

EDICIÓN
CONMEMORATIVA

15 años

Premio a la Investigación
e Innovación Educativa



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.

BOGOTÁ 

EDICIÓN
CONMEMORATIVA

15 años

Premio a la Investigación
e Innovación Educativa



Claudia Nayibe López Hernández

Alcaldesa Mayor de Bogotá

Edna Cristina Bonilla Sebá

Secretaria de Educación del Distrito Capital

Andrés Mauricio Castillo Varela

Subsecretario de Calidad y Pertinencia

Nancy Martínez Álvarez (2020-2021)

Jenny Patricia Niño Rodríguez

Directora de Formación de Docentes

e Innovaciones Pedagógicas

Luz Maribel Paez Mendieta

Directora de Evaluación de la Educación

Alexander Rubio Álvarez

**Director Instituto para la Investigación
Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP**

Mary Simpson Vargas

Subdirectora Académico, IDEP

**Equipo de trabajo Secretaría de
Educación del Distrito, SED**

Alba Nelly Gutiérrez Calvo

Carmen Cecilia González Cristancho

Carlos Alberto Fonseca Bello

Martha Ligia Cuevas Mendoza

**Equipo de trabajo Instituto para
la Investigación Educativa y el
Desarrollo Pedagógico, IDEP**

Luis Miguel Bermúdez Gutiérrez

Ana Alexandra Díaz Najar

Diana María Prada Romero

Juan Harbey Numpaque Fonseca

Adry Liliana Manrique Lagos

**Coordinación de comunicación
y editorial IDEP 2020**

Diana María Prada Romero

**Equipo de trabajo Universidad
Nacional de Colombia**

Fabio de Jesús Jurado Valencia

Jesús Enrique Rodríguez Pérez

Directores de Proyecto

Silvia Baquero Castiblanco

Jeffer Chaparro Mendivelso

Catalina Sierra Rojas

Juan Carlos Mojica Cardozo

Jose Luis Altafulla Marrugo

Deisy Cristina Peñuela Mendoza

Felipe Chavarro López

Ricardo Camacho

Estudiantes

Sebastián Guarnizo Barreto

Paula Andrea Cruz Lopez

Carlos Mario Castaño Suaza

Karen Nathaly Carmona Romero

Karen Ivón Ángel Montaña

Premio a la investigación e innovación educativa. 15 Años

© Secretaría de Educación del Distrito

© Universidad Nacional de Colombia

© Facultad de Ciencias Humanas

© Instituto de Investigación en Educación

© Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP

Bogotá, diciembre 2021

ISBN: 958-628-7535-26-8

Autores

Enrique Rodríguez

Fabio Jurado

Silvia Baquero

Jeffer Chaparro

José Luis Altafulla

Juan Carlos Mojica

Catalina Sierra

Equipo de apoyo

Preparación editorial

Lápiz Blanco. Soluciones Digitales

<https://lapizblanco.com>

Paula Andrea Cruz Lopez

Línea gráfica

Felipe Chavarro

Corrección de estilo

Los contenidos publicados en el presente documento son responsabilidad exclusiva de sus autores y no compromete de ninguna manera a las entidades o representantes.

Los contenidos pueden reproducirse únicamente con fines académicos, sin fines de lucro y citando la fuente.

Presentación	7
Capítulo 1. Innovación, investigación y trabajo por proyectos	11
1.1. Un paneo por las iniciativas	14
1.2. El artículo académico: condensador de innovaciones e investigaciones	23
1.3. Algunas voces de los galardonados y galardonadas	24
1.4. Tendencias en innovación e investigación	30
1.5. Los núcleos temáticos en las áreas y en los ámbitos	35
1.6. Los niveles de intervención	38
1.7. La gestión institucional y académica	40
Capítulo 2. Las investigaciones y las innovaciones en la transformación de las prácticas pedagógicas y de gestión académica en Bogotá	43
2.1. Innovaciones e investigaciones sobre la inclusión, la diferencia y la diversidad	45
2.1.1. Escuela inclusiva: avances en los procesos de la educación diferenciada	50
2.1.2. Escuela inclusiva: Transformación pedagógica y tradición ancestral en la escuela	56
2.2. La transformación de los enfoques para el aprendizaje de la lectura y la escritura	60
2.3. ¿Cuáles son los retos de la educación inicial?	66

2.4. La tecnología y las tecnologías de la información y la comunicación en la transformación pedagógica	70
2.5. Educación ambiental y convivencia ciudadana: coordinadas para construir escuelas sensibles hacia las personas y las expresiones de la naturaleza	75
2.6. Las percepciones sobre la “educación media” en las experiencias de investigación e innovación	84
2.7. El lugar de la evaluación en las experiencias innovadoras y de investigación	90
Conclusiones	95
Referencias	101
Anexos	109

PRESENTACIÓN

A propósito de los 15 años del Premio a la Investigación e Innovación Educativa, que otorga la ciudad de Bogotá a las maestras, maestros y directivos docentes del sector público, con la gestión de la Secretaría de Educación del Distrito –SED– y del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico –IDEP–, este libro expone pasajes y concede la voz desde sus escritos a un buen número de los participantes en el Premio.

