



| | | |
|--|---|------------------------------|
|  <p>ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ D.C. EDUCACIÓN Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico</p> | RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - R A E - | Código: FT-IDP-04-09 |
| | | Versión: 3 |
| | | Fecha Aprobación: 25/07/2017 |
| | | Página: 1 de |

| 1. Información General | |
|------------------------------------|---|
| Tipo de documento | Informe Final Centro de innovación ciudad maestra. |
| Acceso al documento | Centro de Documentación del IDEP, Biblioteca Digital |
| Título del documento | Centro de innovación ciudad maestra conocimiento pedagógico para Bogotá |
| Autor(es) | Jaime Parra Rodríguez |
| Supervisor | Edwin Ferley Ortiz Morales |
| Entidad(es) Participante(s) | N/A |

| | |
|------------------------|---|
| Palabras Claves | Centro de innovación, estrategias sociales, comunidades de práctica y aprendizaje y conocimiento educativo. |
| Resumen | El documento recoge las estrategias sociales que garantizan el fomento de una cultura de la innovación como lo son las redes y las comunidades de práctica y aprendizaje, que trasciende la institucionalidad misma para convertirse en proyectos de ciudad o región. Fomentar la innovación y convertir a los maestros que generan conocimiento en personajes reconocidos socialmente es la tarea fundamental de una dirección de gobierno que promueve la producción de conocimiento educativo. |
| Contenidos | Este documento presenta las necesidades de desarrollo educativo en la ciudad, el conocimiento pedagógico, investigación e innovación, recoge las estrategias de los ambientes para la producción de conocimiento pedagógico. |
| Metodología | En los diferentes intentos de conceptualizar innovación educativa se encuentran tres tópicos que se resaltan en mayor medida: a) lo que se desea cambiar para superar la tradición o la habitualidad en el proceder, o los problemas o conflictos que se quieren asumir o resolver, b) la capacidad creativa de los innovadores y c) las estrategias o métodos que se utilizan. |
| Conclusiones | La proyección del Centro de innovación Educativa “Ciudad Maestra” se realiza en la medida que aumenta su alcance (se benefician poblaciones más amplias) y su impacto (efectos sobre la equidad de oportunidades de aprendizaje y los logros educativos de los niños). |

| | | |
|---|---|------------------------------|
|  <p>ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ D.C. EDUCACIÓN Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico</p> | RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - R A E - | Código: FT-IDP-04-09 |
| | | Versión: 3 |
| | | Fecha Aprobación: 25/07/2017 |
| | | Página: 1 de |

| | |
|--|--|
| | <p>Las diferentes fases de implementación del Centro generan resultados parciales que indican las contribuciones a su agenda. Se podría señalar que con el desarrollo del presente documento y con las contribuciones de otras investigaciones que lo precedieron las etapas de modelización, focalización de las unidades de análisis y diseño se han desarrollado en una gran parte. Así como la modelación implica una contrastación con la realidad para valorar su poder, en el caso del Centro Ciudad Maestra la propuesta se justifica por el valor de sus objetivos (relevancia y pertinencia) y por la viabilidad de su diseño. Su implementación se realizará al definir con mayor detalle su estructura, sus funciones y los modos de organización que se derivarán de decisiones con respeto a la operación y a los recursos existentes.</p> <p>El sentido de la implementación del Centro estará guiado por los resultados parciales obtenidos en términos de la escalabilidad de sus acciones, el agenciamiento de las comunidades, instituciones y personas participantes, y el conjunto de articulaciones generadas con organizaciones de diferentes sectores y territorios (monitoreo). Finalmente, el conocimiento pedagógico producido tendrá valor en la medida que se adapta y transpone para la solución de problemas pedagógicos de la ciudad en diferentes contextos sociales.</p> |
|--|--|

| | |
|---------------------------|----------------------------|
| RAE elaborado por: | Jaime Parra Rodríguez |
| RAE revisado por: | Edwin Ferley Ortiz Morales |

| | | | |
|--------------------------------------|----|----|------|
| Fecha de elaboración del RAE: | 11 | 01 | 2019 |
|--------------------------------------|----|----|------|



**INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL DESARROLLO
PEDAGÓGICO, IDEP**

**CENTRO DE INNOVACIÓN CIUDAD MAESTRA CONOCIMIENTO
PEDAGÓGICO PARA BOGOTÁ**

Investigador

Jaime Parra Rodríguez

Responsable Académico

Edwin Ferley Ortiz Morales

Contrato IDEP No. 108 de 2018

Bogotá, D.C., Enero de 2019

centro de innovación
Ciudad Maestra

**conocimiento pedagógico
para Bogotá**

IDEP
Secretaría de
Educación del Distrito

CONTENIDO

- 1. Necesidades de desarrollo educativo de ciudad**
- 2. Conocimiento pedagógico, investigación e innovación**
- 3. Instituciones, comunidades educativas y redes**
- 4. Ciudad Maestra: ambientes para la producción de conocimiento pedagógico**
- 5. Agenda y proyección social**

Necesidades de desarrollo educativo de ciudad

Factores asociados al aprendizaje escolar

Los factores que afectan los rendimientos escolares de los estudiantes, en general, se han clasificado en tres grandes grupos: El primero hace referencia a aquellas variables relacionadas con el desarrollo personal del estudiante, tales como sus rasgos identitarios, sus condiciones físicas, intereses cognoscitivos, etc; el segundo hace alusión a las condiciones sociales, económicas y culturales de las familias y los factores de contexto comunitario tales como las oportunidades de participación en actividades culturales; y el tercer grupo se refiere a factores escolares, tales como desempeños docente, acceso a materiales educativos, estructuras curriculares, organización escolar, etc. Los factores que explican el rendimiento escolar son variados y en cada estudiante cada uno de ellos tiene un peso diferente. El efecto de cada uno de los factores¹ se ha investigado en diferentes contextos regionales, en especial, para orientar políticas de mejoramiento educativo, sin embargo, se reconoce que la escuela y lo que ella implica en término de sus acciones pedagógicas tiene un gran peso en el aprendizaje y desarrollo de los niños, sea porque actúa en condiciones contextuales favorables o porque tiene que asumir acciones compensatorias cuando

¹ Existe un cuarto factor que hace referencia a aquellas variables que no son tan fácilmente identificadas o controlables.

el contexto juega en contra.

La equidad en oportunidades educativas significa garantizar que todos los niños de un país o región tengan la misma posibilidad de participar de una educación de alta calidad en donde cada niño pueda recibir una enseñanza adecuada a sus circunstancias personales: los estudiantes aunque pertenezcan a diferentes estratos sociales pueden desarrollar habilidades parecidas para el aprendizaje, haciendo que la educación se convierta en un mecanismo igualador capaz de neutralizar diferencias de estrato, orígenes étnicos, geográficos, etc.

[...] los resultados de los sistemas educativos dependen significativamente de diversos factores y acontecimientos asociados con la historia de cada individuo. Sin embargo, gracias a detalladas investigaciones en torno a este tema es posible afirmar que estos resultados pueden ser modificados por los educadores, cuando estos crean las condiciones adecuadas para el aprendizaje de sus alumnos (Muñoz, 2012, p. 11).

La influencia de las acciones escolares en el aprendizaje será mayor o menor dependiendo de la sensibilidad de los currículos y las didácticas al contexto y a las diferencias individuales de los niños. Algunas propuestas pedagógicas pueden ser muy exitosas en algunas regiones o países, pero en otros no serán acertadas si desconocen el conjunto de necesidades formativas de los niños. Las habilidades didácticas de los profesores pueden generar mejores aprendizajes en estudiantes que viven situaciones de vulnerabilidad - aún con dificultades de desarrollo y aprendizaje - cuando su actuación docente se guía por un conocimiento profundo de la realidad social y psíquica de los niños y por proyectos educativos colectivos. No es sencillo que los profesores impulsados por su entusiasmo profesional individual puedan llegar a

soluciones sistemáticas e integrales a los problemas de aprendizaje, especialmente, de aquellos niños que viven en contextos de pobreza o vulnerabilidad.

Se hace alusión frecuentemente a Singapur y a Finlandia por haber logrado buenos resultados educativos en los últimos años y se reconocen como buenos modelos de sistemas educativos exitosos. Por ejemplo, Singapur, se propuso superar la deserción (años 1965 - 1978), contribuir desde la educación al crecimiento económico (años 1979 - 1996) y formar valores fundamentales centrados sus estudiantes - valores cívicos, pensamiento crítico e inventivo, capacidades de comunicación, autonomía y responsabilidad en el aprendizaje, etc. (1997 - presente). Finlandia, no se acogió a los estandartes internacionales GERM (Movimiento Global de Reforma Educativa) y desde 1970 se propuso invertir en equidad educativa, promocionar el compromiso de los maestros con el proyecto educativo de país y el fortalecimiento de las directivas escolares; en Finlandia, mayormente las reformas educativas han surgido de los maestros y familias, y han sido inspiradas en el deseo colectivo ciudadano de una educación pública de alta calidad para todos (Sahlberg en Malone, 2016).

No hay demasiado misterio en los procesos educativos y sociales de estos países: cada uno de ellos respondió de la mejor manera política y educativa a las necesidades de aprendizaje de sus poblaciones, a sus propósitos de desarrollo social y se fundamentó en el capital creativo pedagógico de sus maestros, ciudadanos y gobernantes.

Lo emocional en el aprendizaje escolar

En el libro *Pobre cerebro* de Sebastian Lipina (2016) se exponen, desde el análisis neurocognitivo, los efectos de la pobreza sobre el desarrollo cognitivo y emocional de los niños, y se llama la atención sobre la necesidad de articular personas y sectores en torno a soluciones integradas tanto de carácter educativo como de carácter económico, social y cultural.

Las acciones para mejorar y prevenir los efectos que la deprivación material, emocional y social producen en la salud y el desarrollo infantil requieren la planificación y ejecución de estrategias complejas. En estas necesariamente deben intervenir actores y organizaciones nacionales e internacionales que además de tener la capacidad de tomar decisiones políticas y económicas, cuenten con la integridad ética necesaria para asumir la responsabilidad de que todos los días se eliminan o incapacitan miles de seres humanos. El verdadero desafío es transformar la desigualdad en equidad (p. 184).

La pobreza y la violencia influyen sobre la susceptibilidad de los niños al ambiente y los procesos autorregulatorios emocionales y del aprendizaje. No se vive la escuela del mismo modo afectivo cuando se proviene de ambientes familiares y comunitarios ricos en estímulos emocionales, sociales y culturales que cuando se proviene de entornos vulnerables (Parra, 2014). “La condición y las propiedades de los estresores [modulan] el tipo de impacto diferencial sobre las redes neuronales involucradas en las respuestas agudas y crónicas. Esto muestra la importancia de identificar los momentos sensibles en los que los impactos pueden generar mayor influencia” (Lipina, 2016, p. 186).

Más allá de las dificultades ocasionadas por los cuidados en salud o una mala nutrición en el desarrollo cognitivo y emocional, la pobreza y la violencia como impulsores de la ansiedad y el estrés pueden afectar de manera colateral los rendimientos escolares de los niños, y el sentido y valor que estos le dan al aprendizaje.

En investigaciones recientes, en el campo de la neurociencia, se encuentra una interesante relación entre las funciones cognitivas y emocionales que permite comprender más profundamente cómo se da el aprendizaje en los contextos escolares (Inmordino - Yang y Damasio, 2016). En particular, las relaciones entre las funciones cognitivas superiores, la regulación orgánica corporal (sistemas somatosensoriales) y la activación emocional han permitido entender el rol de la vida afectiva de los estudiantes en el aprendizaje escolar. En este marco de explicación, dos grandes retos enfrentan los sistemas escolares: primero, el aprendizaje escolar de diferentes conocimientos y habilidades no sucede en un dominio puramente racional y, segundo, una enseñanza que trata de eliminar los aspectos emocionales del aprendizaje también contribuye a que los conocimientos y habilidades no tengan significado al estar alejados de los problemas del mundo real. La ausencia de las consideraciones efectivas del aprendizaje en la vida escolar o la permanente ansiedad que generan los contextos de vida difícil y el no aprender hacen que la motivación, la autorregulación y el compromiso cognitivo se debiliten ocasionando en los estudiantes un sentimiento de torpeza cognitiva que llevan a la deserción o al bajo logro académico.

El aprendizaje de la matemática (por ejemplo, los ritmos del conteo y las percepciones de las cantidades discretas o continuas) y de la lectura (por ejemplo, la estructura de la narratividad en los cuentos o rondas infantiles) está sustentado en la activación de redes de

funcionamiento cerebral que incluyen estados emocionales, procesamiento de información social y atención. El aprendizaje escolar, aun tenga un componente altamente cognitivo como es el caso de la matemática y el lenguaje, se vincula con los contextos y con la vida emocional de los estudiantes.

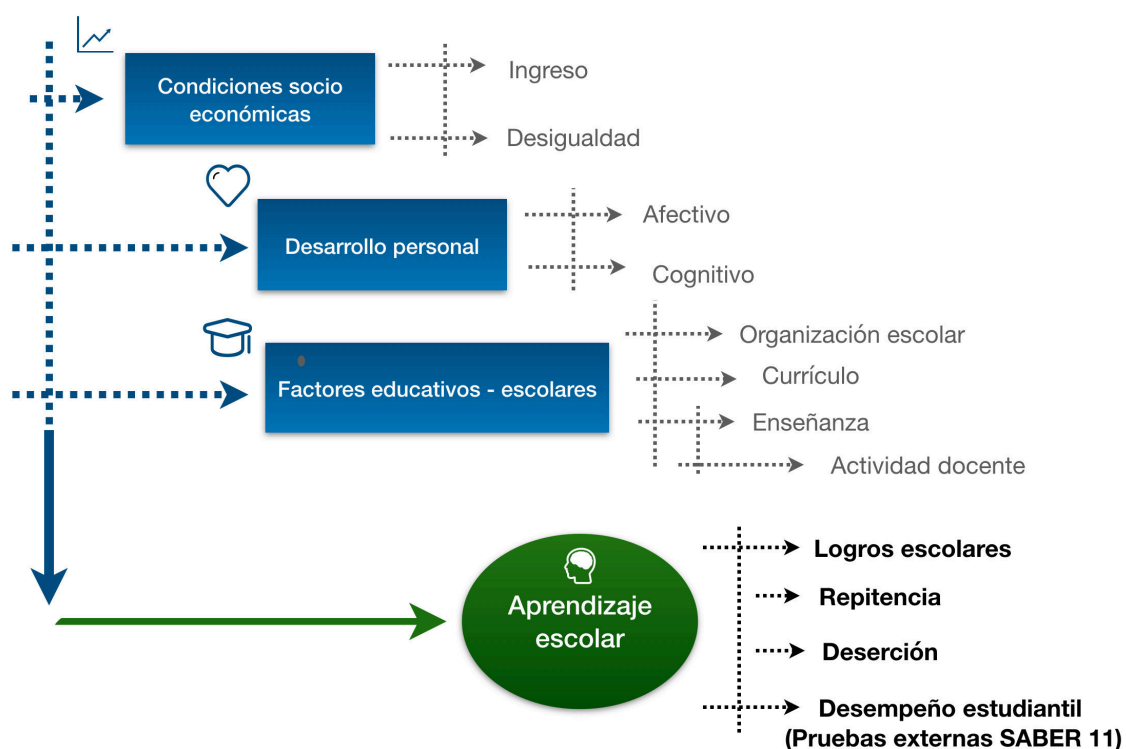


Figura 1: Los factores que afectan el aprendizaje escolar tienen diferentes pesos, pero lo más interesante, complejo y desafiante es cómo la vida escolar se configura teniendo en cuenta la comprensión de la interacción entre ellos.

Oportunidades de aprendizaje

Muchos países y regiones se han propuesto el desarrollo de las habilidades básicas del siglo XXI; por ejemplo, en el informe *Education for Life and Work: Developing Transferable knowledge and Skills in the 21st Century* (Pellegrino y Hilton, 2012) se señalan un conjunto de habilidades, que desde la investigación psicológica y social, han

demostrado influencia en la vida individual y social: pensamiento crítico, solución de problemas, razonamiento, toma de decisiones, dominio de fuentes de información y uso efectivo de la comunicación, creatividad e innovación, apreciación de la diversidad, curiosidad intelectual, asunción de la ciudadanía, autorregulación cognitiva y emocional, trabajo en equipo, solución de conflictos y negociación, liderazgo, promoción de la salud física y mental, etc. Muchas de estas habilidades manifiestan la preocupación de los sistemas escolares por el desarrollo del pensamiento, pero también por un conjunto de competencias emocionales que contribuyen al aprendizaje y a la vida comunitaria.

En la mayoría de los países y regiones se esperan crear las oportunidades para que los estudiantes aprendan y desarrollen las habilidades esperadas para el siglo XXI, sin embargo los modos pedagógicos para lograrlo son diversos y no son fáciles de descubrir o adoptar sin el apoyo de la innovación y la investigación educativa. Más allá de los deseos expresado en las políticas, las soluciones pedagógicas no surgen de los propósitos sino de la reflexión e indagación sistemática sobre las maneras de proceder pedagógicamente. En Singapur, las escuelas han cambiado el currículo y las formas de evaluación para ir más allá de los contenidos meramente académicos. Se ha dado tiempo escolar para el desarrollo del pensamiento crítico y el aprendizaje autodirigido. Las evaluaciones se han orientado a valorar las capacidades de toma de decisiones y la solución de problemas. Se implementan metodologías de enseñanza centradas en proyectos para favorecer la creatividad y el trabajo en equipo, se promocionan actividades basadas en el juego y se integran las tecnologías en la implementación de diferentes asignaturas. En China se han desarrolladas estrategias que favorecen la experimentación, y

en México e India una serie de organizaciones no gubernamentales han implementado programas innovadores para favorecer el liderazgo en la juventud en las escuelas públicas.

