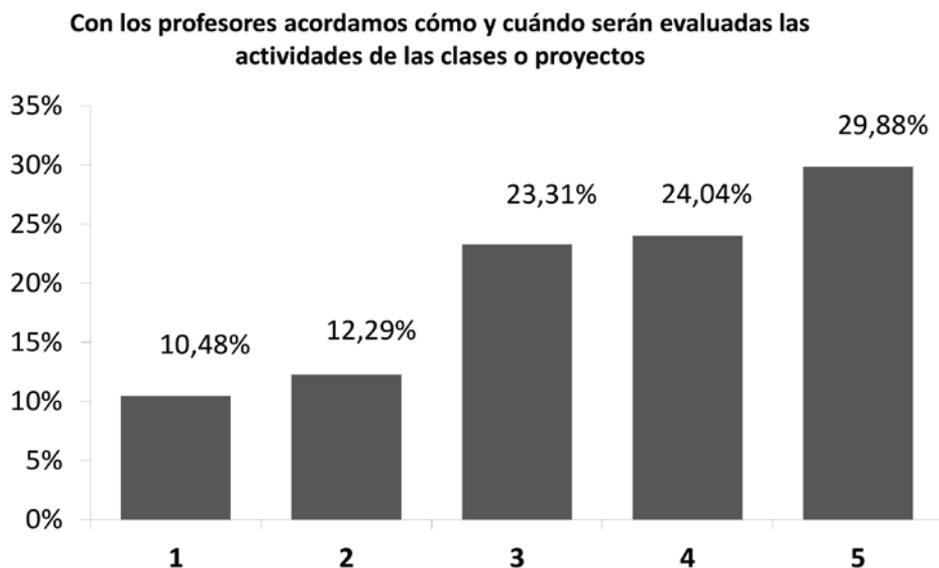


Gráfico 84. La evaluación es una forma de aprender. (5 es totalmente de acuerdo con la afirmación; 1, totalmente en desacuerdo). Estudiantes

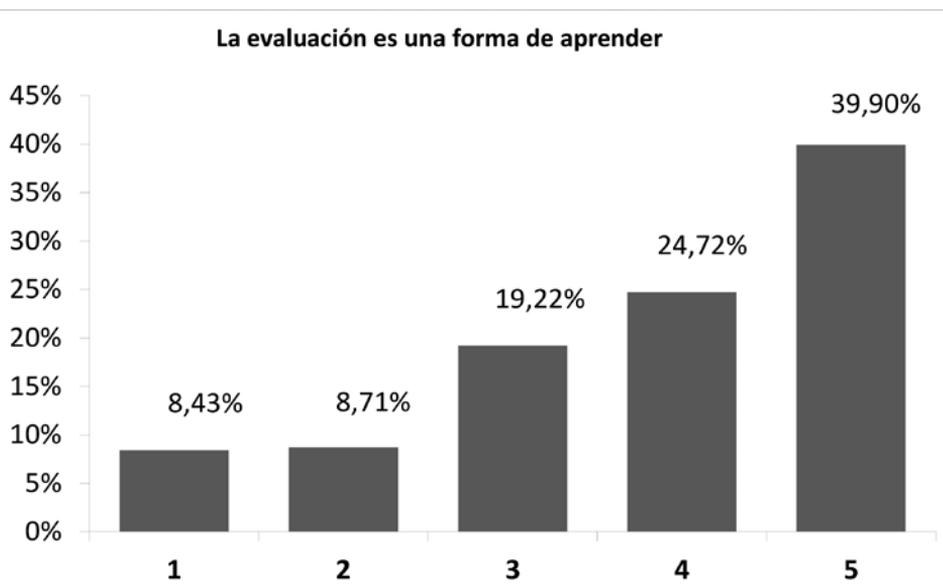


Gráfico 85. La evaluación es una forma en la que el profesor sabe si he aprendido. (5 es totalmente de acuerdo con la afirmación; 1, totalmente en desacuerdo). Estudiantes

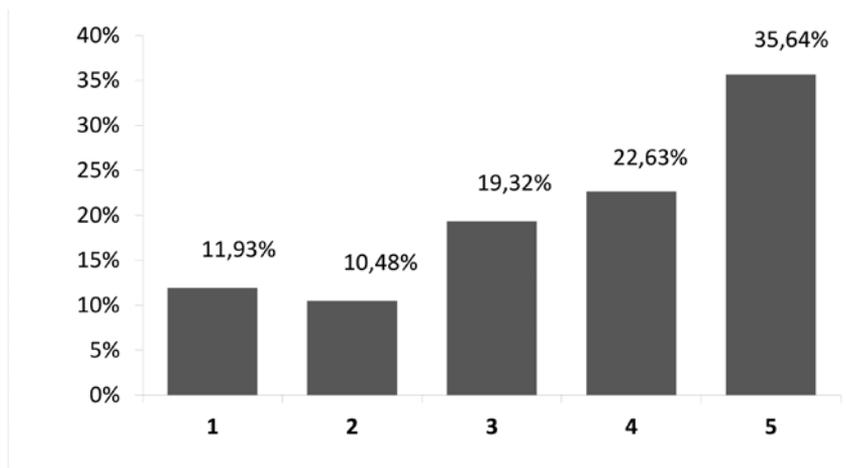
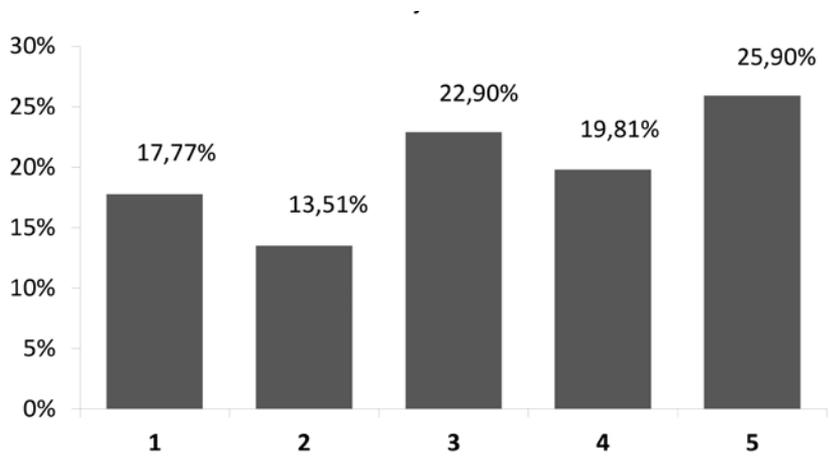
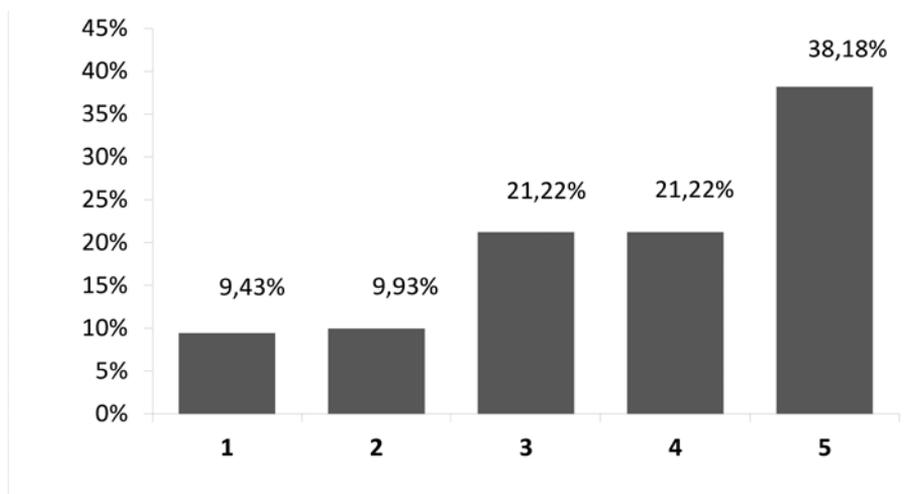


Gráfico 86. En mi casa me ayudan a estudiar si los resultados de la evaluación no son los mejores. (5 es totalmente de acuerdo con la afirmación; 1, totalmente en desacuerdo). Estudiantes



En cuanto a la cuestión de si, dado el caso de que los resultados obtenidos de la evaluación no sean los mejores, los estudiantes reciben ayuda en casa para estudiar, los porcentajes de respuesta son más variables que en otras preguntas, lo cual puede ser un indicador de que no siempre se concreta un apoyo en casa para los estudiantes.

Gráfico 87. Es mejor cuando las evaluaciones se hacen en grupo. (5 es totalmente de acuerdo con la afirmación; 1, totalmente en desacuerdo). Estudiantes



Un 59% de los estudiantes consultados (marcaciones 5+4) en el ciclo 4 manifiesta su preferencia por las evaluaciones grupales frente a las individuales.

Gráfico 88. Las carteleras, el cuaderno, los mapas y otras tareas del colegio, me sirven para aprender y también para que los profesores evalúen lo que he aprendido. (5 es totalmente de acuerdo con la afirmación; 1, totalmente en desacuerdo). Estudiantes

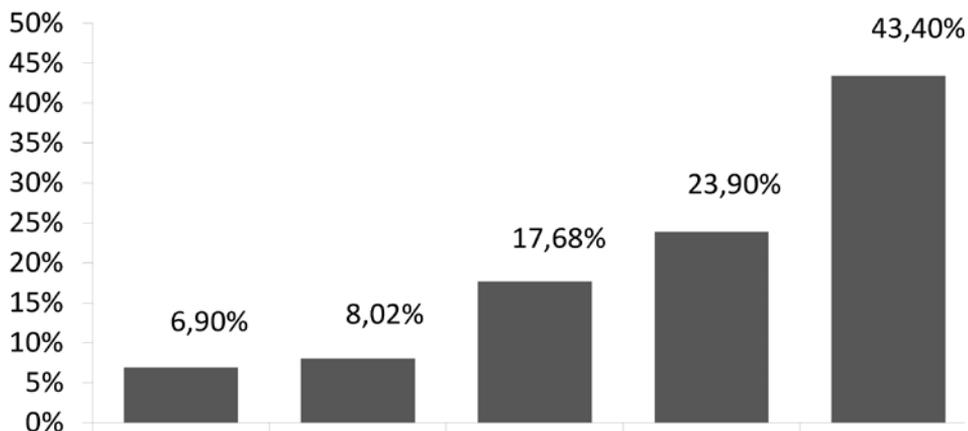
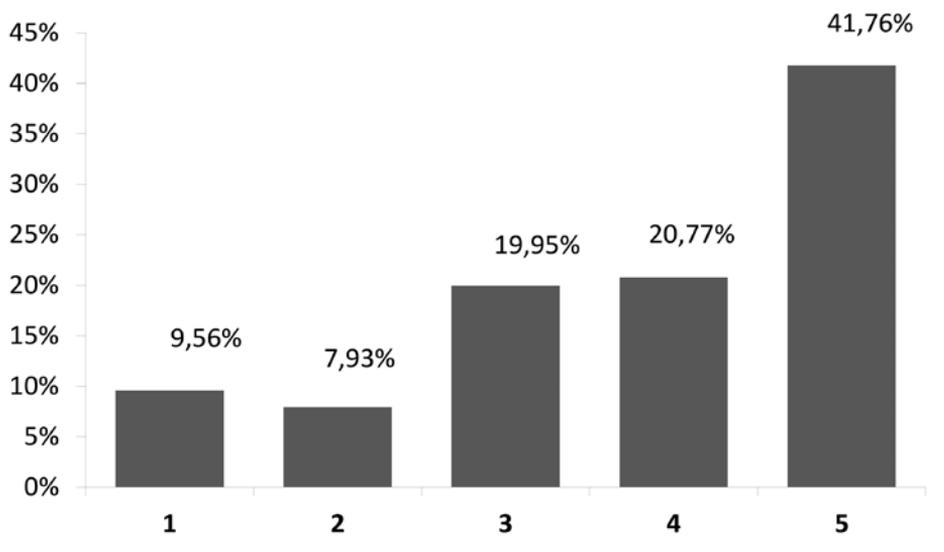


Gráfico 89. El éxito y el fracaso son una forma de aprender. (5 es totalmente de acuerdo con la afirmación; 1, totalmente en desacuerdo). Estudiantes



Cuando se contrastan los planteamientos de los estudiantes, en materia de evaluación, con las opiniones expresadas por los líderes de ciclo entrevistados en algunos de los colegios, para ciclo 4, es posible ver que, de acuerdo con los docentes, en la reorganización institucional, que tuvo lugar con la adopción de la política de Reorganización Curricular por Ciclos, el tema de la evaluación fue uno de los que menos se trabajó. En algunos casos, los líderes destacan que se desarrolló primero con ciclos 1 y 2, luego ciclo 5 y finalmente 3 y 4; la actividad consistió en la elaboración de unas cartillas de evaluación integral, buscando obtener mejores resultados en las pruebas aber. Según uno de los líderes entrevistados:

En este momento hay unas cartillas que sirven, dependiendo, si es para 4, la aplico para 5, y es una evaluación diagnóstica; pero si es de 4 para aplicar en 5 se aplica como una evaluación integral del estudiante [...] Los maestros se han tomado el trabajo de elaborar bien y con cuidado las preguntas. La SED ha retomado el tema de evaluación, entonces se ha trabajado en cómo elaborar bien la pregunta. (Fragmento, grupo focal, maestros y maestras del ciclo 4).

Los líderes entrevistados en uno de los colegios destacaron además que, desde su adopción, los ciclos habían incidido considerablemente en las políticas de evaluación institucional, principalmente, en la parte de convivencia. De este modo, con

la política se seleccionaron coordinadores de convivencia por ciclo y se efectuaron comisiones de evaluación y promoción, que pasaron a ser manejadas, ya no por el coordinador de cada sede, sino por los coordinadores de ciclo de las tres sedes del colegio.

Proyectos por ciclo

A partir de los resultados de la consulta a los estudiantes de ciclo 4, se estima que un 45% de ellos afirma que hay debates o discusiones en las que aprenden y opinan sobre diversos temas. Entre tanto, un 53,5% comenta que algunas veces se realizan juegos, talleres, conferencias, foros, salidas pedagógicas y otras actividades fuera del aula. Al revisar el ítem de: “cuando no estamos de acuerdo con un tema o algo de la clase, podemos decirlo sin que esto genere consecuencias negativas”, se observa que el 38% de los estudiantes afirma que esto sucede solo algunas veces.

Por otra parte, el 85% de los estudiantes considera que los maestros(as) los motivan a profundizar en los temas de clase, y a resolver inquietudes con ellos mismos, con otros estudiantes o buscando información en otros medios. Adicionalmente, el 80% de los estudiantes considera que en el colegio se encuentran los medios y materiales para resolver dudas sobre los temas de clase que no entienden, o sobre los que quieren saber más. Cerca del 75% afirma que en el colegio se cuenta con el apoyo de otras personas, como bibliotecarios, orientadores y auxiliares de laboratorio.

Alrededor del 85% de los estudiantes opina que trabaja en equipo y aprende a resolver problemas colectivamente. El 59% da cuenta de la participación de sus familiares en las actividades desarrolladas por la institución educativa. Mientras que el 58% comenta que se trabaja sobre problemas del barrio o de la ciudad en las clases u otras actividades académicas, y que se habla acerca de cómo podemos ayudar para solucionarlos. Sin embargo, se observa que un 18,5% argumenta que esto no se realiza. Por último, aproximadamente el 65% de los y las estudiantes proponen temas y actividades que son tenidas en cuenta por los profesores.

Los resultados de la consulta permiten enunciar que, dentro del trabajo en el aula, ya sea a través de proyectos, juegos, talleres o del desarrollo de las clases, los estudiantes poseen la oportunidad de discutir o debatir desde posturas individuales o grupales frente a diversos temas de interés, siendo uno de ellos las problemáticas del barrio o de la ciudad. Esta situación se corresponde con lo expuesto por la SED para el ciclo cuatro, pues allí se reconoce que: “las estrategias de integración curricular que se desarrollen desde este ciclo deben estar encaminadas a desarrollar

nuevos y mejores aprendizajes, acordes con las necesidades, intereses y particularidades del contexto”. (SED, 2011, p. 49).

De ahí que, en términos de la SED, en el ciclo cuatro deban desarrollarse espacios de diálogo, confrontación y discusión de ideas e hipótesis, debido a que los jóvenes de este ciclo han desarrollado una mayor conciencia en cuanto a la conservación del medio ambiente, y la afirmación y reconocimiento de sus potencialidades e intereses, siendo clave, además, promover, a través de actividades colectivas, la solución a problemas de orden local o universal.

Otro elemento que se destaca es la participación de los padres de familia en las actividades desarrolladas por la institución educativa, lo cual se hace importante en tanto que deben ser conscientes de que: “el proceso de formación es responsabilidad de toda la comunidad educativa y no una tarea exclusiva de la escuela”. (SED, 2011, p. 14). Finalmente, los resultados indican que los maestros tienen presente la voz de los estudiantes en la escuela, tanto al momento de proponer diversas actividades, como cuando éstos exponen dudas o dificultades en busca de ayuda.

Por ejemplo, en los testimonios suministrados por los líderes de ciclo entrevistados en uno de los colegios, el colegio optó por un modelo pedagógico interestructurante, frente al cual los planes de estudios debieron aterrizar la caracterización en su ciclo. Posteriormente, se empalmaron las improntas y el grupo de calidad (con apoyo de las entidades acompañantes) entró a fortalecer cada ciclo: impronta, caracterización, metas fundamentales de ciclo, por áreas, metodología y evaluación.

La entrevista realizada al líder de ciclo permitió identificar que el ciclo 4, junto a los ciclos 2 y 5, estuvo organizado por proyectos de ciclo, mientras que en el ciclo 3 se comenzó a trabajar por proyectos, pero desde la parte artística y lúdica, educación física y tecnología. Las entidades acompañantes, como la Universidad Distrital, aportaron elementos para el fortalecimiento de la didáctica de proyectos transversales, entre ellos, el trabajo a partir de la escritura por ciclos, como hacer canciones, crear emisoras escolares, matemáticas y elementos fuertes de cada área para los ciclos.

Dentro de los proyectos transversales desarrollados en uno de los colegios consultados, de ciclo 4, y referidos con especial interés por parte de los estudiantes que participaron en el grupo focal este ciclo, se encuentra el “Semillero de mujeres”, que trabaja por el empoderamiento de la mujer y la prevención del maltrato; en él participan especialmente niñas de ciclos 3, 4 y 5. Respecto a los aprendizajes de la participación en dicho proyecto, una de las estudiantes señala:

Hemos aprendido que nosotras no somos juguetes de los hombres; aprendimos a valorarnos, que tanto las mujeres como los hombres tenemos la misma igualdad. Les podemos demostrar a los hombres que no son más que nosotras”. (Fragmento, grupo focal, estudiantes del ciclo 4).

Redistribución de espacios físicos

De acuerdo con los testimonios suministrados por el líder de ciclo cuatro, de uno de los colegios visitados, tomó cerca de 5 años la conformación del proceso de reorganización institucional en las tres sedes del colegio. En esta institución en particular, se optó por dejar a los ciclos 4 y 5 en la tarde y a los ciclos 1, 2 y 3 en la mañana, con el fin de reducir los problemas de convivencia. Como señala el líder de ciclo:

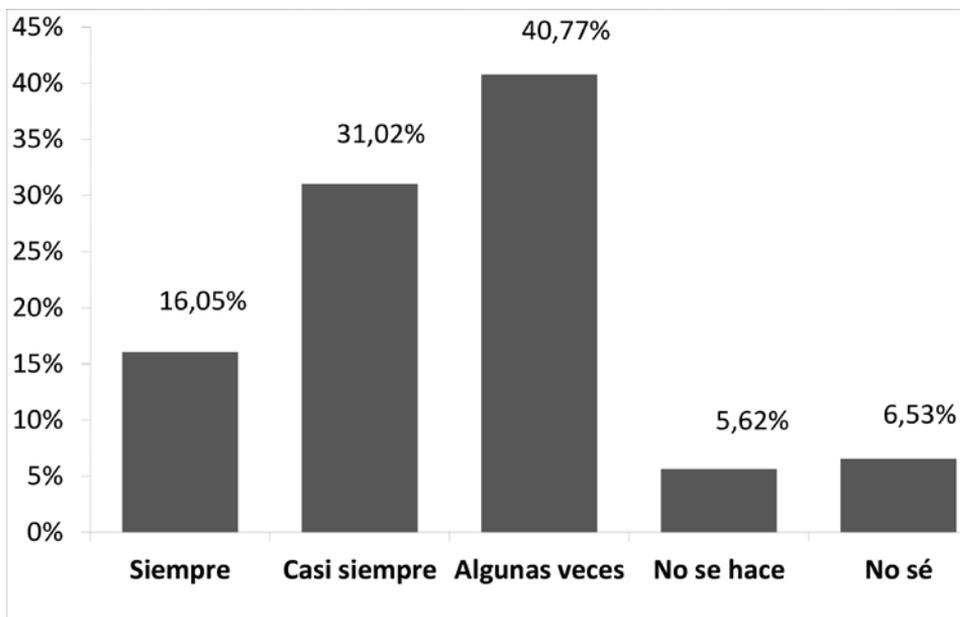
Había un problema convivencial, acá funcionaba de primero a noveno, en la tarde habían cursos de bachillerato. Esa parte convivencial nos preocupaba mucho porque era difícil manejar estudiantes tan pequeños con estudiantes tan grandes, y lo de ciclos fue un pretexto para eso. Se trabajó esos siguientes 6 meses con los padres de familia, sensibilizándolos [en] que si se cambiaba de núcleo para los chiquitos era mayor la posibilidad del control, y menos riesgos en todos los sentidos, y focalizando la población se podían concentrar cosas. (Fragmento, entrevista líder, ciclo 4).

Uso de tiempos para aprendizaje

Según García, G., et al. (2009), la transformación de las concepciones sobre las unidades temporales estandarizadas para el trabajo escolar en las organizaciones tradicionales de los sistemas educativos, constituye uno de los aspectos decisivos en el cambio hacia la cultura de la organización por ciclos. En esa medida, un propósito central es mejorar las oportunidades de aprendizaje para niños, niñas y jóvenes, lo cual implica crear nuevas y más pertinentes actividades de aprendizaje, atender el tiempo de aprendizaje de los estudiantes y construir mediaciones para los aprendizajes.

Por tanto, es oportuno señalar que el 16% de los estudiantes consultados, considera que cuenta con el tiempo adecuado, tanto en clases como en proyectos, para consolidar las actividades propuestas por los maestros; y que un 71% alguna vez ha contado con dicho tiempo. En esa medida, es posible afirmar que se están generando las condiciones de tiempos que permiten a los estudiantes desarrollar aprendizajes pertinentes.

Gráfico 90. El tiempo que tengo en las clases o proyectos es suficiente para realizar las actividades propuestas por los profesores.
Estudiantes



Organización institucional

Atendiendo la información suministrada por los líderes de ciclo entrevistados, en uno de los colegios visitados, se designó, para el año 2009, un coordinador por ciclo, cuando anteriormente solo existían coordinadores de jornada y de sede. Para ello se contó con el apoyo de Cognos, entidad que ayudó a visualizar la perspectiva de cada uno de los maestros, así como a definir el enfoque del modelo pedagógico. Posteriormente, los coordinadores de ciclo comenzaron con la caracterización de los estudiantes, lo cual coincidió con el trabajo por campos de pensamiento de la SED.

Eje: Organización escolar

Resistencias a la implementación de RCC

Los líderes de ciclo entrevistados coinciden en señalar que las resistencias en la implementación de la política de Reorganización Curricular por Ciclos, giraban en torno al temor de los docentes de perder su autonomía: “La resistencia mayor proviene de nosotros los maestros, por temas como: “Yo trabajo así”, “mi autonomía”, una ruptura fuerte”. (Fragmento, Grupo focal, maestros y maestras, ciclo 4).

Adicionalmente, la reorganización de los ciclos en las distintas sedes del colegio, hizo que algunos docentes expresaran su temor de que se fuera a acabar con algunos grados.

Por otra parte, los docentes también señalaron resistencias por parte de los padres de familia ante la reubicación de los espacios físicos: “¿Cómo? Si yo los matriculé en la sede A [...] Hacerles entender [a los padres de familia] que éramos un solo colegio, fue un trabajo fuerte”. (Fragmento, grupo focal, maestros y maestras, ciclo 4). Otra de las resistencias giró alrededor del clima escolar y la tensión en las relaciones entre docentes y directivos docentes: “Había un ambiente tensionante, una brecha muy grande, y la posición era como la de maestros en contra de directivos y viceversa”. (Fragmento, Grupo focal, maestros y maestras, ciclo 4).

Sin embargo, frente a esta última resistencia se destaca la gestión de los directivos para generar espacios de participación y de discusión frente a la política pública de RCC, así como jornadas pedagógicas y de sensibilización:

Acá se discute todo, acá no asumimos que la política pública llegó y la implementamos. ¡No! Fueron 6 años, nos damos palo, de sí, no, la llevamos, todo el mundo participa y no se puede decir que no se consulta. (Fragmento, grupo focal, maestros y maestras del ciclo 4).

De acuerdo con estos fragmentos, las principales resistencias ante la política de Reorganización Curricular por Ciclos, se relacionan con el arraigo en los profesores de las dinámicas por grado, sumada a la consecuente falta de continuidad en el tiempo de la dinámica de ciclos; para uno de los docentes entrevistados:

Cuando los ciclos empezaron fue una tarea muy juiciosa, pero fue perdiendo credibilidad en los maestros y mucho más en los(as) estudiantes, porque llegan cosas y cosas y todo teníamos que hacerlo. Lo más importante es que todo es un proceso que toma tiempo y que es preciso interiorizar. (Fragmento, Grupo focal, maestros y maestras, ciclo 4).

Otro de los docentes señala que una de las dificultades en la implementación de la política RCC, se relaciona con la poca caracterización del docente para que sepa con cuál ciclo se identifica, hecho que se suma a la poca continuidad con las estructuras preestablecidas:

Para pertenecer a un ciclo debería conocer la población, una didáctica, una apropiación, una investigación, una pertenencia e identidad sobre lo que significa estar en un ciclo. Ahora los ciclos son una moda, porque aunque nosotros sabemos que es muy potente, que podría transformar todas las estructu-

ras preestablecidas, pero falta mucha continuidad. (Fragmento, Grupo focal, maestros y maestras, ciclo 4).

Una última resistencia a nivel pedagógico, manifestada por algunos docentes, tiene que ver con las contradicciones que perciben entre las exigencias institucionales “tradicionales”, y las demandas del proceso de Reorganización Curricular por Ciclos. Por ejemplo, se menciona la dificultad de caracterizar estudiantes en grupos de más de 40 alumnos: “¿Cómo puede hacerse eso con 40 estudiantes y continuar con el proceso educativo normal?”. También se anotaron como dificultades: hacer una propuesta de RCC mientras que la evaluación se sigue promocionando por grados; la exigencia en el cumplimiento de los tiempos para llevar a cabo los procesos de RCC, y la generación de condiciones para los cambios de profesores entre los ciclos.

Eje: Saberes y aprendizajes

Lenguaje, escritura y oralidad

De entrada, el estudio permite concluir que el aprendizaje en el colegio no se consolida como una de las razones para leer, escribir o expresarse verbalmente; sin embargo, los estudiantes recurren frecuentemente a la lectura o la escritura para expresar sentimientos y emociones. Así, el 46% de los estudiantes consultados afirma que logra expresar los sentimientos a través de la lectura y la escritura.

Llama la atención encontrar que, tanto la escritura, como la lectura, no se constituyen en actividades predilectas por los estudiantes en sus tiempos libres; la gran mayoría (30,3%), no realiza lecturas en casa en sus momentos de ocio. Por su parte, el porcentaje de estudiantes que no logra plasmar sus diversos intereses a través de la escritura, asciende al 15,4%. En cuanto a los temas favoritos de lectura, según los testimonios suministrados mediante el grupo focal, continúan siendo los mitos, cuentos y leyendas, que se suman a las historias de terror, miedo y romance. Estos resultados permiten cuestionarse acerca de la forma en que el estudiante:

Usa los lenguajes y técnicas de expresión desde sus necesidades, motivaciones, potencialidades y emociones, para situarse como sujeto, relacionarse con otros e incidir en el mundo, reconociendo la diversidad en la cultura, las etnias y sus lenguas (indígenas, rom, etc.). (SED, 2011, p. 99).