El balance sobre algunas de las tendencias pedagógicas y de los temas recurrentes en la innovación y la investigación pedagógica de docentes y directivos de la ciudad constituye en sí mismo un reconocimiento a los esfuerzos no solo en la labor dispendiosa de escribir el artículo académico con el que se participa sino sobre todo en las actividades transformadoras que junto con los estudiantes y el apoyo de las familias desarrollan los docentes cada día. Más allá de haber recibido los galardones este libro es un homenaje a las maestras, maestros y directivos participantes en las convocatorias al Premio desde 2007 hasta 2021.

En toda innovación o investigación en educación hay siempre una presencia, directa o indirecta, de quienes hacen parte de los procesos educativos. Incluso en los casos de las disonancias respecto a los proyectos que se proponen en los colegios el acto mismo de disentir con argumentos aporta a quienes los lideran y cohesiona los principios de la otredad; la réplica y la controversia hacen parte de la comunicación y fortalecen las iniciativas transformadoras que grupos de docentes promueven en la ciudad.

En el transcurso de los 15 años es notorio el carácter dialógico del profesorado, cuando innovan e investigan, lo cual es observable en los eventos interactivos en las aulas: a partir de proyectos o del análisis de problemas se discute para establecer pactos en los escenarios escolares y extraescolares. Maestros y maestras reconocen las diferencias en los modos de ejercer la profesión y socializan en el escenario institucional sus estrategias. Como se infiere de los artículos académicos que escriben para participar en el Premio, en las aulas, las de las

innovaciones, se propicia la reflexión crítica y con ella el carácter deliberante que le es propio. Cuando el maestro y la maestra se sensibilizan al descubrir los sentidos que se solapan en los hábitos de la institución, asimismo hacen sentir en los estudiantes esta especie de epifanía asociada con las experiencias innovadoras y de investigación: la voz que provoca la emergencia del pensamiento crítico en los estudiantes y en los docentes mismos.

Los discursos explicativos sobre los resultados de las innovaciones y las investigaciones muestran las dinámicas de quienes buscan trascender las rutinas en aras de las expectativas de los estudiantes. Esto es reconfirmado durante las fases de la valoración de las experiencias presentadas cada año cuando los evaluadores interactúan con estudiantes, docentes, directivos y madres o padres de familia. El premio es así, sin proponérselo, un modelo de veeduría y de exaltación a las regulaciones de las instituciones educativas comprometidas con los cambios. Por esta razón en el libro se identifican las localidades, los colegios, las áreas curriculares, los niveles educativos, los ciclos y los tópicos más recurrentes en los artículos académicos con los cuales se participa.

Estos acervos constituyen, sin duda, una mina de información para entidades como el IDEP, las normales, las universidades y los investigadores independientes en torno a lo que innovan e investigan los docentes y los directivos docentes de la ciudad, que participan en el Premio. En este libro se parafrasean y comentan un buen número de experiencias pedagógicas entramadas en las innovaciones e investigaciones, incluso algunas que no fueron galardonadas, pues también son referentes sobre la tendencia en la transformación pedagógica de las escuelas. El propósito del libro es proporcionar señales sobre las rutas que durante 15 años han ido construyendo los docentes y los directivos en torno a los problemas, las alternativas y las prioridades de la educación que necesita Bogotá hacia las décadas por venir.

En esta perspectiva el libro hace un llamado de atención sobre las experiencias relacionadas con las políticas de inclusión a la vez que se trae a la superficie los significados subyacentes en los discursos con los que se promueve la diversidad social y cultural de los estudiantes. Es inevitable que para algunos lectores e investigadores los análisis realizados por los mismos docentes sean agudos, al percibir el carácter contradictorio entre el discurso declarativo (del PEI, los

planes curriculares y pedagógicos, los manuales de convivencia y los comités de evaluación) y las prácticas cotidianas. Pero en esto radica la trascendencia histórica de los efectos sociales y pedagógicos de las innovaciones y las investigaciones en educación: rompen con la “normalización” y abren nuevos horizontes de trabajo; ello en aras de la construcción de la democracia y de la paz, un tema recurrente en este balance de los 15 años del Premio.

