

Autor invitado



Los campos de pensamiento, los ciclos y el trabajo con proyectos en la transformación de la educación

Disciplinary Fields, Learning Cycles, and Project-Based Learning in the Transformation of Education

Áreas do conhecimento, períodos de ensino e o trabalho com projetos na transformação da educação.

Fabio de Jesús Jurado Valencia¹

Resumen

La educación en Colombia ha experimentado una transformación significativa en las últimas décadas. Este artículo presenta los hallazgos de una investigación que profundiza en el ideario pedagógico de Abel Rodríguez Céspedes, un destacado educador colombiano que abogó por la transformación de la educación en el país. La pesquisa se llevó a cabo como un proceso colaborativo entre el equipo de investigación y el profesorado del Colegio Abel Rodríguez Céspedes. Se realizaron talleres y discusiones sobre los campos de pensamiento, la organización curricular por ciclos y el trabajo pedagógico con proyectos. Los docentes participaron y compartieron sus experiencias y reflexiones sobre estos temas a través de escritos y presentaciones. Los resultados identificaron las tendencias que sobre las reformas educativas se adelantan en países como España, Finlandia y México, y cómo Colombia, con la Ley General de Educación, de 1994, y con los planes sectoriales de educación para Bogotá, en el lapso de 2004 a 2015, se había anticipado a la formulación de estrategias para la condensación curricular y para la pertinencia social de los aprendizajes. Se espera que este conocimiento promueva un cambio positivo en las formas pedagógicas y cómo se aprende, lo que beneficiará a los estudiantes y al sistema educativo en general.

Palabras clave: ideario pedagógico, campos de pensamiento, ciclos de aprendizaje, educación con proyectos, evaluación formativa.

Abstract

The education system in Colombia has undergone a significant transformation over the past few decades. This article presents the findings of a research study that aims to delve deeper into the pedagogical ideology of Abel Rodríguez Céspedes, a prominent Colombian educator who advocated for educational reform in the country. The research was conducted as a collaborative process between the research team and the faculty of Abel Rodríguez Céspedes College. Workshops and discussions were held on key concepts such as fields of thought, curriculum organization by cycles, and pedagogical projects. Teachers participated and shared their experience and reflection on these topics through written work and presentations. The study's findings identified trends in educational reforms in countries like Spain, Finland, and Mexico, and how Colombia, through the 1994 General Education Law and Bogotá's sectoral education plans from 2004 to 2015, had anticipated strategies for curriculum consolidation and the social

¹ Doctor en Literatura de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Coordinador de la Red de Lenguaje y profesor de la Universidad Nacional de Colombia (UNAL). Correo electrónico: fdjuradov@unal.edu.co.

Cómo citar: Jurado, F. (2025). Los campos de pensamiento, los ciclos y el trabajo con proyectos en la transformación de la educación. *Enunciación*, 30(2), 360-375. <https://doi.org/10.14483/22486798.24524>

Artículo recibido: 29 de noviembre de 2025; aprobado: 03 de diciembre de 2025

relevance of learning. It is expected that this knowledge will promote a positive change in how teaching and learning are approached, ultimately benefiting students and the broader educational system.

Keywords: pedagogical Ideals, Disciplinary Fields, Learning Cycles, Project-Based Learning, Formative Assessment.

Resumo

A educação no Colômbia tem experimentado uma transformação significativa nos últimos décadas. Este artigo apresenta os resultados de uma investigação que busca aprofundar na ideologia pedagógica de Abel Rodríguez Céspedes, um educador colombiano notável que defendeu a transformação da educação no país. A investigação foi realizada como um processo colaborativo entre o equipe de investigação e o corpo docente do colégio Abel Rodríguez Céspedes. Foram realizadas reuniões e discussões sobre os campos de pensamento, a organização curricular por ciclos e o trabalho pedagógico com projetos. Os professores participaram e compartilharam sua experiência e reflexão sobre esses temas através de escritos e apresentações. Os resultados da investigação identificaram as tendências que prevalecem nas reformas educativas nos países como a Espanha, Finlândia e México e o modo como a Colômbia, com a Lei Geral de Educação de 1994 e os planos setoriais de educação para Bogotá, nos anos de 2004 a 2015, se antecipou à formulação de estratégias para a compactação curricular e para a pertinência social dos aprendizados. Se espera que esse conhecimento promova uma mudança positiva na forma como é ensinado e aprendido, o que beneficiará aos alunos e ao sistema educativo em geral.

Palavras-chave: educação pós-educacional, áreas do conhecimento, períodos de ensino, aprendizado em projetos e avaliação formativa.

Introducción

Bogotá ha sido el escenario propicio para poner a prueba lo que el discurso declarativo de la legislación colombiana en educación determinó desde la década de 1990. Los planes sectoriales y distritales, por ejemplo, de 2004 a 2007 (*Bogotá: una gran escuela*), de 2008 a 2012 (*Educación de calidad para una Bogotá positiva*), de 2012 a 2016 (*Bogotá humana*), de 2016 a 2020 (*Bogotá mejor para todos*) y de 2020 a 2024 (*La educación en primer lugar*), revelan la intención de empujar procesos hacia la concreción de lo legislado, si bien algunos gobiernos intentaron e intentan hoy neutralizarlo.

En 1996, el Ministerio de Educación Nacional (MEN), con la Resolución n.º 2343, sobre los indicadores de logro, promovió, sin llamarlo así, *el enfoque por ciclos*, al identificar los aprendizajes escolares en conjuntos de grados y no grado por grado ni por contenidos aislados, lo que dio lugar, en 1998, a la formulación de lineamientos curriculares y no de currículos prescritos de contenidos. Cada conjunto de grados era en sí un ciclo de aprendizaje, si se tienen en cuenta las explicaciones de Perrenoud (2010), Aguerrondo (2009)

y De Freitas (2023): monitorear pedagógicamente los aprendizajes fundamentales, en lapsos largos, y no en cada año escolar; esta perspectiva continuó con los “estándares básicos de competencia” (MEN, 2006), como referentes para la construcción curricular, también organizados en conjuntos de grados. El criterio sobre los conjuntos de grados acometió el reto de ayudar a los “rezagados”, según sus ritmos lentos para acceder a los aprendizajes.

Dichas políticas curriculares fueron novedosas en América Latina, como se destaca en los informes de investigación de proyectos liderados por el Grupo de Investigación en Evaluación, de la Universidad Nacional de Colombia, en las dos primeras décadas del siglo XXI: Unesco-Icfes-UNAL, 2006; Icfes-UNAL, 2009; SED-IIE UNAL, 2011; MEN-IIE UNAL, 2014. Estos acercamientos revelan la puja entre currículos taxonómicos de contenidos por cada grado y currículos que buscaban entronizar la condensación y la integración a partir de proyectos; es decir, currículo agregado vs. currículo integrado (Bernstein, 1985).