Pues se observa que los alumnos(as) no escriben, ni leen, desde sus intereses, tampoco conocen su contexto a través de mitos y leyendas. Lo anterior se aprecia en los siguientes gráficos:

Gráfico 91. Leo en casa para ocupar mi tiempo libre. (1 es no hacerlo, 5 es hacerlo bastante) Estudiantes

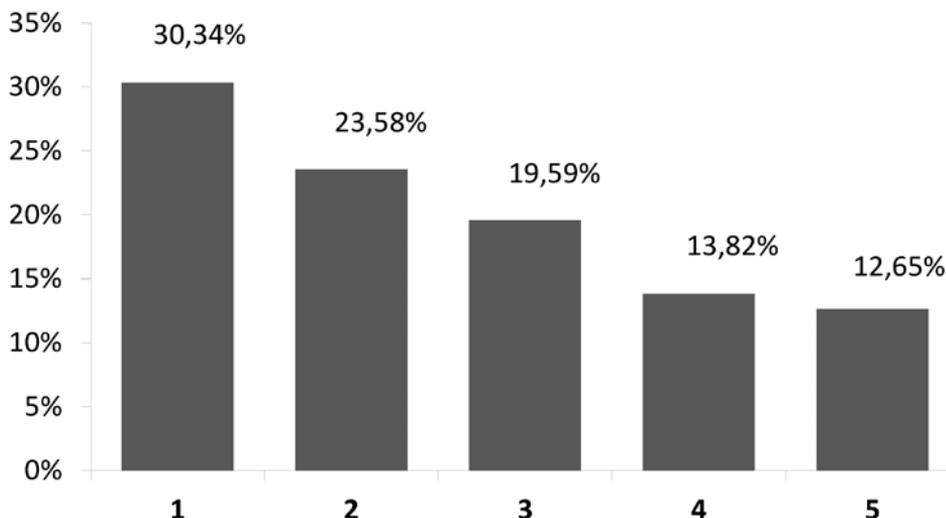


Gráfico 92. Puedo expresar verbalmente mis puntos de vista cuando no estoy de acuerdo con alguna situación en mi casa o en mi colegio (1 es no poderse expresar, 5 es hacerlo plena y libremente). Estudiantes

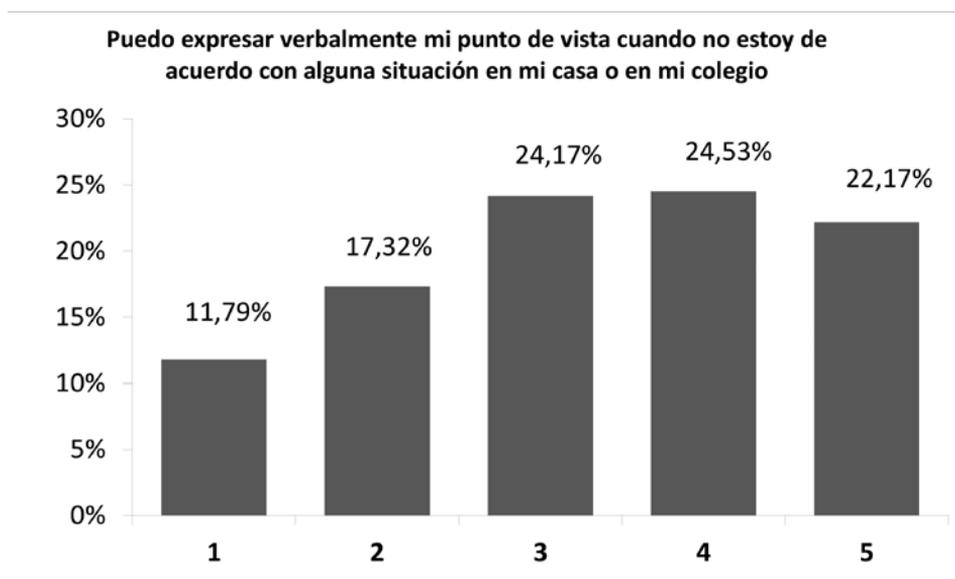


Gráfico 93. Temas favoritos de lectura de los estudiantes. Ciclo 4

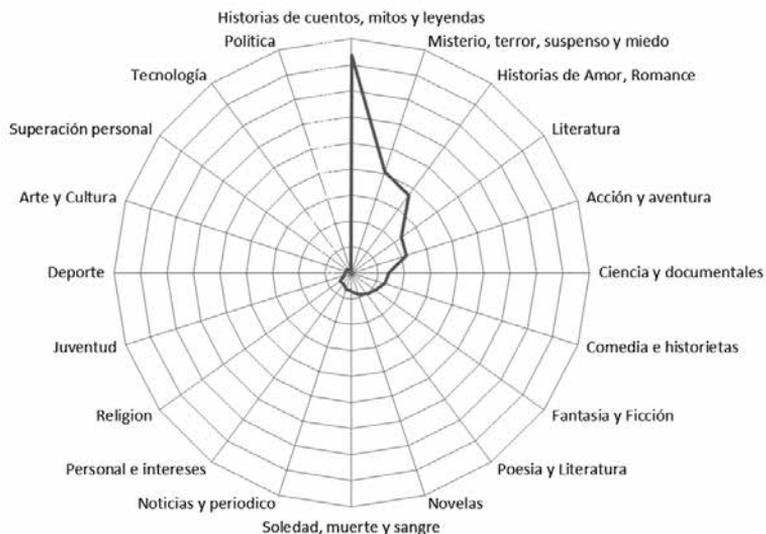
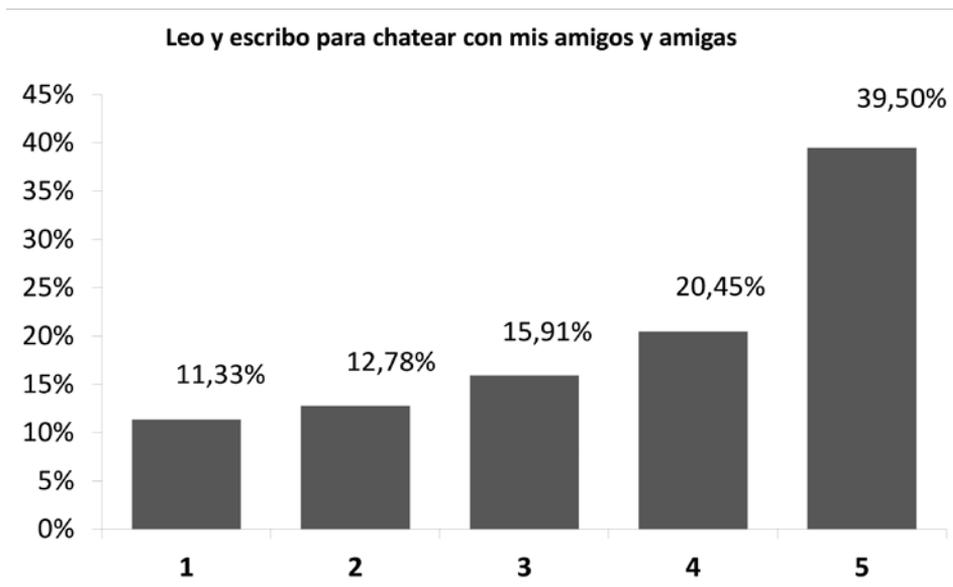


Gráfico 94. Leo y escribo para chatear con mis amigos y amigas (1 es nada, 5 es bastante). Estudiantes



Matemáticas, ciencias y tecnología

Los resultados de la consulta a estudiantes permiten ver que se ha legitimado, desde la escuela, la aplicabilidad del conocimiento científico en inventos que beneficien a la humanidad, pues un alto porcentaje de la población reconoce esta situación (34,6%). Igualmente, un 31,5% de estudiantes reconoce que se materializan prácticas relacionadas con la investigación, tales como la organización y análisis de datos o las observaciones y descripciones, entre otros aspectos.

En esa medida, se ha logrado fortalecer la formación en esta base común de aprendizaje que puede contribuir a la construcción de preguntas cuyo origen es la curiosidad, los conocimientos previos, los intereses y el sentido crítico, con las que se puede llegar a explorar, problematizar, elaborar conocimiento y lograr la comprensión del mundo.

Finalmente, un 83% de los estudiantes consultados plantea soluciones a problemáticas que se presentan en la familia o en el barrio desde la escuela, lo cual es relevante en cuanto a que el estudiante debe plantear y resolver problemas mediante soluciones innovadoras que se concretan en planes, proyectos, estrategias, modelos y acciones individuales o colectivas que aportan a la consolidación de su proyecto de vida y la creación de mundos posibles. Lo anterior se aprecia en los siguientes gráficos.

Gráfico 95. En mi colegio aprendo que la humanidad ha desarrollado inventos científicos que puedo utilizar diariamente para mi beneficio. Estudiantes

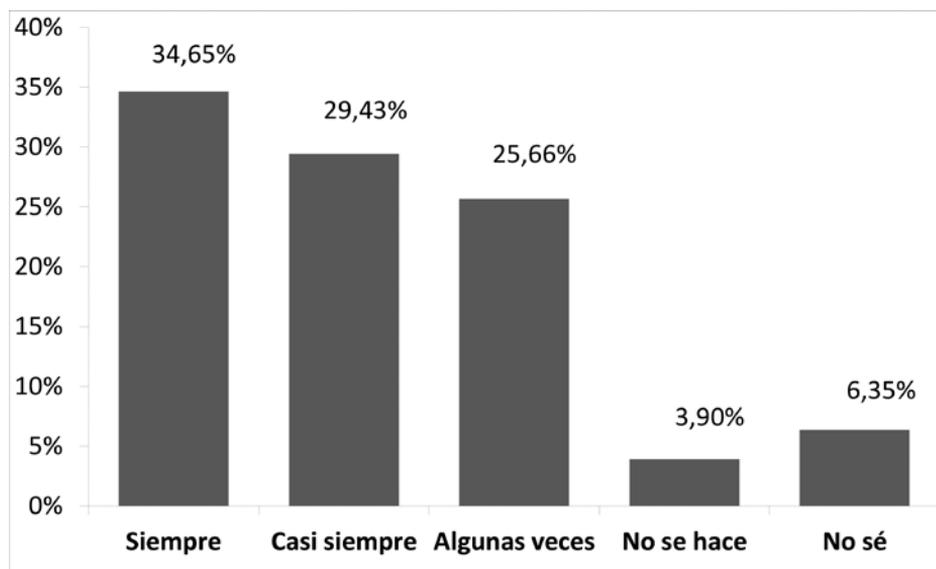


Gráfico 96. En mi colegio aprendo que las comunidades indígenas, afrocolombianas y campesinas han desarrollado conocimientos importantes para el avance del país. Estudiantes

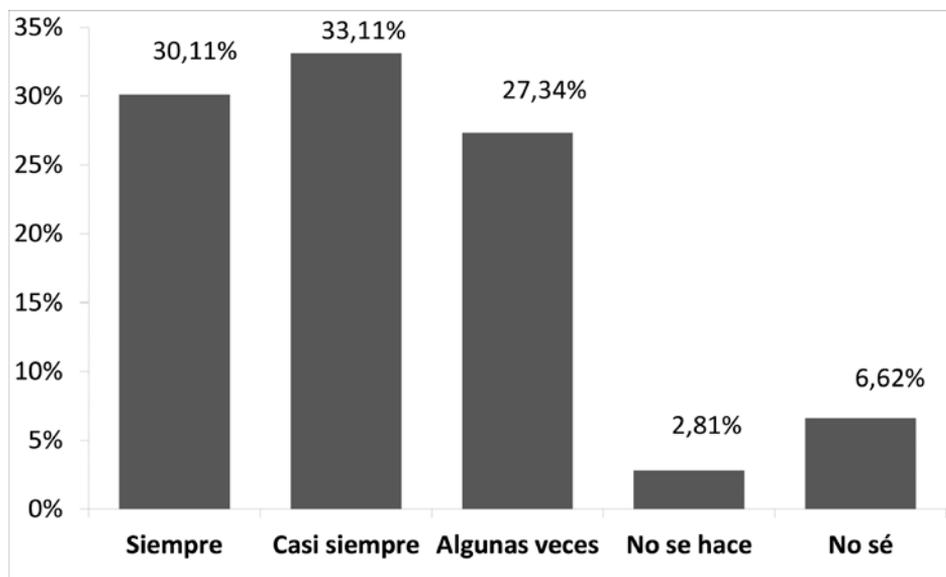


Gráfico 97. En mi colegio aprendo y aplico procedimientos que tienen que ver con la investigación, por ejemplo, observar, tomar apuntes ordenados, analizar, describir, etc. Estudiantes

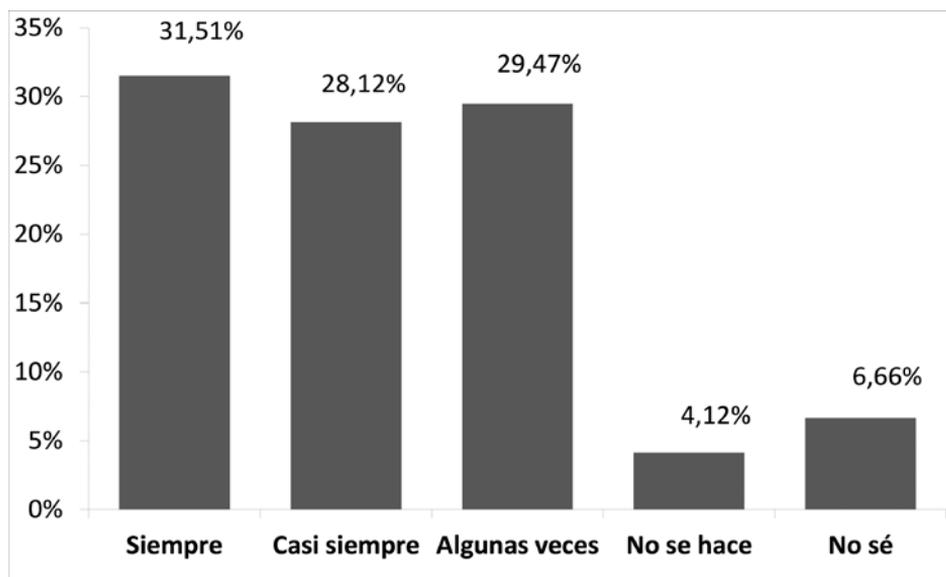
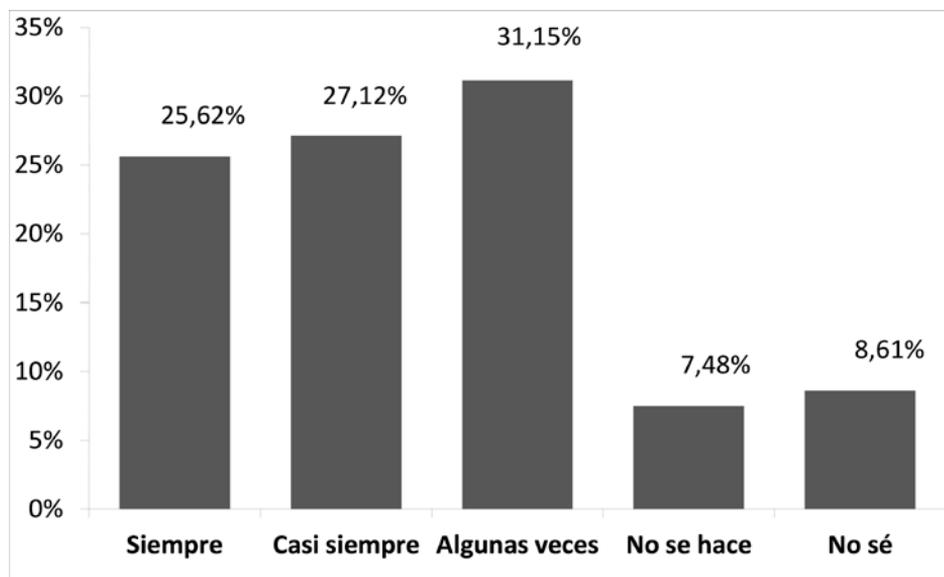


Gráfico 98. En mi colegio aprendo a crear o sugerir soluciones a problemas que se presentan en mi familia, en mi colegio o en mi barrio. Estudiantes



Dominio de las técnicas usuales de la información (TIC)

De acuerdo con los resultados de la consulta a estudiantes, la mayoría de ellos posee computador y acceso a Internet desde su casa. Igualmente, están inscritos a una red social y suelen tener ciertas precauciones al momento de utilizarla, pues un 73,5% de la población lo da a entender. Así, es posible enunciar que el estudiantado participa con autonomía en escenarios del mundo globalizado, comprendiendo nuevas maneras de información y socialización.

El análisis de los resultados también permite establecer que los estudiantes acceden a la Internet con el propósito fundamental de realizar actividades de esparcimiento, como escuchar y descargar música, conocer amigos, subir fotografías; la red es utilizada en menor porcentaje para leer periódicos o revistas o visitar bibliotecas virtuales; mientras que un 46,6% la utiliza para buscar tareas y desarrollar trabajos del colegio. Estos resultados llaman la atención frente a las elecciones de los estudiantes al momento de acceder a la Internet, pues posiblemente no visibilizan, ni comprenden en su totalidad los fines, usos y posibilidades de las TIC desde el escenario escolar o formativo.

DDHH y relaciones interpersonales/interculturales

De acuerdo con los resultados de la consulta, un gran porcentaje de estudiantes reconoce la diferencia con el otro desde su cultura, orientación sexual, condiciones de vida y edad, entre otros aspectos; además, del valor y el respeto por las personas. Los estudiantes también reconocen cuando sus derechos son respetados y, en caso de no ser así, a qué tipo de instituciones recurrir para exigir el cumplimiento de los mismos.

Así, un 64% de la población afirma que en el colegio ha aprendido (siempre) que todos los seres humanos somos diferentes y que tenemos que respetarnos y valorarnos; un 50% afirma que en el colegio ha aprendido (siempre) a conocer, valorar y respetar a las personas indígenas, afrocolombianas o gitanas que viven en Bogotá, siendo estudiantes que también sostienen que en el colegio ha aprendido (siempre) a conocer, valorar y respetar a las personas que deciden cambiar de sexo porque se identifican mejor con otro.

A continuación se presentan los gráficos que ilustran lo anteriormente mencionado:

Gráfico 99. En mi colegio aprendo que todos los seres humanos somos diferentes y que tenemos que respetarnos y valorarnos. Estudiantes

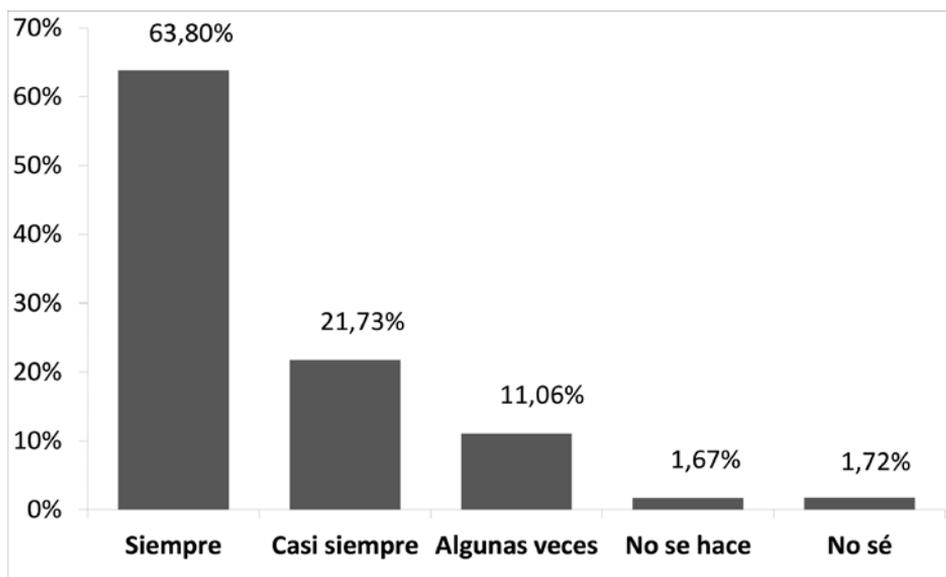


Gráfico 100. En mi colegio aprendo a conocer, valorar y respetar a las personas indígenas, afrocolombianas o gitanas que viven en nuestra ciudad. Estudiantes

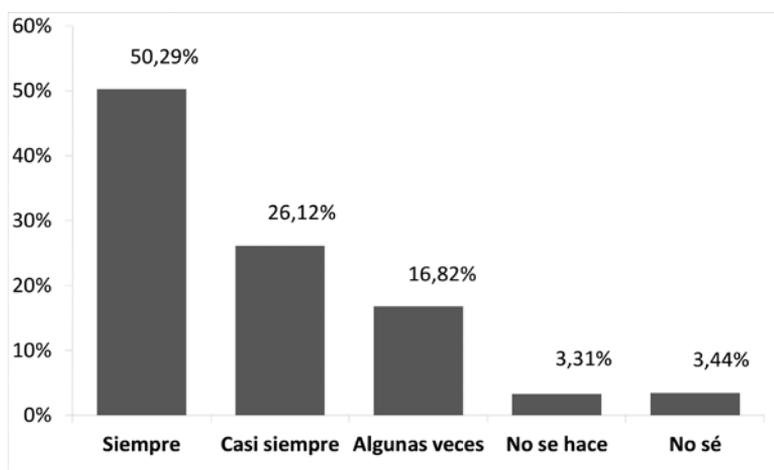
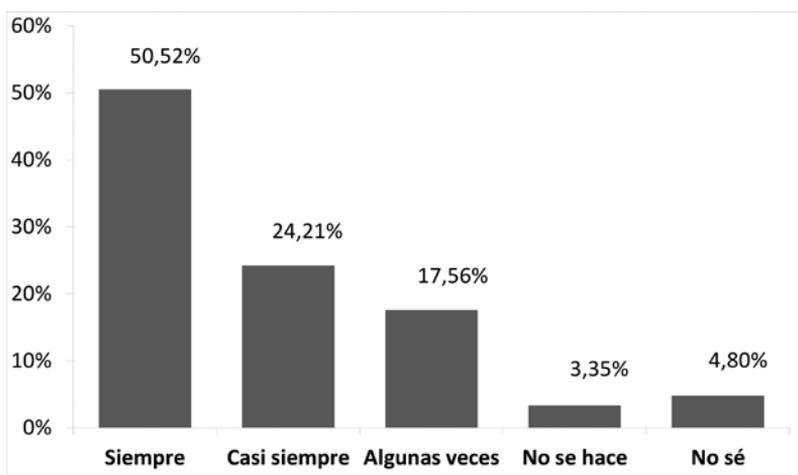


Gráfico 101. En mi colegio aprendo a conocer, valorar y respetar a las personas que deciden cambiar de sexo, porque se identifican mejor con otro. Estudiantes



Autonomía y emprendimiento

Se indagó sobre en qué medida los estudiantes reconocen oportunidades en sus barrios o en la ciudad para mejorar la calidad de vida a través del desarrollo de diversas actividades.

Gráfico 102. En mi colegio aprendo a reconocer las oportunidades que existen en mi barrio o en mi ciudad para mejorar mi calidad de vida, la de mi familia o la de mi comunidad. Estudiantes

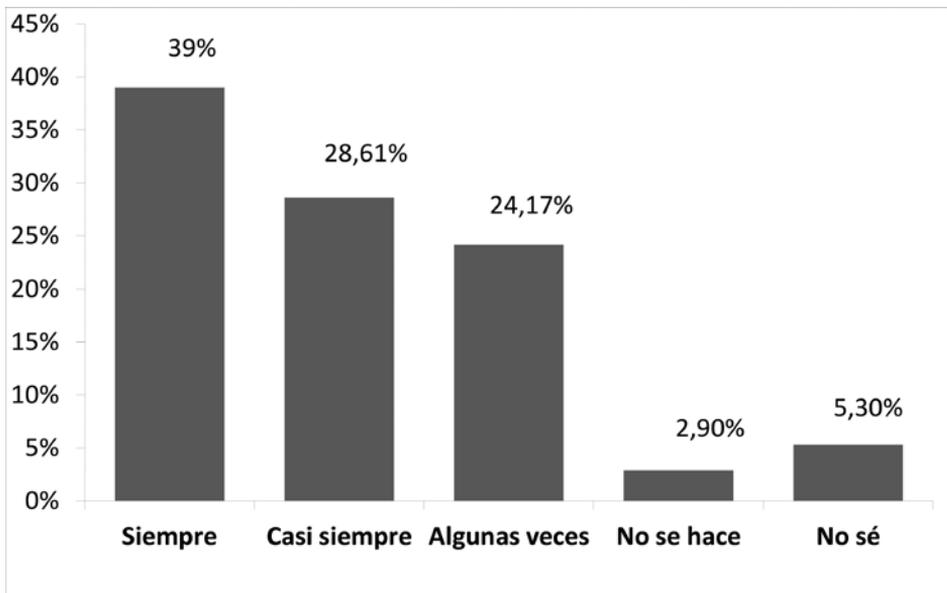


Gráfico 103. En mi colegio aprendo a reconocer la importancia de proteger mi cuerpo con hábitos de aseo, actividades físicas, sana alimentación, entre otras costumbres. Estudiantes

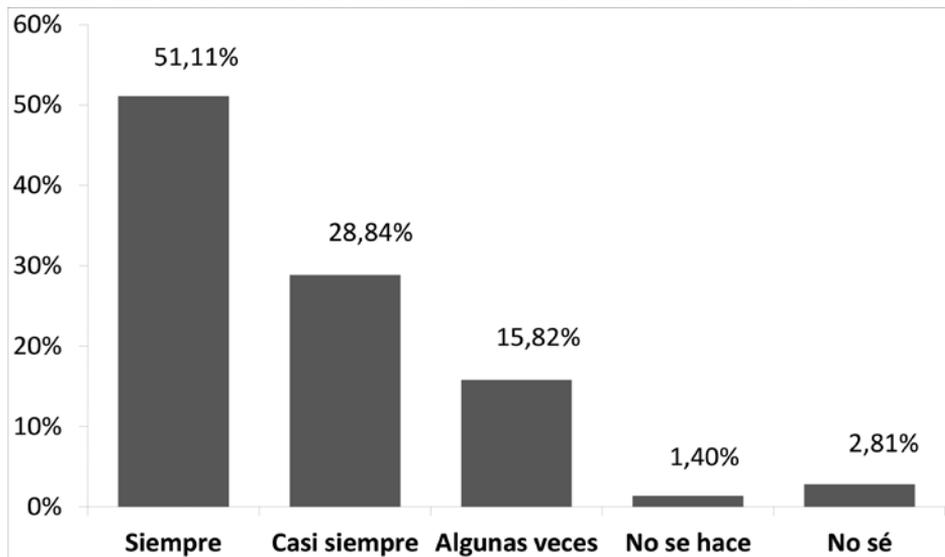


Gráfico 104. En mi colegio aprendo a ser responsable con las tareas del colegio y con los deberes de mi casa y mi colegio. Estudiantes

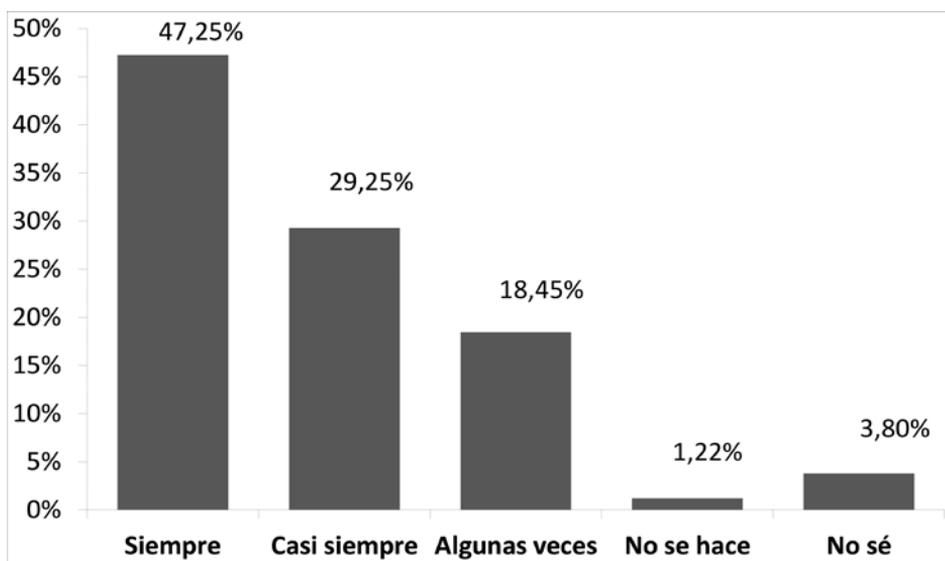


Gráfico 105. En mi colegio aprendo a ser persistente para cumplir las metas que me propongo. Estudiantes

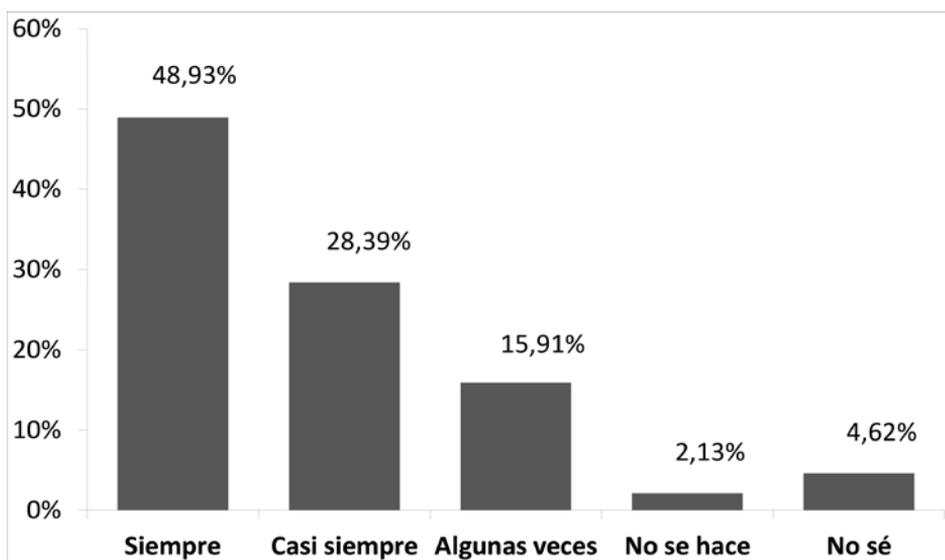


Gráfico 106. En mi colegio aprendo a no dejarme vencer fácilmente por las barreras que encuentro cuando emprendo una actividad. Estudiantes

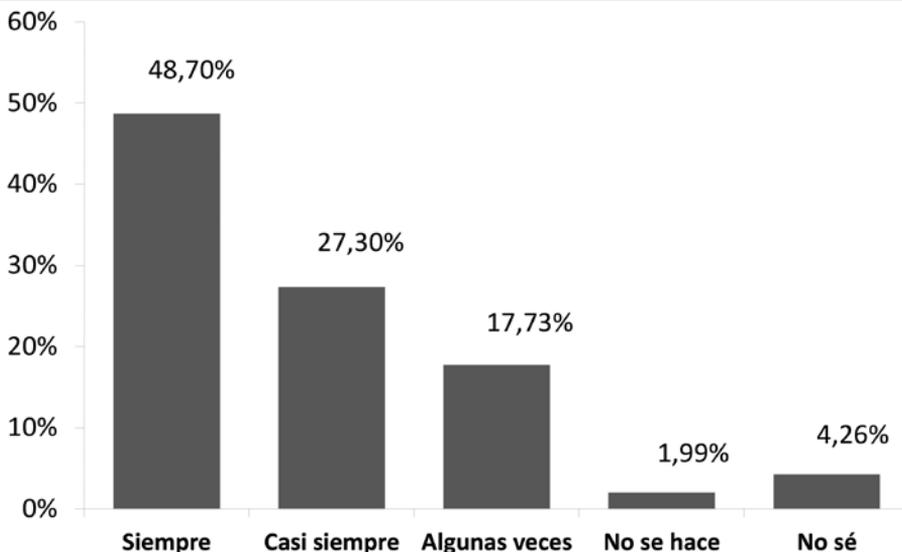
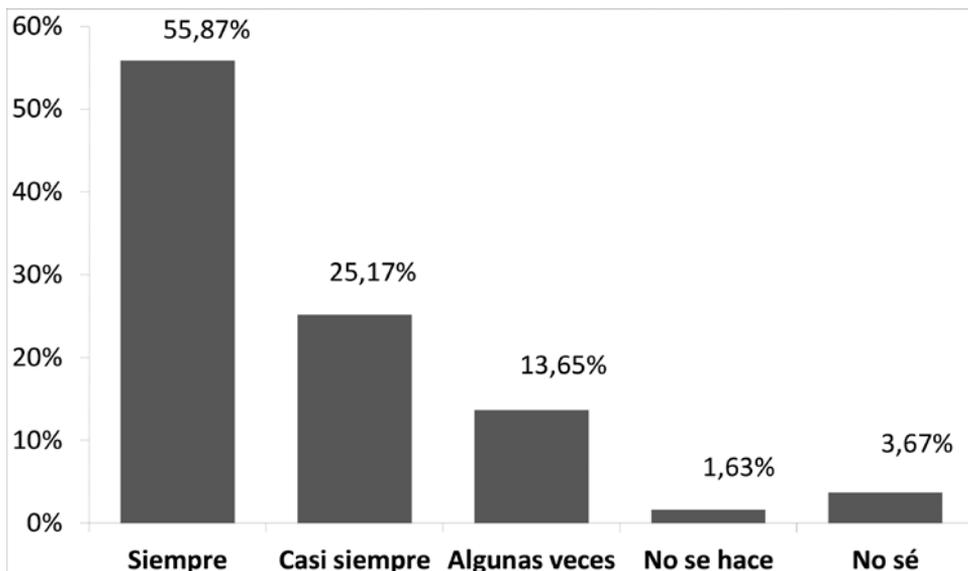