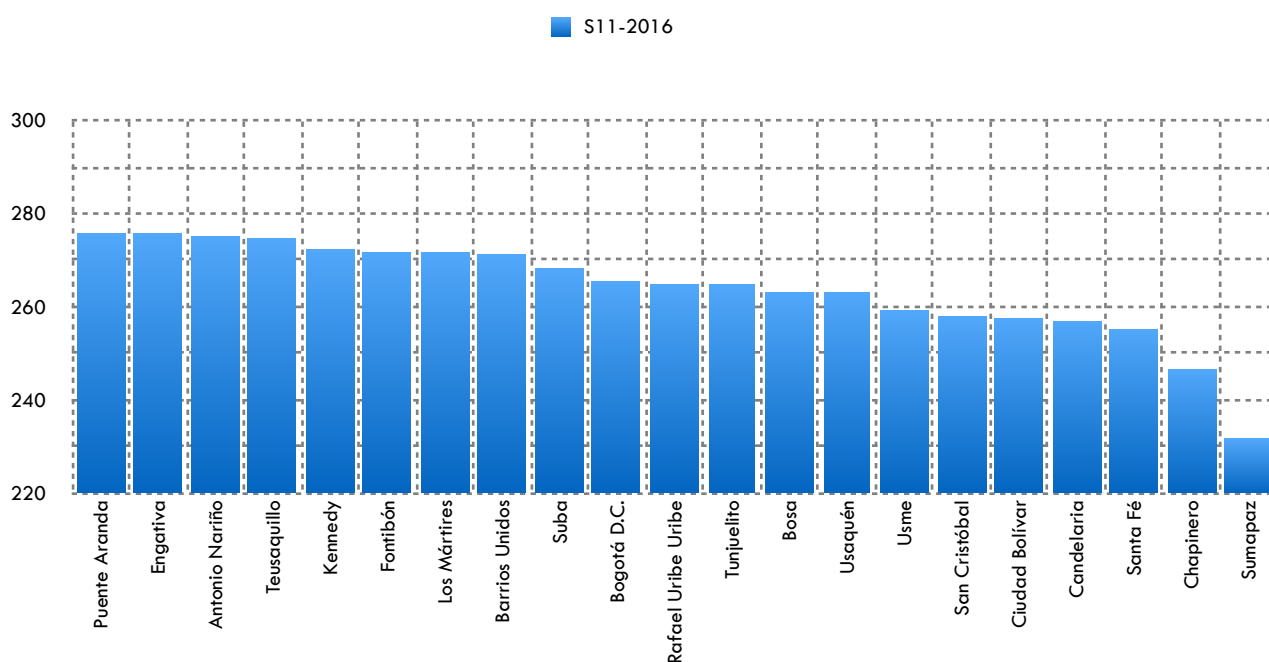
Frecuentemente estos modelos se han generado como resultados de políticas de fomento de la innovación. En China, algunas jurisdicciones locales se eximen de cumplir con ciertas regulaciones obligatorias para fomentar la innovación, en Singapur se han fomentado las *demonstration schools* para someter a pruebas experimentales diversas propuestas pedagógicas. En India y México ha existido colaboración entre el sector público y el sector privado en el diseño de pedagogías innovadoras que validan la importancia de las alianzas en la producción de conocimiento educativo (Reimers, 2016).

Existe un relativo consenso en todos los países y regiones, especialmente, en los países latinoamericanos: aumentar las oportunidades de aprendizaje para todos los niños, dadas unas condiciones de contexto, y haciendo uso de un conocimiento pedagógico que, en gran parte, puede ser construido desde la innovación y la investigación.

Rendimiento escolar en Bogotá

Bogotá D. C. es una de las regiones de Colombia en donde los niños obtienen mejores resultados en las pruebas masivas de competencias y en las pruebas Saber 11. En regiones como Chocó, Vichada, Guaviare, Córdoba y San Andrés los resultados son mucho más bajos; se coincide, en gran parte, en algunos de ellas con sus características rurales y sus bajos ingresos. En Bogotá D.C. también se encuentran diferencias en los resultados en las diferentes localidades, y se identifican algunas

asociaciones con sus ingresos e índices de desigualdad.



Fuente: Elaboración de los autores

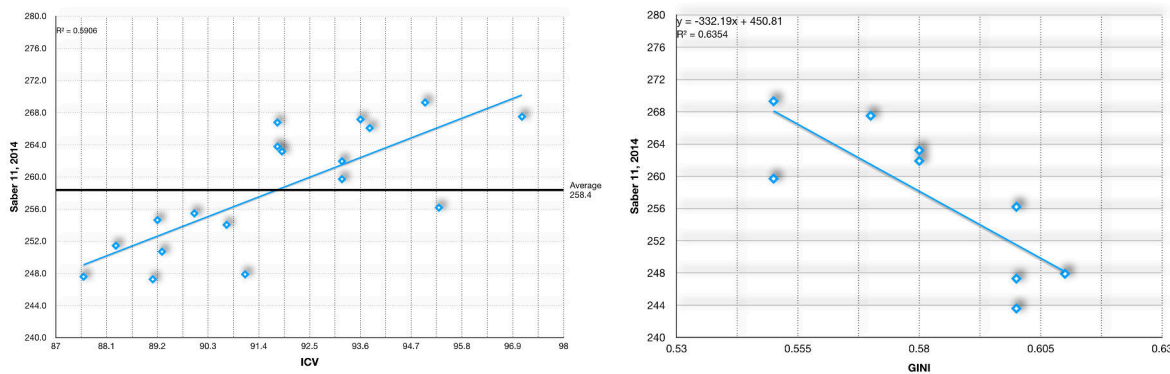
Figura 2 Los resultados en las pruebas Saber 11 varían en las diferentes localidades. La variación no se explica fácilmente por tamaños de la localidad o número de instituciones en cada una de ellas.

En Bogotá, las localidades de Puente Aranda, Engativa y Antonio Nariño presentan los mejores resultados mientras que Sumapaz, Chapinero, Santa fé y La Candelaria presentan los resultados más bajos (Parra, 2017). Es interesante encontrar que cuando se analizan los resultados de las pruebas Saber 11 en relación con los índices de calidad de vida (ICV) y el coeficiente Gini² por localidad se encuentra una asociación sugerente entre rendimientos escolares e ingreso, y rendimientos escolares e índices de desigualdad (datos 2014).

² El Coeficiente GINI es una medida de la desigualdad en el ingreso. Un coeficiente GINI de 0 indica que los ingresos de todos es el mismo; igualdad total. Un coeficiente 1 indica desigualdad total; uno tiene todo el ingreso y los otros nada

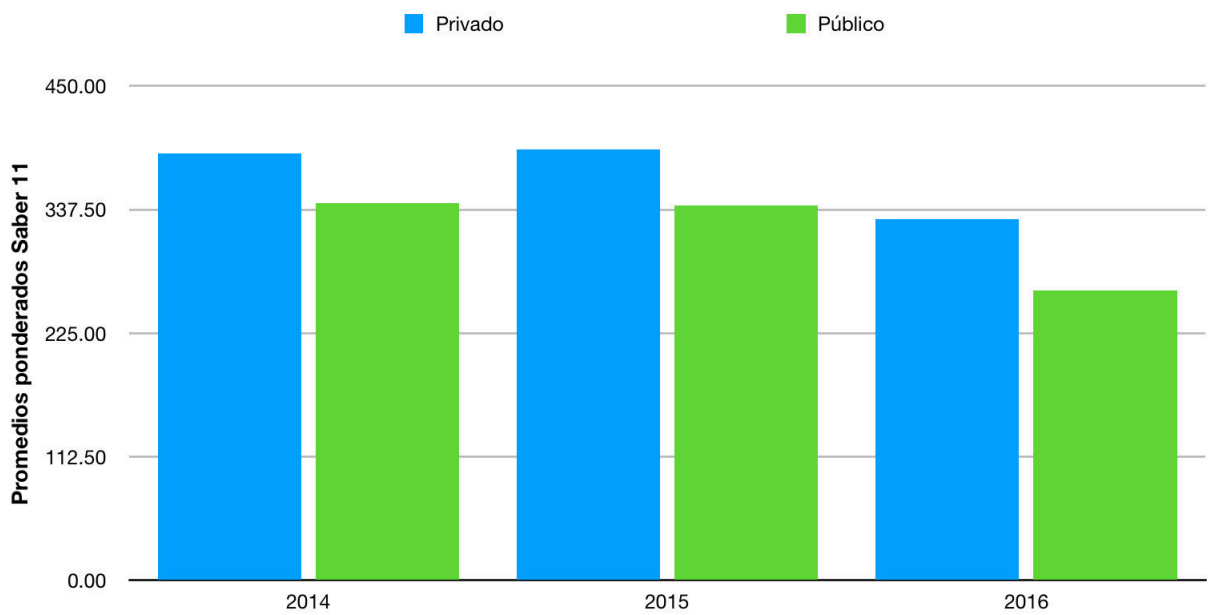
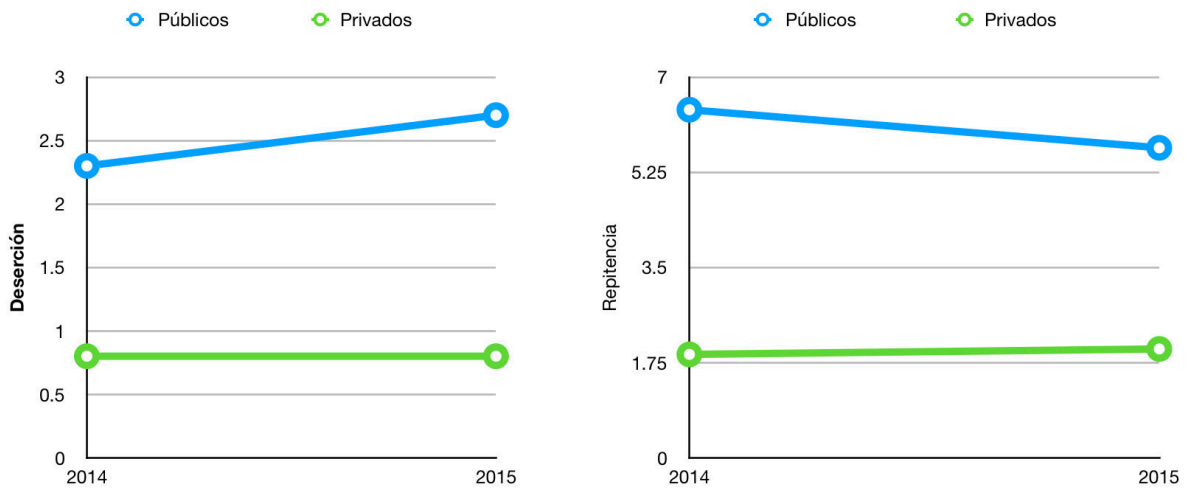
Fuente: Elaboración de los autores según bases de datos proporcionadas por IDEP para el año 2014 Bogotá ciudad de estadísticas (2016)

Figura 3: Los resultados sugieren asociaciones interesantes entre los desempeños en las pruebas Saber 11 y el coeficiente GINI y los ingresos promedio familiares por localidad. En la gráfica cada punto expresa los resultados en las pruebas Saber 11 y el coeficiente Gini o el ICV.



En cuanto a la calidad y eficiencia del sistema educativo vista desde la repitencia y la deserción, Bogotá se comporta de mejor manera que otras ciudades y municipios en Colombia. Sin embargo, la mayor diferencia se encuentra en los resultados obtenidos en los colegios privados en contraste con los colegios públicos. En los colegios públicos la deserción y la repitencia son mayores, y sus resultados en las pruebas Saber 11 son menores.

En cuanto a los promedios obtenidos en las poblaciones se observa la diferencia entre el sector público y privado: el promedio para los colegios privados es 369.9 mientras en los colegios del sector público es 316.1 lo cual sugiere que los resultados de aprendizaje se asocian con la naturaleza de la institución - pública, privada - y con la condición socio económica de los estudiantes.



Fuente: Elaboración de los autores según bases de datos proporcionadas por IDEP (2017)

Figura 4: La deserción y la repitencia son mayores en los colegios públicos que en los privados.

Fuente: Elaboración de los autores según bases de datos proporcionadas por IDEP (2017)

Figura 5: Los resultados en las pruebas Saber 11 son mejores en los colegios privados que en los públicos, según los valores de puntajes

Cualquier estrategia educativa en Colombia y particularmente en Bogotá debe ir en vías del desarrollo de las capacidades docentes y el aprendizaje estudiantil asumiendo como un reto la incidencia de los factores de contexto relacionados con la pobreza y la desigualdad. En Bogotá, un proyecto de transformación escolar debe ir en vías de:

- la equidad en oportunidades de aprendizaje y
- el alto logro educativo de todos los niños.

Para ello se hace necesario crear ambientes de aprendizaje adaptados a las circunstancias contextuales familiares y personales de los estudiantes.

En este sentido, el conocimiento pedagógico que se construye en la investigación y la innovación educativas se constituyen en el recurso fundamental de los docentes para solucionar los problemas de enseñanza y aprendizaje en vías de la Justicia educativa.

La justicia educativa hace referencia al derecho de los estudiantes a aprender en la escuela independientemente de su diversidad cultural y de sus diferencias personales, sociales y económicas, lo cual implica poner a disposición del niño recursos educativos adecuados sin desconocer sus condiciones de contexto. Crear ambientes de aprendizaje adaptados a los niños no es solo un tema educativo sino de obligatoriedad social y moral.

Factores sociales, personales y escolares

Peso alto de los factores comunitarios y familiares

Los resultados de la asociación entre factores sociales - culturales, personales del estudiante y escolares con los rendimientos académicos sugieren que las variables relativas a lo comunitario y familiar tienen un peso relativamente alto en la explicación de por qué los niños aprenden o no. Un gran reto para las instituciones educativas es disminuir el retraso escolar, aumentar la permanencia y lograr mejores resultados escolares, de tal manera que su influjo en el aprendizaje escolar tenga mayor significatividad dados los diferentes contextos comunitarios y familiares en que viven los niños. .

Equidad en oportunidades de aprendizaje

Adaptación escolar

La organización escolar, el currículo y las estrategias de enseñanza deben contribuir a la adaptación académica y social de los estudiantes teniendo en cuenta las circunstancias del *contexto* que ellos experimentan.

Diferencias individuales

El conocimiento cognitivo, emocional y social de los estudiantes debe guiar el diseño curricular, la planeación de la enseñanza y la gestión social del aula de tal manera que se construyan soluciones pedagógicas de acuerdo a las *condiciones particulares de aprendizaje* de los niños.

Altos logros de aprendizaje

Promoción del aprendizaje

La organización escolar, el currículo y las estrategias de enseñanza deben promover el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes de todos los estudiantes, y generar soluciones pedagógicas que favorezcan la superación de los obstáculos de aprendizaje derivados de las circunstancias de contexto o de desarrollo personal de los estudiantes, y, así, contribuir a elevar el nivel de logro escolar y la disminución del retraso escolar y la deserción

Condiciones sociales y afectivas para el aprendizaje

Los ambientes institucionales y de aula deben propiciar condiciones sociales y afectivas, especialmente, en el relacionamiento pedagógico entre estudiantes y estudiantes, y profesores y estudiantes que disminuyan el stress y la ansiedad, y promuevan la motivación y compromiso cognitivo hacia los objetos de aprendizaje.

Conocimiento pedagógico, investigación e innovación

Prácticas de intercambio social

El lenguaje creó las bases culturales para el desarrollo de las ciencias, el arte y las humanidades, no únicamente por su capacidad representacional cognitiva sino, especialmente, por su poder para generar intercambios sociales. La invención de diferentes obras de la cultura se crearon en diálogos prolongados, incitados por los ánimos de resolver un problema que aqueja a una comunidad o por la libertad que implica la creatividad humana.

Los grupos humanos inventan objetos y procedimientos, para resolver problemas, que viven en su cotidianidad laboral o en su vida científica, y los modos de difusión de ellos. No solo cuentan los resultados de las innovaciones o las investigaciones sino también la manera como estos se convierte en capital cultural de un grupo humano. Dos hechos caracterizan la producción de conocimiento como práctica de intercambios sociales. El primero es el *desarrollo cultural acumulativo*. Cuando un individuo o grupo de individuos inventa o perfecciona un objeto o un procedimiento que da solución a un problema, otros lo aprenden. Y si alguien introduce mejoras a los objetos o a los procedimientos se aprenden las versiones perfeccionadas. Cada versión se introduce en los repertorios culturales de los grupos para permanecer

y mejorarse continuamente. El desarrollo cultural acumulativo, le dan una “historia” al conocimiento. El segundo hecho, la *participación en instituciones sociales*, implican practicas sociales guiadas por distintos tipos de normas que los miembros de un grupo viven intelectual y emocionalmente. Los grupos humanos viven de manera situada, en contexto y en instituciones sociales, la producción de conocimiento y las retribuciones derivadas. Los modos como se vive la institucionalidad implica asumir un modo de ser social que promueve o margina la producción de conocimiento y los modos de apropiación de los productos creativos en una “comunidad amplia” (Parra. 2018).