Un hito en la educación para Bogotá es la “reorganización de la enseñanza por ciclos”,

como alternativa para afrontar la “deserción escolar” y la repitencia, pero sobre todo para hacer sentir el deseo de descubrir y construir los conocimientos según las dinámicas de los proyectos previstos en cada ciclo. Las aristas asociadas con la reorganización curricular por ciclos fueron objeto de talleres y de debates abiertos en Bogotá, entre los años 2007 y 2009. Un número importante de materiales (artículos, libros, notas de prensa, tesis de maestría y de doctorado), además de documentos audiovisuales, circuló en los colegios con el propósito de socializar el enfoque y las estrategias posibles para implementarlo, en el desarrollo de la autonomía de las instituciones educativas y de los fines de la educación establecidos en la Ley General de Educación. Las constantes en estos materiales se condensan en el eje titulado “Colegios públicos de excelencia para Bogotá”, cuyos tópicos fundamentales son:

- Formación pedagógica orientada hacia la innovación y la investigación de los fenómenos que ocurren en las aulas y en las instituciones educativas.
- Orientaciones curriculares a partir de campos de pensamiento.
- Transformación continua de las regulaciones pedagógicas y de la evaluación a partir del enfoque por ciclos.
- Jornadas escolares únicas (en lugar de la separación entre la jornada de la mañana y la jornada de la tarde).

Los campos de pensamiento constituyen, sin duda, la estrategia de mayor complejidad, por cuanto implica la reestructuración curricular: suspender la concepción de áreas y de asignaturas para pensar en componentes globales de los procesos cognitivos. Su singularidad es la integración o el diálogo entre saberes de diferentes disciplinas, cuando se trata de analizar las características y el origen de los fenómenos y de los problemas que prevalecen hoy, para lo cual el trabajo con proyectos es determinante. En efecto, se trata de una

ruptura epistemológica en el modo de concebir y abordar los aprendizajes escolares; ruptura, porque en lugar de la relación binaria “enseñanza/aprendizaje”, se trata ahora de aprender con los otros, desde las dinámicas de la observación y de las conjeturas, tanto entre los estudiantes como entre el profesorado y los estudiantes y sus familias.

En consecuencia, con la dinámica de los campos de pensamiento se asume que los maestros y las maestras son interlocutores y provocadores de preguntas, según sean los perfiles intelectuales de los grupos de estudiantes a su cargo; aunque el capital cultural es desigual entre los estudiantes y entre los estudiantes y los docentes, el trabajo en equipo con los campos relativiza la desigualdad, porque las inquietudes y las dudas, así como las diferencias en los ritmos para aprender, se asumen como propias de la condición humana. La escuela es el espacio privilegiado para la ampliación del capital cultural de todos y de todas, a partir de las interrogaciones frente a la naturaleza, y estas no se inscriben con exclusividad en un determinado campo disciplinar, aunque las escuelas insistan en ello con la extensión de asignaturas.

La condensación curricular en la educación fundamental en América Latina y Europa: tendencias

Dos países, entre otros, uno europeo —España— y uno latinoamericano —México—, han llamado la atención sobre la organización de los currículos en la educación fundamental, luego de lo que ocurriera con la escuela durante y después de la pandemia de 2020. Paralelamente, cabe referenciar las iniciativas de Finlandia en su esfuerzo por propiciar espacios y tiempos para la interacción auténtica entre los estudiantes a partir de proyectos.

España había iniciado los debates sobre la reforma educativa antes del confinamiento por la pandemia, para establecer “la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria”, considerando “los retos y desafíos del siglo XXI, de acuerdo con los objetivos fijados

por la Unión Europea y la Unesco para la década 2020-2030” ([Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, 2020, p. 122870](#)). El criterio central es la “educación integral” y la preparación para “el ejercicio pleno de los derechos humanos, de una ciudadanía activa y democrática”, y para ello el sistema educativo busca determinar “las enseñanzas mínimas” en el marco de la “diversificación curricular”, según los acuerdos colegiados del profesorado. El enfoque académico se sustenta en las “competencias clave” y en las “competencias específicas” que se espera sean aprendidas por los estudiantes al finalizar la Educación Secundaria Obligatoria (a los 15 años).

En esencia, la legislación española propende por “la integración de materias en ámbitos” con “agrupamientos flexibles”. En esta perspectiva se declara que

para fomentar la integración de las competencias trabajadas, se dedicará un tiempo del horario lectivo a la ejecución de proyectos significativos y relevantes, y a la resolución colaborativa de problemas, reforzando la autoestima, la autonomía, la reflexión y la responsabilidad. (p. 122893)

Por “ámbitos” se entiende la posibilidad de combinar de manera agrupada “las materias” obligatorias de cada curso en el marco de la autonomía; así, se expone el listado de dichas materias con las cuales se definirán los ámbitos. Por ejemplo, para el cuarto curso de Secundaria se estipulan las siguientes materias: Educación Física, Geografía e Historia, Lengua Castellana y Literatura, Lengua Extranjera, Matemáticas A o Matemáticas B, “en función de la elección de cada estudiante” (p. 10). Además de estas materias, los estudiantes tienen que cursar tres más, como opción, que seleccionan entre Biología y Geología, Digitalización, Economía y Emprendimiento, Expresión Artística, Física y Química, Formación y Orientación Personal y Profesional, Latín, Música, Segunda Lengua Extranjera y Tecnología. Estas convergen, entonces, en los ámbitos sobre los cuales se señalan prioridades; así,

el ámbito lingüístico y social incluirá, al menos, los aspectos básicos del currículo correspondientes a las materias de Geografía e Historia, Lengua Castellana y Literatura y, si la hubiere, Lengua Cooficial y Literatura. El ámbito científico-tecnológico incluirá, al menos, los correspondientes a las materias de Matemáticas, Biología y Geología, Física y Química y, en su caso, a la materia de Tecnología y Digitalización. (p. 16)

Se aclara que “cuando la lengua extranjera no se incluya en el ámbito lingüístico y social, deberá cursarse como una de las tres materias” (p. 16) no contempladas en los “ámbitos”. La legislación también se refiere a los ámbitos “de Comunicación y Ciencias Sociales”, el de “Ciencias Aplicadas” y el “Profesional”, en lo que se denomina “Ciclos Formativos de Grado Básico”, no obligatorios, cuyo propósito es la formación para el ejercicio laboral, con título de “Técnico Básico”, además del título de “Graduado de Educación Secundaria Obligatoria”.

En general, lo novedoso de la reciente legislación española en educación gira en torno a los “ámbitos”, semejantes a los “campos de pensamiento”, propuestos en Bogotá, estructurados no de manera taxativa, sino flexible, según los acuerdos colegiados desde las autonomías de las instituciones educativas. Sin embargo, más allá de esta formulación, la legislación ancla las terminologías tradicionales del discurso de la educación: “reforzamiento” de aprendizajes para quienes lo necesitan por no alcanzar las competencias clave, “diagnósticos” sobre el ingreso de un estudiante a un curso, inclusión para estudiantes con “dificultades de aprendizaje”, “estándares de aprendizaje”, evaluación “objetiva”... e introduce listados de temas para la “enseñanza” o para su consideración en los proyectos; este eclecticismo forma parte de lo que [Bauman \(2013\)](#) denomina *la educación en un mundo líquido*. En general, uno de los obstáculos epistemológicos para agrupar las “materias” está en el eclecticismo en el modo de fundamentarlo: dos discursos contradictorios montados entre

sí, lo cual neutraliza la posibilidad de cambiar los universos de creencia del profesorado.