Gráfico 107. En mi colegio aprendo a sentirme capaz de crear o buscar oportunidades para cumplir las metas que he propuesto para mi vida. Estudiantes



Conciencia ambiental

Los resultados de la consulta a estudiantes de ciclo 4, permiten establecer que un grupo de estudiantes (47,8 %) se reconoce como parte de la naturaleza y asume que su deber es cuidarla y protegerla, lo cual es afín a lo establecido en la propuesta de Base Común de Aprendizajes Esenciales. Sin embargo, la participación de los estudiantes en “semilleros” relacionados con la protección y el cuidado del ambiente, corresponde solo a un 13,8%. A continuación se presentan los gráficos que permiten corroborar lo afirmado anteriormente:

Gráfico 108. Aprendo que hago parte de la naturaleza y que es mi responsabilidad protegerla, respetarla y conservarla. Estudiantes

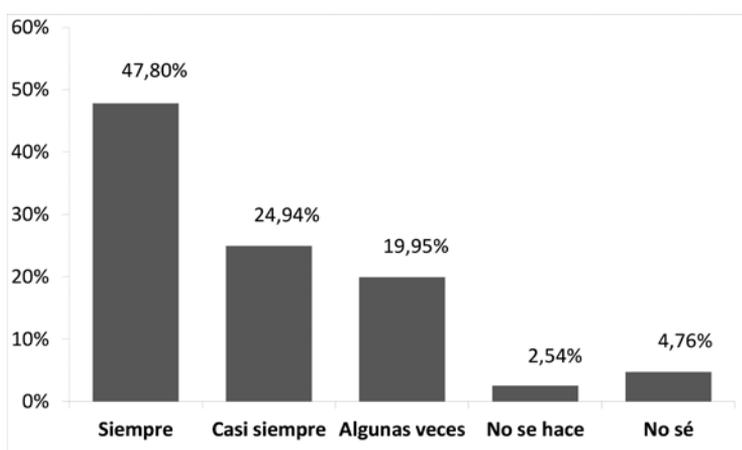


Gráfico 109. Participo en grupos o semilleros estudiantiles que tienen que ver con la protección y conservación de la naturaleza y el ambiente. Estudiantes

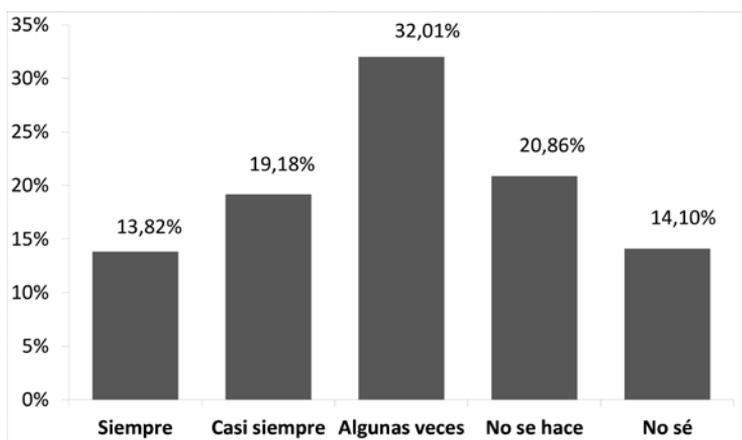
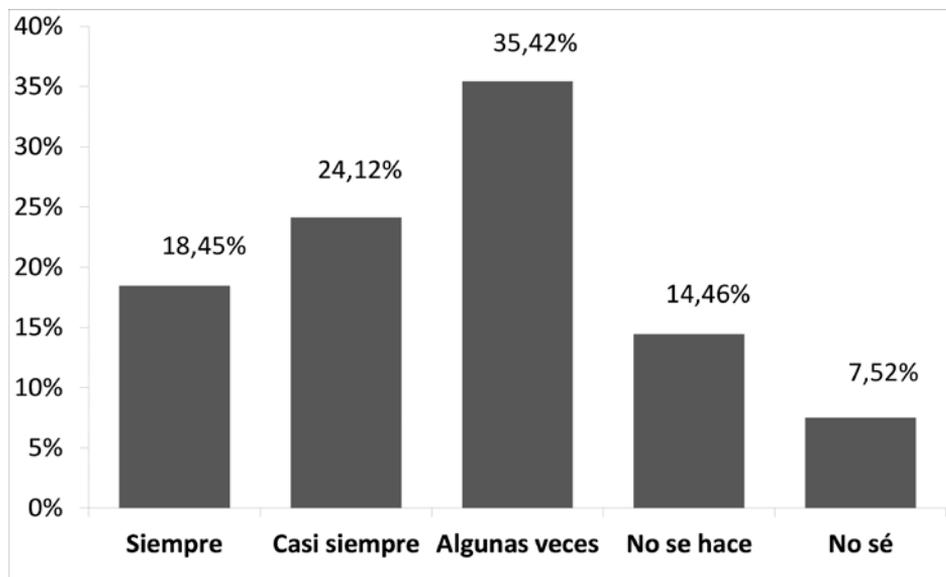


Gráfico 110. En mi casa, en el colegio y en mi barrio, pongo en práctica lo que aprendo sobre la protección y conservación de la naturaleza y el ambiente. Estudiantes



5.2.5. Resultados en el Ciclo 5

El ciclo 5 se establece desde el acompañamiento a los y las jóvenes que transitan por la etapa de la adolescencia hacia la juventud. Como lo mencionan las orientaciones de la SED, es un ciclo vital caracterizado por las inquietudes propias de quien va a terminar los estudios en el colegio y se dispone a enfrentarse al mundo, sea desde la educación superior o directamente desde el mundo del trabajo. Por esta razón, tanto la impronta, como el eje de desarrollo, se dirigen a vigorizar los cimientos del proyecto profesional y laboral, y la formación en investigación y cultura para el trabajo; esto, sin perder de vista la construcción y, si se quiere, la “definición” de los valores para vida individual y colectiva.

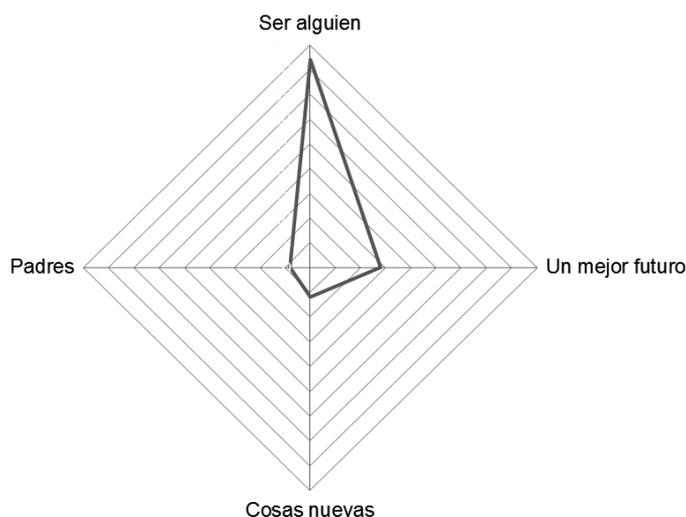
Este objetivo implica la realización de proyectos pedagógicos centrados en el fortalecimiento de capacidades y habilidades que permitan que los y las jóvenes vinculen sus propósitos personales a las dinámicas y exigencias sociales de su entorno.

En términos generales, es posible calificar la trayectoria del ciclo 5 como un escenario en permanente tensión, desde el punto de vista de los y las estudiantes.

Como lo demuestran las cifras, la mayoría de ellos y ellas valoran el colegio como un lugar para formarse y adquirir habilidad y elementos que les serán provechosos para su vida futura, especialmente, para lo que tiene que ver con su inserción en el mundo laboral y la formación en la educación superior.

De este modo, ante la pregunta hecha en el grupo focal con estudiantes de ciclo 5, sobre las razones que los motivan a ir al colegio, la respuesta más frecuente es obtener conocimientos y experiencias para “ser alguien” en la vida y poder así tener un mejor futuro.

Gráfico 111. Razones para ir al colegio señaladas por estudiantes.
Ciclo 5



Junto a lo anterior, algunas de las respuestas de los estudiantes frente a la pregunta por: ¿qué quiere hacer cuando salga del colegio?, son:

- Jugar básquetbol, que el baloncesto sea mi carrera. Yo quisiera hacer lo que me gusta, no hacer lo que me obliguen. Yo preferiría jugar baloncesto que ponerme a trabajar.
- Yo no tengo muy claro qué quiero, me gustaría estudiar Derecho y ser docente de ciencias políticas.
- Crear algo electrónico usando tecnologías, celulares, etcétera. (Fragmento, grupo focal, estudiantes, ciclo 5).

No obstante, tanto en los datos de la consulta a estudiantes, como en sus intervenciones en los grupos focales, se hace visible la inconformidad con algunos aspectos del entorno escolar y con el desarrollo de las acciones académicas en el colegio, especialmente con aquellas que a su juicio les proporcionan elementos prácticos para llevar a cabo el proyecto que tienen para su vida, en los pasos que siguen después del colegio.

En concordancia con los postulados de las características de los y las jóvenes que cursan este ciclo, resulta un dato interesante el hecho de que casi un 50% de ellos no se encuentre seguro de su proyecto de vida después del colegio, frente a un 46% que manifiesta estar totalmente seguro.

Cuando se pregunta en los grupos focales: “¿el colegio le aporta elementos para lograr lo que quiere hacer cuando salga?” Algunos estudiantes responden tajantemente: “Personalmente para nada”, y otros se refieren al papel significativo de una asignatura o de un maestro o maestra en particular: “Mi profesor de ciencias políticas, es un ídolo ese profe. Al profesor lo sacaron [...] Hacía las cosas como tenían que ser. Generaba mucha controversia entre los otros profesores y lo terminaron sacando”. La tensión se ve además en el carácter crítico que imprimen en sus intervenciones frente al colegio y la manera en que valoran a sus maestros y maestras:

- Lamentablemente las profesoras no enseñan valores como respetar, eso debe ir antes de enseñarle a leer o a escribir.
- El 99% de la clase dictan y ponen talleres. No tienen lúdica. Si yo paso es porque me copio. (Fragmento, grupo focal, estudiantes, ciclo 5).

Sin duda, y como se registró en el apartado señalado en el aspecto de la percepción sobre las normas en el colegio, este es otro lugar de tensión e incluso de confrontación. Al respecto, se reconoce la importancia de la disciplina y de la formación en el acatamiento de normas; no obstante, se considera que en ocasiones dichas normas generan controversia con otro propósito central de la formación en este ciclo, que es el de la formación en autonomía. Para los y las estudiantes, la autonomía es:

Hacer las cosas por uno mismo, sin dejarse influenciar de los demás [...]
Tener una profesión, salir adelante y demostrar a las demás personas que sí puedo y que no dependo de ellos, pienso estudiar psicología. (Fragmento, grupo focal, estudiantes, ciclo 5).

Eje: Desarrollo curricular

Intención pedagógica

De acuerdo con las orientaciones de la SED, respecto al desarrollo de la impronta y el eje de desarrollo para el ciclo cinco, es importante considerar que:

Este ciclo debe cualificar el proceso de formación de los y las jóvenes de la educación media a partir de la profundización en áreas del conocimiento, y del desarrollo de intensificaciones y especialidades que los habiliten para continuar estudios en el nivel superior. También en este ciclo se requiere el desarrollo de la investigación y la cultura para el trabajo; en este sentido, es importante promover el desarrollo de proyectos productivos conducentes a la autogeneración de ingresos que les permitan la inserción al mundo del trabajo. Por ello es necesario implementar especializaciones y profundizaciones en diferentes áreas o campos del conocimiento [...] éstas ofrecen múltiples alternativas a los jóvenes. (SED, 2011, p. 53).

En este punto vale mencionar el programa de “Articulación de Educación Media con la Educación Superior”, que cobra especial sentido para el ciclo cinco, toda vez que vincula los proyectos del SENA, las universidades y otras entidades que apoyan la realización de proyectos productivos.

Prácticas, experiencias y proyectos pedagógicos

En cuanto a la creación de opciones didácticas para el desarrollo del ciclo, el estudio permite ver la realización de actividades específicas relacionadas con el eje de desarrollo; en tal sentido, vale la pena destacar las aspiraciones de los y las estudiantes respecto de su proyecto de vida. En primer lugar, se les interrogó sobre su seguridad frente a su proyecto de vida. La mayoría de ellos afirma estar muy seguro (47%) o más o menos seguro (46%) sobre el proyecto que quieren para su vida después de salir del colegio; solamente un 4% afirma no estar nada seguro.

Frente a la pregunta de: ¿cuáles de estas opciones guardan relación con los planes que tienes para tu vida cuando salgas del colegio?, las respuestas de los y las estudiantes ubican en primer lugar la posibilidad de estudiar una carrera (67%); luego, conseguir una beca para estudiar dentro o fuera del país (44.7%); estudiar inglés (37.0%); estudiar fuera del país con mis propios medios (33.9%); estudiar una carrera técnica en el SENA (24.1%); fundar su propio negocio (23.2%), y formar una familia (21.6%).

Se constata que para los estudiantes de colegios de Bogotá el seguir estudiando es su opción preferida, sea con becas o con recursos propios, y que

la menor opción es “no me interesa seguir estudiando”. Tampoco se tienen como opciones relevantes preferidas el vincularse a las fuerzas armadas o a la Policía o el trabajar en “cualquier cosa”. Los estudiantes de ciclo 5 muestran tener claro su interés por cursar la educación superior y por el idioma inglés, y una fuerte aspiración por no quedarse por fuera del sistema educativo y por no tener que emplearse en algo que nos les satisfaga.

Tabla 25. Proyecto de vida. Estudiantes

Ítem	% 1	% 2	% 3	% 4	% 5
Estudiar una carrera profesional en una universidad	4,2	3,7	9,7	14,9	67,6
Estudiar una carrera técnica en el SENA o en otra institución similar	9,9	12,8	25,4	27,7	24,1
Estudiar una carrera tecnológica en una fundación universitaria	14,9	17,8	29,8	23,8	13,6
Estudiar inglés en un instituto bilingüe	12	10,5	19,2	21,4	37,0
Estudiar fuera del país con mis propios medios	13,7	12,9	18,7	20,7	33,9
Conseguir una beca para estudiar dentro o fuera del país	9,7	9	16,1	20,5	44,7
No me interesa seguir estudiando	83,1	3,5	4,6	3,4	5,4
Trabajar en cualquier cosa	49,9	20,2	16,7	7,2	6,0
Poner mi propio negocio	21,6	15,5	22	17,7	23,2
Trabajar en el negocio de mi familia	46,7	20,3	19,4	7,5	6,1
Dedicarme a una actividad artística	33,6	19,1	22,1	11,5	13,7
Dedicarme a una actividad deportiva	28,3	17,4	22,6	14,9	16,8
Dedicarme a actividades de apoyo a la comunidad	28,8	24,2	23,2	13,7	10,0
Formar una familia	27,9	13,7	19,6	17,2	21,6
Vincularme a las fuerzas armadas o a la policía	52,0	10,3	10,7	10,2	16,8

En la consulta, y con el ánimo de complementar las respuestas a la pregunta anterior, se solicitó a los y las estudiantes que enumeraran tres cosas fundamentales para triunfar en la vida, siendo la número 1 la más importante y la número 3 la menos importante. Las siguientes son algunas de las respuestas señaladas:

Respuestas con el primer nivel de importancia:

- Tener una meta clara.
- Tener una profesión.
- Tener una visión.
- Tener valores desde los fundamentos que brindan en mi casa.
- Terminar de estudiar.
- Terminar mi educación media, entrar a una universidad y estudiar la carrera que quiero.
- Terminar mis estudios con éxito.

Respuestas con el segundo nivel de importancia:

- Creer en sí mismo.
- Ser constante.
- Cumplir y ser aplicado.
- Convivir con las personas.
- Tener un buen conocimiento partiendo desde los que nos brinda el colegio.
- Tener sus metas.
- Estudiar una carrera.
- Pensar en un buen futuro.
- Triunfar sin pedirle ayuda a alguien.
- Tener un futuro específico.

Respuestas con el tercer nivel de importancia:

- Contar con el apoyo de los demás.
- Formar un hogar.
- Trabajar duro.
- Apoyo.

- Ejercer la carrera.
- Recibir apoyo de mi familia.
- Trabajar para tener las cosas de sus sueños.
- No dejarse llevar por los demás.
- Conseguir un trabajo sostenible.

Lo anterior confirma que la educación superior constituye el principal interés de los y las jóvenes una vez salgan del colegio. Las respuestas indican además una reflexión alrededor de la autodeterminación; la constancia, la autonomía, el “creer en sí mismo” cobran relevancia como una manera de llegar a la meta establecida. En el tercer nivel, se imponen las respuestas que tienen que ver con el apoyo de terceros y de la familia, así como el establecerse en una adecuada opción laboral.

Gráfico 112. Factores para triunfar en la vida. Estudiantes ciclo 5



Desarrollo de proyectos por ciclo

En este marco, es evidente la fuerza que toma la impronta del ciclo 5 que, como se mencionó anteriormente, centra su atención en la construcción del proyecto profesional y laboral, propósito que se encuentra enmarcado en sendas reflexiones e incertidumbres por las que atraviesan la mayoría de los y las jóvenes como una característica propia de su etapa vital. Ello quiere decir que, en correspondencia

con las orientaciones para el ciclo, los proyectos pedagógicos deben buscar de manera determinante su concurso en las decisiones sobre su formación, toda vez que ella puede indicar claros indicios de los pasos a dar hacia el futuro.

Así las cosas, sobre el desarrollo de los proyectos pedagógicos, la consulta para los y las estudiantes indagó respecto a su percepción sobre el desarrollo de actividades académicas vinculadas al desarrollo de proyectos, ofreciendo para ello una escala de valoración; ella indica una tendencia en la que la motivación, la participación de los y las estudiantes en su proceso formativo y la relación de las actividades académicas y sus opciones de futuro, reciben una valoración que las ubican en una frecuencia ocasional (algunas veces) en el colegio.

Al respecto, vale decir que el 57.2% considera que solo algunas veces las actividades realizadas resultan “motivantes”; cuando se sugiere algún tema por parte de los estudiantes, ellos consideran que solo ocasionalmente es tenido en cuenta; el 20.9% indica que esto ocurre casi siempre, lo que se reafirma con el hecho de que el 47.9% considera que, algunas veces, lo que aprenden tiene relación con la actividad que quieren realizar cuando salgan del colegio, y el 48.3% afirma igualmente que los asuntos que se tratan en las clases tienen relación con problemáticas y/o asuntos de su barrio. Lo que confirma la percepción de una distancia entre los intereses de los y las estudiantes y las actividades que se realizan en el colegio, con un 38.6% de respuestas que se ubican en la valoración “algunas veces”.

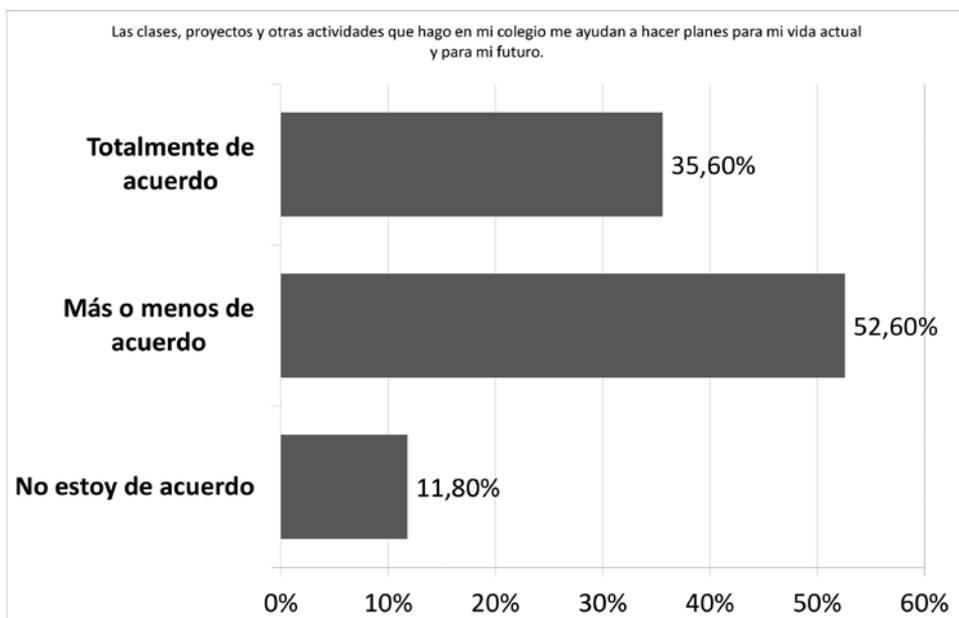
Tabla 26. Desarrollo de proyectos por ciclo. Estudiantes

Ítems	% Algunas Veces	% Casi Siempre	% No sé	% No se hace	% Siempre
Los y las profesoras utilizan diferentes actividades que me motivan para aprender más.	57.2	23.4	3.1	6.6	9.7
En las clases aprendo cosas que tienen que ver con la actividad que quiero desarrollar cuando salga del colegio.	47.9	23.2	6.8	13.3	8.7
En las clases se fomenta el trabajo en equipo.	37.4	41.6	2.9	1.9	16.8
En las clases y otras actividades académicas trabajamos sobre problemas de mi barrio o de la ciudad y hablamos de cómo podemos ayudar para solucionarlos.	48.3	13.9	11.9	21.3	4.5

Los y las estudiantes proponemos temas o actividades para los proyectos que son tenidas en cuenta por los profesores.	48.9	20.9	9.9	13.1	7.2
Los profesores y profesoras tienen en cuenta nuestros planes personales y profesionales y nos apoyan a través de las actividades específicas.	38.6	19.3	11.9	20.2	9.9

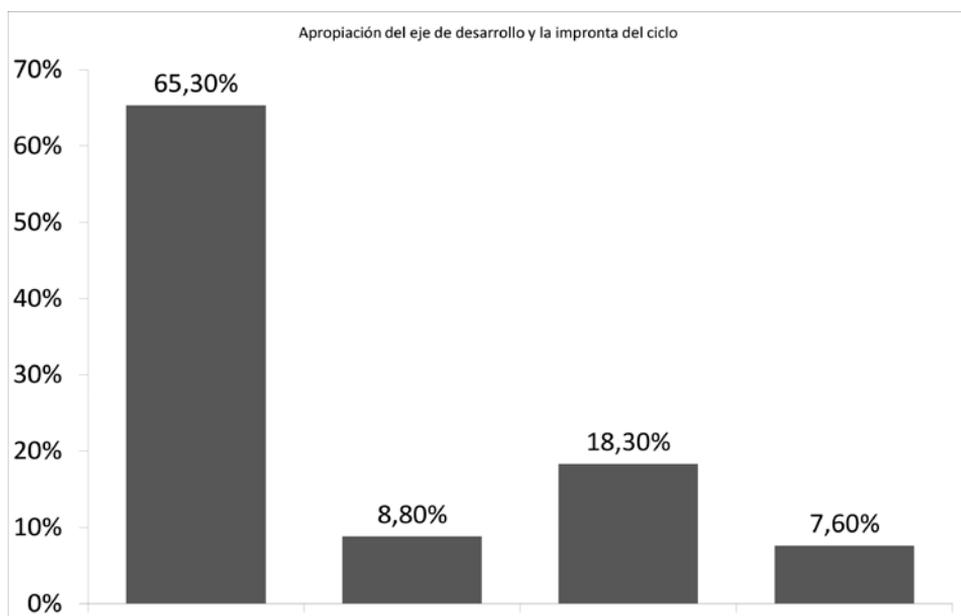
Frente al enunciado correspondiente a “las clases, proyectos y otras actividades que hago en mi colegio me ayudan a hacer planes para mi vida actual y para mi futuro”, el 52,6% se muestra más o menos de acuerdo, el 35,6% se ubica en la opción de totalmente de acuerdo y el 11,8% en desacuerdo.

Gráfico 113. Las clases, proyectos y otras actividades que hago en mi colegio me ayudan a hacer planes para mi vida actual y para mi futuro (porcentajes). Estudiantes



Este hallazgo hace posible establecer un contraste respecto a la apropiación del eje de desarrollo y la impronta del ciclo, donde el 65.6% de los maestros y maestras señalan estar en la vía de llevar a cabo los propósitos del ciclo, los cuales tienen que ver con la generación de condiciones para la formación de los y las jóvenes para su proyecto profesional y laboral.

Gráfico 114. Apropiación del eje de desarrollo y la impronta del ciclo. Docentes



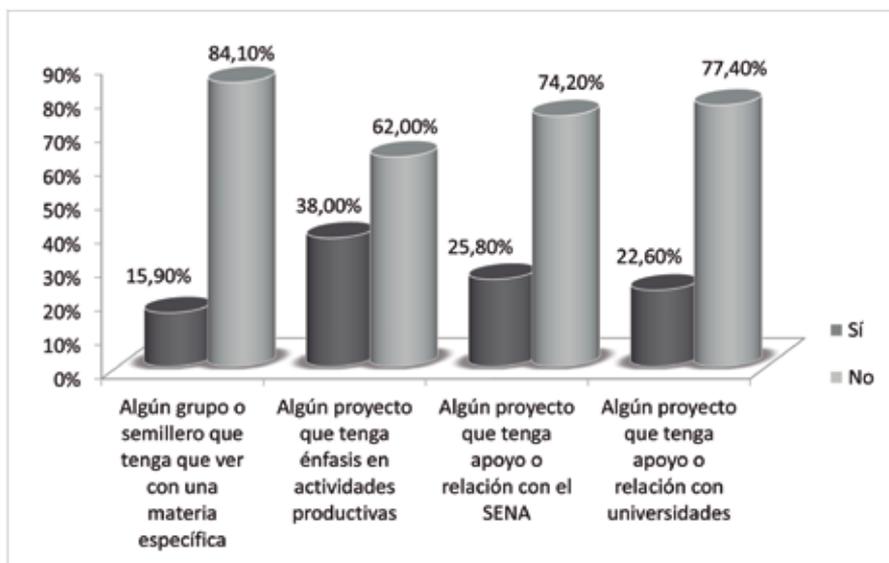
Vale la pena mencionar que uno de los ejes del ciclo 5 es el desarrollo de la “especialidad” de la educación media; es decir, de proyectos con énfasis en formación laboral y/o que tienen que ver con la integración de temáticas de la educación superior al currículo. Así, al preguntar a los y las estudiantes a través de la consulta, sobre el conocimiento que tienen sobre la especialidad de su ciclo, las respuestas afirmativas son del 56,8%, y las negativas del 43,2%, indicando un reto en el sentido de fortalecer la participación y/o conocimiento de los y las jóvenes en este proceso.

Las siguientes son algunas de las especialidades escolares de la media mencionadas por los y las estudiantes:

- Administración de empresas y sistemas.
- Contabilidad, Electricidad.
- Alimentos.
- Agroindustria.
- Artística y empresarial.
- Asistencia administrativa.
- Bilingüismo.
- Biotecnología.
- Comercio.
- Comunicación y diseño, audiovisuales y prensa.
- Tecnología.
- Pequeños negocios.
- Gestión de proyectos culturales.
- Industrial.
- Ambiental.
- Investigación.
- Francés.
- Técnico comercial con el SENA.

Con el ánimo de afianzar esta información, se preguntó a los y las estudiantes del ciclo 5 si participaban en proyectos que contaran con el apoyo del SENA, con universidades, semilleros o proyectos productivos que tuvieran lugar en el colegio. Llama la atención el peso de las respuestas negativas para cada una de las preguntas, que superan en gran medida a las afirmativas. Con respecto a las positivas, cabe señalar que los y las estudiantes resaltan los proyectos productivos, seguidos por los acompañados por el SENA y las universidades y, en último lugar, se encuentran los “Semilleros” relacionados con alguna materia específica y que, entre otras acciones, tienen que ver con la puesta en marcha de la propuesta de investigación escolar, tal como lo indica la siguiente gráfica:

Gráfico 115. Participaban en proyectos que contaban con el apoyo del SENA, universidades, semilleros o proyectos productivos (porcentajes). Estudiantes



Algunos proyectos referidos por los y las estudiantes son:

- Técnico en contabilidad de operaciones comerciales y financieras (SENA).
- Articulación con la ECCI.
- Curso del SENA. Virtual de inglés.
- Proyecto BCU (Bogotá Ciudad Universitaria).
- Microempresa (Cámara y Comercio).
- Agroforestería.
- Aprendiendo a través del arte (Fundación Manuel Zapata Olivella).
- Articulación con la Universidad Pedagógica en la gestión de proyectos culturales.
- CFB. Centro de formación bancaria SENA.
- Curso en el SENA, Técnico en programación de software.

- Cursos de diseño gráfico en el salón comunal.
- Empresa gestión (línea de emprendimiento).
- Actividades recreativas de la Universidad Nacional de Colombia.
- Proyecto con la Fundación Juventud (Ser líder), que busca educar a los estudiantes.
- Proyecto con la Fundación Juventud (Ser líder) que busca educar a los estudiantes sobre el valor de la moral, el cuidado y los riesgos de un embarazo a temprana edad.

En cuanto a la participación familiar en proyectos y actividades académicas, como el desarrollo de clases o proyectos pedagógicos, se encontró en las respuestas de los y las estudiantes que papás, mamás u otras personas de la familia o del barrio, participan en algunas actividades del colegio. Cerca de 899 estudiantes de ciclo 5 (35,7%) responden que esto pasa algunas veces, 796 (31,6%) contestó que pasa casi siempre, 450 (17,9%), indican que siempre, 193 (7,7%) anotan que no saben y 178 (7,1%) de estudiantes comenta que esto no se hace.

Acciones pedagógicas alrededor del desarrollo del ciclo 5

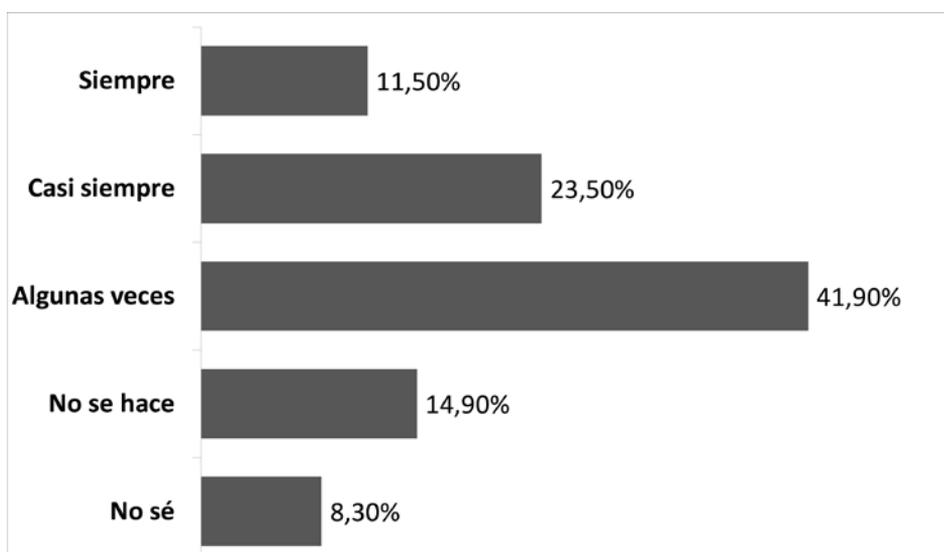
Como se ha visto hasta aquí, la puesta en marcha de la Reorganización Curricular por Ciclos, comprende diversos factores, entre los cuales están la interdisciplinariedad, el desarrollo de proyectos por ciclo y un uso más eficiente del tiempo. A propósito, la consulta realizada a los estudiantes indagó por la frecuencia con la que tienen lugar ciertas acciones.