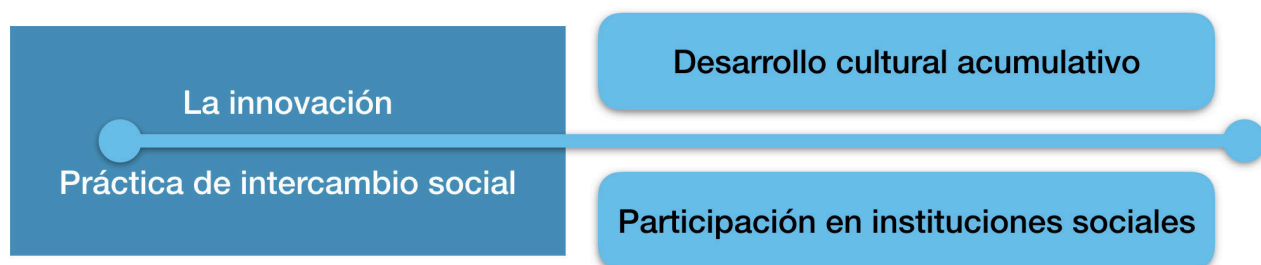


Figura 6: La innovación educativa se puede considerar como una práctica de intercambio social en vías de la producción de conocimiento

Gestión del conocimiento

Gibbons postuló dos modos de producción del conocimiento identificados como modo 1 y modo 2. El modo 1, responde a las maneras académicas disciplinares tradicionales de generación de conocimiento, se actúa dentro de los parámetros de las comunidades académicas, se genera conocimiento en el claustro universitario y se aplican las normas de las metodologías científicas. En el modo 2, el conocimiento surge en contextos transdisciplinarios, sociales y económicos,

se reflejan las prácticas sociales de los colectivos de investigadores o innovadores, se construye conocimiento en los contextos de aplicación y las metodologías son dinámicas e implican el diseño de nuevos procedimientos adecuados al problema que se aborda. Los resultados en el modo 1 se validan desde los constructos teóricos y los análisis empíricos, mientras en el modo 2 se justifican por su efecto en los contextos de aplicación y por su apropiación social en una comunidad. En el modo 1 los resultados se divulgan a través de discursos técnicos en revistas especializadas que transitan en las comunidades de académicos, mientras en el modo 2 hay una mayor preocupación por la dimensión pedagógica del discurso.

En el año 2012, Elias G. Carayannis y David F.J. Campbell publican un libro titulado *Mode 3 Knowledge Production in Quadruple Helix Innovation Systems* en el que se propone un modo 3 de gestión del conocimiento. El modo 3 se fundamenta en un enfoque democrático de la producción intelectual en el que participan múltiples actores y grupos de interés, tales como la academia, la industria, el gobierno y la sociedad civil; no basta producir conocimiento sino se hace necesario su distribución y apropiación social. En este enfoque, la innovación además de ser un proceso de creación de conocimiento también es un proceso de aprendizaje en cooperación. Los procesos de producción de conocimiento en el modo 3 son multilaterales (diferentes actores), multimodales (diferentes producciones simbólicas) y multiniveles (niveles de autoridad cambiantes).

En el modo 3 de gestión del conocimiento se encuentra la guía de la constitución de los ecosistemas de innovación promovidos en los primeros años del siglo XXI. Los ecosistemas de innovación son formas de producción de conocimiento en donde la cultura y la tecnología

interactúan para dinamizar la creatividad de colectivos de personas y poner en conversación a diferentes actores de la industria, la academia, la sociedad civil, etc.



Figura 7: Existen tres modos de producción del conocimiento que sugieren diferentes enfoques de la investigación y la innovación educativas. En el modo 2 y el modo 3 es fundamental la organización de los equipos de trabajo y la comunicación.

Innovación educativa

En las diferentes intentos de conceptualizar innovación educativa se encuentran tres tópicos que se resaltan en mayor o menor medida: a) lo que se desea cambiar para superar la tradición o la habitualidad en el

proceder, o los problemas o conflictos que se quieren asumir o resolver, b) la capacidad creativa de los innovadores y c) las estrategias o métodos que se utilizan.

La definición de Rivas (2017), por ejemplo, enfatiza en el cambio de lo tradicional en función de los aprendizajes:

[...] una fuerza vital presente en escuelas, educadores, proyectos y políticas, que es capaz de reconocer las limitaciones de la matriz educativa tradicional y alterarla para el beneficio de los derechos de aprendizaje del siglo XXI de nuestros alumnos. Expresado en otros términos, innovar es alterar los elementos de un orden escolar que apagan o limitan el deseo de aprender de los alumnos (p. 20).

En el documento *Premio a la investigación e innovación educativa 2013 - 2015. Un estado del arte*, se enfatizan los problemas que se abordan, la transformación de las prácticas y los docentes como protagonistas:

[...] una práctica educativa que busca alternativas de manera rápida a problemas identificados por los docentes o por miembros de la comunidad educativa. Una innovación presupone la transformación de las prácticas educativas a través de la invención, la indagación y la aplicación de estrategias novedosas; implica, en consecuencia, cambios profundos en las prácticas cotidianas de la escuela para alcanzar mejoramientos de gran impacto. Las innovaciones son una respuesta a las situaciones complejas de la educación en el siglo XXI, ya sea a nivel de las áreas, la transversalidad curricular, la cotidianidad escolar, los roles de los docentes, los directivos, los estudiantes y la comunidad familiar. Las innovaciones son lideradas por docentes y directivos docentes, vinculados en propiedad al sistema educativo oficial de Bogotá (SED-IDEP, Convocatoria 2015).

En el documento *Nota Técnica: El ecosistema distrital de innovación educativa (2018)* se señala la innovación en relación con el acto pedagógico, se enfatiza en el rol activo del maestro y la práctica pedagógica como espacio de creación y experimentación:

[...] la innovación educativa transita por las intenciones del sistema educativo en cualquiera de sus niveles y agenciada por diferentes sujetos. Entender que esta se encuentra vinculada irremediablemente con el acto pedagógico, requiere subrayar el protagonismo de los maestros y maestras como sujetos constructores de saber pedagógico, considerar su práctica como un espacio de creación y de experimentación, a los estudiantes como sujetos activos en formación y a la institución educativa como pivote del conocimiento pedagógico para la ciudad educadora.

En el mismo documento se señalan diferentes niveles de innovación educativa: un primer nivel el de la práctica en el cual se introducen algunos cambios o alteraciones ante situaciones no previstas, un segundo nivel, se refiere a todo aquello que comienza a ser organizado por la reflexión de los docentes y un tercer nivel que hace referencia a la conexión que encuentran los docentes con las estructuras de su saber y de su práctica, que a su vez refieren a las del aula, la escuela y el sistema educativo en general. En este tercer nivel la innovación toma un carácter de práctico reflexionada.

En la definición que se encuentra en el documento de la *Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2016)* se llama la atención sobre la solución de problemas en vías del aprendizaje, el cambio del paradigma tradicional y se sugiere un método planificado:

[...] innovación educativa es un acto deliberado y planificado de solución de problemas, que apunta a lograr mayor calidad en los aprendizajes de los estudiantes, superando el paradigma tradicional. Implica trascender el conocimiento academicista y pasar del aprendizaje pasivo del estudiante a una concepción donde el aprendizaje es interacción y se construye entre todos. (p. 16)

Podemos encontrar, adicionalmente, que muchas concepciones de la innovación se dirigen a los resultados o a los procesos:

- Aquellas que enfatizan **los resultados** llaman la atención sobre la búsqueda de nuevos productos con suficientes ventajas para ofrecer beneficios a quien genera la innovación y valor a quien los usa, así como también a la difusión y distribución de los resultados.
- En otros casos, se le da valor a **los procesos** o actos vinculados a la innovación y no solo a los resultados; en algunas organizaciones, la innovación hace parte de la gestión habitual y se le encuentra grandes ventajas como actividad regular en diferentes etapas de los procesos como estrategia para solucionar los problemas de desarrollo organizacional o para aumentar de manera constante la productividad.

Dependiendo de la magnitud del cambio que se logre también se señala que la innovación puede ser estructural o modular, o incremental o radical. La innovación estructural y radical propone nuevos sistemas escolares, por ejemplo, la escuela de Summerhill centrada en la felicidad, el amor y la libertad, mientras la incremental y modular se dirige a la introducción de cambios en algún componente del sistema escolar, como por ejemplo, las metodologías constructivistas aplicadas a

la enseñanza de las ciencias.

En la innovación en educación no se aplica tan fielmente los conceptos de innovación de productos o procesos, modular o estructural, incremental o radical, dado que no es tan sencillo distinguir los productos de la innovación que se generan en el ámbito escolar; más bien los resultados de la innovación se conciben como transformaciones en la calidad del servicio educativo. Sin embargo, en algunos casos, no pocos, los “cambios pequeños” pueden generar “grandes transformaciones” o aun rupturas: una buena alimentación y una adecuada estimulación sensorial proporcionadas en un programa educativo en el que participan profesores y familias puede ocasionar una disminución considerable de dificultades de aprendizaje en la vida escolar y aumentar la salud y productividad en la vida adulta³.

Los factores psicosociales vinculados con los logros educativos son también factores de riesgo médico - enfermedades cardiovasculares, cáncer, infecciones, diabetes, etc. -. Dependiendo de la obtención o no de un grado escolar la esperanza de vida puede variar entre 6- 9 años.

Education and Health. P Muening, Columbia University. Elsevier.

Locher and Morati (2004) estiman que un 1% de incremento en la graduación en la educación secundaria permitirían ahorrar en la economía de Estados Unidos cerca de \$2 billones US reduciendo los costos asociados con la actividad criminal.

Education and Crime. L. Lochner. University of Western Ontario. Elsevier.

Al introducir innovaciones en el sistema escolar, por ejemplo, mejores didácticas para todos los estudiantes, que permitan que los niños se

³ Estos enunciados describen una innovación preescolar realizada en un colegio público de Bogotá que fue reconocida en el Premio a la investigación e innovación educativa 2015 patrocinado por la Secretaría de Educación del Distrito y el IDEP.

sientan emocionalmente bien y obtengan mejores rendimientos académicos se pueden generar grandes transformaciones sociales.

Ken Robinson (2016) en su libro *Escuelas Creativas* señala un elemento adicional que va más allá de los procedimientos o productos como resultados de la innovación: hace alusión a las cualidades del innovador. El dice “[...] para cambiar cualquier situación se necesitan tres formas de discernimiento: una *crítica* del estado actual, una *visión* de cómo debería ser, una *teoría transformadora* para pasar de uno a otro [modelo de cambio]” (p.95). En esta concepción la innovación aparece mayormente centrada en las cualidades creativas de los innovadores: criticidad, visión y capacidad de teorizar y generar un procedimiento. En innovación educativa, la criticidad se relaciona con el análisis e insatisfacción de las condiciones organizativas, curriculares o didácticas de la escuela tradicional, que genera inequidad en las oportunidades de aprendizaje, rezago escolar, deserción bajos logros académicos, etc.; la visión hace referencia a las posibilidades de construir escuelas democráticas en donde predomine la justicia educativa, vista como la puesta en actualidad de los derechos del aprendizaje, y la teoría de la transformación hace alusión a la manera como colectivos de profesores diseñan, planifican y sistematizan los cambios en sus prácticas escolares o pedagógicas.

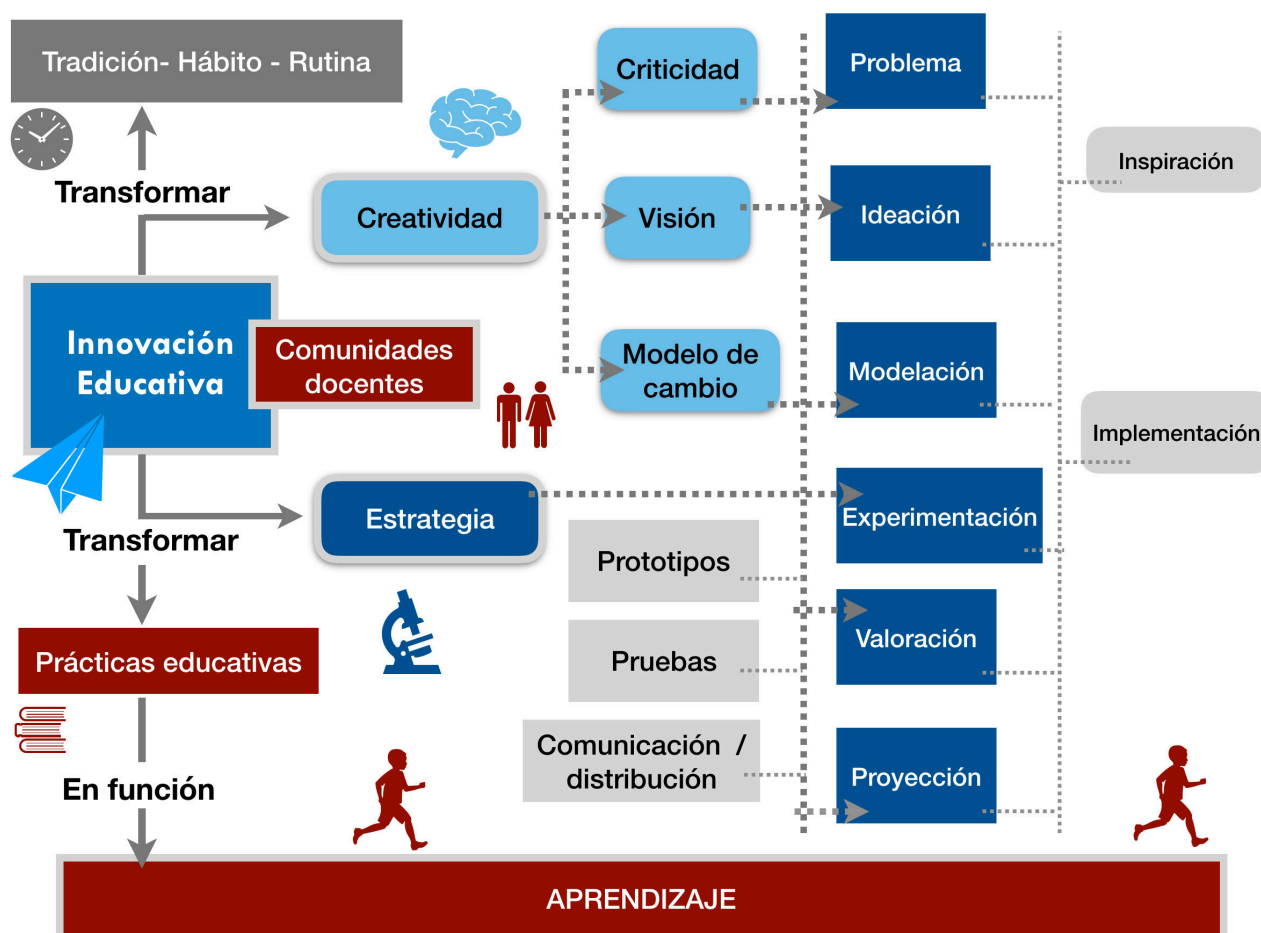
La innovación combina la actividad creativa del innovador y la estrategia como proceso de innovación:

- en un primer enfoque, basada en el **proceso creativo**, se plantean los pasos de inspiración, ideación e implementación;
- en un segundo enfoque basándose en el **Design Thinking** se proponen cinco etapas: a) *empatía*, que hace alusión a la

comprensión de las necesidades del grupo poblacional a la que se dirige una solución, b) definición del *problema* a resolver, c) *ideación*, que hace referencia a los procesos de generación de ideas, generalmente en equipos de trabajo, d) *prototipado*, que hace alusión al modelamiento o creación de herramientas y objetos que simulan una solución, y e) *prueba*, que es la fase de explicaciones y experimentaciones, y

- en un tercer enfoque, basado en las etapas de **desarrollo de innovaciones en instituciones educativas** se propone una ruta flexible donde aparecen diferentes fases: a) *problematizar*, se identifican problemas o se generan desde una posible visión de futuro deseable; b) *idear*, se generan posibles soluciones creativas; c) *modelar*, se generan teorías y procedimientos a las solución posibles; d) *experimentar*, se ponen en prueba las teorías, procedimientos y soluciones; e) *valorar*, se evalúa lo alcanzado en diferentes momentos para retroalimentar los procesos; y f) *proyectar*, se analiza el alcance e impacto de las soluciones, se comunica a una comunidad amplia y se distribuye para poder ser usado por otros en contextos equivalentes (Centro para el Aprendizaje, la enseñanza y la evaluación. PUJ. 2018).

Figura 8: La innovación tiene una doble dimensión: creativa y estratégica. Se pueden identificar diferentes fases de la innovación educativa. Estas fases varían según las problemáticas y el contexto.