Por otro lado, México, en 2022, definió el *Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria*, en el marco del Plan de Estudios de la Nueva Escuela Mexicana (periodo 2018-2024), es decir, los niveles de la Educación Fundamental (hasta la secundaria), pues la Educación Media —o preparatoria— mantuvo la estructura y la reglamentación curricular. La reforma apuntó a determinar estrategias para la integración curricular en la Educación Básica, reconocer la autonomía profesional de los docentes e identificar a la comunidad como un eje determinante en la educación como derecho humano.

La integración curricular alude a los campos o ejes articuladores, con los cuales se definen los universos conceptuales previstos para ser aprendidos ([Secretaría de Educación Pública \[SEP\], 2024](#)), considerados en la Ley General de Educación, y se señala que “los aprendizajes definidos a partir de proyectos permiten la integración de nuevas experiencias a los aprendizajes previos, y también favorecen la incorporación de experiencias anteriores a nuevas situaciones” (p. 33). El plan está dirigido a reformar el currículo de la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria, para romper el aislamiento de la escuela con la sociedad y propender por la integración curricular en lugar del exceso de asignaturas, que no impactan en los procesos educativos.

Se plantea entonces en México “un currículo integrado en donde los contenidos de las disciplinas se relacionan con ejes de articulación que vinculan el saber y el conocimiento con situaciones de la realidad, todo ello organizado en los cuatro campos formativos” (p. 86):

- Saberes y pensamiento científico.
- Ética, naturaleza y sociedades.
- De lo humano y lo comunitario.
- Lenguajes.

Los ejes articuladores son:

- Pensamiento crítico.
- Igualdad de género.
- Interculturalidad crítica.
- Inclusión.
- Artes y experiencias estéticas.
- Apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura.
- Vida saludable. ([SEP, 2024](#), tomado de figura “Niveles de desagregación”, p. 100)

El sistema educativo está organizado por “fases”, similar a la organización de los ciclos, como se propuso en 1994 en Colombia con los conjuntos de grados. Las fases son:

- Fase 1: Educación Inicial.
- Fase 2: Educación Preescolar (1.º, 2.º, 3.º).
- Fase 3: Educación Primaria (1.º, 2.º).
- Fase 4: Educación Primaria (3.º, 4.º).
- Fase 5: Educación Primaria (5.º, 6.º).
- Fase 6: Educación Secundaria (1.º, 2.º, 3.º). ([SEP, 2024](#), tomado de figura “Organización curricular por fases”, p. 157)

El riesgo de esta organización es la atomización entre cada una de las fases, si bien cada país tiene su propia realidad educativa y esta realidad es invisible para quienes no la habitan; es decir, podría suponerse que el paso de una fase a otra está mediado por el diálogo entre los equipos docentes de cada fase sobre cómo entregan y reciben las cohortes (perfiles de entrada y de salida), lo cual es siempre una incógnita, pues aunque esté dicho en los documentos, es difícil saber cómo lo implementa cada escuela. La zona más crítica está relacionada con el paso de un nivel a otro: de la Educación Inicial a la Preescolar, de la Educación Preescolar a la Primaria y de la Educación Primaria a la Secundaria.

Desde 1996, Colombia afrontó el problema proponiendo en los indicadores de logro, y diez años después con los estándares de competencia, la articulación entre la Primaria y la Secundaria con el conjunto de grados constituido por 5.º, último

grado de la Primaria, y 6.º y 7.º, grados de Secundaria. Posteriormente, en Bogotá, se propuso la articulación entre transición (grado de Preescolar) y 1.º y 2.º de Primaria, como un ciclo; cada ciclo con los respectivos equipos docentes.

Las complejidades entre los enfoques de las reformas y su proyección en las prácticas académicas

Las transformaciones en educación comprometen procesos reposados y paulatinos para realizar los giros epistemológicos y los desplazamientos de los universos de creencia de los docentes, de los directivos y de la comunidad educativa en su conjunto, incluidos los investigadores universitarios, y es, en efecto, lo que se infiere en el despegue de todas las reformas educativas en el mundo: la movilidad de los imaginarios sobre la educación. De allí que [Díaz-Barriga \(2023\)](#) anote que, para el caso de México, se trata de establecer “una ruta de transformación, no de cambio, del proyecto de formación del sistema educativo nacional” (p. 6). Es decir, se busca reformar o ajustar, mas no cambiar; lo cual indica que el sistema se mantiene.

Para comprender el dilema sobre las diferencias entre la transformación y el cambio, es necesario contrastar las reformas (las de España y las de México e incluso la de Colombia en 1994) con el cambio que hubo en Finlandia desde 2016: los estudiantes se inscriben en grupos según los proyectos establecidos en la institución educativa; si bien existen las etapas (Preescolar, Primaria, Secundaria, Preparatoria o bachillerato, y Educación Superior), en Finlandia estas son moduladas por la gestión de la institución educativa, pues los estudiantes se nuclean en grupos independientemente de las etapas o los niveles; es decir, aprenden en el transcurrir de los proyectos, sin considerar en qué grado o etapa escolar están, cuestión que es asumida por los docentes y los directivos.

Desde 2016, con la legislación educativa declarada por el Ministerio de Educación y Cultura

de Finlandia, se puso el acento en el aprendizaje más que en la enseñanza; en los portales digitales aparecen videos y fotografías que muestran salones amplios con estructuras proxémicas totalmente distintas a las aulas tradicionales: siempre aparecen parejas de estudiantes o grupos de tres o cuatro trabajando juntos, mientras el profesor o la profesora rota entre los grupos atendiendo las preguntas.

El profesorado, en Finlandia, es seleccionado por el rector de la institución y el criterio fundamental es el de la identidad profesional y la actitud para trabajar en equipo en el contexto educativo; es frecuente que un maestro o maestra permanezca con un mismo grupo de estudiantes durante varios años, incluso hasta seis; en los niveles inferiores, como el Preescolar y la Primaria, no hay calificaciones ni existen los exámenes. Finlandia es uno de los países que no tienen un sistema nacional de evaluación estandarizada externa, si bien participa en la prueba PISA (Programme for International Student Assessment), de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE); es un país pequeño de 6 millones de habitantes y los grupos de estudiantes en cada etapa no pasan de 25.

No es fácil lograr transformaciones profundas en educación, porque en la memoria de todos permanece la trayectoria educativa cursada; desde el Preescolar, pasando por la Primaria, la Secundaria y la Educación Media, el esquema constituido por áreas curriculares y asignaturas aisladas forma parte de las representaciones culturales que perduran en la memoria de los docentes y de padres y madres; quizás de allí provengan las dificultades para trabajar en equipo, porque cada docente considera que su responsabilidad es la de su área o de su curso. Es decir, en la visión compartimentada del currículo, cada docente es propietario de una parcela que cuida con esmero para que nadie vaya a pisarla, situación que se asocia con lo que se denomina *autonomía* (¿autonomía de cada uno?). Ya [Morin \(2000\)](#) se había pronunciado sobre la individualización de la escuela:

La enorme máquina de la educación es rígida, endurecida, coriácea, burocratizada. Muchos profesores están instalados en sus costumbres y sus soberanías disciplinarias. Estos, como decía Curien, son como los lobos que orinan para marcar su territorio y muerden a aquellos que penetran en él. Existe una resistencia obtusa, incluso entre espíritus refinados. El desafío es invisible para ellos. (p. 30)

Entonces, el concepto mismo de *autonomía* tiene que resemantizarse, y hay que asumir que ella solo es posible en la relación, emotiva y cognitiva, que se construye con el otro, en el día a día de una profesión cada vez más compleja como la de los docentes y los directivos de la educación.