En primer lugar, se encuentra el diseño y desarrollo de proyectos interdisciplinarios para el ciclo 5. Respecto a si en el colegio los profesores desarrollan las clases separadas por materias, la mayoría de los estudiantes, el 68,4%, indica que eso pasa siempre; en una proporción inferior, el 14,7% indica que pasa casi siempre; el 11,3% afirma que sucede algunas veces; el 3,5% que no sabe, y en una proporción muy inferior, el 2,1% afirma que no pasa.

Frente al enunciado de si en el colegio los profesores desarrollan proyectos que tienen que ver con diversos temas, el 20% indica que sucede siempre; el 37%, considera que pasa casi siempre; el 35% afirma que sucede algunas veces; el 4% respondió que no sabe y el 4% comentó que no se hace.

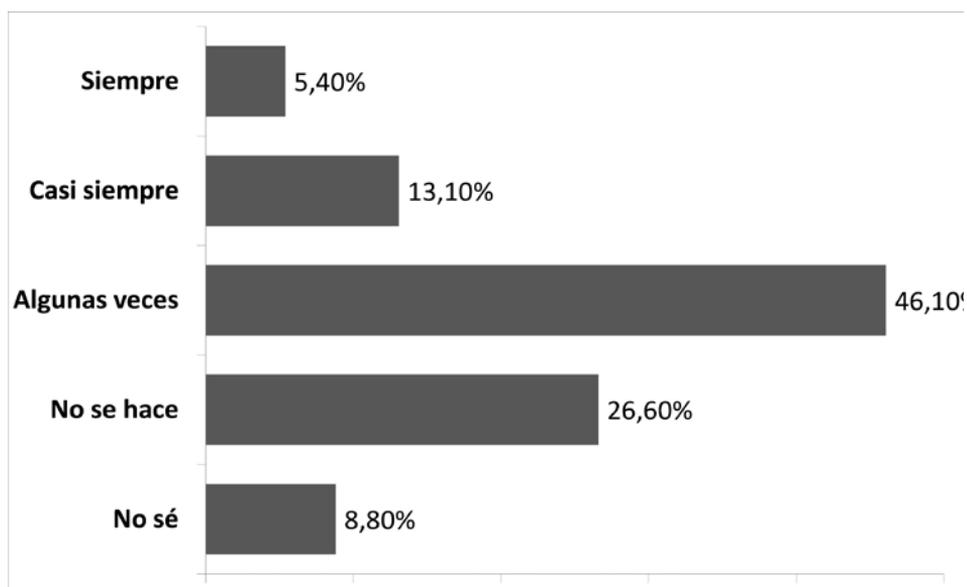
En cuanto al diseño y desarrollo de proyectos y prácticas pedagógicas en las que participan profesores de distintas materias, los estudiantes de ciclo 5 contestaron:

Gráfico 116. Proyectos con profesores de distintas materias.
Estudiantes



En lo referido a las relaciones pedagógicas y al desarrollo de actividades escolares que promueven relaciones pedagógicas inter-cursos, los estudiantes respondieron:

Gráfico 117. Clases o proyectos con estudiantes de otros cursos.
Estudiantes



En lo concerniente a la opinión de los docentes de ciclo 5, consultados sobre la creación de ambientes de aprendizaje, se obtuvo que el 48% afirmó llevar a cabo esta actividad en el marco de la RCC; un 24% dijo desarrollarlos sin que haya sido parte del RCC; el 19%, que no se preocupan por conformarse y el 9% que no lo saben.

Otros resultados obtenidos en estudiantes de ciclo 5, en relación con la implementación de propuestas pedagógicas, en el marco de la RCC, fueron:

Gráfico 118. Continuidad entre los temas y proyectos año a año. Estudiantes

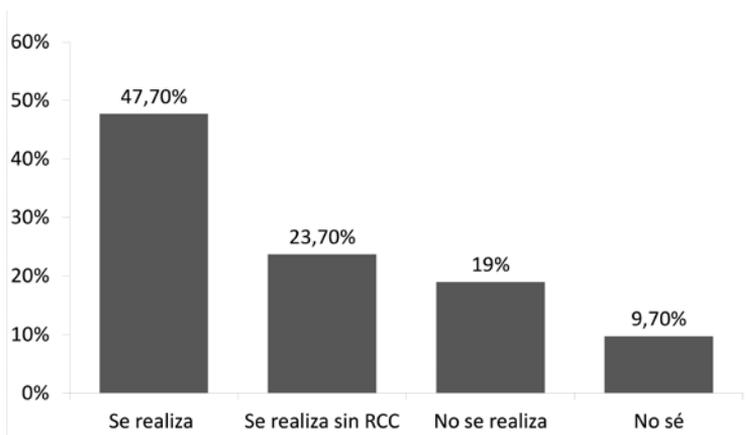
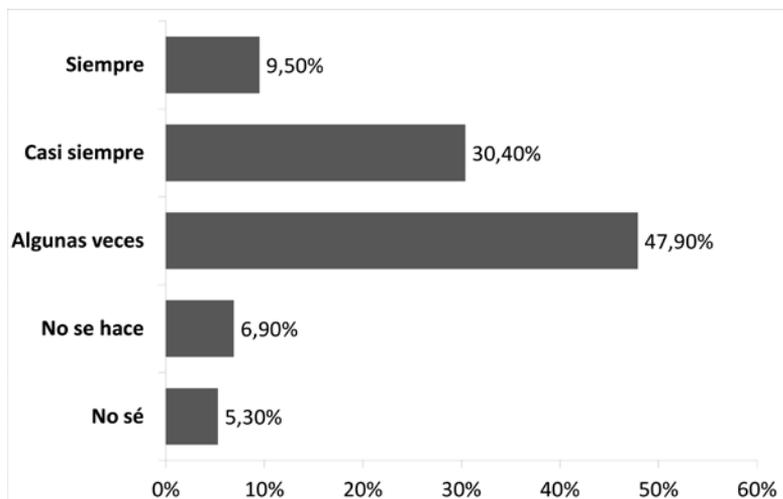
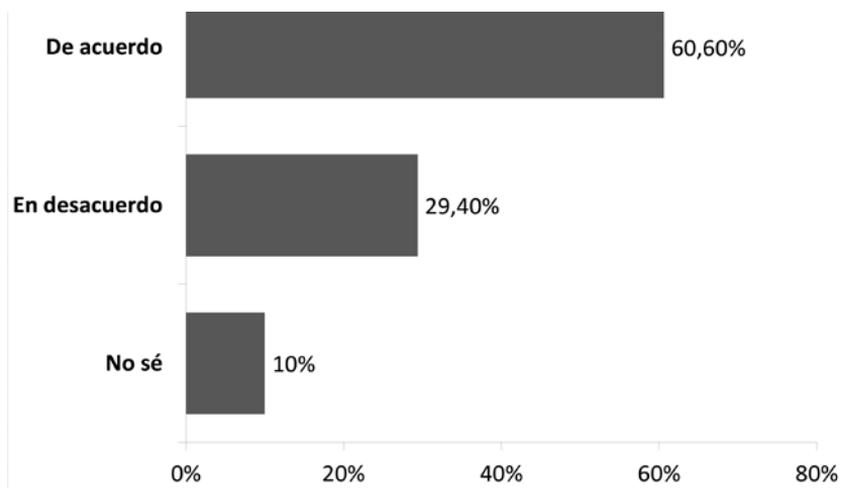


Gráfico 119. El tiempo es suficiente para el desarrollo de las actividades académicas. Estudiantes



En cuanto a la percepción de si la implementación de la RCC ha implicado la redistribución de tiempos y espacios pedagógicos, el 61% de los maestros y maestras, de ciclo 5, consultados está de acuerdo con esta afirmación, frente al 29% que está en desacuerdo.

Gráfico 120. La implementación de la RCC ha implicado la redistribución de tiempos y espacios pedagógicos. Docentes



Diseño y desarrollo de procesos de evaluación integral, dialógica y formativa

Como se ha mencionado en apartados anteriores, la evaluación es uno de los aspectos que cobra mayor relevancia a la hora de llevar a cabo el propósito de la Reorganización Curricular por Ciclos, toda vez que implica tensiones que se hacen visibles, entre otros, en el paso del estudiante de un grado a otro (en razón de la “deuda” de logros académicos) y en la formulación y ejecución de estrategias de evaluación por proyectos.

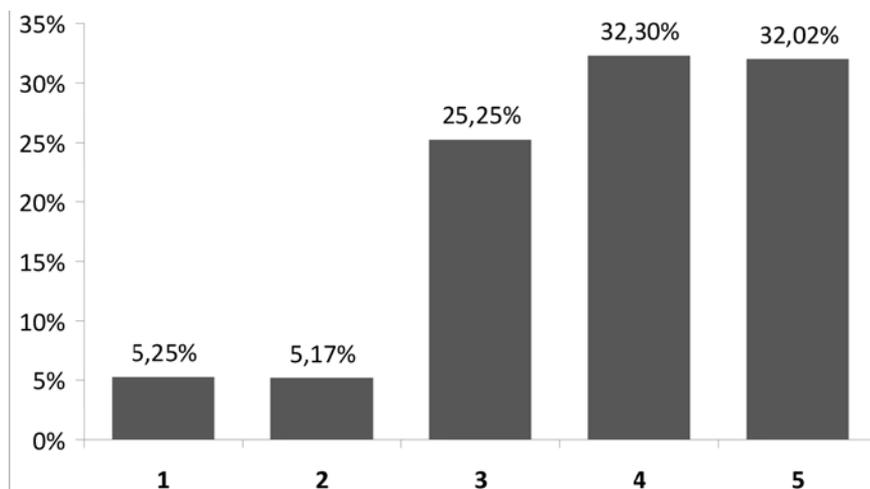
Para el ciclo cinco, la evaluación se relaciona también con el ejercicio de la autonomía del aprendizaje; es decir, con la capacidad de los y las estudiantes para identificar las dificultades y fortalezas que les impone su proceso educativo, y que también tiene que ver con la elección que ellos y ellas hacen de la especialización o énfasis en el que quieren desempeñarse, pues se asume que dicho énfasis se relaciona con sus intereses y aspiraciones. Esta situación genera también tensiones, pues como lo afirman maestros y maestras en uno de los colegios visitados:

El ciclo cinco ya es la aplicación de lo que han aprendido en los ciclos anteriores, al contexto, a la vida cotidiana a un proyecto de vida más concreto.

Donde se ubica la capacidad que tienen en ellos en articular los conocimientos entre las diferentes áreas, basados en unos preconceptos que construyeron desde el preescolar [...]. El inconveniente en los énfasis es que a pesar de que los estudiantes escogen de acuerdo con su interés ello no tienen el hábito de ser autodidactas, ellos no investigan, tienen bastantes falencias en la redacción. Hace falta autonomía en los estudiantes. (Fragmento, Grupo focal, maestros y maestras, Ciclo 5).

La consulta a los y las estudiantes formuló algunos enunciados respecto a su percepción sobre la evaluación y les solicitó que los valoraran de 1 a 5, siendo 1 el valor mínimo y 5 el valor más alto.

Gráfico 121. Sé cuándo tengo que estudiar más para conocer mejor los temas que me proponen en clase (1 el valor mínimo y 5 el valor más alto). Estudiantes



Es así como, frente a la afirmación: “por mi experiencia en el colegio sé cuándo tengo que estudiar más para conocer mejor los temas que me proponen en clase”, los y las estudiantes dan una valoración positiva, pues las valoraciones 3 al 5, alcanzan un porcentaje que llega al 89%.

No obstante, esta apreciación se matiza con la opinión frente al enunciado: “me preocupa estudiar solamente para el día en el que hay evaluación”, con el cual coincide el 34% de los estudiantes, disminuyendo en casi 17 puntos porcentuales en las opciones 4 y 5, poniendo en evidencia la indecisión o “neutralidad” frente a la respuesta.

Gráfico 122. Me preocupa estudiar solamente para el día en el que hay evaluación. (1 el valor mínimo y 5 el valor más alto). Estudiantes

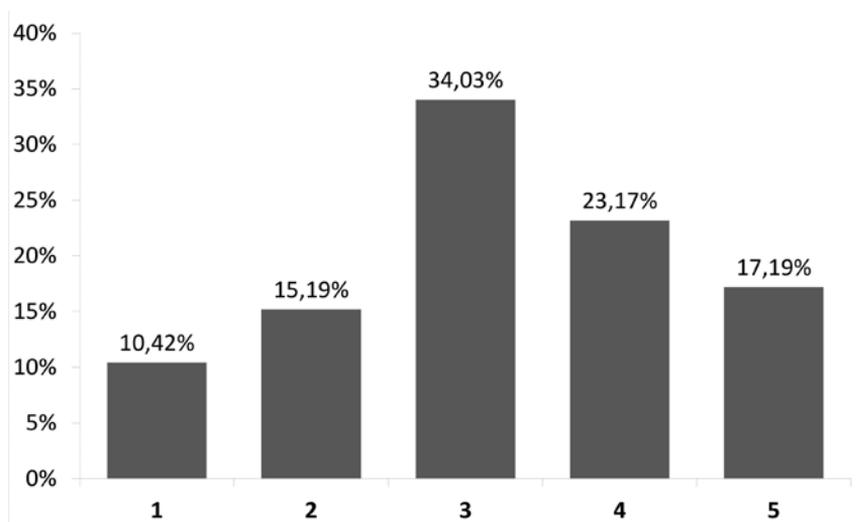
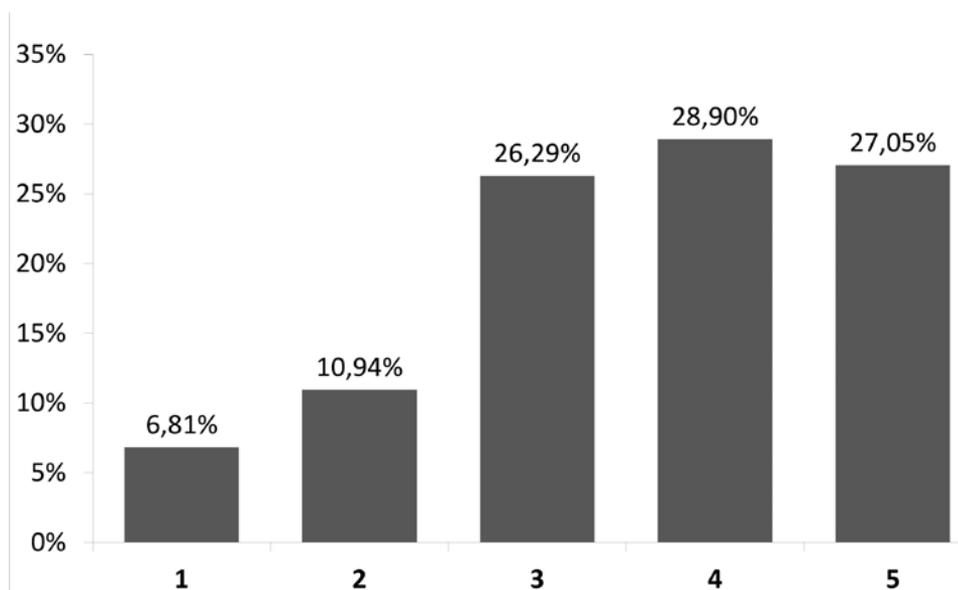


Gráfico 123. Con los profesores acordamos cómo y cuándo serán evaluadas las actividades de las clases o proyectos (1 el valor mínimo y 5 el valor más alto). Estudiantes



Esta afirmación se confirma con las palabras de los y las estudiantes en uno de los grupos focales realizados, cuando afirman que:

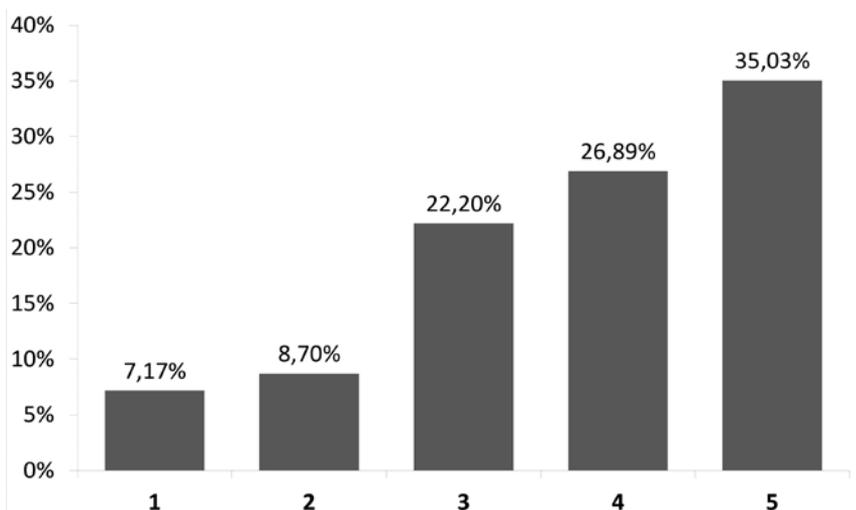
La evaluación es una calificación de aprendizaje de un personaje que no debería existir, porque uno no se mide por lo que sabe en un momentico, sino por el recorrido, que es lo que yo creo del ICFES, eso no define quién soy yo. (Fragmento, Grupo focal, estudiantes, Ciclo 5).

El comentario del estudiante sirve también para contrastar la valoración que obtuvo el siguiente enunciado: “con los profesores acordamos cómo y cuándo serán evaluadas las actividades de las clases o proyectos”, en el que se aprecia de nuevo una alta valoración, pues las opciones 4 y 5 suman 56%, señalando la existencia de acuerdos pedagógicos.

Así lo demuestran las palabras de un estudiante del ciclo cinco, en uno de los grupos focales realizados, cuando se le preguntó respecto a su participación en la toma de decisiones que tienen que ver con su proceso de aprendizaje: “No hay participación de los estudiantes en decisiones importantes. Yo digo que aquí se toman las decisiones básicas y ahí si le cuentan a los estudiantes”. (Fragmento, Grupo focal, estudiantes, Ciclo 5).

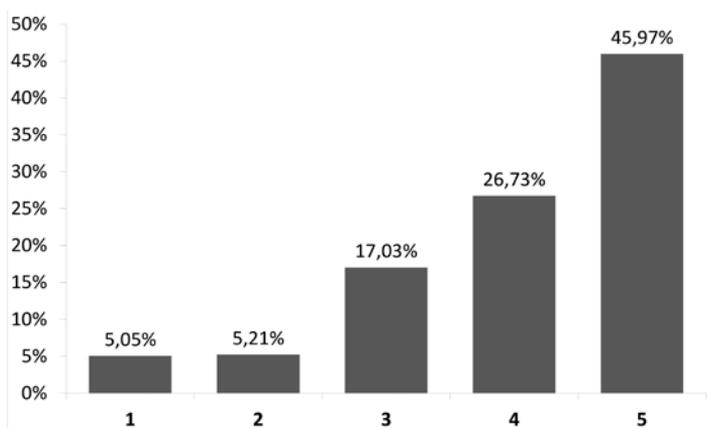
Aparece también como dato interesante la valoración que hacen los y las estudiantes del ciclo 5, frente a asumir la evaluación como una forma de aprender, pues de nuevo aparece una tendencia creciente entre las opciones 3 a la 5.

Gráfico 124. La evaluación es una forma de aprender (1 el valor mínimo y 5 el valor más alto). Estudiantes



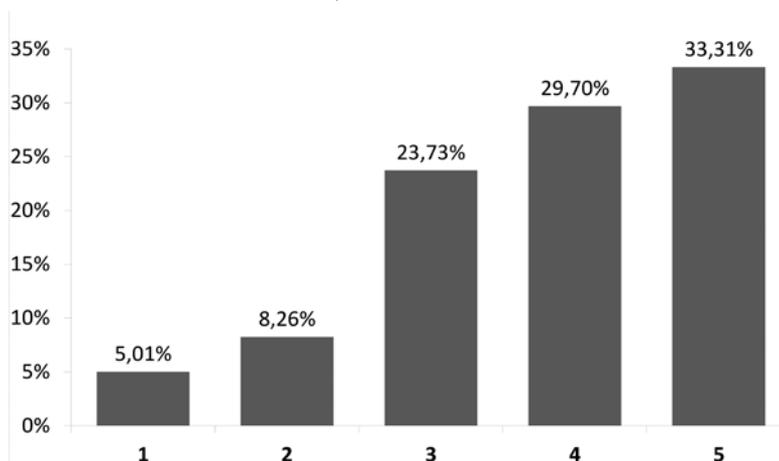
Ahora bien, respecto al enunciado: “la evaluación es una forma en la que el profesor sabe si he aprendido”, las valoraciones más altas de los estudiantes (opciones de respuesta 3, 4 y 5) representan casi el 90%, así:

Gráfico 125. La evaluación es una forma en la que el profesor sabe que he aprendido (1 el valor mínimo y 5 el valor más alto). Estudiantes



Llama la atención también en este punto que los dispositivos pedagógicos tradicionales (cuadernos, carteleras, trabajos, etc.) siguen siendo un lugar común para la evaluación, tal como lo indica la siguiente gráfica:

Gráfico 126. Las carteleras, el cuaderno, los mapas y otras tareas del colegio me sirven para aprender y también para que los profesores evalúen lo que he aprendido (1 el valor mínimo y 5 el valor más alto). Estudiantes

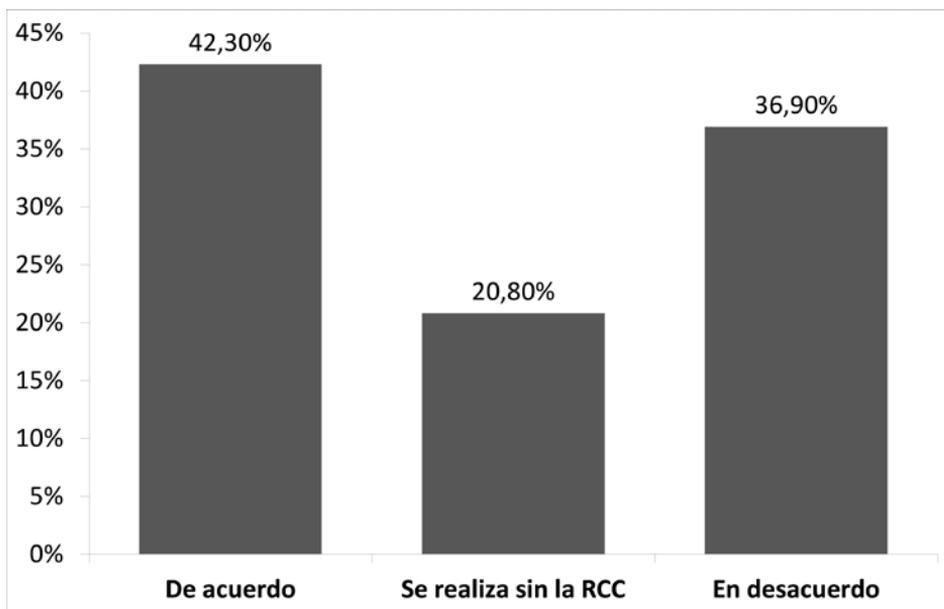


A propósito, cabe destacar lo comentado en un grupo focal, por una estudiante de ciclo 5, frente a la pregunta ¿cómo los evalúan a ustedes?

- La evaluación sirve para escucharlo a uno [...] Un cuaderno no es para aprender.
- A nosotros nos evalúan con guías, evaluación en línea, trabajos, proyectos. (Fragmento, Grupo focal, estudiantes, Ciclo 5).

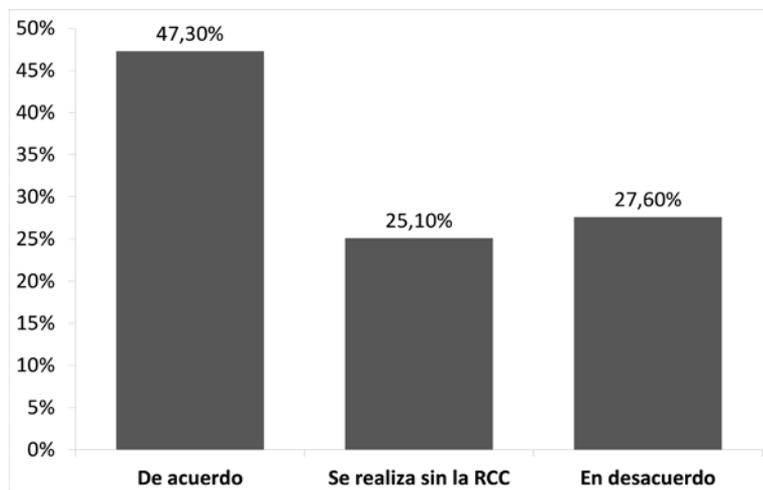
Así, es posible develar un reto para la evaluación en el marco de la Reorganización Curricular por Ciclos, manifestado por maestros y maestras cuando se les pregunta por la manera en que dicha política ha fortalecido los procesos de evaluación y promoción. Las opiniones parecen divididas:

Gráfico 127. La RCC ha fortalecido los procesos de evaluación y promoción. Docentes



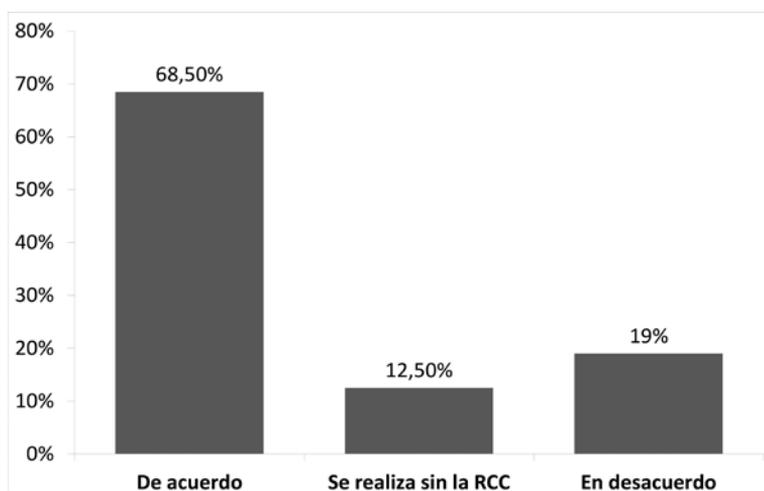
Frente al enunciado sobre: “la evaluación de los aprendizajes se realiza de acuerdo con el desarrollo de los proyectos por ciclo”, los docentes afirmaron:

Gráfico 128. La evaluación de los aprendizajes se realiza de acuerdo con el desarrollo de los proyectos por ciclo. Docentes



Volviendo al plano de las tensiones, y tal como se dijo en líneas anteriores, sin duda, una de las más intensas en torno a los ciclos y la evaluación, es la que impone la evaluación “tradicional” por áreas de conocimiento y no por proyectos de ciclos. Tal como lo indica la gráfica anterior, menos del 50% de los maestros y maestras considera que la existencia de proyectos de ciclo incide en la evaluación de los aprendizajes en el ciclo 5, situación que se hace más compleja cuando el 68.5% corrobora que la evaluación por áreas sigue teniendo mayor relevancia.

Gráfico 129. La evaluación de los aprendizajes se realiza por áreas y no por ciclos. Docentes

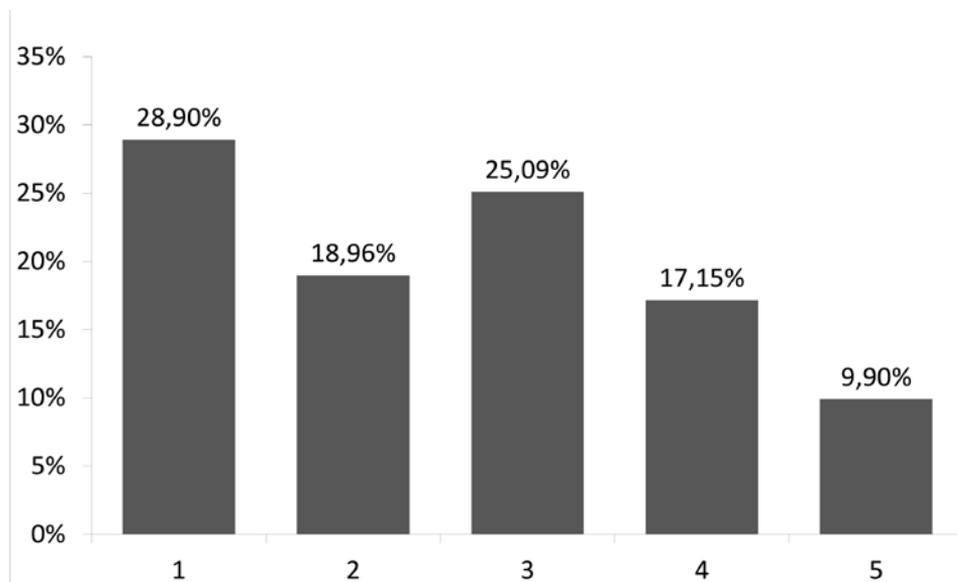


En este sentido, vale considerar que las implicaciones de la RCC en la evaluación, no están solamente en el plano de la cotidianidad del ejercicio docente, sino que tienen que ver, por supuesto, con las políticas de promoción escolar, los estándares de las pruebas de evaluación censal (ICFES para este caso) y la larga tradición de la formación disciplinar de maestros y maestras. Así lo asevera el rector de uno de los colegios en los que hasta ahora se ha empezado la implementación de la RCC:

Como la política por ciclos aún está en etapa de planeación, actualmente se evalúa por grados, pero se espera que cuando comience la aplicación se logre evaluar por ciclos. Las prácticas de evaluación no han sufrido transformaciones. (Fragmento, entrevista a rector, Ciclo 5).

No puede dejar de mencionarse, en relación con la evaluación y el ejercicio de la autonomía en el aprendizaje que se espera de los y las jóvenes de este ciclo, el acompañamiento de los padres y madres. De este modo, siguiendo con la valoración entre 1 y 5, siendo ésta la más alta, sugerida en la consulta a estudiantes, frente al enunciado: “en mi casa me ayudan a estudiar si los resultados de la evaluación no son los mejores”, los estudiantes contestaron:

Gráfico 130. En mi casa me ayudan a estudiar si los resultados de la evaluación no son los mejores. Estudiantes



En concordancia con ello, una maestra del ciclo 5, participante de uno de los grupos focales, expresó lo siguiente:

¿Porque los estudiantes no son autónomos? El contexto no nos ayuda mucho. La situación social, el antecedente de la formación de los padres, estamos viviendo en una sociedad donde el facilismo los llama. Como docentes, esperamos que los estudiantes tomen la iniciativa, pero los padres creen que el colegio debe darles todo, ellos no asumen esa responsabilidad, de enseñarles a sus hijos que deben ser autónomos y emprendedores, si un docente quiere hacer eso, se crean dificultades [...] A los chicos les toca salir a trabajar y a estudiar al mismo tiempo. (Fragmento, Grupo focal, docentes, Ciclo 5).