Investigación educativa

La práctica pedagógica no es solamente actividad sino implica un acto reflexivo. La práctica pedagógica se concibe como una actividad social y cognitiva que pone en relación el conocimiento, el alumno y el profesor, en un contexto determinado. La reflexión sobre la práctica pedagógica se manifiesta de la mejor manera en la gestión colectiva del conocimiento que genera la investigación educativa.

La relación de ida y regreso entre acción y reflexión implica una relación entre investigación y práctica que persigue que los aportes de la investigación, tales como hipótesis, conjeturas, modelos, teorías, métodos o técnicas, resultados, tomen sentido cuando aportan al desarrollo y al aprendizaje del estudiante, al desarrollo profesional de los profesores y al desarrollo de la organización escolar.

En el documento *Premio a la investigación e innovación educativa 2013 - 2015. Un estado del arte* se define la la investigación educativa como:

[...]como un proceso de creación de conocimiento sobre la realidad educativa, sobre su estructura, las relaciones entre sus componentes, su funcionamiento, los cambios que experimenta el sistema en su totalidad o en algún aspecto. Se considera investigación educativa a los procesos de indagación y sistematización de los hallazgos en el desarrollo de un proyecto. La identificación de un problema y las hipótesis para su solución constituyen la columna vertebral de toda investigación. Los resultados son objeto de sistematización y permiten avizorar la producción de nuevo conocimiento en lo metodológico o en lo teórico. La investigación es liderada de manera personal o grupal por docentes y directivos docentes del sistema educativo oficial de Bogotá, D. C. Los proyectos de investigación focalizan las interacciones, las prácticas de aula o institucionales, el currículo, las pedagogías, la evaluación o la organización de la comunidad educativa.

La investigación educativa, desde esta definición, se concibe como un proceso de producción de un nuevo conocimiento que aporta a la comprensión de los diferentes sucesos educativos en relación con las prácticas de aula, el currículo, el gobierno institucional y los modos de organización de la comunidad educativa. Adicionalmente se llama la

atención sobre la realización de la investigación educativa por colectivos de maestros.

En el documento sobre la investigación en la formación posgradual (Herrera y Vega, 2014) se señala que “sin desmedro de investigaciones con otro enfoque, vías como la sistematización, la investigación-acción, la etnografía, entre otras, han sido presentadas por los docentes indagados como las mejores alternativas para aproximarse a las problemáticas que les preocupan.” (p. 218); lo que indica la preocupación de que la investigación educativa se acerque a las realidades de los contextos educativos, transforme prácticas y tenga en cuenta las características de organización social y participación de los colectivos de maestros.

La investigación educativa se realiza en los contextos de aplicación por los colectivos de maestros: la investigación es situada y se realiza en comunidades de práctica. La investigación situada hace alusión a los procesos de producción de conocimiento pedagógico que se originan en los intentos reflexivos y sistemáticos de solución de los problemas que surgen en la cotidianidad de escuela, y que no son fácilmente aprehensibles desde la intuición o el conocimiento común. La investigación en comunidades de práctica hace referencia a la manera como de manera informal y auto-organizada se asocian grupos de personas para gestionar y producir conocimiento alrededor de sus actividades pedagógicas. La investigación situada y en comunidades de práctica responde mucho más a los modos 2 y 3 de producción de conocimiento.

En el modo 1 de producción de conocimiento la investigación educativa se realiza por expertos o académicos que no necesariamente son profesores, los procedimientos utilizados se derivan de los métodos

analíticos de las ciencias sociales o naturales y la divulgación del conocimiento se realiza entre grupos de especialistas utilizando los modos convencionales de presentación del conocimiento científico a través de informes y artículos especializados. En el modo 2 y 3 la investigación se realiza en los contextos de aplicación con la participación de los profesores, que viven las situaciones problemáticas, y que se agrupan por sus intereses de solución; los métodos utilizados pueden ser fenomenológicos (basados en la experiencia) y de investigación acción (orientados hacia la transformación), tales como los estudios de caso, los grupos focales, la observación participante, etc. Los resultados se divulgan en comunidades amplias y en redes. En los modos 2 y 3, comunicar el conocimiento pedagógico es esencial para crear capital social educativo y democratización del conocimiento.

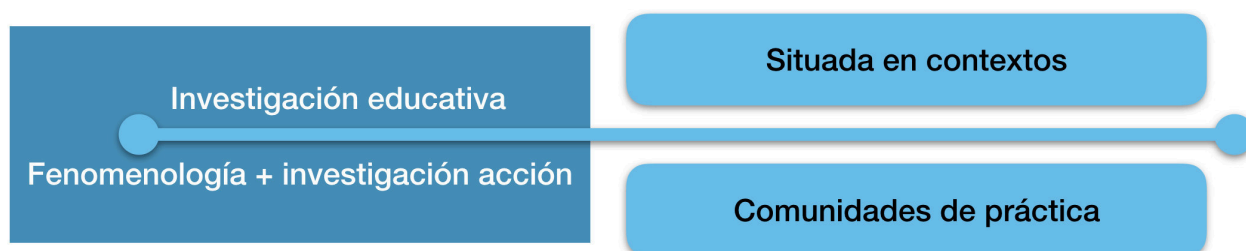


Figura 9: La investigación educativa ligada a la experiencia y a la acción se realiza de manera situada y en comunidades de práctica.

La investigación sobre la práctica pedagógica no es una actividad individual sino se constituye en un proceso de producción cognitiva en comunidades de profesionales docentes, en los contextos de aplicación, y utilizando métodos y técnicas variados según los objetos de investigación. Los procedimientos de investigación pueden enriquecer las acciones de innovación educativa sugiriendo métodos y técnicas de intervención, análisis de información y sistematización, y a su vez la

innovación puede sugerir hipótesis, conjeturas, campos de aplicación, y esquemas de comunicación apropiación y transferencia de resultados. La investigación sobre las prácticas pedagógicas se caracteriza por:

- ✿ Realizarse en los contextos de aplicación; la investigación es situada.
- ✿ Realizarse por grupos de maestros que se constituyen en comunidades de práctica pedagógica alrededor de problemáticas presentes en su cotidianidad.
- ✿ Utilizar métodos y técnicas variadas según los objetos de investigación; los métodos fenomenológicos y de corte pragmático son frecuentes.
- ✿ Formalizarse en protocolos e informes técnicos de investigación, pero también se generan otros formatos de alto valor comunicativo como los vídeos, los testimonios, obras artísticas, etc. Se acumula el conocimiento de manera organizada, se disemina en comunidades amplias y se busca su democratización.
- ✿ Generar estrategias de apropiación y uso de sus resultados en redes de conocimiento pedagógico.

Conocimiento pedagógico de ciudad

Gestión del conocimiento pedagógico

La gestión del conocimiento pedagógico se realiza fundamentalmente siguiendo los modos 2 y 3 que implican a) partir de problemas educativos en contexto, b) la armonización de los procedimientos con los modos de organización de los equipos de trabajo, c) la retroalimentación continua entre el conocimiento generado en la investigación y la innovación, d) la constitución de redes, e) el aprendizaje colectivo, y f) la comunicación pedagógica de los resultados. Los modos 2 y 3 aplicados a la innovación e investigación educativa buscan democratizar el conocimiento pedagógico tanto en su producción como en su divulgación.

Apropiación social del conocimiento pedagógico

La producción de conocimiento se realiza en equipos de trabajo constituido por diferentes miembros de la comunidad educativa de la ciudad (directivos, profesores, estudiantes, familias, miembros de comunidades académicas y sociales, etc.) mediante mecanismos de interacción social y en redes (multinodos, multiagentes, multiniveles).

Capital cultural pedagógico

La producción de conocimiento pedagógico implica un esfuerzo de formalización, comunicación y apropiación por parte de la comunidad educativa de la ciudad, mediante mecanismos de catalogación, acceso y difusión técnica de la información.

Innovación educativa para el desarrollo docente y el aprendizaje estudiantil

Innovación educativa hacia el aprendizaje

La innovación educativa es la transformación de prácticas pedagógicas en vías del desarrollo y el aprendizaje de todos los estudiantes independientemente de sus condiciones sociales y culturales.

Innovación educativa realizada por maestros en vías de su desarrollo profesional

La innovación educativa que implica el desarrollo de procesos creativos y estratégicos de los docentes favorece la mejora continua de las actividades pedagógicas en la escuela, y, por lo tanto, se convierte en mecanismo de cualificación y promoción de la comunidad docente.

Investigar la prácticas educativas por equipos de docentes

La investigación educativa es situada y se realiza en comunidades de práctica

La investigación educativa se desarrolla en sus contextos de aplicación, hace uso de métodos variados, tales como los fenomenológicos y pragmáticos, se realiza en comunidades de práctica, y sus resultados se comunican en espacios sociales amplios.

Instituciones, comunidades educativas y redes

La institución como comunidad educativa

La esencia de una institución como comunidad es el intercambio no monetario de valores: las acciones sociales que emprendemos responden a una preocupación por los demás y por el bien colectivo. En una comunidad se generan eventos de valor humano que no podemos medir materialmente tales como el respeto, la tolerancia, la confianza y que son fruto, no de un altruismo romántico, sino de la intuición de que el propio interés está conectado con el interés de la comunidad. Jamás ha existido ni existirá una auténtica comunidad sin una gran cantidad de valores no materiales y una cantidad equivalente de intercambios no monetarios de valores materiales. La comunidad no persigue el provecho, persigue el beneficio (Hock en Parra, 2014). Participar en la institución como comunidad educativa es generar prácticas pedagógicas que buscan el bienestar de los diferentes agentes educativos: estudiantes, profesores, trabajadores, familias.

Las acciones de investigación e innovación educativa deben estar sincronizadas con el desarrollo de la institución como comunidad educativa. La institución favorece el desarrollo profesoral y la producción de conocimiento pedagógico y, a su vez, la institución se vale del conocimiento y de las formas organizativas en colectivos de maestros para su progreso escolar. La producción de conocimiento pedagógico encuentran una condición de desarrollo propicia en la institución vista como comunidad educativa mientras pueden ser fuente

de tensión en una institución fundamentada solo en la regulación normativa.

Zygmunt Bauman en el libro *Comunidad* (2009) señala:

Las palabras tienen significado, pero algunas palabras producen además una “sensación”. La palabra comunidad es una de ellas. Produce una buena sensación: sea cual sea el significado de comunidad, esta bien “tener una comunidad”, “estar en una comunidad”. Si alguien se descarría, muchas veces explicaremos su reprobable conducta afirmando que “anda en malas compañías”. Si alguien se siente fatal, sufre mucho y no se le permite llevar una vida digna, acuciamos sin dudarlo a la sociedad: a la forma que esta organizada, a la forma en que funciona. La compañía o la sociedad pueden ser malas; no la comunidad. Tenemos el sentimiento de que la comunidad es siempre algo bueno (v).

Comunidades de práctica y aprendizaje

La comunidad de práctica⁴ es un modo de trabajo en colectivo. Las comunidades de práctica son informales, familiares y hacen parte integral de nuestra vida diaria. Son un grupo de personas que se reúne para compartir su experiencia y entusiasmo por un proyecto compartido. El componente emocional de “sentirse parte de” es factor indispensable en la configuración de las comunidades de práctica. Las personas en una comunidad de práctica comparten preocupaciones, intereses comunes acerca de temas y se consolidan cada vez más en la interacción continua.

En las comunidades de práctica se generan relaciones de

⁴ Ver el apartado de investigación educativa donde las comunidades de práctica son una estrategia de organización social fundamental.

solidaridad emocional y ambientes de productividad que conllevan a compartir una especie de identidad que crean perdurabilidad en las relaciones. Las comunidades de práctica generan trabajo en cooperación y aprendizajes colectivos. Una comunidad de práctica puede ser una estrategia organizacional, en una institución educativa, que se sustenta mayormente en los aportes creativos, que genera la investigación y a la innovación, que en la normatividad metodológica o técnica. En este sentido, no siempre un equipo de investigación es una comunidad de práctica (Parra, 2017).

Una comunidad de aprendizaje es un modo de interacción entre personas que socializan de manera recíproca experiencias, conceptos, recursos e inquietudes mediante un proceso dialógico que genera aprendizajes colectivos. Una comunidad de aprendizaje origina tanto aprendizajes individuales como aprendizajes para la solución colectiva de problemas. Las comunidades de aprendizaje son modos sociales de aprendizaje en donde confluyen creencias, significados y valores que las dotan de un significado cultural y no solo social.

En las comunidades de aprendizaje no necesariamente el conocimiento compartido es explícito, puede haber saberes implícitos que circulan entre los integrantes de la comunidad. El conocimiento que se genera y apropia en una comunidad de aprendizaje es propiedad del colectivo y no de un individuo. La construcción del conocimiento se realiza por el colectivo mediado por diferentes códigos y símbolos en un contexto social y cultural. Los conocimientos generados fortalecen las capacidades de los participantes, pero su proyección se hace desde el colectivo hacia comunidades más amplias, instituciones u organizaciones.

No siempre las comunidades de práctica son comunidades de aprendizaje, pero pueden tener dimensiones de actividad comunes. Las

comunidades de aprendizaje exigen mayores formalizaciones tanto organizacionales como procedimentales en función del logro formativo de sus participantes.

Redes de conocimiento pedagógico

Una de las necesidades más apremiantes es la transición psicológica de la concepción del maestro de su práctica pedagógica como una actividad individual hacia una concepción radicalmente diferente que le permita ver, como parte natural de su trabajo profesional, una producción del conocimiento pedagógico compartida con otros profesores. Descubrir como crear, difundir y aplicar nuevo conocimiento pedagógico en colectivos de maestros es uno de los mayores retos de los sistemas educativos. Los maestros, aunque participan implícitamente de interacciones en red, al interior de sus instituciones al compartir conocimiento de cómo realizan su labor (know - how), les es difícil concebir la escuela como una red de interacciones sociales que conforman una comunidad educativa. Los profesores tienden a ver la escuela como una institución y un lugar físico, no como un conjunto de interacciones sociales; la institución educativa no siempre la consideran como una comunidad educativa.

Muchos de los procesos de formación docente y de producción de conocimiento pedagógico se han focalizado en los maestros como individuos y, en algunos casos, en los grupos de maestros al interior de las instituciones (redes internas). En menos casos se ha promovido la formación docente y la producción de conocimiento pedagógico en la interacción entre maestros de diferentes instituciones, localidades, regiones, países, etc. (redes externas) dificultando la solución compartida de problemas en comunidades más amplias. Aunque

compartir en redes muchas veces no es exitoso porque se transfiere información pero no conocimiento, el gran desafío es la constitución de mecanismos sociales que permitan la transferencia cognitiva en redes: la sola difusión de la información disponible en una red no proporciona el soporte suficiente que permita a un receptor convertir la información en conocimiento personal. Cuando el conocimiento de manera efectiva se difunde de un lugar a otro se logra transposición de conocimiento. Una red genera las condiciones para la difusión de la información, pero además debe promover la transposición de conocimiento para que sea una red de conocimiento.

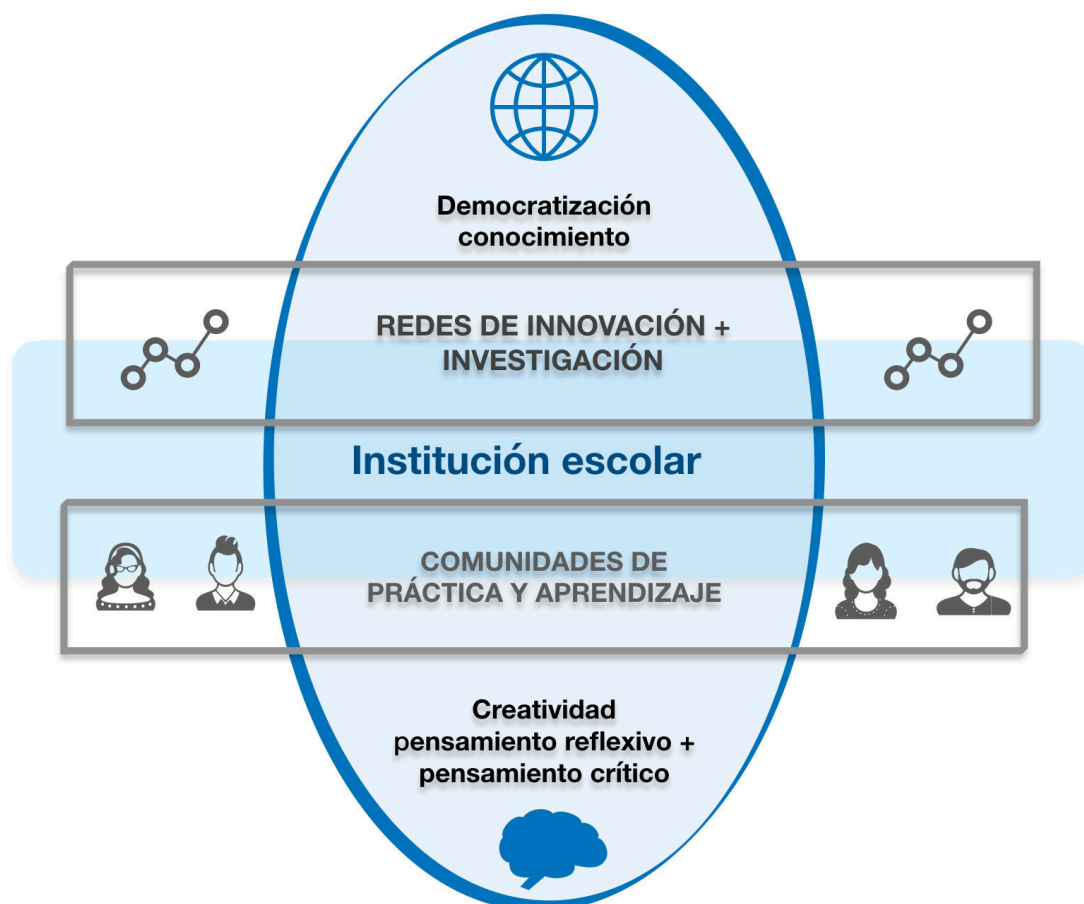
La cooperación en comunidades de práctica y aprendizaje movilizan la transposición de conocimiento al interior de las comunidades educativas (instituciones), pero la transposición de conocimiento en comunidades no acotadas necesariamente por un territorio crean las condiciones de difusión y aplicación de conocimiento de las innovaciones abiertas.