La política pública en educación para la transformación de los colegios de Bogotá: el ideario pedagógico de Abel Rodríguez

Las tensiones y las angustias son propias de las iniciativas que apuntan a derribar esquemas rígidos en la educación; es lo que ha experimentado el profesorado del colegio en el que se adelantó la investigación sobre “El ideario pedagógico de Abel Rodríguez Céspedes”, con el respaldo del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), en el transcurso de 2023 en Bogotá. Si bien es notoria la voluntad de dominio sobre las filosofías que subyacen en dicho ideario, agendado desde 2004 por la Secretaría de Educación del Distrito (SED) de Bogotá, esta voluntad de dominio, como la llama [Nietzsche \(1972\)](#) y la invoca [Zuleta \(1985\)](#), se sustenta en algunos escritos de los docentes surgidos entre junio, julio y agosto de 2023, lo cual es una señal de la marcha hacia la apropiación del ideario; pero es una marcha, cabe insistir, morosa.

El capítulo VIII del libro *Realización de un ideario pedagógico* ([Rodríguez, 2018](#)) explica el itinerario estratégico para la transformación de las regulaciones institucionales de los colegios de Bogotá, teniendo en cuenta la reorganización curricular por ciclos, los campos de pensamiento, el

trabajo con proyectos, el bilingüismo y las aristas inherentes en esta relación: el PEI, la educación media, la lectura, la escritura, la oralidad, la biblioteca, las ciencias, las tecnologías digitales y las prácticas de la evaluación.

El ideario pedagógico deviene de las discusiones que se adelantaron sobre educación en Colombia durante la década de 1980 con el movimiento pedagógico², que desembocó en la constituyente de 1991, en la [Ley General de Educación \(1994\)](#) y su materialización en los decretos relacionados con las orientaciones curriculares, las pedagogías y la evaluación por procesos a partir de proyectos (Decreto 1860), la organización de los aprendizajes en conjuntos de grados (Resolución n.º 2343, de 1996, los estándares básicos de competencia, 2006) y los enfoques para las áreas fundamentales como los lineamientos curriculares ([MEN, 1998](#)). Es decir, desde la década de 1990, Colombia ya había determinado la legislación para la transformación, mas no para el cambio, pues desde 1994 hasta 2023 la apropiación de la filosofía de dicha legislación ha sido muy poca, al menos para la transformación, con la excepción de los colegios alternativos, sean públicos o privados.

En el periodo gubernamental de 2004 a 2008 de la Alcaldía de Bogotá, se afrontó el reto de avanzar hacia la transformación de los colegios con el apoyo en estos componentes, como lo expone [Rodríguez \(2018\)](#):

se estructuró en una docena de proyectos o acciones sincronizadas, entre los cuales son de destacar: fortalecimiento del PEI y renovación del currículo, profundización de la democracia escolar, reorganización curricular por ciclos, especialización de la educación media por campos del pensamiento y articulación con la Educación Superior, fomento de la lectura y la escritura, desarrollo de Bibliored, fortalecimiento de la enseñanza de una segunda lengua,

2 Movimiento liderado por el organismo sindical del profesorado colombiano durante la década de 1980, del que Abel Rodríguez fue uno de los líderes y cuya impronta fue la reivindicación del papel intelectual de los maestros y las maestras.

intensificación de la enseñanza de las matemáticas y de las ciencias, formación en derechos humanos, democracia, participación y enfoque de género, fortalecimiento de la educación ambiental, evaluación de los resultados y procesos educativos, desarrollo y aprovechamiento pedagógico de la REDP y fomento del aprendizaje de las ciencias y la tecnología en los colegios. (p. 29)

La comunidad educativa del colegio no estaba formalmente constituida (por ser un colegio nuevo los docentes fueron llegando de distintos colegios de la ciudad y los estudiantes son un conglomerado de familias de los barrios circunvecinos y de barrios lejanos, así como de población flotante de migrantes); con la poca experiencia de los directivos nombrados para lograr el ensanchamiento entre el pensamiento de quien lleva el nombre del colegio y la organización curricular y profesoral, la institución inició las labores con los esquemas canónicos de cualquier otro colegio: “mallados de asignaturas” con temas aislados, grupos de docentes por áreas, horarios por asignatura, magistralidad en la docencia, evaluación sumativa...

Entonces, el grupo de investigación³ propuso un trabajo colaborativo, de investigación-acción, para la renovación paulatina del currículo (con talleres en el colegio sobre la reconstrucción del plan de estudios, a partir de los campos, los ciclos, los proyectos y la evaluación formativa, a través de jornadas pedagógicas y de reuniones con los grupos de cada ciclo y cada campo de pensamiento). Fue el primer avance de la investigación: la constitución de los grupos profesorales, previendo que a medida que se avanzara fuera emergiendo el trabajo en equipo (es necesario distinguir entre grupo de trabajo y trabajo en equipo: el grupo de trabajo lo define la institución; el trabajo en equipo emerge de los acuerdos y las dinámicas del profesorado),

con el apoyo de la Coordinación Académica del colegio (en Colombia cada colegio tiene un rector y, al menos, un coordinador académico, además del coordinador de convivencia, quienes constituyen el cuerpo directivo).

En junio de 2023 (mitad del año lectivo), aún no se tenía el grupo docente titular de manera completa, cuestión que dificultaba la asistencia de los docentes a las reuniones de los ciclos y de los campos, pues había que suplir en los salones su ausencia, aspecto que amerita también un reconocimiento: el esmero por el cuidado y el acompañamiento a los estudiantes que, por la condición social de vulnerabilidad, constituía un riesgo dejarlos en las aulas, sin el acompañamiento de un adulto.

Los campos de pensamiento

En la tradición escolar colombiana han existido las áreas curriculares (son 9 para todos los niveles del sistema educativo básico con excepción de Preescolar); en las dinámicas cotidianas de los colegios se programan reuniones de docentes por cada área; desde los acuerdos del área se proyecta el currículo para cada grado, lo cual converge en la atomización (entre las áreas no hay comunicación). En el Colegio Abel Rodríguez Céspedes se mantuvo el criterio de las áreas como una manera de asegurar las responsabilidades académicas del profesorado (cada docente pertenece a una determinada área), en un momento en el que eran notorias las dudas sobre el funcionamiento de los ciclos y los campos y, sobre todo, cómo adecuar los componentes curriculares en los formatos institucionales (es otra contradicción gubernamental: se invoca la innovación pero los formatos de control no cambian); en todo caso se trataba de poner en marcha, desde la investigación-acción, lo que había planteado la Secretaría de Educación del Distrito Capital en 2007; entonces, era necesario establecer acuerdos para que los dos sistemas (el viejo y el nuevo) no obstaculizaran la investigación. Ello implicaba también realizar un paneo a

3 El grupo principal de investigación estuvo constituido por Blanca Bojacá, Ivoneth Lozano, Ester Sofía Gutiérrez, Silvia Rey, Sonia Álvarez y Fabio Jurado, de Red Lenguajes, complementado por Mónica Suárez, Martha Bonilla, Martha Torrado, Álvaro García y Sandra Ramírez. El equipo complementario se constituyó para fortalecer los dominios de las disciplinas cognitivas.

los colegios de la ciudad para determinar cuántos se habían comprometido con dicha política y qué mostraban en sus desarrollos⁴.