Eje: Organización escolar

En este eje temático, a partir de la categoría pertenencia institucional, se buscó consultar a los estudiantes sobre el gusto por el colegio. Para ello, se formularon una serie de enunciados que fueron valorados de acuerdo con una escala, que demarcó la importancia que cada uno de ellos revestía para los y las consultados. La siguiente tabla da cuenta de los porcentajes establecidos, en razón de las respuestas del total de los estudiantes consultados.

Tabla 27. ¿Qué tan importantes son las siguientes razones para ir al colegio? Estudiantes

Ítem	Muy importante	Más o menos importante	Poco importante	No es importante
<i>Conocer personas y hacer amigos(as)</i>	22.9%	46.9%	22.8%	7.4%
<i>Aprender cosas que me sirvan para encontrar trabajo cuando salga</i>	75.7%	19.7%	3.6%	1.0%
<i>Conocer y aprender cosas para vivir y disfrutar del mundo en el que vivo</i>	53.7%	34.9%	9.5%	2.0%
<i>Aprender cosas para entrar a una universidad cuando salga</i>	87.1%	10.1%	2.0%	0.8%
<i>Saber que existen diferentes opciones para vivir la vida</i>	59.4%	31.5%	7.3%	1.8%

<i>Olvidarme por un rato de los problemas que tengo en la casa</i>	24.2%	34.1%	25.9%	15.8%
<i>Saber más de las materias y temas que me gustan</i>	64.4%	28.8%	5.5%	1.3%
<i>Tener conocimientos que sean útiles en la vida</i>	83.9%	12.7%	2.4%	0.9%
<i>Desarrollar mi personalidad</i>	68.6%	22.7%	6.1%	2.5%
<i>Prefiero venir al colegio que quedarme solo(a) en la casa</i>	23.2%	27.9%	23.1%	25.8%
<i>Me gustan las clases y los maestros(as) me hacen sentir bien</i>	24.2%	49.2%	20.0%	6.5%
<i>Desayunar, almorzar o tomar refrigerio</i>	28.0%	19.0%	26.9%	26.2%
<i>Me siento más seguro(a) en el colegio que fuera de él</i>	15.0%	31.1%	31.3%	22.6%
<i>Hacer parte de un grupo musical, de teatro, danza u otro grupo artístico</i>	21.0%	27.7%	26.4%	24.9%
<i>Leer los libros que me gustan</i>	29.4%	38.5%	21.2%	10.0%
<i>Aprender cosas sobre mi tema o materia favorita</i>	56.8%	31.8	7.9%	3.6%
<i>Navegar en Internet</i>	23.9%	30.3%	28.5%	17.4%
<i>Hacer deporte</i>	46.7%	33.3%	13.1%	6.8%
<i>Vengo solamente porque mi papá y mi mamá me dicen que venga</i>	8.8%	12.9%	16.3%	62.0%

Según lo evidencia la tabla anterior, el 87,1% de los estudiantes de ciclo 5 consultados, afirma que su principal interés para estar en el colegio es aprender cosas que le sirvan para ir a la universidad cuando termine el bachillerato. Después de esta valoración, se encuentra la relación del colegio con las posibilidades de desempeño laboral, ya que el 75,7 % de los estudiantes afirma ir al colegio para aprender cosas que les sirvan para encontrar trabajo cuando salgan. Otra valora-

ción que ayuda a constatar este argumento, es la que señala que el 83.9% de los estudiantes asiste al colegio para aprender cosas útiles para la vida, considerando la institución como una plataforma para la inserción en el mundo laboral y en la formación superior.

Por su parte, opciones como: “conocer y aprender cosas para vivir y disfrutar del mundo en el que vivo”, “saber que existen diferentes opciones para vivir la vida”, y “desarrollar mi personalidad”, obtuvieron valoraciones que oscilan entre el 53% y el 68%, resultando significativas para los y las estudiantes. Sin embargo, en varios de los testimonios recopilados mediante los grupos focales, se aprecia la distancia entre lo que los estudiantes de ciclo 5 esperan del colegio y lo que se “recibe” en función de dicho proyecto. A propósito, uno de los estudiantes manifiesta:

Los profesores piensan que uno nunca va a hacer nada, a salir con nada [...] Yo siempre decía que los profesores que no hablaran de temas que le sirvan a uno para su vida, no sirven de nada [...] Algunos se limitan a enseñar una cosa para la nota, pero no para la vida. (Fragmento, Grupo focal, estudiantes, Ciclo 5).

Por supuesto, esta anotación no puede tomarse como regla, pues otro estudiante afirma: “Mi profesor de ciencias políticas, de la Universidad Nacional, es un ídolo ese profe”. (Fragmento, Grupo focal, estudiantes, Ciclo 5). Al tiempo, otras opciones, de menor importancia, pero que resultan relevantes para el análisis, tienen que ver con el interés de conocer personas y hacer amigos, opción considerada relativamente importante por un 46,9% de los estudiantes consultados, frente a un 22,9% de la población que considera dicha opción como muy importante.

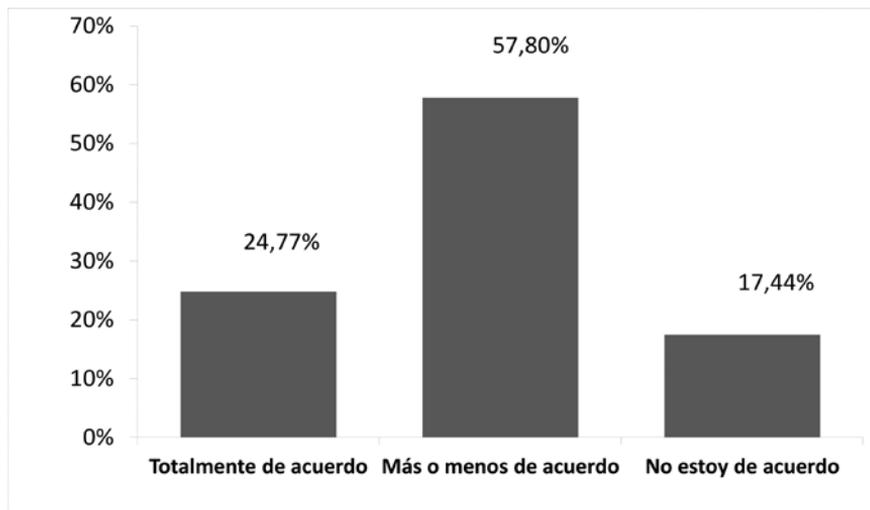
Otros aspectos que generan gusto del colegio para los y las estudiantes están referidos a desayunar, almorzar o tomar refrigerio en el colegio, opciones muy importantes para un 28 % de los estudiantes consultados en el ciclo 5, mientras que la opción de leer libros es muy importante para el 29,4% y la de hacer deporte es muy importante para el 46,7%.

Por otra parte, la pertenencia institucional implica relacionar los contenidos y las vivencias escolares con la vida cotidiana. A propósito, para el 34,1 % de los estudiantes consultados en el ciclo 5, ir al colegio para olvidarse por un rato de los problemas que tienen en casa, es una opción más o menos importante, mientras que el 25.9% opina que es poco importante, el 24.2%, que es muy importante y el 15.8% que no es importante en absoluto. Sumado a lo anterior, el 62% afirma que no es importante ir al colegio solamente porque el papá o la mamá lo digan, demostrando así un interés personal que ratifica las respuestas que recibieron altos porcentajes en esta pregunta.

Horizonte institucional (definición de normas y acuerdos)

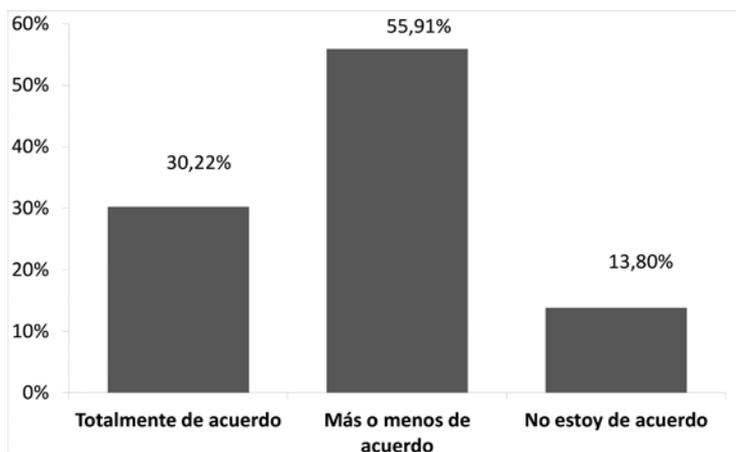
Las preguntas de la consulta para estudiantes, relacionadas con el horizonte institucional, indagaron por su comprensión y apreciación frente a las normas institucionales como parte de sus vivencias escolares.

Gráfico 131. De acuerdo con el modo en que se sanciona a los y las estudiantes cuando incumplen las normas o cuando cometen faltas.
Estudiantes



Frente a la pregunta sobre si los y las estudiantes están de acuerdo o en desacuerdo con la garantía de derechos en el colegio:

Gráfico 132. La forma como se garantizan los derechos en la institución. Estudiantes



Hasta aquí es posible decir que los datos expresan cierta tensión, comprensible si se tiene en cuenta que los y las estudiantes pasan por una etapa de búsqueda identitaria, la cual demanda comprensión por parte de su entorno social frente a acciones que, como el vestido y el adorno, se configuran como parte de su búsqueda, siendo las situaciones relacionadas con el “porte correcto del uniforme” las que generan mayores disgustos y “llamados de atención” alrededor del cumplimiento de las normas en la institución:

El año pasado yo tuve un problema con las expansiones, y yo tuve un muy buen maestro que me aconsejó revisar en el manual de convivencia lo de la libertad de expresión (porque el Coordinador me llamó acudientes) [...] El coordinador cambió. Era uno que no aguantaba que un estudiante tuviera la camisa por fuera, muy estricto. (Fragmento, Grupo focal, estudiantes, Ciclo 5).

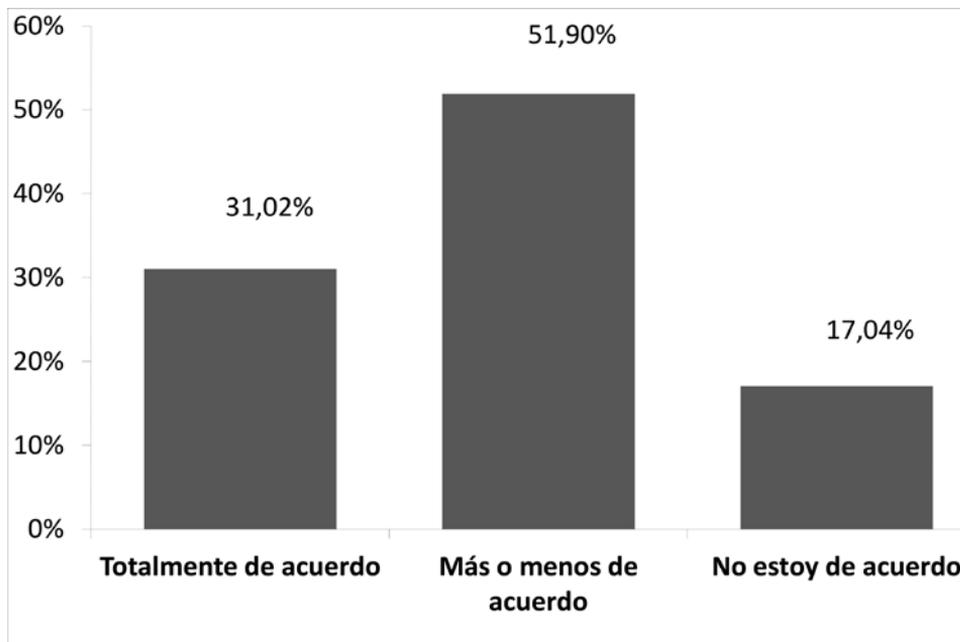
De otro lado, con relación a la convivencia escolar, cerca del 56% del estudiando del ciclo 5 está de acuerdo con resolver problemas de este tipo a través del diálogo y sin acudir al maltrato; cerca del 33% está más o menos de acuerdo y aproximadamente el 11% no está de acuerdo. Estos datos pueden entenderse a la luz de las condiciones de conflicto y violencia que rodean a los colegios, en donde los entornos escolares hacen que valores como el respeto, la tolerancia, la solidaridad, pierdan sentido, no necesariamente porque se consideren negativos para la convivencia, sino porque su trasgresión se convierte en códigos de seguridad. Así se muestra en la intervención de un estudiante participante en el grupo focal: “En este colegio a uno muchas veces no lo molestan es porque aparenta ser el más malo, el que lleva armas. Eso es malo, ¿por qué no respetan al juicioso, sino al más malo?”. (Fragmento, Grupo focal, estudiantes, Ciclo 5).

Esto se confirma con el testimonio de las maestras en uno de los grupos focales:

Los niveles de convivencia escolar son manejables, especialmente en primarias, pero para los grandes, los DDHH serían importantes para la resiliencia y para la toma de decisiones asertivas. La agresión física y verbal son una latente, muy marcados, inician dentro del aula como conflicto menor, pero terminan afuera, volviéndose un problema mucho más grave. Hay rivalidad entre niñas de grupos cerrados. (Fragmento, Grupo focal, docentes, Ciclo 5).

Llaman también la atención las respuestas al enunciado de: “los profesores, orientadores o coordinadores nos escuchan y nos ayudan si tenemos problemas personales”, pues solo el 31.1% dice estar totalmente de acuerdo; mientras el 51.9%, está más o menos de acuerdo, lo que evidencia una distancia entre estudiantes y maestros, siendo este ciclo en el que los y las jóvenes buscan mayor acompañamiento frente a los retos y necesidades que les impone el futuro.

Gráfico 133. Los profesores, orientadores o coordinadores nos escuchan y nos ayudan si tenemos problemas personales. Estudiantes

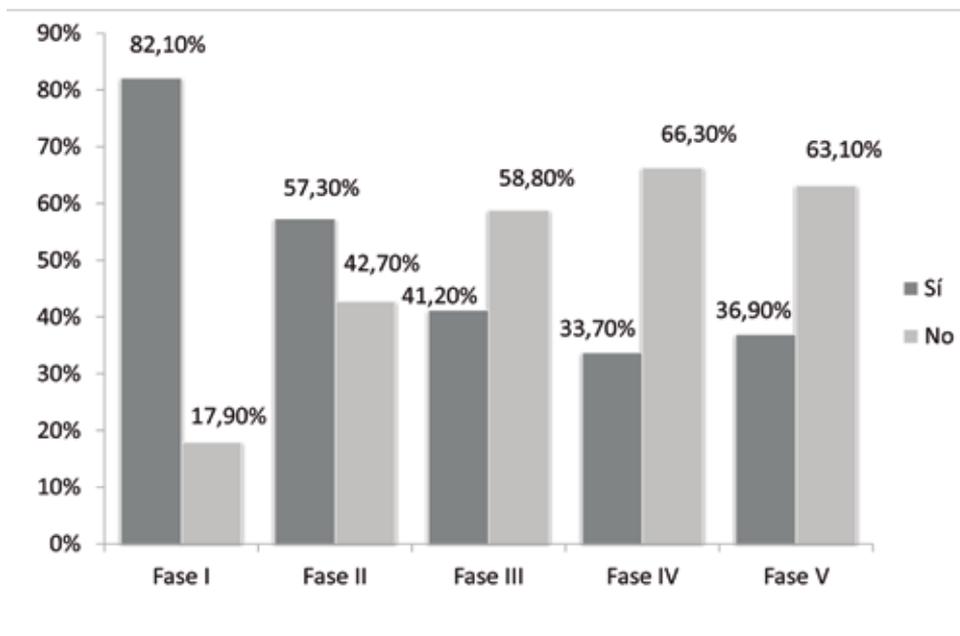


Eje: Gestión escolar

De acuerdo con los hallazgos obtenidos de la consulta a maestros y maestras, que consultaron a los docentes que dijeron desempeñar su labor en ciclo 5, la pregunta por la realización de la primera fase, correspondiente a la preparación y divulgación de la propuesta de RCC, recibe mayor número de respuestas afirmativas (82%), así como la que tiene que ver con la formulación del proyecto de ciclos general para la institución (57%).

Sin embargo, las afirmaciones respecto al cumplimiento de las fases empiezan a descender a partir la que tiene que ver con el diseño curricular y la ejecución de los proyectos, mostrando luego un leve aumento en la fase de sostenibilidad. Esto, probablemente en razón del establecimiento de alianzas para procesos de formación con entidades externas, como universidades o el SENA, aspecto que cobra mayor relevancia para este ciclo y que, a su vez, se relaciona con el proyecto de Educación Media Especializada -EME-. El siguiente gráfico ilustra lo mencionado:

Gráfico 134. Implementación de las fases de la RCC. Ciclo 5. Docentes



Eje: Saberes y aprendizajes

Este eje temático centra su atención en la implementación y apropiación de la Base Común de Aprendizajes Esenciales (BCAE), e indaga a propósito a todos los actores de la comunidad educativa. Para el caso de los y las estudiantes, se buscó la formulación de preguntas que recogieran el espíritu de cada uno de los aspectos desde los cuales se desarrolla la propuesta de la RCC: Cognitivo, Físico-creativo y Socio-afectivo.

Mientras tanto, para el caso de maestros y maestras, se interrogó por el “nivel” de desarrollo de cada uno de los aspectos contemplados en la propuesta de la BCAE, teniendo en cuenta que, no obstante éstos se vinculan directamente con las orientaciones de la RCC, su presencia en el escenario escolar no depende necesariamente de la implementación de las fases propuestas por dicha política, toda vez que se corresponden más bien con la puesta en marcha de una apuesta curricular de aprendizajes esenciales o imprescindibles para la formación de ciudadanos y ciudadanas. Las siguientes son las respuestas de maestros y maestras al respecto:

Tabla 28. De acuerdo con su experiencia, ¿la RCC ha facilitado la apropiación por parte de los y las estudiantes de los siguientes aprendizajes contemplados en la Base Común de Aprendizajes (BCAE)? Docentes

Ítems	No se desarrolla	Se dejó de desarrollar	Se desarrolla	Se desarrolla sin la RCC
<i>Lectura, escritura y oralidad para la construcción de conocimientos y para la interacción social.</i>	3.6%	2.2%	58.4%	35.8%
<i>Conocimiento y uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación.</i>	8.2%	1.4%	57.3	33.0%
<i>Conocimiento del acumulado científico, técnico y demás bienes de la tradición cultural, para el fomento de la investigación y comprensión del mundo.</i>	21.1%	1.8%	45.5%	31.5%
<i>Reconocimiento en el contexto y entorno de las oportunidades y barreras para el desarrollo de iniciativas en el mejoramiento de la vida personal y colectiva.</i>	12.2%	0.7%	52.3%	34.8%
<i>Participación en actividades y/o colectivos que promueven la cultura ambiental.</i>	4.7%	1.8%	59.1%	34.4%
<i>Expresión de sentimientos, emociones y opiniones a partir de la lectura, la escritura y la palabra.</i>	5.7%	0.7%	56.3%	37.3%
<i>Relación con otros e incidencia en el mundo a través del uso del lenguaje.</i>	7.7%	0.4%	55.6%	38.4%
<i>Valoración, jerarquización y selección crítica de la información.</i>	15.8%	1.1%	45.9%	37.3%
<i>Resolución de problemas de manera individual y colectiva para transformar el entorno.</i>	7.2%	1,10%	55.9%	35.8%

<i>Interacción con responsabilidad y fortalecimiento de la autoestima, autoconfianza, motivación e iniciativa.</i>	5.7%	0.4%	55.9%	38.0%
<i>Formación de la cultura ambiental en función de la transformación de actitudes y comportamientos, y relación de cuerpo- naturaleza.</i>	6.5%	0.7%	56.3%	36.6%
<i>Comunicación con el uso de diversos lenguajes para la comunicación asertiva y crítica.</i>	10.0%	1.1%	53.4%	35.5%
<i>Relación de los conocimientos científicos, matemáticos y tecnológicos como elementos prácticos para la vida cotidiana.</i>	9.3%	1.8%	51.3%	37.6%
<i>Desarrollo de procesos creativos que permiten el desarrollo de ideas, la concreción de proyectos y la resolución de problemas prácticos para la vida.</i>	9.0%	0.7%	56.3%	34.1%

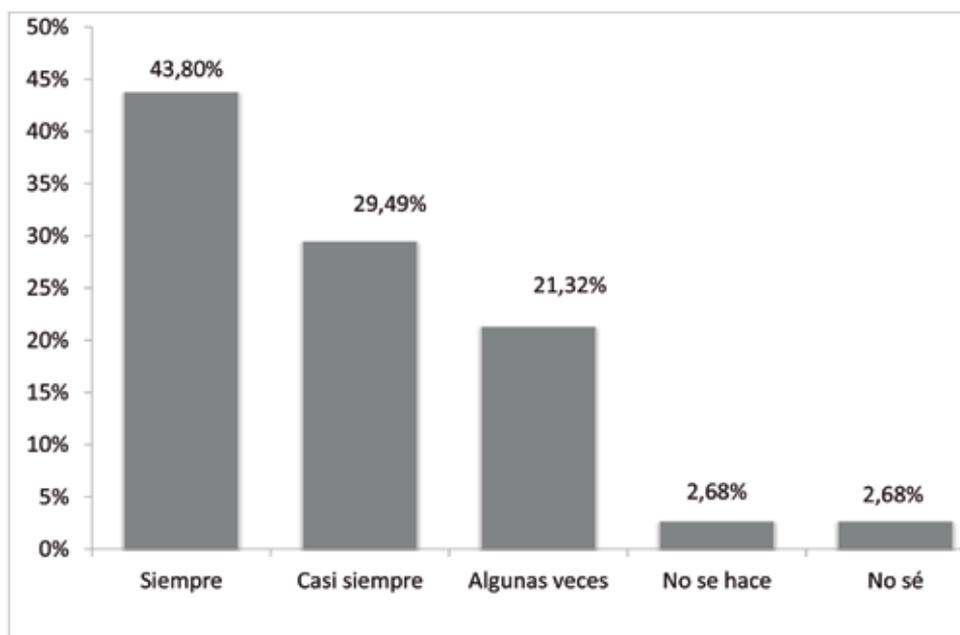
Como se evidencia en la tabla, la totalidad de aprendizajes básicos contemplados en la BCAE, tienen lugar en el ciclo 5 y, al respecto, maestros y maestras señalan también que ello sucede en el marco de la implementación de la RCC. No obstante, como lo indica la columna correspondiente a la opción de respuesta “se desarrolla sin la RCC”, se trata de aprendizajes que se articulan a propuestas preexistentes o que, incluso, en aquellos colegios donde no se ha implementado esta política, se encuentran presentes en el escenario escolar, debido a que son promovidos desde escenarios pedagógicos de maestros, maestras o entidades externas, en razón del desarrollo de los fines de la educación. Así lo mencionan algunos maestros en el grupo focal realizado,

Estos aprendizajes básicos son fruto de la intención de los maestros, de su preparación, de su experticia. Creo que no tiene que ver el trabajo de los aprendizajes esenciales y la aplicación de ciclos [...] Pensamos que no se tiene que cambiar todo el proceso pedagógico. Muchas cosas de las que se

hablan en ciclos son un punto de encuentro, en el que se integran las asignaturas, en donde lo clave es que se hagan partícipes los estudiantes. (Fragmento, Grupo focal, maestros y maestras, Ciclo 5).

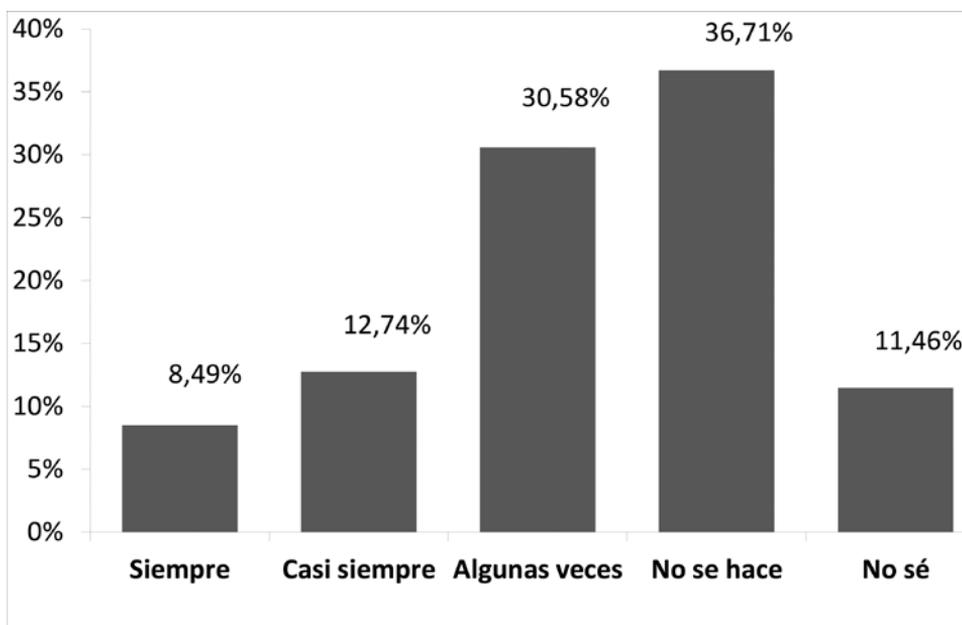
Las respuestas de maestros, maestras y directivos, se pueden constatar e incluso refutar con las de los y las estudiantes. Con respecto al aprendizaje relacionado con el ambiente, los estudiantes coinciden con los maestros en que se avanza en el colegio en la formación alrededor de la conciencia de protección y conservación de la naturaleza.

Gráfico 135. Aprendo que hago parte de la naturaleza y que mi responsabilidad es protegerla y conservarla. Estudiantes



Caso contrario es el de la pertenencia a semilleros o grupos que tienen que ver con la conservación y protección del ambiente, pues más del 90% de docentes afirman que esta actividad se adelanta en los colegios, mientras que el 36.7% de los y las estudiantes afirman que no se hace y el 30.5% dice que solo en algunas ocasiones.

Gráfico 136. Pertenencia a semilleros o grupos que tienen que ver con la conservación y protección del ambiente. Estudiantes

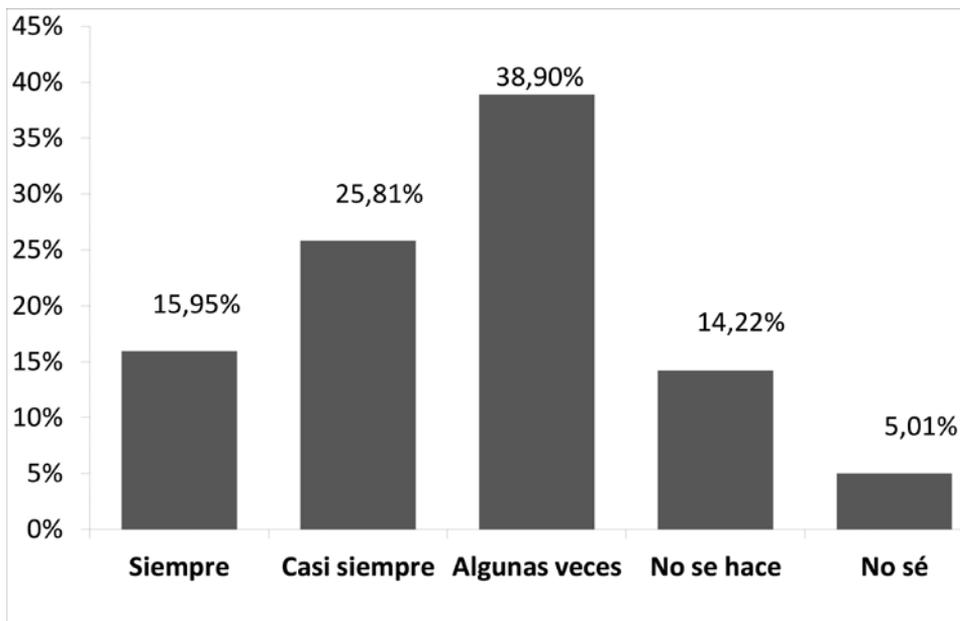


De otro lado, se destacan las conclusiones que se pueden obtener de las respuestas de los estudiantes frente a la pregunta: “en mi casa y en mi barrio práctico lo que aprendo sobre la protección y conservación de la naturaleza y el ambiente”. Pues el 15.9% dice que esto ocurre siempre, el 25.8% opina que casi siempre y el 38.9% que algunas veces, lo que demarca un reto en la necesidad de establecer caminos didácticos para la apropiación y uso de estos aprendizajes. A propósito del tema, un profesor del ciclo 5 menciona:

Se articula el proceso de aprendizaje con el programa de Basura Cero [...] los chicos toman conciencia muy leve de lo que se puede hacer. Sin embargo, nos quedamos en la propuesta y no la alcanzamos a ejecutar, no hay tiempo. Lo que queríamos es que cada asignatura se integrara a este proceso. (Fragmento, Grupo focal, maestras y maestros, Ciclo 5).

La siguiente gráfica corrobora lo dicho anteriormente.

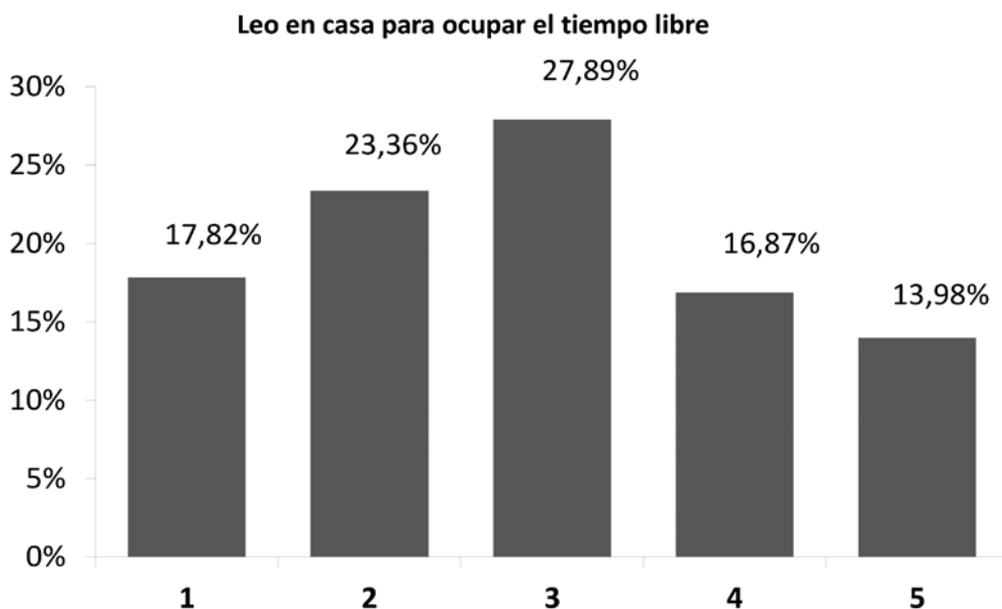
Gráfico 137. En mi casa y en mi barrio, practico lo que aprendo sobre la protección y conservación de la naturaleza y el ambiente. Estudiantes



En cuanto al aprendizaje de la lectura, escritura y oralidad, específicamente lo relacionado con el aspecto cognitivo, es necesario destacar que para los y las estudiantes es importante leer, escribir o expresarse verbalmente. El 31% de la población responde que es muy importante, el 27% considera que es importante, el 24% opina que es más o menos importante, el 11% considera que es poco importante y para el 7% este aprendizaje no es importante.