En el modo 3 de producción de conocimiento se propone la creación, difusión, transposición y adaptación del conocimiento pedagógico, que surge de la innovación y la investigación, mediante redes de conocimiento. Vincular una escuela con otras escuelas, maestros con maestros, mediante la participación en redes de conocimiento, medidas por TIC, facilita la constitución de ecosistemas de producción de conocimiento: compartir bases de datos, material didáctico, ideas, crear y compartir soluciones pedagógicas, etc. “El valor pedagógico de las TIC no debe ocultar su potencial [en educación], ya probado en otros sectores, para contribuir a desarrollar redes de conocimiento profesional” (OCDE, 2006, p. 85).

Las comunidades de práctica y aprendizaje, especialmente en

instituciones configuradas como comunidades educativas, son la semilla y base social para expandir el conocimiento generado en la investigación y la innovación educativa a través de redes de conocimiento.

Figura 10: Las redes de innovación y las comunidades de prácticas y aprendizaje dinamizan la transformación de las instituciones educativas. El capital social - intelectual (democratización del conocimiento + creatividad) es la fuerza de la transformación.



Las instituciones educativas crean las condiciones para la producción del conocimiento pedagógico

La producción de conocimiento pedagógico se realiza en contextos institucionales escolares. La institución misma y las acciones pedagógicas puede ser objeto de análisis y transformación. La institución como comunidad educativa favorece la producción de conocimiento pedagógico, pero la institución como ente normativo organizado en estructuras rígidas puede obstaculizar la producción de conocimiento pedagógico y su capitalización social.

Comunidades de práctica y de aprendizaje

Las comunidades de prácticas y aprendizaje favorecen la democratización del conocimiento.

Las comunidades de práctica y aprendizaje son los modos de organización social que favorecen la innovación y la investigación educativa en vías de la difusión y apropiación social del conocimiento en comunidades amplias (ciudad).

Redes de conocimiento pedagógico

Las redes de maestros innovadores e investigadores proyectan el conocimiento pedagógico a la ciudad

Una red genera las condiciones para la difusión de la información, pero además debe promover la transposición de conocimiento (adopción) para que sea una red de conocimiento al servicio del mejoramiento educativo de la ciudad.

Las redes mediadas por TIC amplían su alcance e impacto

Las redes de conocimiento, medidas por TIC, facilitan la constitución de ecosistemas de producción de conocimiento.

Ciudad Maestra: Ambientes para la producción de conocimiento pedagógico

Cultura de la innovación

La mayoría de las innovaciones educativas especialmente las de tipo didáctico surgen, de abajo hacia arriba, debido al fomento de una cultura de la innovación en las instituciones educativas; los profesores desde la base proponen e implementan innovaciones en sus prácticas educativas. Otras innovaciones, que no son las más frecuentes, de arriba hacia abajo, se aceleran mayormente por los planes gubernamentales o por iniciativas de gobierno institucional. Las unas o las otras requieren de una cultura de la innovación: la producción de conocimiento pedagógico tiene valor para la institución y se crean las condiciones para su realización ¿Qué es una cultura escolar de la innovación? Es un ambiente institucional que genera un entusiasmo colectivo por la producción de conocimiento pedagógico *in sitio* y reconoce el valor social de este conocimiento para resolver problemas de aprendizaje de los niños. Sin una cultura de la innovación en las instituciones educativas no son útiles los estímulos gubernamentales ni las iniciativas particulares.

Las estrategias sociales que más garantizan el fomento de una cultura de la innovación son las redes y las comunidades de práctica y aprendizaje, que trasciende la institucionalidad misma para convertirse en proyectos de ciudad o región. Fomentar la innovación y convertir a los maestros que generan conocimiento en personajes reconocidos socialmente es la tarea fundamental de una dirección de gobierno que promueve la producción de conocimiento educativo. Cuando la

innovación se convierte en política de gobierno o institucional las culturas de innovación se insertan en la cotidianidad laboral docente.

Una clave para crear culturas de la innovación es aceptar el riesgo y la falla como componentes habituales de la producción de conocimiento. Es importante promover la idea de que “el temor a perder una oportunidad de mejorar debe ser mayor que el miedo al fracaso”. Perder la oportunidad de resolver problemas pedagógicos mediante la innovación tiene un costo mayor que fallar. Adicionalmente, cuando los fracasos se colectivizan, y se aprende de ellos, se crea un capital social intelectual.

Fomentar una cultura de la innovación también significa esparcir el entusiasmo y el conocimiento entre toda la comunidad: no solo los maestros sino también debe penetrar en los grupos de administrativos, los padres de familia y los estudiantes; y en lo posible en las comunidades del entorno. Educar para la innovación a toda una comunidad educativa es una manera de difundir el valor de cambiar con sentido educativo y social.

Uno de los bloqueos más significativo a la innovación educativa es la normatividad de las instituciones que impide el cambio de rutinas. Las instituciones educativas que favorecen la cultura de la innovación alientan la reorganización de funciones para mejorar los servicios más que defender los hábitos en la manera como operan los gobiernos. En algunos casos, buscando la calidad educativa y el beneficio de los niños, se redefine funciones, aun esto signifique reestructurar la organización y los modos de gobierno. No se pierde el sentido educativo en la normatividad y operación de la institución.

En general, cuando las organizaciones invierten en innovación e investigación, y se democratizan los resultados, los colectivos de

maestros tienden a producir más conocimiento y a mejorar sus prácticas. La inversión en innovación e investigación, cuando se acompaña de acciones de democratización del conocimiento, y la generación de resultados o de percepción de fallas en tiempos no muy prolongados favorecen las culturas de la innovación. La creación de redes de intercambio interinstitucional, interregional e internacional permiten la socialización de los resultados positivos y de las fallas lo cual ahorra recursos, especialmente, de tiempo.

Un centro de innovación como estrategia organizacional para la solución de problemas pedagógicos: Ciudad Maestra

Propósitos y líneas de acción

Generalmente cuando nos referimos a centros para desarrollo de la innovación educativa, no referimos a organizaciones o unidades organizacionales que se proponen:

- **Fomentar culturas de la innovación** en un grupo de personas o colectivos de maestros.
- **Generar innovaciones** que se orienten a la solución de problemas pedagógicos, especialmente relacionados con el aprendizaje escolar.
- **Difusión y comunicación de la innovaciones** generados por colectivos de maestros en diferentes comunidades educativas

El Centro de Innovación Educativa Ciudad - Maestra hace parte del Ecosistema Distrital de Innovación Educativa que promueve la producción, divulgación y aplicación del conocimiento pedagógico

producido por grupos de maestros en función del mejoramiento de prácticas educativas e institucionales escolares. Se favorece el desarrollo de un patrimonio cultural pedagógico, a través de la investigación y la innovación, y de diferentes modos de gestión de conocimiento basados en la documentación, catalogación, tránsito y apropiación comunitaria (creatividad y democratización). Esto implica una serie de acciones de articulación entre diferentes agentes educativos, redes, plataformas y organizaciones. El conocimiento pedagógico producido y gestionado por los maestros se constituye en el fundamento del Centro.

El Centro de Innovación Ciudad Maestra se configura a partir tres grandes propósitos⁵ :

- **Producir conocimiento pedagógico**, en el marco del Ecosistema Distrital de Innovación Educativa, a partir de una relación estrecha entre investigación e innovación, promoviendo el desarrollo de culturas de la innovación en las instituciones educativas y en los maestros la creatividad, la reflexión y el pensamiento crítico.
- **Aplicar el conocimiento pedagógico a la solución de problemas** de desarrollo educativo de ciudad, fundamentalmente relacionados con el desarrollo profesional docente, la ampliación de las oportunidades formativas de los estudiantes y la promoción de comunidades e instituciones educativas dinámicas en su mejoramiento organizacional, curricular y didáctico.
- **Comunicar y divulgar innovaciones** educativas mediante procesos de archivo, catalogación y circulación del conocimiento. En general,

⁵ Se orienta por la Nota técnica. El ecosistema distrital de innovación educativa (2018)

se incluyen dentro de la circulación de conocimiento los procesos de difusión⁶, diseminación y adopción de los resultados de la innovación.

Para contribuir a la consecución de estos fines se deben promover cinco ejes de trabajo centrados en las culturas de la innovación y en la producción de conocimiento pedagógico:

1. Líneas temáticas y procesos de innovación e investigación pedagógica:

Definir diferentes líneas temáticas de producción de conocimiento pedagógico en relación con las necesidades de desarrollo educativo de la ciudad y con el saber acumulado en el IDEP y la SED, y hacer uso de la capacidad creativa de los docentes y diferentes metodologías e instrumentos de investigación e innovación educativa para aportar a su solución.

2. Equipos de trabajo, comunidades de práctica y de aprendizaje:

Fomentar el trabajo en equipos interdisciplinarios, de diferentes instituciones y comunidades de práctica y aprendizaje que desarrollan proyectos de innovación e investigación pedagógica.

3. Gestión de conocimiento pedagógico:

Diseñar, implementar y evaluar diferentes procesos y mecanismos de gestión del conocimiento pedagógico que permitan la democratización del mismo a través del uso de diferentes medios y formatos (digitales y analógicos), su difusión, diseminación y adopción en diferentes segmentos poblacionales de la ciudad y la configuración de redes que permitan acceder y usar diferentes catálogos y repositorios de

⁶ Se considera la difusión como una actividad de comunicación no organizada pero que contribuye a una cultura de la innovación, la diseminación hace referencia a una comunicación de los resultados de las innovaciones planeada y controlada, y la adopción hace alusión al uso de los procesos o resultados de la innovación en contextos diferentes a los de su producción.

información.

4. Comunicación y publicaciones:

Diseñar e implementar una línea de trabajo editorial que promueva publicaciones de diversos tipos (libros, revistas, boletines, periódicos, blogs, etc.) entre diferentes comunidades educativas y académicas teniendo en cuenta los parámetros de derechos de autor, el acceso abierto y sus fuentes de financiación.

5. Alianzas, redes y trabajo interinstitucional:

Generar proyectos de investigación e innovación pedagógica que integre diferentes sistemas de servicios (educación, ciencia tecnología, cultura, salud, etc.), articule actores (maestros, intelectuales, artistas, etc.) y en alianzas con entidades privadas y públicas (universidades, centros culturales, etc.) para hacer un uso más eficiente de recursos materiales e intelectuales.

Figura 11: La producción, comunicación, adopción y aplicación del conocimiento pedagógico guían las actividades del Centro.



Líneas temáticas

En los últimos años el IDEP ha promovido y reconocido una serie de investigaciones e innovaciones en diversos temas relativos al desarrollo educativo de la ciudad. Dentro de las líneas de innovación apoyadas por el IDEP (Lopez, 2016, Estudio de cualificación docente. Experiencias de innovación educativa en el distrito capital) se encuentra una serie de experiencias en diferentes líneas temáticas tales como:

- Convivencia, ciudadanía, paz e inclusión
- Derechos humanos
- Primera infancia
- Género
- Prevención del consumo de sustancias psicoactivas
- Comunicación y lenguaje
- El arte como expresión personal y social.
- Competencias
- Cognición
- Pensamiento lógico
- Desarrollo científico y tecnológico.
- Medio Ambiente
- Periódico y formatos audiovisuales

Dentro de proyectos de investigación realizadas en los posgrados apoyados por la SED se reconocen varias líneas de investigación tales como:

- Educación, derechos humanos, política y ciudadanía
- Identidad, género, Inclusión y educación

- Educación, Infancia y cultura - Familia
- Arte, cuerpo y educación
- Didáctica de las lenguas, lenguaje y literatura
- Estudios medioambientales, didáctica de las ciencias naturales y matemáticas
- Filosofía y didáctica de las ciencias sociales y humanas
- Pedagogía, currículo y aprendizaje
- Evaluación, gestión educativa y educación superior



Figura 12: En Bogotá con el apoyo del IDEP y la SED se han apoyado el desarrollo de innovaciones e investigaciones en diferentes líneas temáticas que se podrían agrupar en seis grandes categorías.

En Bogotá existe un conocimiento pedagógico generado a través de la investigación y la innovación que contribuye a la comprensión educativa de la ciudad. Este conocimiento se constituye en capital cultural y social base para la producción de nuevo conocimiento. Dentro de los temas de las innovaciones se puede encontrar un conjunto de categorías que permiten organizar líneas temáticas del Centro de Innovación Ciudad Maestra:

- Problemáticas relacionadas con los contextos comunitarios y familiares de los niños.
- Currículo
- Didácticas de las áreas (lenguaje, ciencias naturales y humanas, artes, etc.), aprendizaje y desarrollo emocional y social
- Recursos educativos para el aprendizaje, y tecnologías digitales y análogas
- Evaluación de los aprendizajes, del currículo y de la institución
- Gestión educativa y gobierno escolar


Ambientes para la producción de conocimiento

El **Centro de Innovación Educativa Ciudad - Maestra** se configura a partir de un conjunto de ambientes dinámicos que favorecen el desarrollo del pensamiento creativo, reflexivo y crítico de los colectivos de maestros, y la generación de conocimiento pedagógico a través de la innovación y la investigación, especialmente, alrededor de las líneas temáticas que se han venido implementando en Bogotá.

Figura 13: Alrededor de la innovación, la investigación y la gestión de conocimiento (archivo, catalogación, difusión, diseminación y adaptación) se configuran cinco ambientes de producción de conocimiento.

| CENTRO CIUDAD MAESTRA | ACCIONES | | |
|-----------------------|----------|-----|------|
| | INV | INN | GEST |
| Galería | | | |
| Agora | | | |
| Laboratorio | | | |
| Sala de pensamiento | | | |
| Entorno de Ciudad | | | |

Convenciones:

 Aspecto que enfatiza el centro

INV (Investigación) **INN** (Innovación) **GEST** (Gestión) **GAL** (Galería) **AGO** (Agora) **LAB** (Laboratorio)
SP (Sala de pensamiento) **EC** (Entorno de Ciudad)

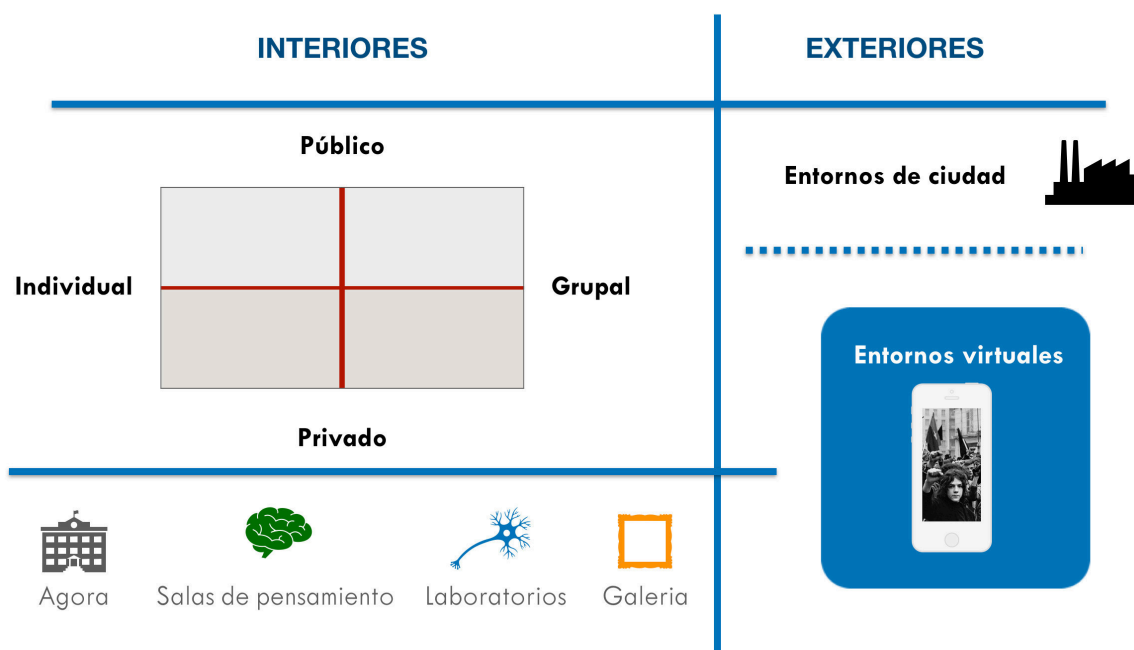
Se definen cinco ambientes:

- *Galerías de la innovación y la investigación:* Un ambiente cultural que presenta productos y procesos como resultados de la innovación.
- *Ágora:* Se estudia las condiciones y procesos de la innovación, y se favorece su aparición o desarrollo mediante programas de estimulación de la creatividad y el pensamiento crítico y reflexivo de los colectivos de maestros.
- *Laboratorios para la innovación:* Ambientes que proporcionan recursos culturales y técnicos para el diseño y desarrollo de innovaciones en relación con las diferentes fases de los procesos de innovación educativa.
- *Salas de pensamiento:* se promoción el pensamiento creativo, reflexivo y crítico de los maestros mediante el uso y análisis contextual de

investigaciones e innovaciones educativas nacionales e internacionales.