Una categoría determinante en el ideario pedagógico y en esta investigación es la de “campo”, cuya fuente primaria es la obra de Bourdieu insinuada en los documentos de la SED (2006); la categoría es objeto de transposición conceptual en la política pública, pues ya no se trata de disciplinas independientes, sino de disciplinas que se acercan e integran según criterios pedagógicos. En esta perspectiva, según Bourdieu (2004),

La escuela es un campo que, más que ningún otro, está orientado hacia su propia reproducción, por el hecho, entre otras razones, de que los agentes tienen el dominio de su propia reproducción. Siendo así, el campo escolar es sometido a fuerzas externas. (pp. 51-52).

Las fuerzas externas son gubernamentales o provienen de la misma formación universitaria. Bourdieu (2004) considera esencial en la investigación en educación “tomar en cuenta toda la lógica del campo, las luchas internas del cuerpo, la lucha entre los profesores [...], las luchas entre los grados, los diferentes niveles de la jerarquía profesoral, las luchas también entre las disciplinas” (p. 52).

Entonces, los campos se construyen, inevitablemente, con tensiones según sean los horizontes de la renovación/transformación; la relación auténtica entre los campos depende de los proyectos pedagógicos, los que demandan en sus dinámicas la intersección, no el préstamo, como anota Bourdieu (2004), entre los conocimientos provenientes de cada campo, que dan lugar a una gramática específica del discurso pedagógico, es decir, a “unos ordenamientos internos del dispositivo pedagógico, el cual consideramos es la condición para la producción,

reproducción y transformación de la cultura” (Bernstein, 1990, p. 122). Apoyado en Bourdieu y Passeron (1970), Bernstein (1990) lo explica así:

Consideremos que este dispositivo proporciona la gramática intrínseca del discurso pedagógico a través de las reglas de distribución, las reglas de recontextualización y las reglas de evaluación. Estas reglas están jerárquicamente relacionadas en el sentido de que la naturaleza de las reglas de distribución regula las reglas de recontextualización, las cuales a su vez regulan las reglas de evaluación. Las reglas de distribución, por lo tanto, regulan la relación fundamental entre el poder, los grupos sociales, las formas de conciencia y práctica, y sus reproducciones. Las reglas de recontextualización regulan la constitución del discurso pedagógico específico. Las reglas de evaluación están constituidas por la práctica pedagógica específica. (p. 123)

Dicho de otro modo, en el interior del colegio se distribuyeron los roles del profesorado según una gramática ya aprendida por vía de la reproducción cultural, lo que se asume como natural, que da lugar a reglas de recontextualización propias de los currículos taxonómicos y a reglas de evaluación de carácter sumativo. Entonces, la consistencia con una gramática es con la que el profesorado y los directivos han vivido desde sus prácticas educativas, ya sea cuando cursaron la escuela, el colegio, la universidad (pregrados y posgrados), y la “capacitación”; el discurso transformador de la legislación no aparece, porque tiene más peso el discurso de la tradición; paradójicamente, el discurso de la legislación resulta revolucionario (subordinación de los contenidos por enseñar para privilegiar los proyectos para aprender), mientras las prácticas en las aulas resultan reaccionarias; pero no es un asunto de voluntades individuales, sino de efectos estructurales, esto es, problemas de la funcionalidad del sistema.

En consecuencia, el reto inicial fue provocar la toma de conciencia de dichas singularidades y reconocer el contraste con la otra gramática, la

4 El libro *Un ideario pedagógico* (Jurado et al., 2024), en el que se exponen los resultados de la investigación, informa que “12 instituciones educativas oficiales de Bogotá” venían implementando la reorganización curricular por ciclos, de los cuales todos declaran el trabajo con proyectos y la introducción de los ejes en los ciclos; entre los 12 colegios, según los portales institucionales, solo 2 estaban implementando las tres dimensiones: campo de pensamiento, ciclos y proyectos.

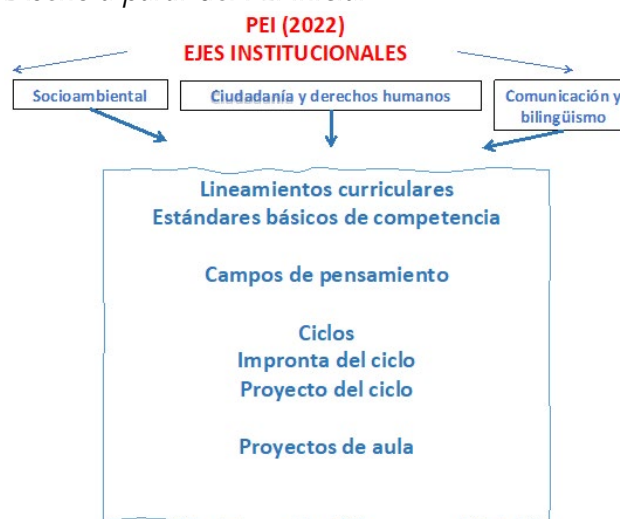
alterna, insinuada por el ideario pedagógico para la educación en Bogotá. La contingencia de los tiempos de la escuela condujo a que, mientras se analizaba la relación entre campos, ciclos y proyectos, la otra gramática fluía con los ritmos establecidos: enseñanzas comprometidas en las “mallas curriculares” con sus horarios, amparadas en un documento ministerial cuestionado, como los “Derechos básicos de aprendizaje” (MEN, 2015), promovido por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), con resultados de “aprendizajes” de los estudiantes por trimestre, lo cual contrastaba con lo que en la década de 1990 Colombia había planteado en la Ley General de Educación. Este es otro problema notorio en la parálisis de los sistemas educativos de América Latina: la intromisión de los asesores del BID y la debilidad de los criterios intelectuales de quienes administran la educación: los agentes ministeriales, obedientes a lo que el BID demanda.

El acuerdo tácito surgido de las reflexiones y de los procesos colaborativos del profesorado en la investigación convergió en reconocer que durante la investigación se trataba de planear y fortalecer la comprensión del ideario, apuntando a su desarrollo en 2024. Sin embargo, la asunción de los campos, de los ciclos y de los proyectos a través de los talleres fue filtrando la apropiación conceptual, como se observa en el acoplamiento del profesorado con un formato en el que se identifican los campos y los aprendizajes para cada ciclo, así como los proyectos y la evaluación. Se partió de un esquema general en el que se reconocen los tres ejes articuladores del PEI (socioambiental, ciudadanía y derechos humanos, y comunicación y bilingüismo); asimismo, se identifican los documentos ministeriales legítimos (lineamientos curriculares y estándares básicos de competencia) y las relaciones con las categorías del ideario (figura 1).