Por su parte, frente al enunciado: “leo en casa para ocupar el tiempo libre”, se respondió, siendo 1 lo mínimo y 5 lo máximo:

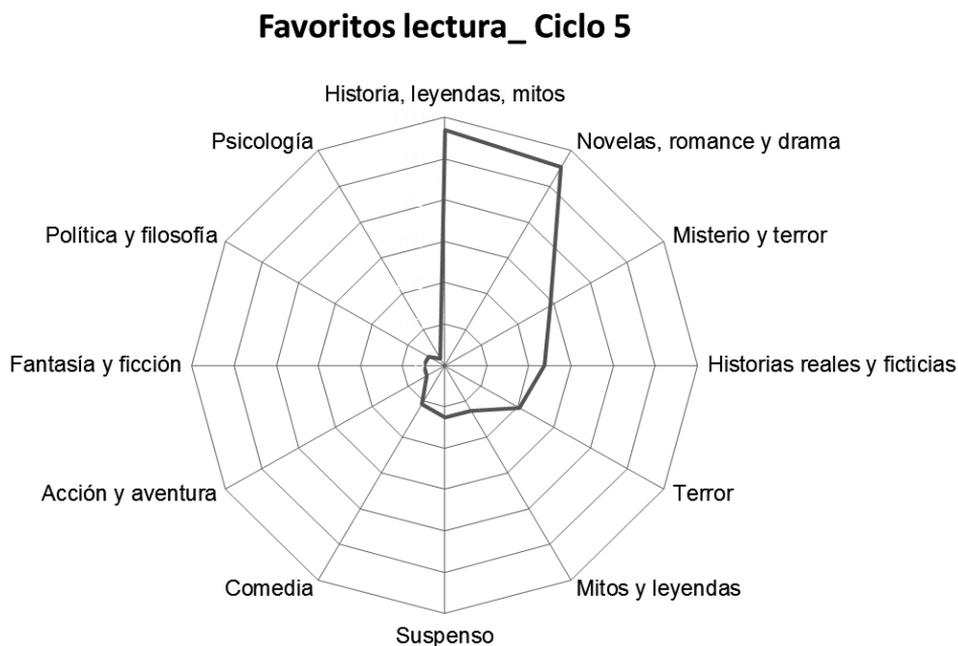
Gráfico 138. Leo en casa para ocupar el tiempo libre (1 es nada, 5 es bastante). Estudiantes



El aspecto socio-afectivo fue valorado con el ítem: “leo y escribo para chatear con mis amigos y amigas”. Los resultados muestran que el ejercicio de chatear, leyendo y escribiendo, fue valorado como muy importante por cerca del 34%; como importante por el 24% y con menores niveles de reconocimiento por los demás, así: 21%, que es más o menos importante; 11% poco importante y cerca del 10% que es nada importante.

En los grupos focales desarrollados, los estudiantes de ciclo 5 brindaron importante información respecto de sus preferencias en materia de lectura, destacando las historias, leyendas y mitos, así como las novelas, el romance y el drama, tal como lo evidencia el siguiente gráfico.

Gráfico 139. Temas favoritos de lectura para estudiantes. Ciclo 5



Relación con las TIC

Indudablemente la cercanía de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la vida cotidiana de los y las jóvenes del ciclo cinco, es un tema que cobra especial relevancia, no solamente por su importancia en términos de la inserción al mundo del trabajo y de la formación profesional, sino también porque imponen retos pedagógicos relacionados con el uso creativo y crítico de la información.

A propósito, cada vez es más común escuchar a maestros y maestras preocupados por el desplazamiento del libro como eje tecno-pedagógico escolar, y la preocupación que ello genera en razón de la “ligereza” con la que se asumen los compromisos académicos relacionados con la búsqueda y construcción de información; esto sin contar con el uso creciente de los medios virtuales para la persecución, el bullying y otras actividades que ponen en riesgo la seguridad de los y las jóvenes.

En este contexto, cabe resaltar que, frente a la pregunta sobre “tengo computador en mi casa”, los estudiantes de ciclo 5 respondieron de la siguiente manera: 83% que sí y el 17%, que no. El 77%, afirmó que contaba con servicio de Internet en su casa, y el 23% respondió que carecía del mismo. Frente a la pregunta sobre si “estaban inscritos en alguna red social” (Facebook, Myspace, Sónico, Hi5, Twitter, Flickr, etc.), el 95% contestó afirmativamente, y solo un 5% señaló que no. Esto indica que así no se disponga de computador y de conexión a la red en sus hogares, casi todos los estudiantes de este ciclo (de 15 a 17 años en promedio) se interesan por pertenecer, y lo logran, a una o más redes sociales informáticas, accediendo a ellas por fuera del hogar.

En consecuencia, es preciso revisar los usos que se dan a dichos escenarios virtuales. A propósito, el 16% maestros y maestras consideró que la valoración, jerarquización y selección crítica de la información no tiene lugar como objeto de formación en el colegio, lo que coincide con el 10% que afirmó que no se desarrolla el uso de diversos lenguajes como aprendizaje para la comunicación asertiva y crítica.

Manejo de las matemáticas, ciencias y tecnologías

El manejo de las matemáticas, la ciencia y la tecnología se considera como un aprendizaje esencial, en la medida en que permite comprender relaciones, situaciones y fenómenos naturales, artificiales, sociales, históricos y culturales, mediante el uso de teorías y modelos para interpretar y validar la realidad, resolver problemas, crear soluciones y mundos posibles que respondan a intereses y necesidades del sujeto y de la colectividad.

(SED, 2011 p. 99).

Para este caso se preguntó a los y las estudiantes por la frecuencia con la que en “su colegio aprenden y aplican procedimientos que tienen que ver con la investigación, por ejemplo, observar, tomar apuntes ordenados, analizar, describir, etc.”. Frente a este aspecto, aproximadamente para el 35%, casi siempre se hace y para el 30% sucede siempre, marcando entre estas dos apreciaciones el 65% de los casos. Una tercera parte de las respuestas indicaron que solo se hace ocasionalmente, o que definitivamente no se hace, proporción que de todas maneras llama la atención sobre la necesidad de un trabajo adicional para promover la investigación, o por lo menos, la indagación como práctica corriente en los estudiantes.

De otra parte, vale destacar que el 21% de los docentes reconoció que no hay un desarrollo del conocimiento del acumulado científico, técnico y de los demás bienes de la tradición cultural para el fomento de la investigación y la comprensión del mundo. Esto se relaciona con la afirmación hecha anteriormente, que señala como una debilidad en el proceso formativo la baja participación de estudiantes en colectivos, semilleros o grupos de investigación.

Reconocimiento y respeto por la diversidad

Uno de los propósitos de la formación ciudadana, consignado en los fines de la educación, es el respeto por la diversidad étnica, cultural y de géneros. Para ello, se espera que en el colegio se desarrollen proyectos y acciones transversales que formen valores, actitudes y aptitudes en los y las estudiantes, entendiendo esta tarea, según la Ley 115 de 1994, como un proyecto transversal obligatorio.

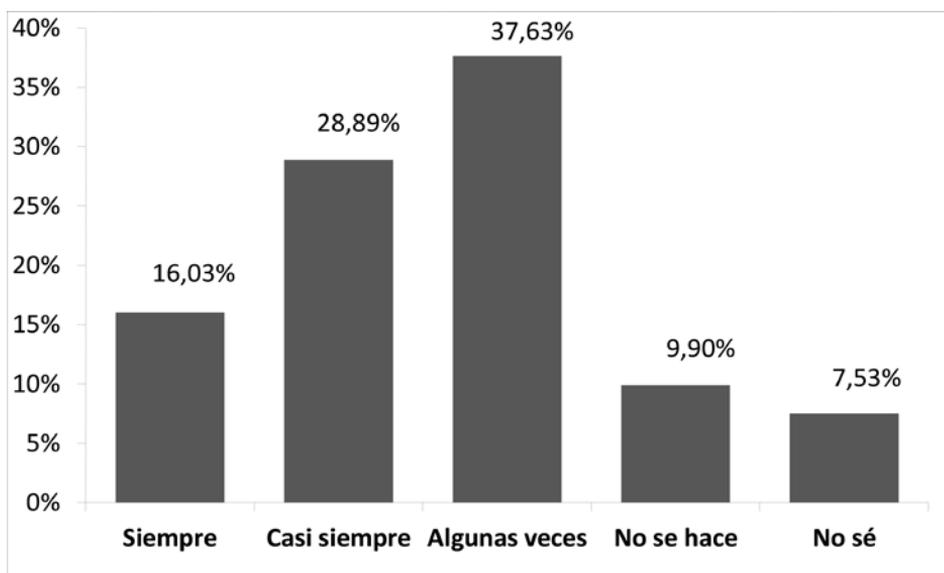
Más allá de ser un propósito altruista, este es un pivote para la construcción del Estado en el marco del ejercicio y vivencia de los Derechos Humanos y, por esta razón, se considera también un aprendizaje esencial dentro de la BCAE. Así, se preguntó a los y las estudiantes si: “en el colegio aprendo a respetar e incluir en todas las actividades a quienes tienen orientaciones sexuales distintas a la heterosexual”. Esta situación siempre es así para cerca del 39% y casi siempre para el 27% (suma 66%, dos terceras partes del estudiantado). Para el 20%, que ocurre solo algunas veces; el 7% que no se hace y un 7% afirmó no saber.

De igual manera el conocimiento de las rutas de exigibilidad de derechos se convierte en un imperativo, por eso se preguntó a los y las estudiantes si: “aprendo a conocer a qué lugares puedo ir (Personería, Defensoría del Pueblo, Casa de Justicia, Casa de Conciliación, etc.) para denunciar situaciones en las que mis derechos o los de mis compañeros(as) no sean respetados”. Frente a esta afirmación, el 29% señala que siempre pasa; un 29% anota que casi siempre; el 27% opina que sucede algunas veces; el 7% afirma que no se hace y el resto, que no sabe.

Formación para la autonomía y el emprendimiento

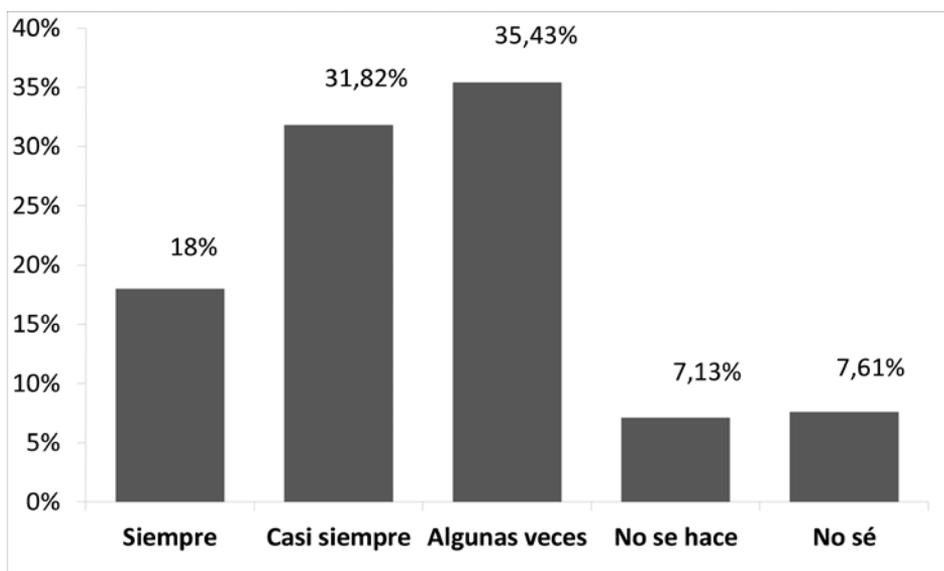
Frente a la afirmación de: “en mi colegio aprendo a crear o sugerir soluciones a problemas que se presentan en mi familia, en mi colegio o en mi barrio”, se afirmó:

Gráfico 140. En mi colegio aprendo a crear o sugerir soluciones a problemas que se presentan en mi familia, en mi colegio o en mi barrio. Estudiantes



De otro lado, consultados los estudiantes sobre si se sienten capaces de crear o buscar oportunidades para realizar los planes que tienen para su vida contestaron:

Gráfico 141. Se sienten capaces de crear o buscar oportunidades para realizar los planes que tienen para su vida. Estudiantes



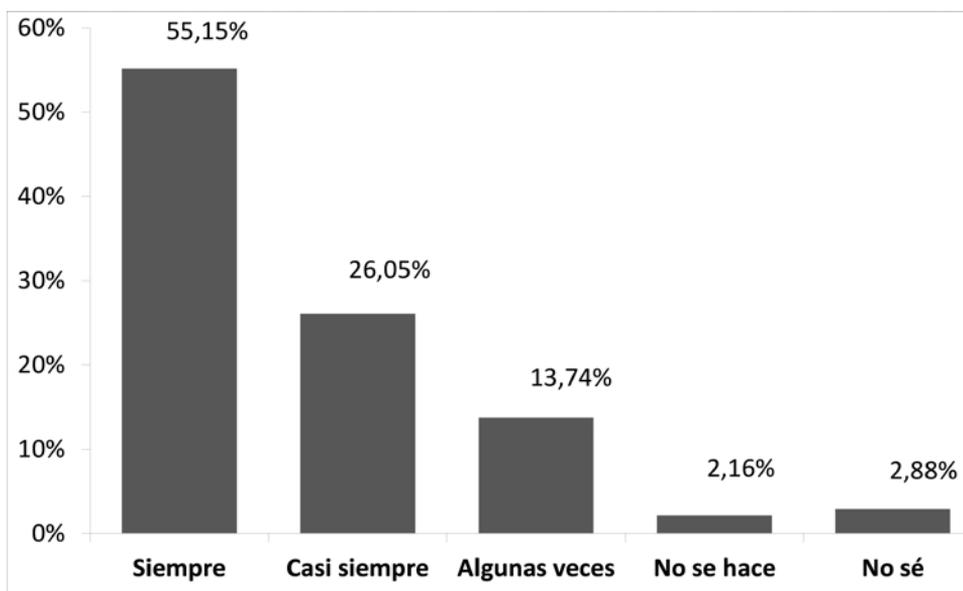
Los datos recopilados demuestran que cerca de la mitad de los estudiantes tiene una alta confianza en las propias capacidades, es decir, aquellos estudiantes que respondieron siempre y casi siempre, respuestas que pueden considerarse positivas. No obstante, es preciso indicar que el entorno barrial impone límites para la creación de dichas opciones, que son superadas, en parte, por la participación, acompañamiento o disponibilidad de una oferta que impulsa otro tipo de comprensiones del mismo. De esta manera lo manifiesta una maestra en el grupo focal:

¿Qué hacen los estudiantes cuando salen del colegio? Ellos salen con bases pobres y pocas puertas se les van a abrir. Tenemos muchos casos de adolescentes embarazadas, piensan en conformar una familia para vivir el día a día, sin proyectar una visión de futuro. Tener la integración con la Uniminuto abre perspectivas distintas, tenemos estudiantes (pocos) en la Nacional, en la Pedagógica, en la Distrital. La media maneja actualmente articulación desde noveno con la Uniminuto. Eso deja ver que es posible trabajar la articulación de la media con la superior y la RCC. (Fragmento, Grupo focal, maestros y maestras, Ciclo 5).

El comentario anterior contrasta con la consulta a estudiantes, pues frente al enunciado en el que se les pide indicar la frecuencia con la que son persistentes para cumplir las metas que se proponen, el 28% de ellos anota que esto ocurre casi siempre, el 54% dice que siempre; es decir, el 82% considera la persistencia en las metas como una actitud recurrente.

Por su parte, el hecho de que el 51% de los y las estudiantes de este ciclo afirmen que siempre y el 26% que casi siempre se sienten capaces de crear o buscar oportunidades para realizar los planes que tiene para su vida, (77%) reafirma el argumento anterior. Al respecto, un estudiante opinó: “Los profesores piensan que uno nunca va a hacer nada, a salir con nada [...] Yo siempre decía que los profesores que no hablaban de temas que le sirvan a uno para su vida, no sirven de nada”. (Fragmento, Grupo focal, estudiantes, Ciclo 5). Así se ilustra en la siguiente gráfica:

Gráfico 142. Sentirme capaz de crear o buscar oportunidades para realizar los planes que tengo para mi vida. Estudiantes



6. Conclusiones

¿Estamos en la víspera de una gran revolución educativa? Es más prudente pensar que el mejoramiento de los métodos de enseñanza-aprendizaje se logrará a través de un progreso continuo, más que por un descubrimiento repentino. Los ciclos no dan la respuesta, solo vuelven la cuestión más aguda e incitan a trabajar de forma más intensa y concertada. Solo queda sostener esta evolución por medio de acciones de formación y proyectos institucionales coherentes, que mantengan un equilibrio entre, por un lado, la concepción y animación de las situaciones, de las secuencias y de los dispositivos didácticos y, por otro lado, de las competencias más transversales de gestión de los grupos de estudiantes y de organización del trabajo en un ciclo.

Perrenoud, 2010, p. 53.

Las palabras de Perrenoud llaman la atención sobre una de las discusiones más importantes a lo largo del estudio temático sobre la política de Reorganización Curricular por Ciclos en los colegios estatales de Bogotá, realizado por el IDEP. Esta discusión tiene que ver con los diversos trayectos que adopta la puesta en marcha de una política educativa, y que se reflejan en las múltiples formas como se asume dicha iniciativa en cada uno de los colegios; sin olvidar que es necesario entenderlos como escenarios heterogéneos en los cuales las jornadas, las sedes, los ciclos y los grados pueden mantener dinámicas disímiles entre sí.

Como lo afirma Perrenoud, más que un aprendizaje repentino, la transformación curricular por ciclos obedece a un “progreso continuo”, en el que las dinámicas sociales que acaecen en la escuela han experimentado un paulatino, pero decidido,

proceso de transformación de las estructuras organizativas, de gestión, curriculares, convivenciales, etc.; es decir, una tarea que podría considerarse como una “forma de pensar” en relación con lo que implica un proceso de transformación curricular.

Con estas palabras como preámbulo, se formulan a continuación algunas conclusiones que esperan contribuir como líneas de reflexión para la toma de decisiones y posteriores análisis sobre lo que ha significado para la ciudad, y particularmente para las comunidades educativas, la puesta en marcha de la política de reorganización por ciclos. Las mismas se enuncian a partir de las dos preguntas centrales, formuladas para el presente trabajo, y que por la perspectiva definida por el IDEP para su realización, parten de asumir la educación como derecho de las personas. Estas preguntas son:

1. ¿Cuáles son las principales transformaciones generadas por la política RCC en relación con los ejes temáticos (Organización escolar, gestión escolar, desarrollo curricular y saberes y aprendizajes)?
2. ¿De qué manera la política de reorganización por ciclos contribuye con el cumplimiento del derecho a la educación y con la valoración que hacen de éste los niños, las niñas y los jóvenes?

Consideraciones generales sobre las principales transformaciones generadas por la RCC

La puesta en ejecución de una política implica procesos de mediación, de negociación de los distintos actores que participan en su diseño, implementación y evaluación. Estos procesos son propios del ejercicio político y se espera que sean mucho más dinámicos en un sistema democrático, por tanto, no es errado afirmar que existen diferentes “escenarios de complejidad” que rodean en todos sus momentos a las políticas educativas.

Dicha complejidad no debe ser desestimada cuando se piensa en la manera como las políticas diseñadas desde los “centros de decisión”, “llegan” a la escuela, pues es este otro escenario donde se somete a una serie de negociaciones con los maestros y maestras, con los niños, niñas y jóvenes, directivos y administrativos para acatarlas, resistirlas, ignorarlas o modificarlas.

Esto describe solo una de las vías de circulación de la política educativa, por eso es importante llamar la atención en el hecho de que es muy común que en los lugares de diseño de política no se conozca lo suficiente sobre lo que ocurre en la mediación y en el complejo escenario de la escuela.

Al respecto, cabe agregar que el éxito y continuidad de cualquier reforma curricular y pedagógica depende fundamentalmente del grado de aceptación e implementación por parte de los y las docentes, quienes ejercen un alto grado de “autonomía relativa” en su salón de clase. Esto implica la necesidad de legitimación intelectual de la propuesta de innovación, seguida de una intensa ambientación, preparación, seguimiento y evaluación de sus diversas etapas de implementación. Sin estos procesos, mutuamente complementarios, muchas innovaciones curriculares y pedagógicas quedan reducidas a buenas intenciones en las que al parecer abundan los documentos oficiales.

También es determinante el alto grado de autonomía de las instituciones -y de los rectores y rectoras, en quienes recae la mayor responsabilidad en la gestión- lo que puede generar, de una parte, altos niveles de apropiación y desarrollo, pero también, diferentes rangos de desinterés o resistencia ante medidas gubernamentales. Ambas posturas fueron contempladas en este estudio, del que surgen las siguientes conclusiones generales:

a. Heterogeneidad en la percepción de maestros y maestras respecto a la implementación: Fueron pocos los casos de colegios en los cuales los maestros y maestras consultados, dieron respuestas homogéneas respecto a la realización de las acciones en el marco de la RCC. Es decir que, no obstante fueron consultados maestros y maestras del mismo ciclo y jornada, y que además reportaron una permanencia en la institución de más de tres años, sus respuestas fueron contrarias entre sí. Por ejemplo, algunos afirmaron continuar actualmente con la implementación de la política de ciclos, mientras que otros -de la misma institución, ciclo y jornada- señalaron que las actividades vinculadas a la RCC, aunque se habían adelantado, habían cesado.

b. Las voces de maestros y maestras difieren, en varios casos, de los reportes de los operadores que hicieron el acompañamiento en los colegios: Aunque el estudio no consultó a las entidades acompañantes, mediante las entrevistas a líderes de ciclo, rectores(as) y los grupos focales con docentes, fue posible establecer que, mientras las entidades acompañantes reportaban la ejecución de las fases de ciclos hasta el diseño -con equipos institucionales- de la malla curricular por ciclos, para los maestros y maestras la existencia del documento no agotaba la exigencia de la fase, pues el tránsito del documento al “hecho” suponía esfuerzos y decisiones que, en sus palabras, “estaban mucho más allá del papel”.

c. Comprensiones diversas sobre la RCC entre los docentes, falta de suficiente diálogo y de procesos de formación y autoformación de maestros y maestras: Las consideraciones hechas en el numeral anterior, destacan otro elemento a tener en cuenta sobre lo que ha sido la implementación de la RCC,

el cual tiene que ver con el “costo” de “pensar la escuela de otro modo”. La iniciativa de reorganizar curricularmente la escuela llegó acompañada de un alto grado de incertidumbre frente a los alcances de una propuesta de tal envergadura, no solamente en la cotidianidad de los colegios, que asumieron de manera decidida el reto, sino también en sus correlatos en la familia y, por supuesto, en el nivel central.

La mencionada discusión con docentes sobre los fundamentos y beneficios pedagógicos de esta nueva organización del currículum y del trabajo pedagógico, llevó a que, para algunos colegios, reorganizarse por ciclos se considerara como “una tarea más de la SED”, y se obviaría la posibilidad de apropiar -pues en todos los colegios se hizo la presentación de la propuesta- el significado y el reto social de lo que significa transformar el currículo. En otros colegios la orientación se tomó, sin lugar a dudas, como una posibilidad para vincularse a reflexiones que eran consideradas como necesarias por parte de los colectivos docentes.

Los anteriores aspectos explican el desarrollo desigual de la propuesta de ciclos entre los planteles. Algunos han implementado uno o dos ciclos, sobre todo los 1, 2 y 3, y en la mayoría se habla de ciclos pero aún persiste la organización tradicional en grados; prima la forma sobre el contenido, el discurso del “deber ser”, sobre las prácticas pedagógicas reales. Se percibe que el modelo de ciclos es más de índole administrativo-organizacional que pedagógico.

En consecuencia, sin una amplia y continuada discusión sobre determinada innovación, no es posible lograr su legitimidad e internalización por parte de los docentes en su totalidad, actores decisivos para su implementación.

Sin embargo, vale la pena destacar que en algunos colegios tuvieron lugar importantes transformaciones bajo el esquema de ciclos, debido en buena medida a la calidad e intensidad de programas de capacitación de docentes, y de seguimiento y asesoría por parte de funcionarios de la SED, con el apoyo de algunas entidades externas contratadas para tal fin. En estos colegios se crearon cargos de coordinador o de líderes de ciclos, y se reportaron logros importantes en la formulación de proyectos transversales que fomentaron la interdisciplinariedad y la mayor contextualización del aprendizaje, así como la mayor interrelación y sinergia entre diversos docentes.

También se crearon diversos temas y actividades extracurriculares (teatro, artes, ajedrez, deportes, danza, Derechos Humanos, reciclaje, inglés, conservación ambiental, entre otras) que fueron consideradas como aporte positivo para elevar el nivel de capital cultural de los estudiantes y como contribución a la identificación de su proyecto de vida. Así mismo, en varios casos los docentes fueron organizados en ciclos, en lugar de grados.

Consideraciones generales respecto del efecto en el cumplimiento del derecho a la educación en los y las estudiantes

Desde la perspectiva de política que ha adoptado el estudio, se ha planteado la importancia de acceder a las voces de todos los sujetos de la escuela: maestros, maestras, padres, madres, niños, niñas y jóvenes, tienen maneras y formas de expresión de sus aportes sobre lo que consideran importante en el aprendizaje -y en la enseñanza-. Estos dos ejes son centrales en la comprensión del derecho a la educación, pues van más allá de temas presupuestales o de engranajes con otras políticas, centrándose en lo que ocurre “puertas adentro del colegio” e incluso “puerta adentro del salón de clase”, que es hacia donde se dirigen, en última instancia, las políticas educativas y donde son los protagonistas -no pasivos- de esta relación. Ello cobra mayor fuerza, si se tiene en lo que plantea Gentili (2005), cuando afirma que:

Muchos niños y niñas permanecen durante años dentro del sistema escolar. Pero no necesariamente la permanencia dentro del sistema escolar significa la oportunidad efectiva de vivencias de un derecho social, de un derecho humano, de un derecho inviolable en la construcción de su condición de ciudadanos y ciudadanas. (p. 79).

No se trata de hacer visibles los discursos para otorgarles un lugar “de menor importancia” al interior del concierto de voces que diseñan políticas educativas, o que los reconoce como dato adjunto o anecdótico y, por qué no decirlo, electoral. Así, siguiendo con Gentili (2005):

El derecho a la educación, desde la interpretación de algunos autores, debe ser entendido en toda sociedad democrática, como el derecho que ésta tiene de cuestionar uno de los elementos sobre los cuales se instituye el poder dominante, el poder autoritario [...] en todas las sociedades el conocimiento ha sido un factor de poder que ha permitido consolidar grupos dominantes y la subyugación de grupos que no tuvieron acceso a saberes y conocimientos. (p. 80).

Entonces, dar lugar a las sensibilidades emergentes en la formulación de la política, significa superar, o más bien transformar, por un lado, la monopolización de la legitimidad de ciertos saberes y, al contrario, dar “a todos lo que se necesita” para vivir una vida social satisfactoria. Por otro lado, se requiere también transformar la manera como tradicionalmente se llevan a cabo los ejercicios participativos en los que pareciera primar la frase “ustedes participan y yo decido”.

En relación con la política de Reorganización Curricular por Ciclos, construir una propuesta semejante supone, más allá de educar para el trabajo, educar “para la

vida”, entendiendo que esta última es integral y que, si bien el desarrollo de ofertas de educación que se ocupen de orientar y capacitar vocacionalmente -en especial a los jóvenes- cumplen cierto papel, no se puede caer en la postura contenida en las políticas educativas realizadas desde otros centros de poder (organismos internacionales, gobiernos y gremios, por ejemplo) ajenos a la escuela, que suponen que únicamente se educa para el trabajo.

Por otra parte, la política de Reorganización Curricular por Ciclos representa un avance en términos de la garantía del derecho a la educación en el ámbito distrital, en tanto que propone improntas y ejes de desarrollo por ciclo, que valoran a los sujetos como lugar central del desarrollo curricular y de las políticas en general. Ahora bien, uno de los principales “cuellos de botella” de la implementación de dicha política, radica en la fragmentación y discontinuidades que se generan a partir de los cambios de administración, pues no se puede perder de vista la responsabilidad social que adquiere una administración frente al agenciamiento de transformaciones que resultan trascendentales para la escuela.

A continuación se presentan de modo más preciso algunas de las principales transformaciones reconocidas por cada uno de los ejes temáticos contemplados: Organización escolar, Gestión escolar, Desarrollo curricular y Saberes y aprendizajes.

6.1. Eje de Organización escolar

Sobre Pertenencia institucional Teniendo en cuenta que en el eje de organización escolar la pertenencia institucional es una de las categorías principales, considerando que uno de los propósitos de la política de Reorganización Curricular por Ciclos es estrechar la relación entre las aspiraciones/necesidades de los niños, niñas y jóvenes con su vida, se encontró que la RCC, efectivamente, y de acuerdo con las respuestas de los maestros y maestras, ha constituido una oportunidad para acercar los contenidos escolares a las vivencias de los y las estudiantes. Así pues, desde las voces de maestros y maestras, se valora positivamente la incidencia de la RCC en la posibilidad de que maestros y maestras conozcan mejor a sus estudiantes; ello gracias a los procesos de caracterización.

Sobre las improntas por ciclo y el proyecto de vida

Uno de los resultados más destacados del estudio es que: las improntas determinadas para los ciclos tienen su correlato en la construcción de los proyectos de vida de los y las estudiantes. Así lo demuestran, tanto los datos arrojados en las constlas, como sus testimonios en los grupos focales.

Esto llama la atención respecto a una paradoja que está permanentemente en la

mente de maestras y maestros de ciclos 4 y 5, que tiene que ver con la formación para la vida (el ser) y la educación para el trabajo y el desempeño profesional (el hacer), considerando que las improntas de estos ciclos giran en torno al proyecto de vida y al proyecto profesional y laboral. Entonces, si bien la impronta permite reconocer la diversidad de los sujetos para estructurar autónomamente su proyecto de vida, especialmente en lo relacionado con su futuro laboral o profesional, el colegio se ocupa menos por la formación del sujeto para vivir su proyecto de vida autónomo y personal.

De lo anterior se observa una tensión, y es que si bien los y las estudiantes reconocen la importancia de tener un proyecto de vida estructurado para cuando salgan del colegio y ven en el colegio “una estación obligatoria” para llegar a la meta, sienten que el colegio no necesariamente les brinda la formación y/o los elementos suficientes para llegar hasta allá.