- *Entornos de ciudad:* Los entornos del Centro, y la ciudad y sus escenarios culturales se convierten en escenarios dinámicos de encuentro de maestros.

Figura 14: Se organizan diferentes ambientes dinámicos de producción de conocimiento considerando la ciudad y los ambientes virtuales como otros escenarios de creación.



Organización y procesos

El *Centro de Innovación Ciudad Maestra* hace parte del Ecosistema Distrital de Innovación Educativa y se articula, por sus fines y naturaleza cognoscitiva, con tres centros de innovación de la ciudad: El Centro de Innovación Saber Digital REDP, el Centro de Innovación Laboratorio Vivo y el Centro Móvil de Innovación educativa. Al mismo tiempo administrativamente se articula con el IDEP y a SED en la gestión de sus

procesos funcionales y de recursos humanos y materiales.

Los diferentes centros se constituyen en unidades organizadas para movilizar, desde acciones específicas, la producción de conocimiento pedagógico en vías del mejoramiento de la calidad de las instituciones educativas públicas de Bogotá. El Centro Ciudad Maestra se organiza para producir conocimiento pedagógico desde una perspectiva “ecológica social” y de “cambio sostenible”, lo cual implica una estructura organizacional que se abre a los entornos sociales y culturales de la ciudad, y una gestión de procesos y administración de recursos humanos y materiales (gestión corporativa) desde una perspectiva de cambio aumentando cada vez su relevancia política, su alcance en la población de maestros y niños y el impacto en los resultados de aprendizaje y enseñanza.

MAESTRAS, MAESTROS Y DIRECTIVOS DOCENTES DISEÑANDO SOLUCIONES PARA LOS RETOS DE LA ESCUELA Y LA CIUDAD EDUCADORA



Fuente: Documento NOTA TÉCNICA EL ECOSISTEMA DISTRITAL DE INNOVACIÓN EDUCATIVA
Figura 15: Los Centros de Innovación del Maestro dinamizan el Ecosistema Distrital de Innovación Educativa.

El Centro de Innovación Ciudad Maestra, desde una perspectiva ecológica social, orienta sus acciones hacia los colectivos de maestros (comunidades docentes /práctica y aprendizaje) y hacia las instituciones educativas, pero debe generar efectos en la formación de los estudiantes. En este sentido, el centro es una estrategia organizacional, fundamentada en una plataforma de interacciones entre entidades y personas, que promueve la producción de conocimiento pedagógico en vías del mejoramiento de la calidad educativa, especialmente, en relación con la equidad en oportunidades de aprendizaje y el logro educativo de todos los niños. El Centro como plataforma interaccional busca generar ideas y conocimiento a través de una red de individuos diversos y de acciones compartidas entre entidades y sectores. A diferencia de una gestión directiva orientada a la ejecución de acciones y administración de recursos, la organización del Centro promueve la interacción como un modo de conectar perspectivas diferentes para resolver problemas pedagógicos.

El Centro de Innovación Ciudad Maestra, desde una perspectiva de cambio sostenible, busca mantener su actividad de producción de conocimiento desde una gestión corporativa de recursos. La innovación como actividad objeto del Centro se mantiene a partir de la conexión entre personas e entidades que permiten generar recursos para poner en marcha nuevas ideas innovadoras. El conocimiento transita entre colectivos y redes de personas favoreciendo la democratización de este y la corresponsabilidad

El liderazgo de una organización dedicada a la innovación más que gerenciar procesos internos de funcionamiento promueve el desarrollo de proyectos, el trabajo en equipo, la comunicación hacia adentro y hacia afuera, la creación de redes, las articulaciones y

alianzas y un adecuado manejo del riesgo.



Figura 16: La organización del Centro de Innovación Educativa Ciudad Maestra se proyecta hacia el entorno desde una perspectiva ecológica social y de gestión corporativa

El Centro de Innovación Educativa “Ciudad Maestra” configura sus procesos en torno a sus propósitos de a) gestión y producción de conocimiento pedagógico, a través de la innovación y la investigación, b) comunicación y divulgación de sus resultados y c) aplicación de ellos en el mejoramiento escolar (diseminación y adopción). En el Centro el proceso central es la gestión y producción de conocimiento pedagógico, que garantiza el diseño, implementación y evaluación de proyectos de innovación e investigación educativa, y los procesos de apoyo que garantizan la comunicación, divulgación y uso del conocimiento en la Ciudad de Bogotá, y el funcionamiento operacional de la unidad.

Figura 17: El Centro se organiza a partir de un proceso central y cuatro de apoyo.



Figura 18: La coordinación de las actividades del Centro contempla a) la gestión de procesos de producción de conocimiento, de comunicación y de servicios tecnológicos, b) gestión del centro de información y documentación, y c) la administración de recursos materiales y financieros.



Gobernanza del Centro de Innovación: Ciudad - Maestra ⁷

La constitución del Ecosistema Distrital de Innovación Educativa implica la constitución de un sistema de gobernanza que garantice la alineación de los servicios de los diferentes centros, la definición de lineamientos y la implementación de un sistema de monitoreo y evaluación.

Con el objetivo de garantizar las condiciones de crecimiento y sostenibilidad del Ecosistema, la gobernanza tiene tres características:

- la primera es que a pesar de su complejidad debe promover el trabajo transversal y colaborativo;
- la segunda, que debe integrar a todos los sectores, y
- la tercera, que debe garantizar la participación de los docentes y directivos.

La gobernanza tiene tres niveles:

- El *Comité Distrital de Innovación Educativa* será coordinado por la Secretaría de Educación del Distrito y tendrá a su cargo la definición de lineamientos de innovación educativa, el diseño y la implementación de programas y proyectos, la concertación con las entidades para el funcionamiento y expansión del Ecosistema, su proyección, así como el seguimiento y la evaluación. Participarán en este escenario el sector educativo compuesto por la SED, el IDEP y la Universidad Distrital, un docente y un directivo docente del Distrito con título de doctorado, y dos representantes de las redes y colectivos de maestros. Tendrán participación, además, entidades aliadas por

⁷ Fundamentado en el documento Gobernanza del Ecosistema de Lina Maria Aristizabal

cada una de las temáticas de los centros de innovación del maestro: la Alta Consejería de las TIC, Maloka, dos representantes del sector privado y solidario y Colciencias.

- *La Mesa Técnica de Articulación del Ecosistema Distrital de Innovación Educativa* tiene el objetivo de revisar las estrategias, actividades y propuestas para llevar a cabo programas y proyectos que se vinculen al Ecosistema, así como promover mecanismos de vinculación y articulación con nuevos aliados. Tendrá entre sus funciones proveer espacios de trabajo transversal y colaborativo, promover la sistematización y proponer mecanismos estandarizados de seguimiento y evaluación. Coordinada por la Secretaría de Educación y el IDEP, la Mesa buscará la participación de todos los aliados del Ecosistema, representantes de las redes y de los maestros y directivos con doctorado, así como de entidades del nivel nacional y distrital de todos los sectores relacionadas con la promoción de la innovación. Adicionalmente, se encargará del impulso a la estrategia de estímulos e incentivos a la innovación y la investigación educativa y pedagógica.
- *Las mesas académicas y operativas de los centros de innovación del maestro* estarán conformadas por los delegados de cada una de las alianzas que se han constituido, acorde con la vocación de cada cual. De esta manera, la Mesa del Centro de Innovación Saber Digital convocará a las entidades y representantes de los docentes que se relacionan con tecnología y educación (la Alta Consejería TIC, Maloka, el Ministerio de las TIC, universidades, empresas de tecnología educativa, entre otros); la del Centro de Innovación

Laboratorio Vivo convocará entre otros a agencias de innovación, entidades del sector privado y solidario, universidades y centros de innovación educativa, y por último, la del Centro de Innovación Ciudad Maestra, cuyo tema está centrado en la relación investigación e innovación, deberá garantizar en especial la vinculación de los docentes con doctorado, de Colciencias, las universidades y sus centros de investigación en educación, la Escuela Normal Superior y las bibliotecas y centros de documentación especializados en educación.

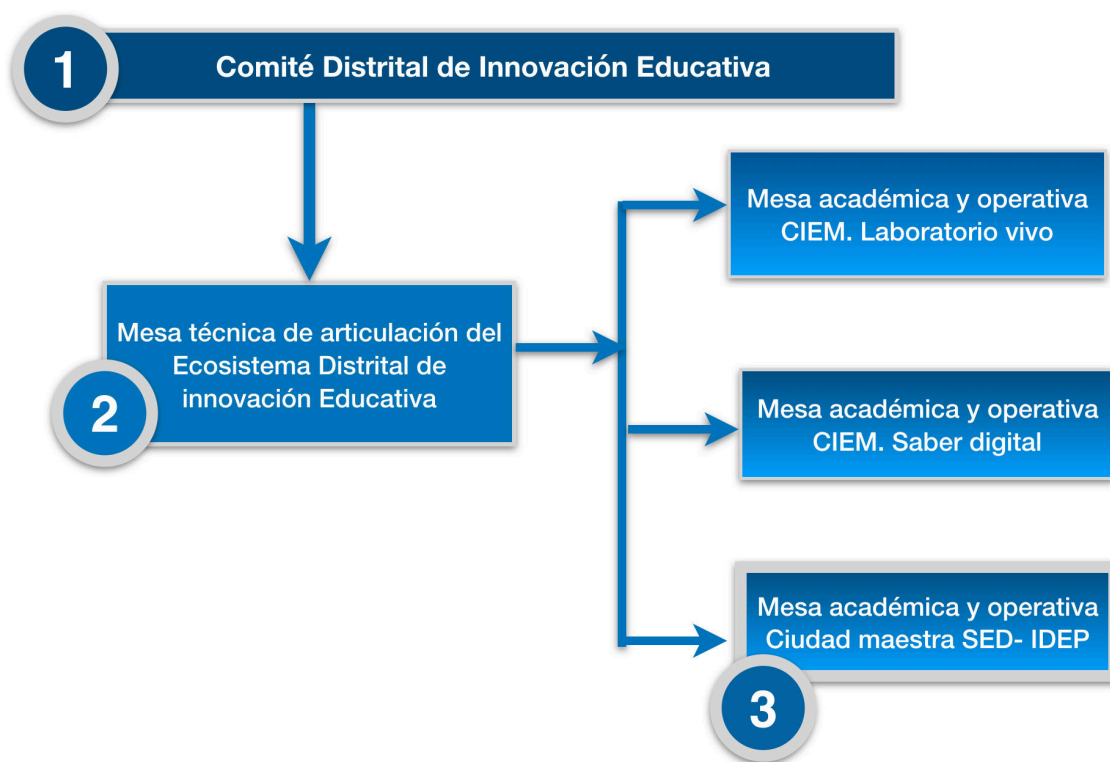


Figura 19: La gobernanza del Centro se organiza en 3 niveles: Comité Distrital, Mesa técnica de articulación y Mesa académica y operativa del Centro.

Las redes y las comunidades son las formas organizativas que promueven una cultura de la innovación

Las redes y las comunidades de práctica y aprendizaje dentro de las instituciones educativas son las condiciones organizativas que promueven estructuras de acogida cultural de la producción de conocimiento pedagógico.

Centro de innovación educativa: Ciudad Maestra

Un Centro de producción de conocimiento (innovación más investigación) es una estrategia organizacional para resolver problemas pedagógicos de ciudad .

Un Centro de gestión, producción y aplicación de conocimiento pedagógico promueve el desarrollo de proyectos estratégicos de mejoramiento de la calidad educativa en la ciudad.

Lineas temáticas

Las líneas temáticas del Centro giran alrededor del conocimiento ya producido y de las necesidades de desarrollo educativo de ciudad. En general se enmarcan en seis grandes categorías: Contexto, Didácticas, aprendizaje y desarrollo emocional, Recursos didácticos y TIC, Evaluación, Currículo, y Gobierno y gestión escolar.

Ambientes de producción de conocimiento pedagógico

Los ambientes que generan producción del conocimiento en el Centro Ciudad Maestra son: el ágora, los laboratorios, las salas de pensamiento, la galería y los entornos virtuales y de ciudad.

Organización:

La organización del Centro se realiza desde una perspectiva ecológica social y de cambio sostenible.

Gestión de procesos

En el Centro, en un marco de gestión corporativa, se identifica un proceso central de gestión y producción de conocimiento. y cuatro procesos de apoyo: comunicaciones, tecnología, documentación y administrativo - financiero.

Gobernanza

Niveles de gobernanza

En el Centro, en relación con el Ecosistema Distrital de Innovación Educativa, la gobernanza se define a tres niveles: el Comité Distrital de Innovación Educativa, la Mesa Técnica de Articulación del Ecosistema Distrital de Innovación Educativa y la Mesa Académica y Operativa del Centro Ciudad Maestra.

Agenda y Proyección social

Agenda

Todo sistema social tiene una agenda que prioriza el conjunto de problemas y acciones a emprender y desarrollar en el tiempo. La definición de la agenda llama la atención de los profesionales participantes en las acciones y, en especial, de las personas responsables de tomar decisiones sobre políticas de ejecución y recursos. La agenda orienta esfuerzos humanos y el destino de los recursos materiales, y permite el seguimiento y monitoreo de acciones. La priorización en una agenda es fundamental para la comunidad y la sociedad. El estudio de una agenda es un análisis de la estabilidad en la ejecución de un proyecto y del cambio social derivado.

Una agenda es un conjunto de tópicos o grupos de acción que se formalizan en una estructura de prioridades en relación con las ejecuciones en el tiempo e inversión de recursos. La priorización implica opciones según necesidades y expectativas de contribución a la solución de un problema. Las políticas se manifiestan en agendas, sin embargo las agendas son más dinámicas dado que se pueden actualizar para introducir correcciones en función de las prioridades cambiantes. Las agendas permiten comprometer sectores y personas en la ejecución de acciones dado el valor social, los posibles impactos de un servicio en la comunidad y retribuciones sociales y económicas a los participantes; lo cual implica el seguimiento a los resultados parciales, análisis de beneficios y posibles modificaciones.

Jerarquizar tópicos según relevancia (importancia) y pertinencia (necesidades) para organizar una agenda permite ir más allá de una secuencia de acciones según rutinas de operación de una organización o recursos disponibles. Algunas veces dadas las prioridades y sus posibles efectos al emprender acciones se modifican modos de organización y distribución de recursos: dada el estatus de la prioridad se busca la viabilidad de la ejecución de la acción en la agenda; por ejemplo, una catástrofe natural o problemas de salud o educación en una comunidad modifica agendas que implican encontrar la viabilidad de proyectos o acciones. La definición de una agenda muchas depende de la justificación de la prioridad que a su vez tiene relación con las justificaciones conceptuales y los datos.

En el texto *The Innovation Imperative in the Public Sector. Setting an agenda for action* de la OECD (2015), por ejemplo, se definen cuatro temáticas globales que guían la agenda de innovación: centrada en las personas, generación de conocimiento para ser usado, trabajar en equipos, y repensar las reglas y los procesos; y cuatro niveles de análisis: individuo, organización, organizaciones de gobierno público y sociedad. Tanto las temáticas como los niveles de análisis guían la definición de una agenda para la innovación.

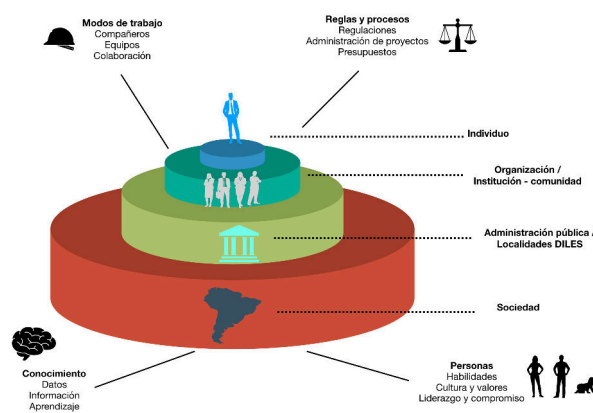


Figura 20: La agenda de innovación se guía por temáticas y niveles de análisis (OECD)

El establecimiento de una agenda se inscribe mayormente en el espacio de una política pública y en la manera como esta se convierte en propiedad de un sector social o comunidad a través de los medios de comunicación, sin embargo los conceptos subyacentes de priorización, decisión, acciones en el tiempo, recursos y seguimiento se aplican al agendamiento de acciones de una organización que genera servicios o efectos en el sector público de la educación en Bogotá, tal como lo haría el Centro de Innovación Educativa Ciudad Maestra. Una agenda del Centro se define teniendo en cuenta que:

- las prioridades y acciones se definen en relación con un conjunto de valores sociales educativos,
- las prioridades y acciones contribuyen a la democratización de los efectos positivos en las comunidades educativas (profesores, estudiantes, etc.) y sectores sociales asociados (familias, vecinos, etc.) sin detrimento de personas o grupos,
- las prioridades y acciones se deben percibir como importantes para las personas e instituciones, aun no participen o se beneficien directamente,
- la organización y los procesos se orientan hacia lo prioritario y a las acciones asociadas,
- las prioridades o acciones pueden cambiar por circunstancias contextuales y por posibles aumentos de beneficios a las comunidades o sectores, pero no por intereses particulares de los tomadores de decisiones.