Para cada ciclo se fundamenta un proyecto global cuya función es evitar la dispersión de los proyectos de aula y los aprendizajes, es decir, garantizar la integración. Entonces, los proyectos de aula asumen el proyecto de ciclo como un horizonte de trabajo. Los campos de pensamiento se ilustran en la figura 2.

Figura 1

Diseño a partir del PEI inicial



Nota: tomado de Jurado et al. (2024).

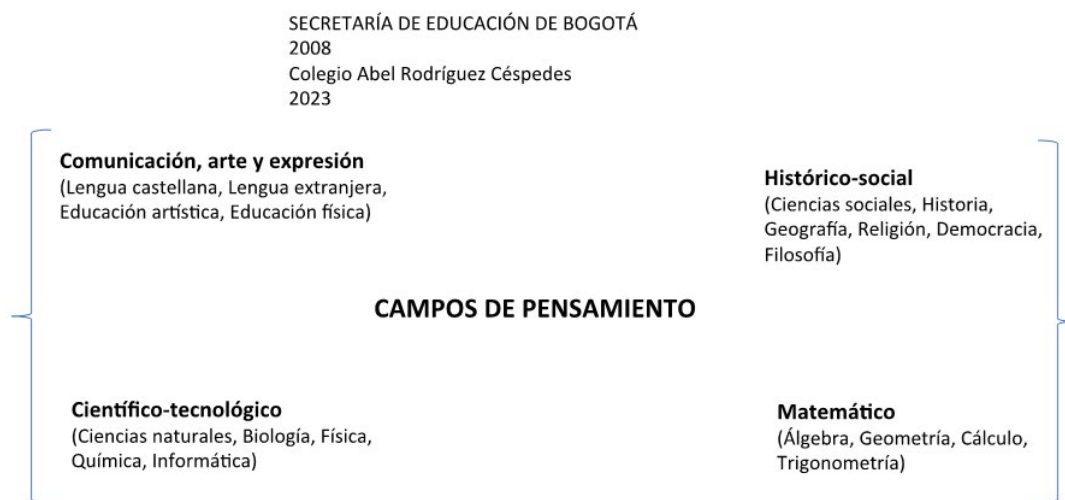
La organización curricular por ciclos

En Colombia, los indicadores de logro (MEN, 1996) y los estándares básicos de competencia (MEN, 2006) son referentes para considerar los aprendizajes escolares, no grado por grado, sino en los conjuntos de grados, lo que es propio del enfoque sobre los ciclos; en la formación del profesorado, a nivel inicial (pregrados), continuo (actualización) o avanzado (posgrados), nunca se profundizó sobre cómo construir los currículos, las pedagogías y la evaluación desde los fundamentos epistemológicos de la organización escolar a partir de ciclos; sin embargo, algunos colegios de Bogotá y de otras regiones acometieron el reto.

La organización curricular y pedagógica por ciclos lleva consigo principios sociales, ya que, al contrario de los “derechos básicos de aprendizaje”, organizados por cada grado (MEN, 2015), los estudiantes tienen la oportunidad de avanzar con tramos más largos (dos o tres años) en la construcción de los aprendizajes previstos en el ciclo. Cada ciclo tiene un equipo pedagógico que trabaja en congruencia con las necesidades de los

Figura 2

Diseño de campos de pensamiento



Nota: diseño con base en [SED \(2008\)](#).

grupos, según sean los perfiles académicos y las circunstancias sociofamiliares. En el desarrollo de la investigación se acordó con el profesorado y los directivos del colegio la organización de los siguientes ciclos:

- Ciclo inicial: prejardín y jardín.
- Ciclo 1: transición, primero y segundo.
- Ciclo 2: tercero y cuarto.
- Ciclo 3: quinto, sexto y séptimo.
- Ciclo 4: octavo, noveno y décimo.

La educación fundamental en Colombia está constituida por los niveles de Preescolar⁵ (tres grados, de los cuales transición es obligatorio), Primaria (cinco grados), Secundaria (cuatro grados) y Media (dos grados). Como se observa en la organización de los ciclos del Colegio Abel Rodríguez Céspedes, el ciclo 1 contribuye a evitar el aislamiento entre la educación preescolar y los primeros grados de Educación Primaria, lo mismo que

en el ciclo 3, con cuyos grados se rompe el aislamiento entre la Educación Primaria y la Secundaria. Asimismo, el ciclo 4 es de carácter transitorio, por cuanto el colegio no convocó a estudiantes para el grado undécimo, por ser un colegio nuevo; en 2024, el colegio tuvo el ciclo de Educación Media, lo cual obligó a ajustar el ciclo 4. Al respecto, en *Colegios públicos de excelencia para Bogotá. Orientaciones para la orientación curricular por campos de conocimiento* ([SED, 2006](#)), se señala:

En estos últimos grados los estudiantes reclaman mayores niveles de libertad y autonomía, aspiran a participar más activamente en las decisiones que afectan su vida, desean intervenir y optar en relación con los contenidos que les ofrece el colegio y quisieran ser tratados más como adultos que como niños. Por esto la educación media debe parecerse más a la educación superior, donde los jóvenes son más autónomos y responsables de sus actividades, donde tienen más oportunidad de elegir lo que desean estudiar según sus gustos y sus perspectivas de vida. (p. 17)

⁵ En 2022, el gobierno de turno aprobó la obligatoriedad de los otros dos grados del nivel educativo inicial: Prejardín y Jardín. Sin embargo, no reservaron los recursos financieros para ello.

Es, en efecto, lo que se observa en los dos países referenciados en este artículo: bachillerato en el caso de España y Preparatorias en México, como ciclos autónomos de la Educación Básica.

La fluidez de los ciclos es viable si los grupos de docentes proceden como equipos pedagógicos, lo cual implica el compromiso de construir el currículo de manera colegiada, definir las estrategias pedagógicas y las relaciones entre los proyectos, así como establecer acuerdos sobre los criterios y el enfoque de la evaluación. El trabajo en equipo supone también la movilidad entre los grados del ciclo, pues es apropiado que un maestro o maestra tome un grupo en el inicio y lo lleve hasta finalizar el ciclo; perspectiva que sustenta también que la evaluación no la hace cada docente de manera individual, sino colegiada; es el equipo del ciclo el que determina si el estudiante ha alcanzado el perfil de egreso del ciclo o si es necesario que permanezca un tiempo adicional en el ciclo. La fuente teórica más recurrente respecto a la educación estructurada por ciclos es [Philippe Perrenoud \(2010\)](#), quien es enfático al plantear que

El desarrollo de los ciclos de aprendizaje exige más imaginación pedagógica y organizacional que la gestión de un programa anual, no solamente a causa de la novedad que implica esta forma de trabajo, sino porque orientar las progresiones diversificadas durante varios años, gestionar diversos tipos de agrupaciones de estudiantes y distribuir el trabajo de manera flexible complejizan la tarea de cada uno. (p. 45)