Los temas sobre la educación preescolar y la educación inicial, la articulación entre los grados, los ciclos y los niveles educativos, la función de la evaluación en la formación ética y cognitiva, el trabajo con proyectos, las pedagogías para la defensa del medio ambiente, la convivencia, la construcción de ciudadanía, los aportes de las artes y la filosofía al desarrollo del pensamiento, los factores asociados con los aprendizajes y la situación de la educación media, transcurren como referentes de la innovación y de la investigación en más de mil experiencias, que se condensan en artículos académicos presentados desde 2007 hasta 2021.

Se aclara que el libro, en aras de su fluidez, hace referencia a los maestros y a las maestras y asume como genéricos los términos “docentes”, “directivos”, “estudiantes”, “profesorado”, “jóvenes” y otros, que incluyen lo femenino y lo masculino. Asimismo, reconocemos que un índice alto de quienes participan en el Premio y que han recibido galardones son mujeres, pues el 70% de quienes tienen a cargo la docencia y la gestión educativa en el país, son mujeres.

**Equipo de trabajo del Instituto de Investigación en
Educación, de la Universidad Nacional de Colombia.**

**Equipo de trabajo del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo
Pedagógico –IDEP- y de la Secretaría de Educación del Distrito –SED-.**

CAPÍTULO 1

INNOVACIÓN, INVESTIGACIÓN Y TRABAJO PEDAGÓGICO CON PROYECTOS

Los quince años del Premio a la Investigación e Innovación Educativa, convocado desde 2007 para reconocer la labor pedagógica de los docentes y los directivos docentes del sector público, constituyen un hito en la transformación paulatina de la docencia en Bogotá. Al analizar cada una de las experiencias pedagógicas de los participantes se observa un proceso sustancial de cambio progresivo en las prácticas de aula de un índice representativo de los profesionales de la educación en Bogotá.

Las transformaciones son observables en los estudiantes, pues son sus voces, recogidas en la escritura de los docentes, las que más directamente proporcionan indicios acerca de los progresos intelectuales de todos los que participan en los proyectos. Por ejemplo, el profesor Henry Merchán, de la Institución Educativa La Concepción, de la Localidad de Bosa, con su “Proyecto de comunicación y ciudadanía”, presentado en 2012, describe y explica cómo los estudiantes al asumir el análisis de los problemas relacionados con la construcción de ciudadanía cualifican los modos de argumentar, a nivel oral y escrito, a la vez que aprenden conceptos del área de ciencias sociales:

¿Quién de nosotros no ha visto las carretas haladas por caballos? Seguramente hasta en nuestras casas hemos utilizado sus servicios botando escombros o haciendo un trasteo aunque se nos vean todos los chécheres (...) ¿Por qué quieren acabar con las llamadas zorras, carretas o, como yo las llamo, “4x4” ? (cuatro ruedas, cuatro patas); el distrito capital responde que “Para que los caballos no sean sometidos a extensas horas de trabajo duro y pesado”; allí caí en cuenta de que seguramente también muchos de nosotros hemos sido testigos del maltrato que reciben muchos de estos animalitos (...)

(Escrito de un estudiante, en: Merchán, 2013, p. 160)

En casos como éste los estudiantes trabajan en el proyecto y escriben y ponen a trabajar al docente en la revisión y edición de sus textos para la publicación en revistas fundadas entre colegios (San Bernardino y La Concepción) de la Localidad de Bosa; el docente a su vez, con la retroalimentación y las recomendaciones textuales, hace sentir en los estudiantes el rol propio de los autores, porque escriben para destinatarios externos al aula, sin perder de vista los tonos adecuados para la comunicación con dichos destinatarios.

Los artículos presentados en el Premio y otros escritos de los maestros, las maestras y los directivos de Bogotá son un indicio sobre el número de docentes que progresivamente ha tomado distancia de las estrategias tradicionales de orden didacticista y de acumulación nemotécnica de información; una interpretación del fenómeno muestra que progresivamente se han logrado avances significativos en la consolidación de grupos de docentes con una mirada distinta, como optar por actitudes innovadoras e investigativas no sólo como efecto del Premio sino también por las oportunidades en la formación docente (continua y avanzada) en Bogotá, si bien todavía falta mucho para alcanzar la cobertura en el trabajo innovador con proyectos.