La agenda de desarrollo del Centro Ciudad Maestra se organiza a partir de un conjunto de prioridades de desarrollo educativo de ciudad

y de acciones de producción de conocimiento pedagógico a través de la investigación y la innovación educativa:

Prioridades:

Las prioridades que definen la agenda se orientan hacia el desarrollo de proyectos de investigación e innovación en relación con el proceso central del Centro de "Gestión y Producción de Conocimiento". Los procesos de "información y documentación", "comunicación", "tecnologías" y "administrativos" son de apoyo al proceso central, es decir al desarrollo de los proyectos en las dimensiones prioritarias.

- 1. Desarrollo de capacidades docentes:** Desarrollo de capacidades críticas y creativas para la producción de conocimiento pedagógico (investigación + innovación) de directores de localidad, docentes y directivos docentes, mediante la conformación de comunidades de práctica y aprendizaje.
- 2. Problemáticas de contexto y bienestar estudiantil:** Desarrollo de proyectos de innovación e investigación de carácter cultural y social orientados al bienestar de los estudiantes a partir de acciones educativas y escolares compensatorias.
- 3. Aprendizaje y desarrollo de los estudiantes:** Desarrollo de proyectos de innovación e investigación de carácter curricular, didáctico y de evaluación orientados a ampliar las oportunidades de aprendizaje de todos los estudiantes y mejorar sus rendimientos académicos en los diferentes campos de conocimiento.
- 4. Recursos didácticos análogos y digitales:** Desarrollo de proyectos de innovación para el diseño, desarrollo y valoración de recursos didácticos análogos y digitales de apoyo a la enseñanza y al

aprendizaje.

- 5. Gobierno institucional y gestión educativa:** Desarrollo de proyectos de innovación en los sistemas de gobierno y en la gestión educativa orientados hacia el mejoramiento del aprendizaje y la enseñanza.

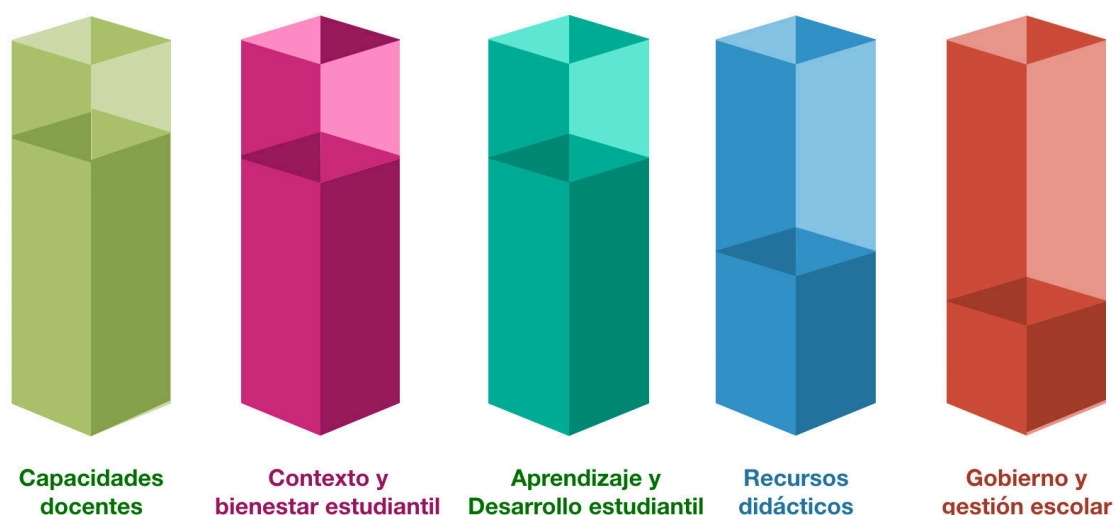


Figura 21: Las temáticas se priorizan de acuerdo a su relevancia (importancia) y pertinencia (necesidades). La priorización establecida coincide en gran parte con la definida para la OECD: Centrado en las persona (Contexto y bienestar estudiantil; aprendizaje y desarrollo estudiantil), trabajar juntos (capacidades docentes / comunidades de práctica y aprendizaje), conocimiento (Capacidades docentes, aprendizaje) y Reglas y procesos (gobierno y gestión escolar)

Temporalidad y ambientes:

Las cinco dimensiones prioritarias se pueden organizar en términos de los recursos temporales y materiales espaciales; por ejemplo, las acciones relacionadas con “desarrollo de las capacidades docentes” se le asigna mayor tiempo y espacio en los diferentes ambientes del Centro.

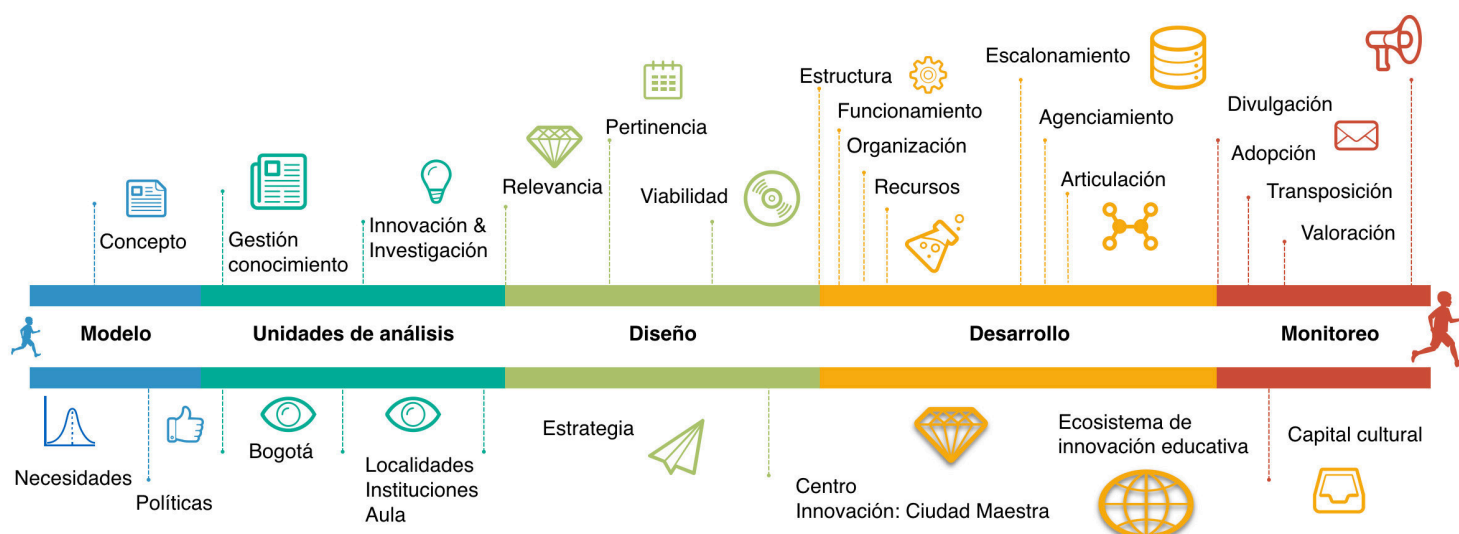
De acuerdo a la priorización se estima para una semana de funcionamiento del Centro 40 horas correspondientes al 100% del tiempo y el uso de todos los ambientes (ágora, salas de pensamiento, laboratorios, entornos de ciudad y virtuales) en un 100% de ocupación espacial. Así, si solo hubiera un proyecto (1) prioritario para el desarrollo de este se destinaría el 100% del tiempo y el 100% de los ambientes del Centro para realizar acciones.

Agenda según prioridades

| Dimensión Prioritaria | Tiempos % | Espacios % | Ambientes |
|--------------------------------------|-----------|------------|------------------------------------|
| Capacidades docentes | 25 | 25 | Ágora + salas de pensamiento |
| Contexto + Bienestar estudiantil | 25 | 20 | Salas de pensamiento + laboratorio |
| Aprendizaje + desarrollo estudiantil | 20 | 20 | Salas de pensamiento + laboratorio |
| Recursos didácticos | 15 | 20 | Laboratorios |
| Gobierno y gestión escolar | 15 | 15 | Ágora + salas de pensamiento |

| Tiempos (Ágora) | Lunes | Martes | Miércoles | Jueves | Viernes |
|--------------------------------|--------------------------------------|----------------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|
| 8 - 10 a.m. | Capacidades docentes | Capacidades docentes | Capacidades docentes | Capacidades docentes | Capacidades docentes |
| 10 - 12 a.m. | Capacidades docentes | Capacidades docentes | Capacidades docentes | Capacidades docentes | Capacidades docentes |
| 2 - 4 p.m. | Capacidades docentes | Capacidades docentes | Capacidades docentes | Capacidades docentes | Gobierno y gestión escolar |
| 4 - 6 p.m. | Capacidades docentes | Capacidades docentes | Capacidades docentes | Capacidades docentes | Gobierno y gestión escolar |
| Tiempos (Salas de pensamiento) | Lunes | Martes | Miércoles | Jueves | Viernes |
| 8 - 10 a.m. | Contexto + Bienestar estudiantil | Contexto + Bienestar estudiantil | Aprendizaje + desarrollo estudiantil | Aprendizaje + desarrollo estudiantil | Aprendizaje + desarrollo estudiantil |
| 10 - 12 a.m. | Contexto + Bienestar estudiantil | Contexto + Bienestar estudiantil | Aprendizaje + desarrollo estudiantil | Aprendizaje + desarrollo estudiantil | Aprendizaje + desarrollo estudiantil |
| 2 - 4 p.m. | Gobierno y gestión escolar | Contexto + Bienestar estudiantil | Contexto + Bienestar estudiantil | Aprendizaje + desarrollo estudiantil | Capacidades docentes |
| 4 - 6 p.m. | Gobierno y gestión escolar | Contexto + Bienestar estudiantil | Contexto + Bienestar estudiantil | Aprendizaje + desarrollo estudiantil | Capacidades docentes |
| Tiempos (Laboratorio) | Lunes | Martes | Miércoles | Jueves | Viernes |
| 8 - 10 a.m. | Aprendizaje + desarrollo estudiantil | Recursos didácticos | Contexto + Bienestar estudiantil | Contexto + Bienestar estudiantil | Recursos didácticos |
| 10 - 12 a.m. | Aprendizaje + desarrollo estudiantil | Recursos didácticos | Contexto + Bienestar estudiantil | Contexto + Bienestar estudiantil | Recursos didácticos |
| 2 - 4 p.m. | Contexto + Bienestar estudiantil | Recursos didácticos | Aprendizaje + desarrollo estudiantil | Contexto + Bienestar estudiantil | Recursos didácticos |
| 4 - 6 p.m. | Contexto + Bienestar estudiantil | Recursos didácticos | Aprendizaje + desarrollo estudiantil | Contexto + Bienestar estudiantil | Recursos didácticos |

Proyección (alcance e impacto)



La proyección del Centro de innovación Educativa “Ciudad Maestra” se realiza en la medida que aumenta su alcance (se benefician poblaciones más amplias) y su impacto (efectos sobre la equidad de oportunidades de aprendizaje y los logros educativos de los niños).

Las diferentes fases de implementación del Centro generan resultados parciales que indican las contribuciones a su agenda. Se podría señalar que con el desarrollo del presente documento y con las contribuciones de otras investigaciones que lo precedieron las etapas de modelización, focalización de las unidades de análisis y diseño se han desarrollado en una gran parte. Así como la modelación implica una contrastación con la realidad para valorar su poder, en el caso del Centro Ciudad Maestra la propuesta se justifica por el valor de sus objetivos (relevancia y pertinencia) y por la viabilidad de su diseño. Su implementación se realizará al definir con mayor detalle su estructura, sus funciones y los modos de organización que se derivarán de decisiones con respeto a la operación y a los recursos existentes.

El sentido de la implementación del Centro estará guiado por los resultados parciales obtenidos en términos de la escalabilidad de sus acciones, el agenciamiento de las comunidades, instituciones y personas participantes, y el conjunto de articulaciones generadas con organizaciones de diferentes sectores y territorios (monitoreo). Finalmente el conocimiento pedagógico producido tendrá valor en la medida que se adapta y transpone para la solución de problemas pedagógicos de la ciudad en diferentes contextos sociales.

BIBLIOGRAFIA

- Bornstein, M. (2012). Proximal to Distal Environments in Child Development. En: Mayers, L., & Lewis, M. The Cambridge handbook of Environment in Human Development. Cambridge: Cambridge University Press.
- Byung-Hun, C. (2014). La agonía del eros. Barcelona: Herder
- Cefai, C. (2012). Resilience-Enhancing Classroom for Children with Social, Emotional and Behavioral Difficulties. En: The Routledge International Companion
- CEPAL (2017) Panorama Social de América Latina. Naciones Unidas.
- CEPAL (2016) La matriz de la desigualdad social en América Latina. Naciones Unidas.
- Cecchi, D. (2005). The Economics of Education. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chetty, R., Friedman, J., & Rockoff, J. (2011). The Long-Term Impacts of Teachers: Teacher Value-Added and Student Outcomes in Adulthood. Cambridge: National Bureau of Economic Research Working Papers.
- Carayannis, E. y Campbell (2012) Mode 3 Knowledge Production in Quadruple Helix Innovation Systems. Washington: Springer
- Cole, T., Daniels, H., & Visser, J. (2012). The Routledge International Companion to Emotional and Behavioural Difficulties. New York: Routledge
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., & York, R. L. (1966). Equality of Educational Opportunity. Washington, D.C.: US Department of Health, Education & Welfare. Office of Education.
- Creemers, B., Kyriakides, L., & Antoniou, P. (2013). Towards the Development of a Dynamic Approach to Teacher Professional Development. En: Teacher Professional Development for Improving Quality of Teaching, (pp. 3-11). Netherlands: Springer.
- Day, C. (1999). Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning. London: Falmer Press.
- Day, C. y Sachs, J. (2004). International handbook on the continuing professional development of teachers. Glasgow: Open University Press.
- Desimone, L. M. (2009). Improving Impact Studies of Teachers' Professional Development: Toward Better Conceptualizations and Measures. Educational Researcher, 38(3), 181-199.
- Day, C., & Lee, J. (2011). New Understandings of Teacher's Work. Emotions and Educational Change. London: Springer.
- Eccles, J., & Roeser, R. (2012). School Influences on Human Development. En: The Cambridge handbook of environment in human development. Cambridge: Cambridge University Press.

Ellis, V., Edwards, A., & Smagorinsky, P. (2010). *Cultural-Historical Perspectives on Teacher Education and Development*. Learning Teachers. London: Routledge.

Engeström, Y., Miettinen, R., & Punamäki, R. (1999). *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.

Fundación Corona, El Tiempo (2017) Informe de Calidad de Vida 2016, Bogotá Cómo vamos. Bogotá

Gorski, P. (2013). *Reaching and Teaching Students in Poverty*. New York: Teachers College Columbia University.

Greenwald, R., Hedges, L. V., & Laine, R. (1996). The Effect of School Resources on Student Achievement. *Review of Educational Research*, 66(3), 361-396.

Gupta, K. (2007). *A Practical Guide to Needs Assessment*. San Francisco: Pfeiffer.

Hackman, D., & Farah, M. (2008). *Socioeconomic Status and the Developing Brain*.

Hedegaard, M., & Chaiklin, S. (2011). *Supporting Children and Schools: A Development and Practice-Centre Approach for Professional Practice and Research*. En: Daniels, H., & Hedegaard, M. *Vygotsky and Specials Needs Education*. London: Continuum International Publishing Group.

Hedegaard, M., Edwards, A. y Fleer. (2012). *Motives in children's development cultural-historical approach*. New York: Cambridge University Press.

Hernández, N., Zea, L. y Cruz, J. (2016). *Diseño de la estrategia de cualificación, investigación e innovación docente: comunidades de saber y práctica pedagógica*. Bogotá: IDEP (Centro de documentación).

Herrera, J., Vega, V., Barrios, M. y Garzón, J. (2014). *El lugar de la investigación en la formación posgradual de los y las docentes en Bogotá*. Bogotá: IDEP (Centro de documentación).

Hock, D. (2001). *El nacimiento de la era caótica*. Buenos Aires: Granica

Hursen, C., & Birinci, C. M. (2013). Educational Needs Assessment of Art Teachers During Teaching Process. *Social and Behavioral Sciences*, 83(0), 1068-1072.

IDEP (2014). *Premio a la Investigación e Innovación Educativa en el Distrito Capital. Experiencias 2014*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá - IDEP.

IDEP (2015). *Premio a la Investigación e Innovación Educativa. Experiencias 2015*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá - IDEP.