Para los ciclos menores (1, 2 y 3) el colegio es el espacio de socialización por definición, y la mayoría de experiencias que allí se viven resultan gratificantes y enriquecedoras, reconociendo además que este sentido de pertenencia se ve fortalecido por la existencia de proyectos y/o iniciativas pedagógicas de cada uno de los ciclos. Entretanto, en los ciclos superiores (4 y 5), se evidencia una transformación entre el devenir académico y la vida personal de los y las estudiantes. De alguna manera, la escuela ha dejado de ser un lugar para el fortalecimiento de la socialización con otros y otros y otras; al contrario, cobra valor como plataforma para acceder al mundo de la universidad y el trabajo.

Sobre Disponibilidad y uso de espacios, recursos y materiales

En materia de disponibilidad y uso de espacios, recursos y materiales en los colegios, los resultados del estudio demuestran que la RCC ha contribuido con la construcción de espacios como aulas especializadas, así como en la adquisición de materiales, insumos, herramientas tecnológicas y vinculación de docentes especializados para fortalecer los proyectos pedagógicos de aula por ciclos.

Sin embargo, y considerando la comparación de puntos de vista, llevada a cabo a partir de la triangulación de métodos, se puede afirmar que aún existe un reto en este sentido, pues prevalece la percepción sobre la deficiencia de espacios y materiales para realizar los proyectos de los ciclos. Por ejemplo, en las consultas, grupos focales y entrevistas se indica la importancia del acceso y uso de las TIC, a su vez los actores consultados destacan la carencia de suficientes herramientas tecnológicas para el desarrollo de proyectos pedagógicos.

Por su parte, otro elemento sobre el que se indagó en este eje temático, fue el co-

respondiente al contexto escolar, teniendo en cuenta que éste permite que la enseñanza y el aprendizaje se asuman con sentido y que la construcción de explicaciones en la interacción de los diversos conocimientos que circulan en la escuela, ayuden a la comunidad educativa a comprender su realidad. Allí, el conocimiento escolar se manifiesta en escenarios que permiten contrastar y transferir en doble vía los conocimientos: de la escuela a la comunidad y de la comunidad a la escuela; estableciéndose una relación dialógica entre las dos, en donde los límites cada vez se vuelven más difusos, dada la idea de sistema que subyace en esta relación.

Respecto a la relación escuela-comunidad, en lo concerniente a la puesta en marcha los ciclos, cabe señalar que la relación del colegio con madres y padres es distante, y que ello obstaculiza la concreción de los propósitos de la RCC, toda vez que el reconocimiento por parte de la familia de las transformaciones sugeridas, en términos de la dinámica de ciclos, de la rotación, de los tiempos y de la promoción, implica también cambios en las exigencias que ellos y ellas le hacen al colegio y, posiblemente, en el reconocimiento de su compromiso con el proceso formativo de sus hijos e hijas.

Respecto de la normatividad institucional, hay que mencionar que las discusiones que tuvieron lugar en las jornadas institucionales alrededor de la RCC, permitieron que las comunidades educativas de algunos colegios identificaran la distancia que había entre la formulación de sus PEI y la realidad institucional, llevándolas a un ejercicio sistemático de reformulación de enfoques pedagógicos que lograron transformar, en algunos casos, los principales aspectos del horizonte institucional.

Sin embargo, también se presentó el caso de aquellos colegios en los cuales la RCC no condujo a cambios en los documentos institucionales, puesto que se asumía que los planteamientos de la reorganización curricular fortalecían las intencionalidades pedagógicas preexistentes y que, por lo tanto, no existía la necesidad de nuevos lineamientos normativos, toda vez que dichos cambios tendrían su expresión en la vida institucional.

Otro asunto sobre el que vale la pena llamar la atención es el de los manuales de convivencia. Si bien los acuerdos de convivencia no están supeditados a la existencia de un marco de política particular, sí se espera que la caracterización estudiantil de los ciclos tenga un correlato que, más allá de ser útil para el diseño de apuestas pedagógicas, encuentre un lugar de concreción en los demás escenarios de la vida en el colegio.

Al respecto, se sabe que la convivencia escolar es siempre un motivo de tensión para todos los miembros de la comunidad educativa, ya que se cruza con diferentes formas de comprender la disciplina, la autoridad, la autonomía y los demás elementos con ella relacionados. Para los y las estudiantes de los ciclos 4 y 5, este

asunto sigue generando inconformidades, pues aunque reconocen la necesidad de cumplir con una serie de normas para garantizar la convivencia, consideran que muchas de ellas son innecesarias y carecen de sentido; especialmente las que tienen que ver con la prohibición de expresiones de afecto (noviazgos) y del porte de ciertos elementos característicos de su construcción de identidad, los cuales señalan como propios de su ciclo vital.

6.2. Eje de Gestión escolar

En la búsqueda de formalizar y de otorgar el reconocimiento necesario a la relación dialéctica entre la escuela, como lugar de gestión de política educativa, y las instancias de formulación, en este caso de la política de Reorganización Curricular por Ciclos, vale la pena llamar la atención sobre distintos aspectos que se destacan a la hora de mencionar los cambios que tuvieron lugar en el eje de Gestión Escolar. A continuación se señalan algunos de ellos:

Sobre acompañamiento: El acompañamiento en la fase inicial de implementación de la Política de Reorganización Curricular por Ciclos, lo realizó la SED, a través de operadores de reconocida trayectoria en el campo de la educación de la ciudad, en al menos 135 colegios de las localidades de Suba, Engativá, Kennedy, Bosa y Usme, siendo estas tres últimas las más atendidas. Esto ha sido de vital importancia para posicionar en el discurso escolar la reorganización curricular como asunto que compete a la escuela. No obstante, sus implicaciones en el avance de la transformación curricular son objeto de discusión entre los mismos docentes, ya que al decir de muchos, en varias ocasiones se tornó en un ejercicio académico que nunca llegó a concretarse en el aula.

Sobre procesos de gestión de la RCC en los colegios: Los resultados de las consultas, entrevistas y grupos focales realizados con los sujetos de las comunidades educativas, evidencian posturas que objetan las acciones que se adelantan desde 2012 como parte de la política pública educativa del Distrito. Muchos docentes consideran que ésta no resultó ser una política institucional a largo plazo, sino una iniciativa temporal, como tantas otras iniciativas y propuestas en el pasado. Para otros docentes, padres y madres, la RCC no existe como una política pública, lo cual es indicativo de que la promoción, divulgación y participación sigue siendo un reto.

Algunos docentes y directivos consultados señalan que el impulso inicial de la anterior administración de Bogotá no fue sostenido por la actual (dicho en 2013), y que careció del necesario seguimiento y reforzamiento. Esta percepción negativa seguramente incidió en el escaso y poco entusiasta compromiso de muchos docentes con la iniciativa de ciclos.

En este mismo sentido, es evidente que es preciso fortalecer todas las fases de la RCC, particularmente la de consolidación, que incluye procesos y acciones de seguimiento, evaluación y estrategias para la sostenibilidad, tales como: la sistematización, la evaluación y la actualización y formación docente, entre otras. El cambio escolar que demanda el sector educativo distrital requiere de comunidades educativas preparadas y dispuestas a fortalecer las capacidades y estrategias institucionales, tanto de los colegios, como de las localidades.

Sobre participación de la comunidad en la realización de la RCC: En relación con el apartado anterior, puede decirse que la política de RCC sigue sin ser apropiada por las comunidades, lo cual puede tener explicación en el cambio de las administraciones, pues si bien desde su entrada en vigor, hasta su momento actual (2013), su prioridad empezó a ser sustituida por otras apuestas políticas, éstas deberían encarnar el espíritu del trabajo comenzado y encauzar las expectativas que se logró sembrar en las comunidades educativas, de manera que no se asuma la política educativa de la ciudad como un “salpicón”, tal como fue calificada por una de las maestras consultadas.

Sobre la RCC y los programas asociados a la permanencia: Al respecto, cabe señalar que para más de la mitad de los docentes consultados, la RCC ha incidido en la gestión de proyectos asociados a la permanencia escolar. En adición a esta apreciación, tenemos que una de las prioridades del acompañamiento que se realiza a los colegios desde la SED es la formulación, ejecución, seguimiento y evaluación a los proyectos que favorezcan la permanencia escolar, los cuales deben estar relacionados con temas como los de extra-edad, atención a personas desvinculadas del conflicto armado, padres y madres adolescentes y de estudiantes en conflicto con la ley penal, entre otros.

Vale la pena agregar que asumir proyectos de atención especial a estas poblaciones en los colegios permite, por un lado, superar la creencia de que la permanencia solo depende de los subsidios tipo gratuidad, alimentación o transporte escolar, pues está estrechamente relacionada con el asunto de eliminar la discriminación y garantizar el derecho a la educación a todos y todas sin excepción, considerando que existe una amplia gama de necesidades educativas que retan la educación por áreas, las metodologías y las prácticas pedagógicas tradicionales de aula e incluso la formación docente.

Por otra parte, las poblaciones que usualmente han sido excluidas por sus condiciones personales y a quienes su derecho a educarse ha sido vulnerado, justamente demandan atención especializada y acorde a sus vivencias personales, por lo que su permanencia en el sistema educativo depende de que se les brinden herramientas para la vida y opciones de futuro viables para ellos y sus familias.

Sobre alianzas para la sostenibilidad: Otro elemento a tener en cuenta tiene que ver con el establecimiento de alianzas por parte de los colegios con ONG, universidades u otras entidades, para fortalecer el proceso de Reorganización Curricular por Ciclos. A propósito, los docentes presentan opiniones divergentes frente a este tema, pues mientras algunos consideran que dichas alianzas tienen lugar en sus colegios en el marco de la política de ciclos, otros creen que esto no ocurre y otros piensan que la existencia de las mismas no es atribuible a la política RCC. Ello plantea un reto desde la gestión institucional, pues se trata de extender las redes colaborativas con los actores locales y distritales, de manera que sea posible fortalecer las capacidades colectivas e individuales que garanticen la permanencia de proyectos, en este caso, en el marco de la RCC.

6.3. Eje de Desarrollo curricular

La construcción de una política pública educativa coherente con la propuesta política imbricada en el marco de la Reorganización Curricular por Ciclos, supone una transformación no solo a nivel de la escuela y de los distintos saberes que circulan en ella; a la vez representa una oportunidad para transformar la cotidianidad escolar mediante las diferentes prácticas pedagógicas, al amparo de una concepción crítica del derecho a la educación, creada por los maestros y maestras y, por supuesto, con la participación de los niños, niñas y jóvenes y de los distintos sujetos que intervienen en el aprendizaje.

Entonces, y a manera conclusiva, se considera que si bien las improntas propuestas para cada uno de los ciclos han brindado un horizonte de acción para el desarrollo de la RCC en el colegio, éstas deben repensarse teniendo en cuenta que si el fundamento pedagógico es el desarrollo humano integral, el proyecto de vida debe ser entendido más allá del proyecto laboral o personal en los últimos grados y, al contrario, debe ser potenciador de todas las dimensiones, convirtiéndose en hilo conductor en todos los ciclos. Esto mismo sucede con las improntas de los ciclos 1, denominada “infancias y construcción de sujetos”, y 2, “cuerpo, creatividad y cultura”, pues estos asuntos deben ser transversales a la formación en todos los ciclos.

De acuerdo con diversos testimonios, recopilados en los grupos focales, para muchos estudiantes de ciclos 4 y 5 el colegio ha dejado de ser el contexto privilegiado para aprender a vivir, a disfrutar la vida, el contexto en el que se comparten experiencias que los doten de herramientas para la construcción de sus planes vitales (más allá de la dimensión de vinculación al mundo del trabajo). En consecuencia, los docentes tienen la tarea de escuchar más a sus estudiantes y de potenciar las herramientas para permitir una lectura del entorno -sus potencialidades y oportunidades- considerando su incidencia en el desarrollo de sus planes vitales, por lo cual se requieren prácticas pedagógicas de aula donde se haga de la escucha y

el diálogo entre pares una regla para estimular la visibilización de las vivencias, expectativas y sueños de los estudiantes.

Sobre la evaluación de aprendizajes

De otro lado, uno de los aspectos clave e incluso polémico, no solamente de la RCC, sino del desarrollo curricular en su conjunto, es la evaluación de aprendizajes, toda vez que ésta encarna, tanto la concepción que se tiene del aprendizaje, como también los elementos medulares que configuran la cultura escolar, lo que implica que, en la misma vía de la reorganización curricular, sea fundamental un rediseño de las propuestas de evaluación escolar.

A este respecto, los resultados del estudio mostraron que para los y las estudiantes de los ciclos 3, 4 y 5, la evaluación es considerada como una posibilidad para aprender y es entendida como un acuerdo pedagógico en el contexto de una evaluación formativa. No obstante, tanto estudiantes como docentes indicaron que todavía se sigue evaluando por productos y no por procesos; es decir que los cuadernos y las guías siguen siendo dispositivos de evaluación por antonomasia, lo que no corresponde necesariamente con el espíritu de una evaluación dialógica.

Otro asunto crítico de la evaluación es que no se ha resuelto una propuesta que se corresponda estrechamente con el proceso educativo por ciclos, pues, como lo afirman maestros, maestras y estudiantes, la promoción sigue siendo por grados y no por ciclos. Para resolver esta situación, se espera que la Secretaría de Educación acuerde alternativas con los colegios, que algo pueden adelantar, e intervenga ante el Ministerio de Educación respecto de la existencia de normativas nacionales que restringen la evaluación a grados.

En relación con la puesta en marcha de proyectos por ciclo, aparece como asunto de atención el hecho de que dichos proyectos, desde el enfoque de la RCC, exigen la reorganización de los tiempos escolares, de manera que ello responda a los "ritmos" de aprendizaje de niños, niñas y jóvenes, lo que implica diseñar acciones pedagógicas que consideren nuevas disposiciones respecto del tiempo y del espacio como claves para su éxito.

6.4. Eje de Saberes y aprendizajes

La política de Reorganización Curricular por Ciclos supera la concepción tradicional del sistema educativo como algo vertical y de peldaños que conducen a un nivel superior. Desde esta perspectiva, algunos de los principales cambios que tuvieron lugar en el eje de Saberes y aprendizajes, con la implementación de la Política de Reorganización Curricular por Ciclos, aparecen enunciados a continuación.

La implementación de ciclos ha generado una cultura del reconocimiento hacia el otro: una pedagogía del diálogo y de la acción, una posibilidad de estructurar procesos que realmente correspondan a una perspectiva de derechos y a una concepción de desarrollo humano. En este marco, la caracterización hecha sobre estudiantes, a diferencia de los diagnósticos tradicionales, permitió a los y las docentes una mayor claridad sobre lo que significa la construcción de sujetos, e hizo comprensible el carácter de integralidad de las prácticas pedagógicas.

Aprendizajes expuestos en la BCAE: todos ellos tienen un lugar central en la apuesta curricular de los colegios. No obstante, no todos obedecen a la implementación de la RCC, sino que han servido de punto de confluencia con apuestas que en algunos casos ya se venían dando en los colegios. Así, temáticas como el medio ambiente, la autonomía, los Derechos Humanos y las TIC encontraron en las apuestas de la RCC un lugar para su fortalecimiento. Sin embargo, llama la atención que, aunque tanto estudiantes como maestros y maestras, hacen alusión a su desarrollo, cuando se pregunta por la manera como estos saberes se hacen prácticos en la escuela, se encuentran grandes distancias.

Un ejemplo puede ser el caso de la formación para una conciencia ambiental: tanto estudiantes como maestros señalan que este asunto es objeto de proyectos y actividades escolares, pero no de prácticas cotidianas. Otro caso puede ser el de la autonomía, frente al cual se evidenció una tensión en los ciclos superiores, pues aunque los estudiantes dicen sentirse capaces de asumir con decisión las riendas de sus proyectos de vida, con frecuencia manifiestan su carencia de la formación necesaria para definir los pasos que los llevarían a cumplir las metas propuestas.

En relación con la autonomía: cabe destacar que en las voces de los y las estudiantes se revela una confianza en sus propias capacidades, aunque el entorno barrial impone límites para la creación de opciones que les permitan desenvolverse autónomamente y con propiedad en la construcción y definición de sus planes vitales. Ahora bien, algunas de estas barreras son superadas, en parte, gracias a la participación, acompañamiento o disponibilidad de una oferta que impulse otro tipo de comprensiones del entorno.

7. Recomendaciones sobre la Reorganización Curricular por Ciclos

A continuación se formulan una serie de recomendaciones a instituciones educativas, a docentes de las comunidades educativas consultadas y a las autoridades del sector educativo a partir de los resultados obtenidos en el estudio.

7.1. Recomendaciones a las instituciones educativas y a los(as) docentes

Las siguientes recomendaciones a instituciones educativas se sustentan en los hallazgos del estudio y buscan orientar la toma de decisiones respecto de la política educativa de Reorganización por Ciclos, en cuatro ejes temáticos: Organización escolar, Gestión escolar, Desarrollo curricular y Saberes y aprendizajes. Otro elemento guía en la formulación de las recomendaciones es la relación inequívoca que debe guardar la política educativa, con los fines de la educación consagrados en la Ley 115 de 1994, que es el referente para la garantía del derecho a la educación en la ciudad y en el país.

7.1.1. Desde el eje de Organización escolar

De acuerdo con las orientaciones de la RCC, la organización escolar tiene que ver con un proceso que está continuamente ejecutándose y que demanda, por su propia naturaleza, actuaciones diversas conducentes a un fin concreto y previsto con anterioridad. Se trata entonces de reconocer la manera de preparar y/o disponer: de los materiales y recursos de carácter personal, material y simbólico; de la normatividad que desarrolla el horizonte institucional; y de las formas en que se generan sentidos de pertenencia institucional como expresión de una intencionalidad institucional. En este eje temático se observaron particularmente tres categorías: la primera, tiene que ver con la pertenencia institucional; la segunda, con la disponibilidad y uso de recursos pedagógicos, y la tercera, con la incidencia de la RCC en la transformación de normas institucionales.

Teniendo en cuenta la importancia de que los valores institucionales contribuyan al proyecto de vida de los y las estudiantes, y relacionando tal lineamiento de la gestión escolar con el primer fin de la educación, que apunta al “pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que imponen los derechos de los demás y el orden jurídico”, se hacen las siguientes recomendaciones a maestros, maestras y directivos docentes.

Sobre desarrollo de proyectos

Continuar realizando proyectos que, desde la perspectiva de desarrollo humano -que constituye el fundamento de la RCC-, vayan más allá de proyectos laborales y productivos, y que se enfoquen en la creación de horizontes de vida que tengan en cuenta las posibilidades y condiciones de los entornos sociales de los y las estudiantes. Esto debido a que para la mayoría de estudiantes de todos los ciclos, el colegio sigue siendo un lugar agradable y, particularmente en los últimos ciclos, constituye una plataforma hacia su formación profesional y hacia la creación de opciones laborales. Sin embargo, buena parte de los estudiantes consultados en ciclos 4 y 5, afirma que le gustaría que el colegio tuviera una mayor relación con las situaciones que enfrentan en su vida cotidiana.

Sobre dotación de materiales y recursos físicos

En lo concerniente a la disponibilidad y uso pedagógico de materiales y recursos, se recomienda a directivos docentes y administrativos considerar, de la mano de los y las maestras, y de sus proyectos pedagógicos, la adecuación de plantas físicas, espacios deportivos y aulas especializadas, así como la dotación de materiales y recursos para el óptimo desarrollo de las actividades que a ellos corresponda, destacándose entre ellos las herramientas informáticas y de multimedia.

Se recomienda también a maestros y maestras dinamizar el uso de diversos recursos y materiales educativos en sus prácticas y proyectos pedagógicos, para incrementar la motivación de los estudiantes a participar activamente en las diferentes acciones pedagógicas que se llevan a cabo, así como sus posibilidades de explorar en diferentes fuentes de información en el mundo, y de relacionar los asuntos de su formación con personas y dinámicas en contextos que vayan más allá de los escolares.

Sobre participación de la comunidad educativa

Con relación a uno de los fines de la educación, que tiene que ver con facilitar la participación de todos y todas en las decisiones que afecten la vida política, administrativa y cultural de la nación, es preciso indicar que también la RCC se encuentra en esta vía, en la medida en que la transformación de la cultura esco-

lar hacia la reorganización por ciclos, compromete la participación decidida de todos los estamentos, tanto en las decisiones que tienen que ver con el curso de los procesos pedagógicos, como en el acompañamiento que requieren de manera particular los y las estudiantes para su apropiación y desarrollo.

A partir de lo anterior, se recomienda a directivos, maestros y maestras diseñar estrategias efectivas para que padres y madres conozcan y participen efectivamente en los procesos escolares en los que intervienen sus hijos. Es importante que conozcan los procesos cognitivos, socio-afectivos y físico-creativos que corresponden a cada uno de los ciclos, así como los resultados esperados del paso de sus hijos por cada uno de los ciclos educativos, según las orientaciones dadas por la Secretaría de Educación al proponer la RCC. De esta manera, se podrá prever de manera más precisa su participación en el acompañamiento a las actividades escolares propias de cada ciclo.

Se recomienda también a maestros, maestras y directivos dinamizar los procesos de participación, particularmente los relacionados con la revisión y/o reformulación de manuales de convivencia, para que contemplen de manera diferenciada las necesidades de los y las estudiantes de cada uno de los ciclos. Además, se les recomienda motivar la participación de los y las estudiantes, sus familias y sus comunidades, en la definición de contenidos escolares, así como en la elección y creación de opciones didácticas y/o proyectos pedagógicos que desarrollen las improntas por ciclos, partiendo de la expresión de sus deseos y/o necesidades.

7.1.2. Desde el eje de Gestión escolar

En relación con la política de Reorganización Curricular por Ciclos, se trata de identificar procesos agenciados en el marco de su implementación, buscando la transformación de las condiciones “organizacionales” de las instituciones, en cuanto a la manera de plantear y ejecutar el trabajo, de fomentar el liderazgo y la participación, y de realizar procesos de gestión para la creación de alianzas y la ejecución de programas asociados a la cualificación, a la permanencia, etc. Esto tiene que ver con lo que Thélot (2007), denomina como el funcionamiento esencial de la escuela:

Es necesario quizá, con más firmeza, sentar las bases de la escuela sobre su funcionamiento, de tal manera que tanto sus estructuras como sus prácticas simbolicen lo mejor posible los valores en los que se debe creer más que nunca [...] Una escuela que funcione bien y esté más segura de sí misma, tendrá las ventajas de educar y fabricar el vínculo social. (Thélot, 2007, p. 16).

Este uno de los de los elementos rectores de la RCC, pues lo que Thélot llama la “generación de condiciones para el funcionamiento de la escuela”, en el caso del

estudio es el lugar de mirada de la gestión escolar. Desde esta perspectiva, surgen las siguientes recomendaciones.

Se recomienda mayor participación de los directivos en el “jalonamiento” de los procesos que tienen que ver con la generación de condiciones de trabajo pedagógico de los y las docentes (reasignación de cargas académicas, reorganización de tiempos y espacios para el currículo, liderazgo en iniciativas de participación, entre otros aspectos), que permitan la revisión y creación de acciones pedagógicas e institucionales para la continuidad y fortalecimiento de la RCC.

También es necesario que la construcción de los manuales de convivencia y de los demás mecanismos de normatividad institucional, se elabore de manera concertada con los estudiantes, pues el concepto de disciplina y las exigencias para los estudiantes cambian según los ciclos, lo cual implica ampliar el horizonte de lo que en los colegios se entiende por disciplina, esto significa tener en cuenta el fin de la educación que propende por el desarrollo de la libre personalidad y el derecho a la libre expresión de los sujetos.

Además, se recomienda disponer de espacios y tiempos de reunión entre docentes, coordinadores y directivos docentes (realización de jornadas pedagógicas) para determinar acciones a seguir en cada uno de los cinco ciclos educativos. Es clave que dichos espacios se institucionalicen y se respete su periodicidad y realización, con el fin de permitir la reflexión de los docentes sobre el tema y el desarrollo de instrumentos que permitan monitorear los avances en la implementación de acciones por ciclo.

Se recomienda también generar procesos de revisión y ajustes del Proyecto Educativo Institucional, particularmente de los modelos pedagógicos institucionales, de manera que éstos guarden mayor relación con los propósitos de la Reorganización Curricular por Ciclos. Ello implica lograr que articulen la noción y las implicaciones del desarrollo humano -fundamento de dicha política- así como de los tres ejes de los saberes y aprendizajes (físico-creativo, socio-afectivo y cognitivo) que señaló la Secretaría para la RCC.

Teniendo en cuenta que el colegio se constituye, especialmente en los ciclos 4 y 5, en el lugar donde se aporte de manera significativa al proyecto de vida autónomo y personal de cada estudiante, los docentes tienen la tarea de escuchar más a sus estudiantes y de brindarles más herramientas para permitirles una lectura del contexto y que de esta forma les sea posible desarrollar sus planes vitales, por lo cual se requieren más prácticas pedagógicas dentro y fuera del aula, donde se haga escucha y diálogo entre pares para conocer las vivencias, expectativas y sueños de los estudiantes.

Sobre creación de estrategias de seguimiento y sostenibilidad

Se recomienda, desde la gestión directiva, fortalecer las alianzas con entidades externas y con instituciones del gobierno local, para favorecer el desarrollo de proyectos e iniciativas pedagógicas (y productivas, por ejemplo). Se sugiere también, desde la gestión directiva, privilegiar la apropiación y desarrollo de proyectos en el colegio, que cuenten con el acompañamiento de entidades externas y que impliquen el fortalecimiento del PEI en el marco de la RCC. De esta manera se contribuye con el fortalecimiento de esta propuesta y se reduce la saturación de actividades en la agenda educativa.

Se requiere además desarrollar procesos de seguimiento y evaluación institucional para los proyectos que corresponden al desarrollo de la RCC, o bien, que éstos sean vinculados a los planes de mejoramiento institucional, de manera que sean objeto de revisión y fortalecimiento continuos.

Sobre formación permanente de docentes

Se sugiere fomentar la formación permanente de maestros(as) y de la comunidad educativa en general, para el conocimiento, desarrollo, divulgación y apropiación de prácticas y experiencias pedagógicas significativas, orientadas a la implementación de los elementos medulares de la RCC. Además, se recomienda fomentar procesos de autoformación docente, a través de estrategias como “Maestros que aprenden de maestros”, que favorezcan la documentación, sistematización y divulgación de experiencias alrededor de la RCC y, particularmente, la producción intelectual de los y las maestras.

7.1.3. Desde el eje de Desarrollo curricular

El desarrollo curricular se entiende como un proceso mediante el cual se establecen acuerdos relacionados con el proceso de enseñanza y aprendizaje, teniendo en cuenta las dinámicas sociales y demás elementos que lo configuran. Así mismo, es preciso entender que “el diseño de un currículo, y su puesta en práctica, son propuestas tentativas según el espacio y el contexto educativo, en el que la dinámica del grupo de docentes en cada ciclo, y el reconocimiento de su autonomía por parte del directivo docente (sin estar por fuera de esta dinámica), determinan el proceso y su nivel de autenticidad” (Jurado, F., et al., 2009, p. 24).

En relación con los fines de la educación, este eje temático se relaciona con la generación de capacidades, desde el trabajo pedagógico, para el acceso al conocimiento, la ciencia y la técnica. Estas capacidades se evidencian en la creación de opciones didácticas, el establecimiento de relaciones pedagógicas, así como en el diseño de procesos de evaluación que posibiliten a los y las estudiantes acceder

al conocimiento de manera crítica, reflexiva y analítica. El desarrollo de dichas capacidades es la base para el reconocimiento de saberes diversos y la apropiación de saberes y aprendizajes.

El asunto de la ruralidad, como contexto particular en la ciudad, cobra también relevancia en este eje temático y se vincula, a su vez, con uno de los fines de la educación, el que tiene que ver con el “[...] estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país, como fundamento de la unidad nacional y de su identidad”, lo que sin duda exige una aprehensión distinta de las dinámicas que toma la RCC en dicho contexto.

Sobre prácticas y proyectos pedagógicos

Se recomienda diseñar estrategias de gestión y de trabajo pedagógico diferenciadas según el contexto (rural/urbano), con el fin de tener en cuenta las particularidades de los contextos rurales en Bogotá y acompañar así el diseño de proyectos pedagógicos, los cuales, a su vez, deben considerar tres grandes líneas:

- Pensar la diferencia que representa la ruralidad.
- Identificar las características de cada ciclo.
- Tener como meta, y fin, el desarrollo del proyecto del ciclo.

Se sugiere fomentar y acompañar el trabajo interdisciplinar, de tal forma que favorezca el diseño de proyectos pedagógicos por ciclo y aporte elementos para la transformación de opciones didácticas y metodológicas en el trabajo pedagógico, como eje de la transformación de los paradigmas que exige la puesta en marcha la RCC.

Al tiempo, se requiere fortalecer la creación de proyectos de ciclo que contribuyan con la apropiación e implementación de la impronta y el eje de desarrollo por ciclo, de manera que los contenidos y didácticas, que allí se adopten, conduzcan además la evaluación de los aprendizajes y trasciendan las nociones tradicionales sobre cómo se aprende en el aula. Por último, se recomienda fortalecer el trabajo colaborativo entre los docentes alrededor de la RCC, dando lugar a las condiciones para la realización de jornadas de trabajo y a la producción académica colectiva.

Sobre evaluación de aprendizajes

Se recomienda avanzar hacia la propuesta de integralidad, no solamente en la evaluación, sino en las apuestas pedagógicas emprendidas que, en honor a las apuestas curriculares de la RCC, estarían orientadas hacia la interdisciplinariedad,

suscitando de esta manera cambios en el camino de la evaluación. Además, se sugiere consolidar procesos de evaluación por ciclos de acuerdo con el desarrollo de proyectos, pues aún hay un reto en este sentido, que a su vez refleja una tensión con las propuestas de evaluación nacional de continuar evaluando por áreas de conocimiento.

Se recomienda realizar jornadas de discusión que registren las apuestas de maestros y maestras alrededor de la evaluación de aprendizajes y de su relación con el enfoque interdisciplinar de la RCC, en el marco de las orientaciones nacionales de evaluación y promoción de los y las estudiantes.

Sobre documentación, sistematización y divulgación

Se recomienda promover la documentación permanente de las prácticas y experiencias pedagógicas alrededor de la RCC, de manera que se contribuya con la sistematización y divulgación de las mismas. Se sugiere además la realización de eventos o jornadas para el intercambio pedagógico de experiencias de maestros(as) en torno de la RCC. De esta manera se contribuye con el conocimiento de propuestas concretas que evidencien su puesta en marcha y promuevan la constitución de redes colaborativas que, al final, aportan elementos para su sostenibilidad.