Cuando el ejercicio de la docencia en los distintos niveles educativos (preescolar, primaria, secundaria, media e incluso superior) comienza por ciertas modificaciones casi invisibles (la asunción de los ciclos, la integración curricular y el trabajo con proyectos, por ejemplo) estamos frente al fenómeno de la transformación. Las prácticas diarias, imperceptibles pero persistentes, van propiciando nuevas dinámicas en el aprendizaje. El docente que prioriza las incertidumbres y conduce el trabajo hacia nuevas experiencias está en un camino distinto; a la par que enriquece sus lecturas con enfoques contemporáneos para repensar sus prácticas y las formas de aprender de los niños, las niñas y los jóvenes, propicia dinámicas pedagógicas seductoras.

La agudeza perceptiva del docente que está atento a los contextos, las interacciones y las singularidades de su profesión posibilita los asombros y las euforias. Asuntos de actualidad como la tecnología, la abrumadora circulación de información en las redes, los efectos climáticos de la actividad industrial, las circunstancias políticas y económicas del mundo se convierten, para un docente que reflexiona, en la fuente del pensamiento y de la búsqueda de formas nuevas

de responder a esas realidades. Precisamente, los dominios teórico-conceptuales y el reconocimiento de otras investigaciones lo ponen en una situación de permanente alerta y a la vez lo animan a considerar el trabajo a partir de proyectos pedagógicos.

Las experiencias pedagógicas de los maestros, las maestras y los directivos participantes en el Premio son señales de lo que es el comienzo de una época en la que el docente asume su labor desde una actitud indagadora y crítica. Así, el paso de la incertidumbre a la pregunta, de la duda a la formulación de hipótesis y a la construcción de enfoques conceptuales, son indicadores del cambio cualitativo en la actividad docente, a tono con los nuevos tiempos. Es una manera de comprender críticamente el entorno y la propia actividad de aula, y de asumir un rol pedagógico distinto al que vivieron las generaciones anteriores.

En la perspectiva fenomenológica, este cambio de rol restablece las relaciones significativas con los contextos, las vivencias y las experiencias frente al mundo. El docente que se atreve a innovar e investigar se convierte ahora, junto con sus estudiantes, en intérprete de los entornos y de lo que ocurre en el planeta; esto conduce a posicionamientos delimitados espacio-temporalmente; tal circunstancia existencial determina el lugar desde donde se experimentan e interpretan los fenómenos, en tanto que el carácter prospectivo hace que el ser humano sea capaz de avizorar situaciones posibles. Al docente que innova e investiga lo impulsa intelectualmente el acto de preguntarse e inquietarse y proponer conjeturas frente a aquello que vivencia. Esto significa que, por la naturaleza del trabajo intelectual, el docente que innova e investiga predice y previene sobre los problemas de la educación y de la sociedad; por eso hay que escucharlos y leerlos.

La relación entre pedagogía, investigación e innovación es replanteada entonces por la mayoría de los participantes en el Premio; el docente innovador no se satisface con estar pasivamente inmerso en un sistema sino que interroga e interpreta los fenómenos, aun a pesar de la masificación de las aulas y la congestión de los horarios. Es un agente formador que provoca la reflexión en los estudiantes y les hace sentir la actitud investigativa y creadora que él mismo vive en el día a día de su trabajo; al menos esto es lo que se colige al leer estos artículos académicos.

En consecuencia, las experiencias de innovación e investigación de los maestros, las maestras y los directivos docentes, responden a la condición específica y profesional de la docencia. De cierto modo ha surgido un equipo de vanguardia entre los participantes en las convocatorias de cada año. El efecto que produce el cambio de actitud en la pedagogía ha ido diluyendo las barreras de la escuela respecto a la vida y los contextos culturales. Se infiere de los escritos de los participantes en el Premio que las relaciones sociales y naturales externas a la escuela son determinantes en el aprendizaje. De ahí que la actitud investigativa comience por la pregunta, por la construcción de un modo de responder a esas preguntas y por la construcción de un camino para resolverlas, elementos esenciales en la construcción de un proyecto.