Pero, además de la imaginación pedagógica y organizacional, se trata, sobre todo, de la concepción y la programación institucional de los tiempos para los balances analíticos que comprometen a cada equipo de ciclo y, en especial, la dedicación que demandan los estudiantes para ser escuchados cuando aprenden a través de proyectos. La reunión regularizada del ciclo propicia el diálogo entre los componentes disciplinares de los campos y el sentido de la cooperación pedagógica en aras de los

aprendizajes fundamentales de los estudiantes y de las familias. Por eso, [Rodríguez \(2018\)](#) anota que

El ciclo es un marco integrador y fundamento para una evolución del oficio del docente, de los programas y planes de estudio, de la evaluación y de la lucha contra las desigualdades, reordenado a partir de un nivel o ciclo de estudios existente. El paso de niveles a ciclos es una expresión de justicia social e igualdad. Tiene como base la inclusión, la justicia y la igualdad política (derecho a la educación para todos y todas). El ciclo es una unidad de organización, de método y de promoción, de igual jerarquía que otro y no un escalón de una estructura educativa (Inés Aguerrondo). Los ciclos pueden organizarse como integración de dos o tres grados escolares sucesivos o como un sistema de organización del trabajo escolar en el cual desaparecen los grados. (p. 213)

Docentes, estudiantes y familias pertenecen, pues, a los ciclos; todos se apropian de la impronta, esta especie de sello del ciclo, de su singularidad según la etapa de desarrollo de los estudiantes. Se prevé que la permanencia de los docentes en un ciclo contribuye a su fortalecimiento intelectual y pedagógico y al reconocimiento del perfil académico de sus estudiantes y de las familias. Estos reconocimientos solventan las determinaciones de la evaluación, sobre las cuales [Louis de Freitas \(2003\)](#) argumenta que “los procesos evaluativos, que son centrales en la actual forma de organización de la escuela, no podrían pasar ilesos en este reordenamiento de tiempos y espacios”, y reitera que “el propio énfasis dado por las políticas públicas a tales procesos evaluativos, dentro de la escuela, la experiencia con ciclos hizo brotar un debate bastante intenso sobre las prácticas de evaluación, involucrando profesores, estudiantes, dirigentes e incluso a los padres” (p. 8). Y es esto lo que constituye la relevancia de la organización escolar por ciclos: promueve la deliberación y cohesiona a la comunidad educativa en la perspectiva de la construcción de la democracia.

Los aprendizajes a partir de los proyectos en los ciclos

La tercera dimensión del ideario pedagógico es la asunción de la educación a partir de proyectos. Sin proyectos liderados por los estudiantes y los docentes, junto con las familias en cada ciclo, no es posible la convergencia de los aprendizajes previstos en los campos de pensamiento. Los proyectos son una posibilidad propicia para incentivar el interés hacia los conocimientos en un momento en el que los estudiantes afrontan el desencanto por la escuela, dado el protagonismo de las herramientas digitales en la cotidianidad.

El trabajo con proyectos en los colegios no es un paradigma nuevo, pues ya desde los inicios del siglo XX el filósofo norteamericano John Dewey (2011) planteaba que

el trabajo más amplio que deben realizar las escuelas, para realizar efectivamente su propósito social, es el de invitar a los individuos a hacer uso de su imaginación, de su inventiva y de su iniciativa, en vez de simplemente darles algunas instrucciones sobre cómo desempeñar un trabajo especializado. (p. 88)

También, recalca que la inventiva y el ingenio “se encuentran en el hecho de que los individuos trabajen unos con otros en un proyecto común en donde hay algo que les interesa a todos y en donde cada uno tiene su propia parte” (p. 100). Con los proyectos, los estudiantes son solidarios y cooperativos, vivencian de manera auténtica la autonomía y se sienten reconocidos.

En la figura 3 se observa la relación entre los campos de pensamiento en cada ciclo, los aprendizajes previstos de cada campo, los proyectos de aula y la evaluación. Este formato fue objeto de trabajo en los talleres realizados con el profesorado del Colegio Abel Rodríguez Céspedes, en la perspectiva de la construcción colegiada del plan de estudios. Algunos de los proyectos desarrollados en varios de los ciclos son: “Lenguaje para la vida: pensamiento, cuerpo, sentimiento”; “Biodiversidad en el humedal Jaboque: comportamiento y fisiología de las especies”; “Transformar contenidos líricos de la música”; “Las aves del humedal Jaboque”; “Los monstruos”; “Las arañas”.

Como se señaló, los aprendizajes previstos fueron establecidos por los grupos docentes de cada ciclo a partir del documento ministerial

Figura 3
Diseño del equipo de investigación

Ciclo:
Impronta del ciclo:
Proyecto de ciclo:

Campos de pensamiento	Aprendizajes previstos	Proyectos de aula	Evaluación
Comunicación, arte y expresión			
Histórico social			
Científico Tecnológico			
Matemático			

de 2006 sobre los estándares básicos de competencia. El ejercicio consistió en mover los estándares de dicho documento hacia la columna de los aprendizajes previstos en cada ciclo, con adecuaciones lingüísticas en enunciados descriptivos en tercera persona. Es, sin duda, el trabajo más relevante realizado por los docentes con la interlocución del grupo de investigación.

Conclusiones

Es inevitable el sincretismo y el eclecticismo en el tránsito hacia las transformaciones de los modos de planear los currículos, las pedagogías y la evaluación en las instituciones educativas que innovan, sobre todo cuando el grupo profesoral y directivo apenas se conoce y su formación es desigual (egresados de universidades públicas y privadas, unos con títulos profesionales distintos a los de la educación y otros con títulos en educación pero con incertidumbres, unos con maestrías y otros cursando doctorados), como es el caso del colegio en el que se adelantó la investigación. Sin embargo, las disparidades se van diluyendo por el encomio de docentes sensibles hacia las posibilidades del cambio, pues animan a los demás a afrontar los retos en aras de responder a las expectativas de los estudiantes y sus familias en un periodo en el que la otra escuela, la de las herramientas tecnológicas, es cada vez más protagónica.

En los cuatro sistemas educativos analizados (España, México, Finlandia y Colombia) se identifican afinidades, como el enfoque de la educación formal en el trabajo con proyectos (en los cuatro países) y los campos o ámbitos o ejes articuladores en el horizonte de diluir los límites rígidos entre las disciplinas escolares y propender por los conocimientos surgidos según las necesidades de los proyectos.

Las transformaciones, si logran sostenerse a largo plazo, convergen en los cambios profundos que demandan, de manera tácita, los estudiantes y las comunidades. Para lograrlo es necesario reconocer los obstáculos en la perspectiva de desbordarlos

progresivamente. En el caso de la investigación aquí referenciada, se identificaron los siguientes obstáculos:

- *La congestión de los horarios cotidianos de la escuela:* tiempos restringidos del profesorado para las reuniones de los equipos de ciclos y de los campos, así como para leer y escribir.
- *El exceso de formatos institucionales:* formatos que la entidad gubernamental demanda responder como forma de vigilancia y de control; las preguntas de dichos formatos van en contracorriente de lo propuesto en la investigación/innovación.
- *La parametrización laboral de los docentes y la masificación de las aulas:* la asignación horaria de cada docente no posibilita los tiempos para la investigación y para la atención adecuada a los estudiantes, tampoco para el trabajo colegiado en aula en cada campo de pensamiento.
- *La interferencia de la normatividad en la asignación de las responsabilidades de los docentes admitidos en el sistema profesoral:* varios docentes expresaron su preocupación al trabajar en un ciclo en el que se unen la Primaria y la Secundaria, pues consideran que su nombramiento se hizo para una y no para la otra.
- *La morosidad para el nombramiento de la planta docente en un colegio nuevo:* luego de cuatro meses de iniciadas las labores escolares, todavía faltaban docentes, lo cual desajustó las agendas para la investigación-acción.
- *La morosidad para instalar la conectividad virtual:* finalizada la investigación, todavía la conectividad virtual en las aulas no existía.
- *El carácter desigual de la formación de los docentes en enfoques pedagógicos socioculturales y en evaluación formativa:* las dudas frente a pensar la labor docente desde campos, ciclos y proyectos están asociadas con la debilidad epistemológica y la fragilidad ideológica.