7.1.4. Desde el eje de Saberes y aprendizajes

En relación con el eje temático de Saberes y aprendizajes, la política de Reorganización Curricular por Ciclos considera fundamental la creación, junto a maestros y maestras, directivos docentes y comunidad educativa, de las condiciones pedagógicas necesarias para que:

La escuela y el colegio proporcionen los conocimientos, aprendizajes y valores indispensables para una vida personal y social exitosa; la construcción colectiva con los maestros y maestras de los saberes, aprendizajes y habilidades que se deben adquirir y desarrollar en cada uno de los ciclos y períodos académicos; la transformación de las concepciones y prácticas pedagógicas y administrativas, para elevar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje y la promoción y acompañamiento de innovaciones, experiencias y proyectos de investigación educativa y pedagógica en cada uno de los ciclos académicos (SED, 2008, p. 42).

Aunque este eje temático es un componente medular en la implementación de la política, no se quiere dar por entendido que la única manera de comprender lo que pasa a los niños, niñas y jóvenes en el colegio, sea a través de la evaluación de sus aprendizajes; sino que en gran medida ella refleja la manera cómo los y las estudiantes apprehenden, a través de sus vivencias en el colegio, elementos para la

vida que les permiten interactuar con el mundo, reconocer su lugar en el mismo, resolver problemas y estimar posibilidades de futuro, entre otros aspectos.

Este propósito responde a la intención de la política educativa nacional, demarcada en el Artículo 5 de la Ley 115 de 1994, en el sentido de que los fines allí postulados expresan las aspiraciones de construcción del país; es decir, señalan una serie de propósitos imprescindibles y deseables para las y los ciudadanos colombianos. Los saberes privilegiados por la BCAE, difundidos en 2011 por la SED, fueron:

- Dominio del lenguaje.
- Manejo de las matemáticas, las ciencias y las tecnologías.
- 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.

A partir de los hallazgos de este estudio, se recomienda la creación de proyectos interdisciplinarios que logren articular los saberes expuestos en la BCAE, en los procesos de formación de los y las estudiantes, de manera que no sigan respondiendo a contenidos “asignaturistas”, sino a la identificación de problemas (de investigación), a ser asumidos desde las diversas disciplinas de la vida escolar.

Se sugiere la realización de trabajo inter-cursos, de manera que no solamente maestros y maestras intercambien y/o articulen sus apreciaciones sobre el desarrollo del ciclo, sino que los y las estudiantes también tengan la posibilidad de enriquecer sus aprendizajes y saberes más allá de la pertenencia a un grado particular. Al respecto, se sugiere además implementar estrategias para que los y las estudiantes se hagan partícipes en la definición de las formas de evaluación de sus aprendizajes.

Es también necesario fortalecer la lectura desde el aspecto físico-creativo, de manera que realce el potencial creativo y expresivo de los y las estudiantes. Aunque los estudiantes señalan saber leer y escribir, no dan a la lectura un valor recreativo o creativo que cobre importancia en su tiempo libre. Esta situación es más frecuente en los ciclos 3, 4 y 5. Por ello se sugiere implementar diversas didácticas

que, desde la interdisciplinariedad, fortalezcan la capacidad lectora.

En términos generales, se evidencia una debilidad en el abordaje de los procesos socio-afectivos y físico-creativos, frente a los cognitivos (esto de acuerdo con la diferenciación propuesta por la BCAE). En consecuencia, se recomienda generar acciones pedagógicas que potencien estos aspectos y den relevancia al desarrollo del ser en todas sus dimensiones.

7.2. Recomendaciones a las autoridades de política pública sobre la Reorganización Curricular por Ciclos

Las siguientes recomendaciones a las autoridades de política pública, en materia educativa, se sustentan en los hallazgos del estudio y buscan orientar la toma de decisiones respecto de la política educativa de Reorganización por Ciclos, teniendo en cuenta cuatro ejes temáticos: Organización escolar, Gestión escolar, Desarrollo curricular y Saberes y aprendizajes. Desde la perspectiva de los sujetos de la educación y de las comunidades educativas, se propone relacionar, los fines de la educación señalados en la Ley 115 de 1994, con las cuatro unidades de observación en el colegio: saberes, mediaciones, organización escolar y convivencia.

7.2.1. Desde el eje Organización escolar

Se requiere asegurar que los y las estudiantes accedan al conocimiento, a la ciencia y a la técnica, sin discriminación de ningún tipo y a partir del reconocimiento de la diversidad, de la no discriminación; de la participación equitativa, sin distinción, de la población; del conocimiento y el respeto de los Derechos Humanos, y de lugares y mecanismos de exigibilidad de los Derechos Humanos. Para ello, se requiere generar condiciones en los y las estudiantes para que quienes desean continuar estudiando accedan a la educación técnica, tecnológica o superior. De igual modo, se requiere brindar condiciones para aquellos que decidan ingresar al mundo laboral con emprendimientos que faciliten esta tarea.

Se recomienda fortalecer los valores institucionales, es decir que se trabaje a profundidad el proyecto de vida de los y las estudiantes, no solo desde el futuro laboral o profesional, sino desde el desarrollo humano. Es necesario articular este tema con los otros ejes temáticos a partir de una reflexión permanente y del diseño de una serie de estrategias, con empresarios, el sector productivo (que incluso hacen parte de los Consejos Directivos de los colegios) y universidades, que busquen alianzas capaces de asegurar oportunidades de empleo y educación superior a los y las estudiantes. Al tiempo, se recomienda generar estrategias de apoyo desde instancias de participación con ONG y otras entidades dedicadas a promocionar el desarrollo humano, para fortalecer el proyecto de vida de los estudiantes desde su autoestima, disfrute de la vida y proyección de su ser.

Por otra parte, se recomienda que los procesos de enseñanza y aprendizaje cuenten con los medios pedagógicos, tanto en infraestructura, como en espacios adecuados y dotación de insumos y materiales, para el desarrollo del currículo y de las actividades que demanda la realización de proyectos por ciclos, por ejemplo: laboratorios para física y química, espacios deportivos, aulas múltiples, de sistemas y bibliotecas. En general, aunque la mayoría de colegios distritales reconoce un avance significativo en cuanto a la adecuación de infraestructura y dotación, es necesario continuar creando y mejorando espacios físicos que favorezcan los aprendizajes por ciclo.

Al respecto, se requiere que, desde las autoridades de política pública, en especial la SED, se gestionen o entreguen recursos para dotar a las aulas y colegios de elementos como uniformes para que los estudiantes puedan practicar actividades deportivas o culturales, tales como: teatro, danza, entre otros. También es necesaria la dotación para el desarrollo de proyectos pedagógicos en el marco de la RCC, como instrumentos musicales, implementos deportivos o materiales didácticos, e insumos como libros, películas, videos, tabletas, computadores y todo tipo de material tecnológico, ya que el colegio es, para los estudiantes, el lugar en el cual pueden desarrollar sus intereses personales y aprender y usar pedagógicamente la tecnología, lo cual es clave también para los docentes en cuanto al diseño y realización de ambientes de aprendizaje.

7.2.2. Desde el eje Gestión escolar

Se recomienda fortalecer las acciones de los colegios en los proyectos por ciclo y las iniciativas de algunos docentes (en educación artística, ambiental y tecnología), que buscan dar herramientas, identificar habilidades y capacidades, y sembrar en los estudiantes la esperanza de hacer realizables sus sueños. Para hacerlo, es fundamental que la SED, apoyada en los Consejos consultivos y en las Mesas de política pública, Distrital y local, lidere y coordine el acompañamiento en gestión escolar a los colegios, especialmente en temas como educación ambiental, artística y tecnológica, considerando los puntos que requieren mayor apoyo.

De igual manera se sugiere que la SED, en alianza con el IDEP, diseñe, pruebe y brinde asesoría y acompañamiento a los colegios en las diferentes fases del trabajo por ciclos; que haga una selección asertiva de los operadores, los cuales deben conocer a fondo las dinámicas institucionales para la implementación de la RCC, y tener experiencia en el desarrollo de proyectos pedagógicos, considerando los fines anteriormente descritos en educación ambiental, artística y tecnológica.

En cuanto a los procesos de formación docente que se deben promover por parte del Distrito y las autoridades educativas, en particular la SED, con el apoyo del

IDEP, se recomienda que esta formación sea efectiva y práctica, basada en el contexto particular de la institución y del PEI. Al respecto, se recomienda diseñar talleres, cursos y diplomados para orientar sobre la Reorganización Curricular por Ciclos; es más, que los mismos talleres sean estructurados por ciclos, lo cual requiere la conformación de un equipo interdisciplinar de expertos, recursos y personal especializado que apoye permanentemente a las instituciones y a los docentes.

Se sugiere que para el diseño de estos procesos de formación se tengan en cuenta los avances que se han tenido, las experiencias de los estudiantes, docentes, rectores y otros profesionales que han participado en los procesos de fortalecimiento institucional, de las entidades operadoras que conocen los colegios, sus dinámicas, los resultados obtenidos y las dificultades.

Merece especial atención la formación y actualización docente en cuanto a los ciclos, tema clave dentro de la gestión escolar. Esto implica que la SED fortalezca su política en este aspecto, no solo desde la educación superior oficial, sino desde modelos alternativos de formación docente que permitan desarrollar proyectos pedagógicos, otras pedagogías y otras prácticas de enseñanza.

Por otra parte, y ya considerando la parte estructural de la RCC, se recomienda a la SED que, de la mano de las comunidades educativas, realice un proceso de repensar las improntas de cada ciclo, pues aunque han brindado un horizonte de acción para el emprender la RCC en la escuela, es necesario ver que si el fundamento pedagógico es el desarrollo humano integral, el proyecto de vida debe ser entendido más allá del proyecto laboral o personal; debe ser potenciador de todas las dimensiones del ser humano y tener un hilo conductor, porque debe ser trabajado en todos los ciclos. No puede considerar solo la impronta del ciclo 4 o de los ciclos 1 (Construcción de sujetos) y 2 (Cuerpo, creatividad y cultura); deben ser transversales a toda la implementación de la RCC.

Respecto de la apropiación de la política educativa, es necesario articular los cuatro ámbitos temáticos del Sistema Distrital de Participación: 1) Información y comunicación; 2) Formación, para cualificar la educación política, que además brinda herramientas para decidir y participar activamente en la construcción de políticas públicas; 3) Investigación, vinculada con la profundización del conocimiento sobre la participación, y 4) Movilización, una acción mancomunada y escalonada para que lo que se realice en los Consejos Consultivos y Mesas de política educativa local, llegue a los Consejos y Mesas Distritales, y de allí a las SED y a las DILE.

A continuación se formulan una serie de recomendaciones que, aunque deben ser lideradas por la SED, requieren del aporte de dichos Consejos y Mesas para reali-

zar el acompañamiento necesario para implementar, fortalecer, adecuar, evaluar y monitorear la política de Reorganización Curricular por Ciclos.

Luego de la implementación de la política de RCC, se recomienda a la Secretaría proyectar una estrategia sólida que contemple los tiempos y espacios para su desarrollo, además de materiales y herramientas que orienten a los colegios y a los docentes en los procesos. Además, se requiere de mayor acompañamiento al proceso de RCC por parte de la Secretaría de Educación. Si bien en la actualidad este proceso se realiza mediante entidades externas, se sugiere que la estrategia también considere las condiciones de las localidades y de los colegios, porque cada uno tiene sus particularidades, es decir, exige una estructura básica que además sea lo suficientemente flexible para que pueda adaptarse a dichas particularidades.

Por otra parte, se recomienda establecer estrategias de seguimiento y monitoreo por parte de la SED durante la implementación de la política de Reorganización Curricular por Ciclos, con el fin de mejorar las condiciones de dicha reorganización. También se requiere fortalecer la formación docente para la consecución de las metas en los ciclos. Para ello, es fundamental desarrollar una estrategia que prevea las condiciones institucionales necesarias para que se garantice la participación docente en los procesos de formación y actualización propios de la implementación de la RCC. De acuerdo a las respuestas de los docentes que participaron en las consultas: “se requieren docentes de apoyo que puedan cubrir a los docentes titulares durante reuniones de ciclo”.

Adicionalmente, se reclama voluntad política y un mayor conocimiento del sector educativo, para garantizar “continuidad en las políticas que se establezcan” desde los entes decisores, administrativos y del gobierno local, para que los procesos no queden a medio camino, se logren transformaciones efectivas en los colegios y haya un impacto positivo en el logro académico de los estudiantes.

Como parte de la estrategia, es clave que la SED, la DILE y el IDEP diseñen y acuerden conjuntamente el cronograma de actividades del sector educativo, pues para algunos actores de las comunidades educativas hay un desconocimiento de los “cronogramas y planeaciones para el desarrollo de actividades”.

Se sugiere a la SED revisar el proceso de evaluación de los aprendizajes, considerando que, si se implementa una política que entiende el proceso educativo por ciclos y contempla unas improntas específicas y unos ejes de desarrollo por cada ciclo, la evaluación censal y por áreas/materias, como se aplica regularmente, no corresponde con los lineamientos de la política de RCC. En este caso, el IDEP podría generar procesos de investigación para desarrollar propuestas que faciliten la evaluación de los aprendizajes, pero bajo los parámetros que definen la promoción entre ciclos y los aprendizajes de los y las estudiantes en los ciclos. Al respecto,

buena parte de los docentes y rectores consultados señalaron que: “la evaluación y promoción debe ser por ciclos y no por años académicos”.

Otro proceso necesario es el de documentación, sistematización y divulgación de la política de RCC, sus avances, potencialidades y resultados obtenidos. En tal sentido, los DILE pueden hacer un gran aporte desde la generación de espacios para el intercambio y socialización de los procesos institucionales, de los proyectos, de los ciclos, de las experiencias de los docentes, estudiantes, rectores y demás agentes de la comunidad educativa, siguiendo las respuestas y la información entregada por rectores y docentes en los diferentes instrumentos de este estudio. Estos espacios son clave dentro de la política de Reorganización Curricular por Ciclos, porque, como mencionaron los docentes y directivos docentes consultados: “No solamente son espacios para la evaluación, sino también para la participación”.

Se recomienda además, sistematizar la experiencia de los tres operadores de la SED para el acompañamiento a los colegios durante el 2013, a saber, La Fundación Merani, La Universidad Gran Colombia y La Universidad Monserrate. Esto, con el fin de analizar de manera conjunta los resultados de su labor y los obtenidos en el marco de este estudio temático sobre Reorganización Curricular por Ciclos; incluso, propiciar acciones como el desarrollo de planes de acompañamiento a futuro.

En el caso de otros aspectos de la implementación de la RCC, se recomienda que las DILE ocupen un lugar de apoyo de la SED para facilitar el trabajo y el intercambio entre los colegios y la comunidad educativa (directivas, docentes, estudiantes, entre otros), según los procesos en los que se encuentren los colegios: de inicio, implementación, consolidación o evaluación. Es importante considerar que, de hecho, las DILE ya realizan reuniones permanentes con los rectores para saber cómo se encuentra el sector y qué precisa en términos de su gestión escolar.

Al reconocer que la mayoría de las DILE son apoyos efectivos en la comunicación y el trabajo entre la SED y los colegios, para efectos de fortalecer la política de RCC y generar información y espacios de reflexión permanente sobre el proceso realizado, se puede aprovechar la información de primera mano de la que disponen, sobre las condiciones en las que se desarrolla la política y sus resultados, pues realizan acciones de monitoreo permanente al plan sectorial con indicadores y a partir de la experiencia de cómo los colegios van mejorando sus prácticas y procesos institucionales.

Por último, se recomienda a la SED, a las direcciones locales de educación DILE y al IDEP, generar medios y piezas de comunicación sobre cómo se ha desarrollado la política de RCC; algunos de los consultados proponen: “hacer publicidad

en televisión [y otros medios] para formar a la ciudadanía respecto al RCC y a la transformación pedagógica de la escuela que se pretende”. Esta puede ser una estrategia que ayude a impulsar a los agentes educativos que no están seguros o no conocen las potencialidades de la política de RCC. Al respecto, los DILE pueden también ser espacios que canalicen o socialicen entre los padres, madres y acudientes, sus responsabilidades frente a la educación de sus hijos, especialmente aquellas que se encuentran reguladas por las leyes.

Por último, considerar los temas de calidad y equidad de la educación en el marco de una política pública pensada desde los sujetos, requiere continuar indagando acerca de cuáles son las vivencias de los y las estudiantes, sus necesidades y capacidades educativas, para proyectar así las transformaciones esperadas en el contexto escolar. De lo contrario, los contenidos no tendrán pertinencia, los colegios seguirán expulsando a quienes no alcancen los logros académicos esperados.

7.2.3. Desde el eje de Desarrollo curricular

Con respecto a este eje, es necesario considerar los siguientes fines de la educación:

- El estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país, como fundamento de la unidad nacional y de su identidad.
- La creación y fomento de una conciencia de la soberanía nacional, para la práctica de la solidaridad y la integración con el mundo, en especial con Latinoamérica y el Caribe.
- El desarrollo de las capacidades crítica, reflexiva y analítica, que fortalezcan el avance científico y tecnológico nacional, orientado especialmente al mejoramiento cultural y de calidad de vida de la población, la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país.

En relación con la política de Reorganización Curricular por Ciclos, estos fines encuentran particular relación con diversos lineamientos propuestos desde el eje temático Desarrollo curricular, particularmente en los temas de diversidad, solidaridad y desarrollo de capacidad crítica de los estudiantes. Los fines también se relacionan con las posibilidades de diseñar y probar prácticas y proyectos pedagógicos, así como con el diseño y desarrollo de procesos de evaluación dialógica y formativa.

Al respecto, se recomienda que, en el acompañamiento que llevan a cabo las en-

tidades externas, con la orientación de la SED, se contemple y se brinde apoyo en ese tipo de acciones, porque es en ese aspecto donde los docentes reclaman mayor guía, en términos de actualización de sus propias prácticas de aula, por ciclos, y como parte del desarrollo curricular institucional.

Generar este tipo de estrategias favorecerá el trabajo interdisciplinar y entre los docentes de las áreas, en favor de un trabajo dimensionado por ciclos. Si bien estas apuestas se han desarrollado en el orden teórico, falta tener concretamente las estrategias para llevarlas al aula. Según los docentes: “es importante ser más claros en la praxis, ya que falta más comunicación para desarrollarla en conjunto de todas las áreas del conocimiento”.

En este sentido, información y comunicación, contempladas como medios para hacer más efectiva la participación ciudadana, y como uno de los cuatro ámbitos temáticos en el marco del Sistema Distrital de Participación, deben trabajarse para fortalecer a las comunidades educativas de los colegios en las mesas de política pública educativa, para “escalarlas” a la SED. De igual modo, se recomienda que los proyectos pedagógicos e institucionales sean orientados, con la asesoría de las entidades externas, de tal manera que permitan un mejor desempeño y funcionamiento de las estrategias por ciclos.

Desde allí, y considerando los resultados de los estudios, sigue siendo una necesidad sentida en el Distrito, para los colegios: “[...] la formación de docentes especializados en atención a niños con necesidades especiales y dificultades convivenciales”, apoyar esta iniciativa permitirá garantizar la permanencia escolar de poblaciones usualmente excluidas y que requieren de atención especializada. En los resultados del estudio se encontró que aún hay muchas falencias en el adecuado tratamiento educativo de estas poblaciones, y que no se ha avanzado mucho en el desarrollo de proyectos pedagógicos que favorezcan su permanencia en el sistema educativo.

Así, se recomienda que, mediante el acompañamiento que la SED brinda a los colegios con entidades externas, se generen procesos de formación y contratación, por sugerencia de los mismos docentes consultados, de profesionales en pedagogía y expertos en diseño de estrategias, para que se revise lo existente, se mejoren las tácticas que se están implementando y se introduzcan nuevos mecanismos. Esto puede ser trabajado con la Mesa Distrital de Universidades y con diversas ONG.

Para algunos docentes es muy importante que los procesos tengan continuidad, esto implica, por un lado, que la SED genere lineamientos muy claros para las entidades operadoras y para los profesionales vinculados al proceso de acompañamiento, y por otro, que se trabaje conjuntamente la estructuración de la propuesta de trabajo con los colegios, pues éstos se encuentran en niveles distintos del avan-

ce en la implementación de las fases de la RCC. La continuidad debe garantizar que el acompañamiento cumpla con las condiciones requeridas según avance de la RCC, y que se conserve la asesoría con la entidad con la que se inició el proceso, pues la entrada de operadores diferentes genera retrasos, retrocesos y cierto malestar en las comunidades educativas.

A partir de la experiencia de quienes han implementado la política de ciclos en los colegios ubicados en localidades de zona rural, se recomienda a la SED, principal promotor de la política de RCC, y al IDEP, desarrollar estudios específicos sobre ruralidad en Bogotá relacionados con la política de Reorganización Curricular por Ciclos. De acuerdo con la expectativa de algunos de los consultados, esto ayudaría a “pensar la diferencia que presente la ruralidad”; considerar si se requieren los mismos ciclos del área urbana, qué tipo de formación o actualización docente demanda la educación rural y, en tal caso, establecer cuáles serían las condiciones particulares de cada ciclo y sus improntas.

Por su parte, se recomienda al IDEP promover procesos de investigación y sistematización de las experiencias de aplicación de la política de reorganización de ciclos, en tanto investigación de los docentes en el aula y marco institucional; considerando todos los procesos que ha realizado el colegio para la implementación de la RCC, lo que favorecería la creación de grupos de investigación por ciclos. Esto, teniendo en cuenta que para algunos de los docentes y directivos entrevistados, se ha avanzado en temas clave, como:

El trabajo por proyectos, la reflexión del quehacer docente, la innovación, la investigación, el reconocimiento de los ritmos de aprendizaje, el aprendizaje significativo, el auto-aprendizaje, el proyecto de vida y el liderazgo pedagógico de los directivos de los colegios distritales. (Grupo focal, Docentes).

7.2.4. Desde el eje Saberes y aprendizajes

Se recomienda abordar estos temas mediante el desarrollo de proyectos pedagógicos y actividades por ciclos, lo cual implica distintos niveles de complejidad y tratamiento de los temas (a medida que se cambia de ciclo y se atiende a la impronta y al eje de desarrollo de cada uno). Para su desarrollo en los colegios distritales, se sugiere generar un trabajo mancomunado que pueda ser proyectado mediante los consejos consultivos y las mesas de política pública educativa distrital, teniendo en cuenta la corresponsabilidad de todos los actores educativos para mejorar la calidad de la educación, la equidad en el acceso al conocimiento y a las tecnologías, y su uso pedagógico.

Por otra parte, se recomienda la generación de arreglos institucionales, del tipo alianzas de cooperación entre los sectores público, privado y el tercer sector, los

cuales pueden promoverse desde las DILE, los Consejos consultivos y las mesas de política pública educativa local, para garantizar los recursos que se requieren para el desarrollo de los proyectos institucionales y de ciclo.

De acuerdo con lo anterior, es importante lograr la vinculación de los empresarios y empresas, medios de comunicación alternativos y otras autoridades distritales, como las distintas Secretarías, de salud, TIC o de cultura, recreación y deporte, para aumentar los recursos disponibles y generar mejores condiciones para el desarrollo técnico, tecnológico y metodológico de la política de Reorganización Curricular por Ciclos. Esta sería una manera de acercar a las autoridades de las localidades y del Distrito hacia las comunidades educativas.

En el caso del tercer sector, se recomienda gestionar su participación como corresponsable del mejoramiento de las condiciones educativas, pues muchas organizaciones sociales, fundaciones, corporaciones, entre otras, tienen experiencia y modelos pedagógicos, estrategias, metodologías y proyectos pedagógicos de aula, así como propuestas para la cualificación de docentes que pueden implementarse o ser adaptadas a los procesos de la RCC.

En ese sentido, se sugiere la creación de un mapa de actores y aliados de este sector, para que desde los DILE, los Consejos consultivos y las mesas de política pública educativa distritales y locales, se gestione su participación para que puedan atender algunos ámbitos temáticos del sistema de información y participación del Distrito, especialmente lo relacionado con la movilización y promoción de la organización y la puesta en marcha de acciones de la ciudadanía tendientes al reconocimiento y garantía de los derechos de los ciudadanos.

Bibliografía

- Aguerrondo, I. (2009, Abril-Mayo). Niveles o ciclos. El reto de la articulación. *Revista Internacional Magisterio*. Bogotá: Magisterio.
- Álvarez, A. (2008). *Lo que antes era un privilegio, ahora es un derecho*. Plan Sectorial de Educación Bogotá 2004-2008. Bogotá: IDEP.
- Carli, S. (2005). *Educación, política y subjetividad. Pensamiento y escritura del presente*. Buenos Aires: Del Estante.
- Coll, C. y Martín, E. (2006). *Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares*. II Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC). Santiago de Chile. 11-13 de Mayo de 2006. Obtenido el 13 de Noviembre de 2010, desde <http://www.ub.edu/grintie>
- Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley General de Educación. Ley 115, Artículo 76. Bogotá: MEN.
- Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. *La educación encierra un tesoro*. Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI [Informe a la UNESCO]. Madrid: Santillana/UNESCO.
- Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gadamer, H. (2003). *Verdad y método I*. Salamanca: Sígueme.
- García, G., García, A., Vásquez, F., et al. (2009). *La educación básica y media en el distrito capital: orientaciones para la reorganización de la enseñanza por ciclos*. Bogotá: Proyecto SED-UNAL-III.
- Gather, M. (2004). *Innovar en el seno de la institución escolar*. Barcelona: Graó.
- Gentili. (2005). El Derecho a la Educación. *Revista Educación y Ciudad*, No. 9. pp. 73-88. Bogotá: IDEP.
- Hernández, N. y Cerón, E. (2005, Diciembre). La educación: Un asunto de interés público. *Revista Educación y Ciudad*, 9. Bogotá: IDEP.
- Hevia, R. (2003). *Educación y diversidad cultural*. Santiago: Universidad Diego Portales.
- Ibáñez J. (1985). *Del algoritmo al sujeto: perspectivas de la investigación social*. Madrid: Siglo XXI.

- IDEP. (2013). Las cinco claves para la educación. *Magazín Aula Urbana*. Bogotá: IDEP.
- Jurado, F., et al. (2009). *La educación básica y media en el Distrito Capital: orientaciones para la reorganización de la enseñanza por ciclos*. Bogotá: Secretaría de Educación.
- Laó-Montes, A. (2001). Introduction. En Laó-Montes, A. y Dávila, A. (Eds.). Mambo Montage. *The latinization of New York*. New York: Columbia University Press, pp. 1-54.
- Martínez. (2007). El Poder de las experiencias pedagógicas realizadas por colectivos de maestros ¿Expresiones de acción política? *Revista Educación y Ciudad*, No. 11, pp. 11- 30. Bogotá: IDEP.
- Martinic, S. (2006). *Participación y calidad educativa*. Obtenido desde www.expansiva.cl/media/en
- Medellín. J. (2009, Abril-Mayo). La escuela por ciclos en 10 razones. *Revista Internacional Magisterio*. Bogotá: Magisterio.
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein Educador*. Barcelona: Laertes.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (s.f.). *Proyecto Educativo Institucional-PEI*. Obtenido desde <http://www.mineduacion.gov.co/1621/articulo-79361.html>
- Neirotti. (2008). *De la experiencia escolar a las políticas públicas. Proyectos locales de equidad educativa en cuatro países de América Latina*. Buenos Aires: UNESCO.
- Nicastro, S. (2005). La cotidianidad de lo escolar como expresión política. En Frigerio, G. *Educación ese acto político*. Buenos Aires: El Estante.
- Parra. (2007). El carácter Humano de la experiencia Educadora. *Revista Educación y Ciudad*. No. 11, pp. 31-52. Bogotá: IDEP.
- Perrenoud, P. (2010). *Los ciclos de aprendizaje. Un camino para combatir el fracaso escolar*. Bogotá: Magisterio.
- Perrenoud, P. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* Bogotá: Magisterio.
- Rincón, L. (2001). Voces que cuentan: el encuentro entre la biografía y la práctica del maestro. *Expedición Pedagógica Nacional. Preparando el viaje 2*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, p. 69.
- Rodríguez, A. (2009, Abril-Mayo). La educación básica y media en Bogotá, D.C. Orientaciones curriculares para la reorganización de la enseñanza por ciclos. *Revista Internacional Magisterio*, 38. Bogotá: Magisterio.

- Secretaría de Educación de Bogotá. (2004). Plan Sectorial de Educación “*Bogotá Una Gran Escuela*” 2004-2008. Bogotá: SED.
- Secretaría de Educación de Bogotá. (2007). *Colegios públicos de excelencia para Bogotá. Orientaciones para la discusión curricular por campos del conocimiento*. Bogotá: SED.
- Secretaría de Educación de Bogotá. (2008). *Plan Sectorial de Educación. Educación de calidad para una Bogotá Positiva*, 2008-2012. Bogotá: SED.
- Secretaría de Educación de Bogotá. (2011). *Reorganización Curricular por Ciclos. Referentes conceptuales y metodológicos*. Bogotá: SED.
- Secretaría de Educación de Bogotá. (2012). *Ambientes de Aprendizaje. Reorganización Curricular por Ciclos*. Bogotá. SED.
- Secretaría de Educación de Bogotá. (2013). *Ambientes de aprendizaje. Reorganización Curricular por Ciclos*. Vol. 1. Bogotá. SED.
- Tamayo, A. (2009, Abril-Mayo). Fundamentos de la enseñanza por ciclos. *Revista Internacional Magisterio*. Bogotá: Magisterio.
- Thélot, C. (2007). El aprendizaje de todos los estudiantes: principal compromiso de la escuela. *Cuadernos de la Reforma*, pp. 16 y 17. México.
- Tomasevsky, K. (2005). Informe de la relatora de las Naciones Unidas para el derecho a la educación sobre el estado del derecho a la educación en Colombia, 2003. *El Derecho a la educación de niñas y niños en situación de desplazamiento y de extrema pobreza en Colombia*. Bogotá: Due process for Law Foundation, Instituto Pensar, Pontificia Universidad Javeriana.
- Tonucci, F. (1996). *La ciudad de los niños*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Torres. (2005). *Educación en la diversidad implica el replanteamiento curricular*. Obtenido desde www.fronesis.org
- UNESCO. (2005). Educación para todos. *El imperativo de la calidad. Informe de Seguimiento de la EPT en el mundo*. París: UNESCO.
- Zilberstein, J. y Zilberstein, M. (2009). *Enseñanza y aprendizaje en una educación por ciclos*. Bogotá: Magisterio.
- Zilberstein, J. (2009, Abril-Mayo). Hacia una reforma curricular por ciclos. ¿Cuáles son los desafíos que se deben priorizar? *Revista Internacional Magisterio*. Bogotá: Magisterio.



Efectos de la reorganización curricular por ciclos en los colegios estatales de Bogotá D.C.

La presente publicación hace parte de los resultados obtenidos por el IDEP, con el concurso de estudiantes, docentes, directivos, administrativos y familias de los colegios distritales, en cumplimiento de su misión de contribuir con información y conocimiento para la materialización del derecho a la educación y a la ejecución del Plan de Desarrollo de Bogotá. La investigación fue realizada tomando como centro y como sujeto concreto de realización de ese derecho a los estudiantes del sector público del Distrito Capital. Con esto, hoy se tiene más conocimiento sobre quiénes son, qué les agrada y qué sugieren cambiar en los colegios, qué tanta formación y estímulo reciben para acceder al conocimiento, para ser autónomos, solidarios, sociales y productivos.

SERIE
INVESTIGACIÓN
IDEP