1.1. UN PANELO POR LAS INICIATIVAS

A la par de este proceso, y como consecuencia del cambio de actitud, los docentes autores muestran que el *habitus* de asumir las asignaturas como compartimentos aislados no ayuda a afrontar los desafíos del mundo contemporáneo. Al respecto está el caso de la experiencia de innovación “Rutas pedagógicas. Un camino para el desarrollo de competencias: Ludoestaciones”, presentada por la profesora Ana María Ospina y el profesor Miguel Antonio Lara, del Colegio General Santander, de la Localidad Engativá, cuyo objetivo “[...] fue realizar un estudio como equipo interdisciplinar sobre los procesos de aprendizaje, los ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes, el pensamiento lógico matemático, el pensamiento comunicativo y el desarrollo humano” (2013, p. 65), con la participación de 21 docentes –es otro valor decisivo en toda transformación pedagógica: el trabajo en equipo–. En tal sentido, las miradas integradoras, los contextos y las experiencias vitales de los estudiantes y de los docentes determinan la función de los saberes y de las disciplinas en la escuela. Maestros y maestras construyen sus perspectivas; los estudiantes determinan las prioridades y sus propias formas de indagar y de responder a preguntas, y los contextos relativizan los conceptos específicos de las distintas áreas: el conocimiento surge en estas travesías y no siempre del mismo modo.

El acto pedagógico se constituye en acción innovadora y objeto de investigación en el aula. Al ocurrir esta transformación, la escuela en su conjunto se convierte

en un laboratorio de aprendizaje para la vida, en un espacio para la construcción de interpretaciones del mundo y en un horizonte de recreación de culturas. Estos elementos fortalecen el pensamiento crítico de estudiantes, maestros y maestras, en tanto creadores y forjadores de proyectos para enfrentar los retos culturales, sociales, científicos, ambientales, éticos y políticos de hoy.

En su conjunto, la innovación y la investigación interrogan la fragmentación de las áreas, los currículos compartimentados y aislados y le apuestan con los proyectos pedagógicos a la transversalidad cognitiva. La fuerza y la actitud creativa e indagadora de los docentes va empujando el proceso, de tal manera que el conocimiento es construido en el desarrollo de los proyectos. El profesor Luis Espinel, de la Institución Educativa Rodrigo de Triana, de la Localidad de Kennedy, en la innovación apoyada en el teatro, explica que

La idea es que nuestros estudiantes creen sus propios universos y tengan la satisfacción de construir proyectos en los que todos los miembros del grupo se hagan imprescindibles. Permitir al estudiante experiencias exitosas es educarlo para el desarrollo de su proyecto de vida, a superar la adversidad, y mantener relaciones colaborativas de construcción social y de cualificación ciudadana. De esta manera, lo curricular involucra las experiencias vitales y existenciales de todos los actores, porque son los factores que posibilitan la investigación en el aula, la construcción de perspectivas para enfrentar dichas problemáticas y los insumos para la escritura o sistematización de las experiencias. (2013, p. 119)

Lo que hay de fondo en el trabajo con proyectos es el desdoblamiento intelectual de los docentes para ponerse en el lugar de los estudiantes. Ello es posible porque creen en ellos, en su poder conjetural; asumen que es desde sus iniciativas que las prácticas pedagógicas alcanzan su mayor sentido. Pero sobre todo porque el trabajo con proyectos propicia relaciones afectivas, emocionales y solidarias.

Es difícil hallar en otro país como Colombia acervos de textos críticos y propositivos elaborados por maestros, maestras y directivos docentes de educación básica en torno a sus propias prácticas. Claro, en la Ley General de Educación (1994) se identifica a la institución escolar como un proyecto educativo perma-

nente y no simplemente como una suma de elementos curriculares impuestos desde arriba, ajenos a los contextos y a quienes están vinculados a ellos: docentes, estudiantes, directivos, padres, madres, instituciones, movimientos culturales y sociales en los que la institución pervive, inciden en los énfasis que cada institución educativa, con su autonomía, elige.

En este sentido, se habla de saberes más que de disciplinas (estas se solapan), pues se diluyen las fronteras entre contenidos programáticos y el fluir cotidiano de la vida de quienes se encuentran en el proceso de aprendizaje, que no son únicamente los estudiantes sino también los docentes, los directivos, las familias y la comunidad educativa en general. Cada una de las experiencias que aquí se referencian moviliza saberes contextualizados, que se construyen desde situaciones propias, determinadas por los distintos ambientes de interacción en las aulas y más allá de ellas; la continuidad de los aprendizajes en los espacios y tiempos exteriores a las aulas es, en consecuencia, fundamental.