- *Las dudas del grupo directivo*: inicialmente hubo dos visiones (la tradicional y la innovadora) sobre el currículo, las pedagogías y la evaluación, montados simultáneamente, pero para la investigación fue un aprendizaje reconocer la complejidad de la gestión con sus aristas: docentes ausentes por problemas de salud, docentes que se radicalizan en una determinada creencia, tensiones en la relación con los padres y madres de familia.

Referencias

- Aguerrondo, I. (2009). Niveles o ciclos. El reto de la articulación. *Revista Internacional Magisterio*, (38). <https://n9.cl/f30ol>
- Bauman, Z. (2013). *Sobre la educación en un mundo líquido*. Planeta.
- Bernstein, B. (1985). Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo. *Revista Colombiana de Educación*, (15), pp. 45-71.
- Bernstein, B. (1990). *La construcción social del discurso pedagógico*. El Griot.
- Bourdieu, P. (2004). *Cosas dichas*. Gedisa.
- De Freitas, L. (2003). *Seriação e avaliação. Confronto de lógicas*. Editorial Moderna.
- Dewey, J. (2011). *Selección de textos*. Universidad de Antioquia.
- Díaz-Barriga, Á. (2023). Recuperar la pedagogía. El plan de estudio 2022. *Revista Perfiles Pedagógicos*, XLV(180), pp. 6-15. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.180>
- Jurado, F., Rodríguez, E., Barriga, C., y García, A. (2011). *Hacia la integración curricular: el enfoque por ciclos en la escuela*. Universidad Nacional de Colombia, SED.
- Jurado, F., Bojacá, B., Lozano, I., Gutiérrez, E., Álvarez, S., Rey, S., Suárez, M., Bonilla, M., Torrado, M., García, A., y Ramírez S. (2024). *Un ideario pedagógico*. Red Lenguajes – Aula de Humanidades.
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). *Boletín Oficial del Estado*, (340), 122868-122953. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-17264>
- Ministerio de Educación Nacional. (1996). *Lineamientos curriculares. Indicadores de logros curriculares. Hacia una fundamentación*. Editorial Magisterio.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lengua castellana. Lineamientos curriculares. Áreas obligatorias y fundamentales*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000173582>
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares básicos de competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden*. <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-116042.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Derechos básicos de aprendizaje*. <https://www.colombiaaprende.edu.co/contenidos/coleccion/derechos-basicos-de-aprendizaje>
- Morin, E. (2000). *La mente bien ordenada*. Seix Barral.
- Nietzsche, F. (1972). *Genealogía de la moral*. Alianza Editorial.
- Perrenoud, P. (2010). *Los ciclos de aprendizaje. Un camino para combatir el fracaso escolar*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Rodríguez, A. (1986). El plan del Estado en la educación y los planes de estudio. *Revista Educación y Cultura*, (9).
- Rodríguez, A. (2000). *El maestro protagonista del cambio educativo*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Rodríguez, A. (2002). *La Educación después de la Constitución del 91: de la Reforma a la Contrarreforma*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Rodríguez, A. (2018). *Realización de un ideario pedagógico*. Cooperativa Editorial. Magisterio.
- Secretaría de Educación del Distrito. (2006). *Colegios públicos de excelencia para Bogotá. Orientaciones para la orientación curricular por campos de conocimiento*. <https://repositoriossed.educacionbogota.edu.co/bitstream/handle/001/952/Colegios%20publicos%20de%20excelencia%20para%20Bogota.pdf;sequence=1>

- Secretaría de Educación del Distrito. (2007a). *Colegios públicos de excelencia para Bogotá. Orientaciones curriculares para la discusión curricular por campos de conocimiento. Propuesta para el ciclo de educación básica A. Grados 3.º a 6º*. Serie Documentos de trabajo. <https://repositorioseducacionbogota.edu.co/entities/publication/ab9faef7-c27d-4f17-ac3b-8fd2500145bf>
- Secretaría de Educación del Distrito (SED). (2007b). *Reorganización curricular por ciclos referentes conceptuales y metodológicos*. <https://repositorioseducacionbogota.edu.co/bitstream/handle/001/1009/1-REORGANIZACION%20CURRICULAR%20POR%20CICLOS%20.pdf.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Secretaría de Educación Distrital. (2008). *Colegios públicos de excelencia para Bogotá. Orientaciones curriculares*. Serie Cuadernos de Currículo. <https://repositorioseducacionbogota.edu.co/entities/publication/ab9faef7-c27d-4f17-ac3b-8fd2500145bf>
- Secretaría de Educación del Distrito. (2011). *Reorganización curricular por ciclos. Referentes conceptuales y metodológicos*. <https://repositorioseducacionbogota.edu.co/entities/publication/bcc3b8ab-e7d7-4bfe-a154-6904929066e7>
- Secretaría de Educación del Distrito. (2011). *Rediseño curricular por ciclos. El sistema educativo de Bogotá*. <https://repositorioseducacionbogota.edu.co/entities/publication/4c9ed897-14e5-438f-a492-b5ef-04ce2fd4>
- Secretaría de Educación del Distrito. (2014). *Currículo para la excelencia académica y la formación integral. Orientaciones generales*. <https://repositorioseducacionbogota.edu.co/entities/publication/ef4c8ab9-b962-49e8-b42a-e98c78cb1793>
- Secretaría de Educación del Distrito. (2015). *Reorganización curricular por ciclos: ruta para la consolidación de planes de estudio, en el marco del currículo para la excelencia académica y la formación integral*. <https://repositorioseducacionbogota.edu.co/entities/publication/ced4cd76-2df4-4134-b2d5-a9932a5b09bf>
- Secretaría de Educación del Distrito. (2018). *Realización de un ideario pedagógico*. Abel Rodríguez. Cooperativa Editorial del Magisterio.
- Secretaría de Educación del Distrito (SED). (2019). *Lineamiento pedagógico y curricular para educación inicial en el Distrito*. <https://repositorioseducacionbogota.edu.co/entities/publication/475d1b21-90a4-4601-82ce-cc59c9185ce1>
- Secretaría de Educación Pública, Gobierno de México. (2024). *Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022*. <https://educacion-basica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/06/Plan-de-Estudio-ISBN-ELECTRONICO.pdf>
- Zuleta, E. (1985). *Sobre la idealización en la vida personal y colectiva*. Procultura.