IDEP (2015). *Premio a la Investigación e Innovación Educativa 2013 - 2015. Un estado del arte 2015*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá - IDEP.

IDEP (2015). *Acompañamiento in situ como estrategia de formación docente: experiencia de inclusión y ruralidad*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá - IDEP.

IDEP (2016). *Sistematización de experiencias de acompañamiento in situ*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá - IDEP.

- Jensen, E. (2009). *Teaching with Poverty in Mind*. Alexandria: ASCD.
- Jensen, E. (2013). *Engaging Students with Poverty in Mind*. Alexandria: ASCD.
- Jurado, F., Benítez, S. y Rey, S. (2012) Premio a la Investigación e Innovación Educativa 2007 a 2012. Un estado del arte. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá - IDEP.
- Kaufman, R. (2013). *Needs Assessment*. Alexandria: American Society for Training and Development (ASTD).
- Krolak- Schwerdt S. (2014). *Teacher's Professional Development*. Rotterdam: Sense Publishers
- Korczak, J. (1986). *Cómo amar a un niño*. Trillas: México.
- Layard, R. y Dunn, J. (2011). *La buena infancia*. Madrid: Alianza Editorial.
- Lipina, S., & Colombo, J. A. (2009). *Poverty and Brain Development During Childhood*. Washington: American Psychological Association.
- Lipina, S., & Posner, M. (2012). The Impact of Poverty on the Development of Brain Networks. *Frontiers in human neuroscience*, 6, 205-225.
- Lipina, S. (2016) *Pobre cerebro*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Lumpe, A., Czerniak, C., Haney, J., & Beltyukova, S. (2011). Beliefs about Teaching Science: The Relationship Between Elementary Teachers' Participation in Professional Development and Student Achievement. *International Journal of Science Education*, 34(2), 153-166.
- Maholmes, V (2014). *Fostering Resilience and Well-Being in Children and Families in Poverty*. New York: Oxford University Press.
- Malone, H. (2016). *El rumbo de la transformación educativa*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Mayers, L., & Lewis, M. (2012). *The Cambridge Handbook of Environment in Human Development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Meirieu, P. (2004). *El maestro y los derechos del niño*. Barcelona: Octaedro
- Monk, D. (1989). The Education Production Function: Its Evolving Role in Policy Analysis. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(1), 31-45.
- Muñoz, C. (2012). *Origen y consecuencias de las desigualdades educativas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Nussbaum, M. (2005). *El cultivo de la humanidad*. Barcelona: Paidós.
- Nussbaum, M. (2009). *Libertad de Conciencia*. Barcelona: Tusquets.
- Nussbaum, M. (2011). *Creating Capabilities. The Human Development Approach*. Cambridge: The Belknap Press of Harvard University Press.
- OECD. (2010). *Teachers' Professional Development*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Union.
- OECD, MINEDUCACION (2016). *La educación en Colombia*. Colombia: OECD

- OECD/ European Communities (2006). Manual de Oslo. Guía para la recogida e interpretación de datos sobre innovación. Madrid: Grupo Tragsa
- Parra, J. (2013). Crecer en el humo. Bogotá: Publidisa.
- Parra, J., Maya, C., Barrera, D., Giraldo, C., y Valdivieso, (2014). Maestros: enseñantes y aprendices a lo largo de la vida. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá - IDEP.
- Parra, J.(2014). El desarrollo de las capacidades docentes. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá - IDEP.
- Parra, J. (2016). Innovación docente. Retorno a lo fundamental y oportunidades de cambio. Ponencia Foro Korczak. Innovación docente para una universidad pertinente. <http://www.javeriana.edu.co/caeekorczak/ensenanza-sociedad.html>
- Rivkin, S., Hanushek, E., & Kain, J. (2005). Teachers, Schools and Academic Achievement. *Econometrica*, 73(2), 417-458.
- Turner, J. (2007). Human Emotions. London: Routledge.
- SED (2017). Ecosistema Distrital de Innovación Educativa Conceptualización – Documento de trabajo. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá - SED
- Sen, A. (2010). La idea de la justicia. Madrid: Taurus.
- Schutz, P., & Zembylas, M. (2009). Advances in Teacher Emotion Research. London: Springer.
- Wilkinson, R. y Pickett, K. (2009). Desigualdad. Madrid: Turner Noema.

ANEXOS

Table 1

| Categoría | Referencia | Título | Autor | Descriptores | Abstract | Aporte Centro Innovación |
|---|--|---|---------------------------|--|---|---------------------------------|
| Estructura Conceptual + Estrategia + Organización Centro de Innovación | Casa Campin → Documentos técnicos IDEP → 3.1 | CENTRO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA CASA CAMPIN MARCO, CONCEPTOS, MODELOS Y PUNTOS DE PARTIDA PARA SU CONFORMACIÓN (29.08.2018) | WILLIAM MANTILLA CÁRDENAS | Política educativa, conceptos, modelos, estrategia, acciones, organigrama, administración, gestión. | Aportar los elementos para la conformación del Centro de Innovación Casa Campin como espacio y escenario central del Desarrollo de la Innovación educativa en Bogotá. Se presenta un planteamiento estratégico que incluye la misión, visión, objetivos globales, las estrategias y acciones que impulsa el Centro de Innovación. | Diseño del Centro |
| Innovación Educativa | Casa Campin → Documentos técnicos IDEP → 3.2 | ESTRATEGIA DE COMUNICACIÓN Y DIVULGACIÓN DE LAS ACCIONES QUE REALIZAN DOCENTES INVESTIGADORES, INNOVADORES Y REDES PEDAGÓGICAS QUE PROPICIEN INTERCAMBIO DE SABERES EN LA CIUDAD DE BOGOTÁ (25.07.2017) | EAFIT | Ecosistema de Innovación, Innovación educativa, difusión de la innovación educativa, estrategia de comunicación y divulgación, contextos, alianzas y redes, trayectorias | A partir de una exploración de un conjunto de conceptos relacionados con innovación docente y la revisión de las políticas públicas locales sobre el tema de innovación el documento se propone: a) crear un marco de análisis para la difusión de la innovación educativa y b) describir los componentes del ecosistema distrital de innovación educativa de la ciudad. El aporte mayor es la formulación de una estrategia de comunicación y divulgación de las acciones innovadoras de docentes y directivos docentes en Bogotá proponiendo una mejora en los flujos de información al interior del ecosistema. | Diseño del Centro |
| Formación, Innovación e Investigación educativas | Casa Campin → Documentos técnicos IDEP → 3.3 | LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO EN COMUNIDAD (01.12.2017) | JAIME PARRA R. | Necesidades de desarrollo educativo de ciudad formación docente, investigación, innovación educativa, estrategias de implementación de un sistema de producción de conocimiento pedagógico | El Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP como parte de sus objetivos estratégicos de desarrollo profesional de los docentes y directivos de las instituciones educativas, de educación básica y media, de la ciudad de Bogotá, en el marco del Plan de desarrollo "Bogotá mejor para todos", se plantea la conceptualización y diseño de una Estrategia de cualificación, investigación e innovación educativa centrada en la construcción de comunidades de práctica pedagógica. La estrategia se orienta por tres grandes consideraciones: a) crear una estrategia que tenga en cuenta las necesidades de desarrollo educativo de ciudad comprendidas desde las relaciones que se presentan entre factores socioeconómicos, escolares y aprendizaje estudiantil, b) crear una estrategia que hace uso del conocimiento pedagógico desarrollado en el IDEP y que se constituye en un capital cultural pedagógico de ciudad, y c) crear una estrategia que se oriente al desarrollo y al aprendizaje de los estudiantes, en un contexto de proyección educativa a la comunidad. | Diseño y estrategias del Centro |
| Política de desarrollo docente | Casa Campin → Documentos técnicos IDEP → 3.4 | COLOQUIO POLITICA DISTRITAL DE FORMACION PARA DOCENTES Y DIRECTIVOS DOCENTES (06.12.2017) | SED | Formación docente y de directivos docentes, estrategias para la innovación y la formación, comunidad docente, comunidades de saber y de práctica, construcción colectiva, Centros de innovación del maestro, territorios, saber pedagógico | Bogotá se ha comprometido con la transformación de la política de formación docente desde un enfoque a la innovación y el reconocimiento; el trabajo con universidades, otras entidades, y colectivos y redes de maestros, para revisar y reorientar la oferta, los énfasis y las metodologías de los procesos de formación; el diseño de rutas personalizadas de acuerdo a las necesidades, intereses y trayectorias de los docentes y directivos, y la disposición de un Ecosistema Distrital para el impulso a la innovación educativa. En este escenario de la Política Distrital, se ha avanzado en el diseño e implementación de sistemas y estrategias, las cuales se relacionan a continuación: | Contexto político |
| Políticas y plan estratégico IDEP | | PLAN ESTRATÉGICO DE DESARROLLO INSTITUCIONAL PEDI 2016-2020 | EQUIPO DIRETIVO IDEP | | Se presenta el Plan Estratégico del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico - IDEP para el periodo 2016 – 2020, que se convierte en la principal herramienta de planeación y la fuente para la toma de decisiones en la entidad. Este ejercicio de planeación estratégica ha sido trabajado desde el año 2016, y se ha considerado como un ejercicio participativo liderado por la Oficina Asesora de Planeación del IDEP, a partir de un diagnóstico detallado de las variables institucionales (misión, visión, objetivos estratégicos, políticas) identificando los factores que inciden favorable y desfavorablemente en el desarrollo institucional, de esta forma se alinearon las estrategias que orientan nuestra gestión al cumplimiento de los objetivos institucionales y a las metas del Plan de Desarrollo Distrital "Bogotá Mejor Para Todos" 2016- 2020. | Contexto |

| Categoría | Referencia | Título | Autor | Descriptor | Abstract | Aporte Centro Innovación |
|------------------------------|------------|--|--|---|--|-----------------------------|
| Políticas públicas educación | | POLÍTICAS DE INCENTIVOS DOCENTES EN BOGOTÁ 1996-2013 DE LA EDUCACIÓN COMO SERVICIO A LA EDUCACIÓN COMO DERECHO | Gladys Jaimes Carvajal María Elvira Rodríguez Luna | Políticas educativas, Incentivos, Formación docente, Premios Investigación, Innovación | El estudio buscó articular la producción de conocimiento con la definición y consolidación de la política pública y, de manera específica, fortalecer el Componente de Cualificación Docente del IDEP, para avanzar en el desarrollo conceptual y metodológico del ámbito de incentivos y reconocimientos. Las experiencias, en el plano internacional, en países de altos desarrollos educativos, demuestran la importancia de los incentivos docentes, de diversas categorías, que se constituyen en factor fundamental en los logros de las instituciones educativas y en los avances de los procesos de formación escolar, con notable incidencia en el desarrollo del sistema educativo y social. | Contexto |
| Formación docente | | LA FORMACIÓN DE MAESTROS: EL OFICIO DEL IDEP SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA INSTITUCIONAL EN FORMACIÓN DOCENTE, 1999-2013 | Mireya González Lara Raúl Uriel Barrantes Clavijo Luz Mary Rodríguez | Contextos regionales IDEP Investigación - Innovación - Práctica Sistematización Formación continua Trayectorias formativas Escenarios formativos | Análisis del papel del IDEP en la formación continua prospectiva de desarrollo. En el IDEP la formación de maestros con fundamento en la construcción de saber pedagógico (investigación) y en la transformación escolar (innovación), reta al Instituto a imaginar cómo resolver la formación en un nuevo escenario. De este mandato surgen lineamientos, programas, proyectos y actividades, ligados a esta relación. | Contexto |
| Ambientes de aprendizaje | | PRINCIPIOS GUÍA PARA EL DISEÑO DE AMBIENTES DE APRENDIZAJE | SECRETARIA EDUCACIÓN BOGOTÁ | Ambientes de aprendizaje Comunidades de aprendizaje Aprendizaje activo Mobiliario Entorno | Se presentan diferentes modos de organización del aula centrados el aprendizaje | Diseño ambientes del Centro |
| Desarrollo docente | | DISEÑO DE LA ESTRATEGIA PARA EL DESARROLLO PERSONAL DE LOS DOCENTES | ALBERTO AYALA M. NELSON MAURICIO MUÑOZ S. | Desarrollo personal docente Corporalidad Vivencia Experiencia Sensibilidad Movimiento Educación de adultos Investigación Cualificación Innovación | Se plantea el diseño de una estrategia para el desarrollo personal de los docentes, en principio, denominada Ser Maestro, que tuviera como uno de sus ejes el trabajo corporal y centrara su atención en el desarrollo del SER del docente. | Centro (contenidos) |
| Políticas públicas educación | | INVESTIGACION E INNOVACION PARA EL FORTALECIMIENTO DE SABER Y PRACTICA PEDAGÓGICA | IDEP | Plan de desarrollo de Bogotá: Bogotá mejor para todos Seguimiento política educativa Estrategia de cualificación, investigación e innovación docente | Se definen dos grandes componentes: seguimiento de las políticas educativas y la estrategia cualificación, investigación e innovación docente como parte del desarrollo del IDEP y de la operacionalización de las políticas del SED. Se define como metas los Centro de de Innovación como modos organizativos de producción de conocimiento pedagógico y desarrollo docente. | Contexto |
| IDEP | | IDEP: UN HITO DE CIUDAD | JORGE ORLANDO CASTRO | IDEP Movimiento pedagógico Docencia Condición intelectual docente Historicidad del IDEP Proyectos estratégicos Magazin y Revista | Se realiza un recuento histórico del IDEP en términos de su trabajo con docentes en los últimos 20 años. Se señalan los hitos fundamentales en término de sus acciones pedagógicas. | Contexto - Organizacional |
| | | CAPÍTULO II ECOSISTEMA DISTRITAL DE INNOVACIÓN EDUCATIVA: FORMACIÓN, INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA EN EL MARCO DE LA CIUDAD EDUCADORA | | Ecosistema distrital de innovación educativa, Estrategias y acciones, red de innovación, estrategias territoriales, ser maestro, portafolio, gestión de conocimiento pedagógico | Se define Ecosistema Distrital de Innovación Educativa como una comunidad compuesta por actores sociales, que aprovecha una infraestructura y unas condiciones y recursos de manera que genera entre sí y el entorno una red de interacciones con el propósito de generar, adaptar, potenciar y difundir innovaciones en educación. La innovación educativa favorece el trabajo situado de docentes y directivos docentes a través de su conexión con diversos escenarios (nodos) de Ciudad y su interacción con otros actores sociales. Es una plataforma desde la que se armonizan, articulan y promueven acciones, estrategias y espacios para la innovación en relación con procesos de investigación y de experimentación pedagógica. | |

| Categoría | Referencia | Título | Autor | Descriptor | Abstract | Aporte Centro Innovación |
|-----------|------------|--|----------------------|---|---|--------------------------|
| | | LINEAMIENTOS DE POLÍTICA PÚBLICA PARA EL FORTALECIMIENTO DE REDES Y COLECTIVOS DOCENTES DE BOGOTÁ D.C (11,2017) | | Redes, colectivos docentes, diálogo de saberes, lineamientos de política | Se presenta la sistematización de la información que se produjo durante las actividades virtuales y presenciales por parte los integrantes de redes y colectivos que participantes que son la base para la definición de los lineamientos de política para el fortalecimiento de las redes y colectivos docentes. | |
| | | DISEÑO DE LA ESTRATEGIA DE FORMACIÓN DOCENTE QUE HACE USO DEL CENTRO VIRTUAL DE MEMORIA E EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA (CVMEP) (12,2016) | Mireya Gonzalez Lara | Centro Virtual de Memoria en Educación y Pedagogía | Se registra los antecedentes del CVMEP y la descripción analítica del (CVMEP), realizada a través de una matriz que permitió comenzar a identificar las posibilidades de uso ; este ejercicio sirvió de insumo al diseño e implementación del piloto de una de las actividades de formación de docentes. También se registra una pesquisa en torno a las posibilidades formativas de la historia y la memoria, precisando algunas de sus singularidades y formas de relación y por último se ocupa de las posibilidades formativas del CVMEP. | |
| | | COORDINACIÓN DE LA PROPUESTA CONCEPTUAL Y METODOLÓGICA DEL PREMIO A LA INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA 2018 PRODUCTO 2 INSTRUMENTOS - MODELO DE EVALUACIÓN | | Modelo de evaluación, Criterios de evaluación investigación e innovación educativa, premio investigación e innovación educativa | El documento presenta el modelo de evaluación de investigación e innovación educativa y un instructivo claro sobre el paso a paso del modelo de y sus respectivos protocolos de implementación. | |
| | | MANUAL DE USO HERRAMIENTA DIGITAL-HEGEO | | | Herramienta técnica digital de registro de información de experiencias de investigación, innovación o de redes. | |
| | | ANÁLISIS DE LOS RETOS DEFINIDOS POR LOS DOCENTES Y DIRECTIVOS DOCENTE, EN LA ESTRATEGIA DEL CENTRO MÓVIL DE INNOVACIÓN EDUCATIVA 2017. | | Retos, Desing thinking | Se realiza una descripción de los retos para ser abordados por docentes y directivos docentes en la estrategia del centro móvil | |
| | | INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL DESARROLLO PEDAGÓGICO IDEP PLAN DOCUMENTO CEDOC | | William Mantilla | | |