De otro lado la evaluación, factor decisivo en los procesos de aprendizaje, se transforma paralelamente al acto de investigar e innovar, si bien son pocas las experiencias que focalizan con exclusividad a las prácticas evaluativas, como se mostrará hacia el final; es posible que se considere que ella está presente en todas las acciones pedagógicas. En todo caso, en estas experiencias la evaluación encarna una visión cualitativa, constante y formativa de los procesos, permanece en cada momento y contribuye a reorientar, repensar y reconsiderar lo actuado. No sólo la realiza el docente, sino todos los agentes que participan en el proceso; no sólo evalúa quien monitorea y retroalimenta, el docente, sino quien está aprendiendo, el estudiante. Sobre este componente, el profesor René Cubillos, de la Institución Educativa Ciudad Bolívar, de la Localidad Ciudad Bolívar, en su innovación “Acción, diversión, reto y aprendizaje: la travesía de una aventura”, considera que

Una propuesta pedagógica cuya esencia es la innovación de las prácticas tradicionales debe ser evaluada de forma permanente para evitar que la rutina y la costumbre la conviertan en una de ellas. De acuerdo con esta idea, la evaluación consiste en un ejercicio de autoevaluación continua a partir de la información recogida por distintos medios: observación directa, encuestas, registros audiovisuales, comentarios personales y la retroalimentación

externa recibida gracias a la socialización que se ha hecho de la propuesta en distintos espacios académicos, lo que hace posible identificar los errores y los aciertos y desarrollar estrategias de mejoramiento. (2013, p. 112)

Así pues, las dimensiones de la autoevaluación, la heteroevaluación y la coevaluación se integran de muchas formas, pero sin duda la más importante es la autoevaluación, entendida como el balance que cada quien realiza sobre lo aprendido y sobre cómo y qué es lo que requiere aprender; ello dista mucho de la autoevaluación como el mero acto de ponerse un número según la escala del boletín de calificaciones.

En tal sentido, las áreas curriculares permanecen en la innovación y en la investigación, pero de manera tácita, porque lo que se busca es fortalecer las competencias (saber hacer con el saber en contextos de situación auténticos), cuyo referente (y solo es un referente) es el documento ministerial de 2006 sobre las competencias básicas en cada conjunto de grados. Así entonces, por ejemplo, la literatura es un campo para la interpretación y no para la clasificación de información sobre autores, obras, movimientos y épocas literarias, como en efecto se cuestiona en los lineamientos curriculares de 1998.

Asimismo, la filosofía no es para acumular ideas, nombres y argumentos de los pensadores, sino para aprender a pensar y a construir visiones propias del mundo desde criterios personales y a la vez universales. Si se trata de la ciencia no es para memorizar información o repetir definiciones, sino para comprender fenómenos y procesos que ocurren en el mundo según sean las regularidades o las incertidumbres. La educación en las artes no es para un uso solo instrumental y expresivo, sino para la creación de nuevas maneras de sentir el mundo y de crear universos de ficción, salir del prosaísmo y del condicionamiento circunstancial, publicitario y alienante de la cultura de los afanes. De otro lado, la tecnología digital no es para subordinar la capacidad pensante y caer en la enajenación sino, al contrario, para afianzar los dominios conceptuales y teóricos con el apoyo de herramientas que posibiliten el flujo de representaciones y su organización, priorizando el pensamiento crítico.

Muchos ejemplos se podrían retomar de los escritos de los maestros y las maestras en estas perspectivas; por ejemplo, el profesor Andrés Santiago Beltrán, del

Colegio Las Américas, Localidad de Kennedy, quien hizo de la clase de filosofía un espacio para la reflexión sobre la libertad, desde distintas rutas, como asunto básico en la cotidianidad de la escuela y en los currículos rígidos, concluye:

allí la libertad se encontraba en un afuera y no sobre los bordes de lo que se puede ser y hacer, mientras [que] la dinámica se enfocaba en la terapia-reflexión y no en el empoderamiento. Entonces se concebía la posibilidad de ser-yo mediante la toma de conciencia y no desde la lucha por dejar de ser lo que los dispositivos han hecho de nosotros. (2015, p. 55).

Al respecto, cabría aquí también referenciar las experiencias que emergieron en torno al yoga en los quince años del Premio, como la experiencia de Nydia Pérez, del Instituto Técnico Distrital República de Guatemala, Localidad Engativá, presentada en 2012, titulada “Yoga, educación y vida. Reconocimiento de la propia vida para disminuir la violencia escolar” que, como su título lo indica, se trata de propiciar pedagogías para el auto-reconocimiento del sujeto como una condición para controlar la violencia escolar. En esta misma perspectiva se inscribe la experiencia de innovación “Yoga y expresión corporal. Una alternativa desde el reconocimiento corporal para la construcción de ciudadanía en el ámbito escolar”, presentada por los docentes del Colegio Rodrigo Lara Bonilla, Localidad Ciudad Bolívar, Alexander Rubio, Fabio Acuña, Nelson Garzón, Paola López y Guillermo Cuéllar. Es innovador porque muestra otras rutas epistémicas y corporales de la educación física, articulada con la educación artística en los contextos escolares.

De otro lado, la experiencia de innovación de Dixie Mabel Gallo, del Colegio Cundinamarca, Localidad Ciudad Bolívar, titulada “Estrategias para la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias naturales, en los primeros grados de un colegio público de Bogotá con proyecto bilingüe”, muestra la viabilidad pedagógica del aprendizaje de las ciencias naturales con la lengua materna y la segunda lengua en la educación primaria; es significativo que un colegio público opte, en aras de su autonomía y de los acuerdos entre directivos y docentes, por cultivar el bilingüismo (español-inglés); esta decisión da cuenta de la necesidad de replantear el sentido de las áreas, en pro de la integración, en las instituciones educativas que innovan, tal como afirma la profesora:

Entonces, iniciar a los niños y niñas en ciencias significa relacionarles con los modos como los seres humanos hemos tratado de construir conocimiento desde la duda y la verificación, insertos en la cultura, en relación con la comunidad y el medio ambiente, y con la plena conciencia de que la búsqueda del conocimiento nunca acaba, y de que estamos aquí para vivir en armonía con nosotros mismos y con el entorno al que pertenecemos. Si hacer esto posible en el aula de clase es de por sí desafiante, pensemos en cómo lograrlo cuando la clase se hace en inglés. (2015, p. 134)

Los procesos de integración a través de proyectos involucran aspectos éticos, culturales, ambientales y de convivencia que inciden en la forma como los planes de estudio y los campos del conocimiento han de responder a las necesidades específicas de quienes aprenden con una perspectiva integradora al interpretar la realidad en la universalidad, asumida desde los contextos de la localidad; pero sobre todo se pretende mostrar que también en el sector público los colegios distritales pueden acoplarse a las dinámicas de los colegios bilingües y acortar las brechas con los colegios privados.

Los artículos publicados son textos de discusión e interpelación y prospectivamente constituyen un recurso para que otros docentes investigadores/innovadores puedan reconocer en ellos los procesos, las dificultades y las posibilidades, como lo hacen quienes cursan las maestrías a las que se deben muchos de estos artículos. La gran ventaja es que son documentos perdurables, ya que al ser leídos reiteradamente rememoran lo realizado en el aula y en la institución y son un insumo para otras iniciativas.

En esta tendencia hacia la transformación de la cotidianidad de la escuela a partir de proyectos, es fundamental reconocer de qué forma se rompen los esquemas rígidos de los horarios de las clases. Inevitablemente, una propuesta de innovación y de investigación requiere de la flexibilidad horaria, dado que se enfatiza en los procesos y no en las temáticas aisladas. En estas experiencias se observa una reiterada referencia a las limitaciones provocadas por la rigidez institucional de las jornadas parciales. A pesar de ellas, los docentes inconformes superan dichos obstáculos pues dan prioridad al proceso, particularmente en las experiencias de carácter institucional en las que tanto la coordinación

como la rectoría avalan y acompañan las prácticas cotidianas en una alianza necesaria y de índole pedagógica y no estrictamente administrativa y legalista.

Es prioritario pensar en la distribución diaria de los procesos, más que en la organización de temáticas y de contenidos aislados; las experiencias de innovación y de investigación muestran que sí es posible. Todo acto innovador y de investigación subvierte las normas y, al hacerlo, produce dinámicas nuevas e interrelaciones entre las áreas cognitivas dando lugar a la interdisciplinariedad y, por supuesto también, a las tensiones. Pero se trata de hacer de la escuela el espacio expedito para jugar con los conocimientos y descubrir así las lógicas de los discursos explicativos y argumentativos en los textos y en los discursos de los docentes y los estudiantes.

En relación con los acuerdos institucionales en los colegios y la incorporación de políticas educativas para la ciudad la experiencia liderada por el rector John Alexander López, del Colegio Nueva Constitución, Localidad Engativá, es un referente. Explica el autor del artículo, titulado “El diálogo pedagógico reflexivo, una estrategia para la construcción de acuerdos institucionales compartidos”, que a partir del intercambio de ideas se lograron pactos para los procesos que el PEI (Proyecto Educativo Institucional) requería:

En síntesis, la construcción colectiva llevó a la institución a definir unos referentes pedagógicos y curriculares, enmarcados, primero, en unos propósitos que contemplan los cuatro procesos institucionales —académico, convivencia, administrativo y relación con la comunidad—; segundo, la identificación de los contenidos vistos desde el desarrollo de habilidades y competencias; tercero, la organización de las competencias por ciclos; cuarto, los criterios metodológicos institucionales abordados desde la metodología por proyectos formativos; finalmente, el sistema institucional de evaluación que contempla, entre otras cosas, los tres saberes a considerar desde la teoría de formación por competencias —saber ser, saber y saber hacer—, los tres tipos de evaluación —auto-, co- y hetero— y las rúbricas como instrumento de evaluación de los estudiantes. (López Moreno, 2017, p. 172)

En el escrito en referencia se muestra cómo se replantearon los espacios, los tiempos, los contenidos y los procesos evaluativos con el fin de configurar cu-

rrículos y pedagogías en una perspectiva integradora y con proyectos. Se trata de un proyecto educativo institucional que paulatinamente va incluyendo los componentes y los factores que inciden en la formación de todos: docentes, estudiantes y familias. El quehacer institucional se regula desde el respeto, la heterodoxia, la convivencia y el trabajo colaborativo a partir de los proyectos.

La función de los directivos es decisiva en experiencias que apuntan hacia la actualización y la transformación de los proyectos educativos institucionales. El escrito de López Moreno es un indicador para comprender por qué aparecen reiteradamente obstáculos en las instituciones educativas en relación con las iniciativas de innovación e investigación, pues en diversos foros educativos se menciona que una de las barreras infranqueables es de orden administrativo; se aduce que la dirección de las instituciones educativas y las coordinaciones académicas dan prioridad a la normatividad y no a la transformación académica; se asumen a veces roles verticales y se subestima la concertación; se tiende a controlar horarios, cargas académicas y a verificar el desarrollo temático de las áreas, circunscribir las prácticas a formatos para llenar y a evaluaciones sobre la forma y no sobre los procesos. Las excepciones son las que se leen en las dinámicas de los directivos que han participado en el Premio y seguramente otras que no han sido objeto de sistematización o de divulgación.

Otro tema fundamental en los artículos académicos de los participantes en el Premio es el de las herramientas digitales. Durante los años 2020 y 2021 los procesos de convocatoria y de selección se realizaron de manera virtual, dadas las circunstancias de la pandemia. El paso a la educación remota con el uso de plataformas digitales obligó a los docentes a reorientar las estrategias mediante el uso de estas herramientas. Sin embargo, a pesar de las difíciles condiciones la innovación y la investigación pedagógica no se estancaron y, por el contrario, se enriquecieron. Maestros y maestras inventaron estrategias para mantener la comunicación con los estudiantes, a pesar de las grandes dificultades con la conectividad y la ausencia de herramientas digitales apropiadas. Los miembros de la comunidad educativa descubrieron las potencialidades intelectuales en el uso de dichas herramientas, si bien no con una cobertura completa y no siempre con la innovación porque también permanecieron las guías y los cuestionarios unilaterales.

Un ejemplo de la articulación de los dispositivos virtuales y el aprendizaje está en el artículo presentado en 2020, titulado “Educación artística plástica-visual en contextos digitales: usos y apropiaciones de la plataforma YouTube por los jóvenes”, de la profesora Zulma Patricia Sánchez, del Colegio Centro Integral José María Córdoba, Localidad de Tunjuelito. La educación artística plástica-visual en contextos digitales es el escenario (fisura, grieta, intersticio) donde los jóvenes posibilitaron procesos culturales; de allí devienen formas y mediaciones de comunicación mediante otros lenguajes, gramáticas, lexías y códigos de desciframiento diferentes a la tradición alfanumérica, lo que posibilitó el “acceso, identificación, reconocimiento, intercambio y participación social desde lo cultural, a partir de prácticas que se tornan en maneras de hacer, potenciar y agenciar para ser y estar; [...] mediante formas plásticas-visuales, desde la apropiación y el ejercicio creativo, didáctico, lúdico-social del arte y de los RTC” (Sánchez, 2021, p. 77).

Se infiere de esta experiencia el propósito de buscar la vinculación de distintas áreas, reconocer los contextos y las maneras de interpretar los lenguajes de la tecnología digital y la inclusión de elementos culturales y sociales. Los medios virtuales enriquecen las prácticas escolares siempre y cuando se aborden desde actitudes críticas, flexibles e incluyentes, integrando los lenguajes diversos que les son inherentes y considerando el horizonte propositivo de estudiantes y docentes, como se insinúa en el artículo en referencia.

Existen recursos virtuales para favorecer el aprendizaje creativo en la escuela y la pandemia posibilitó explorarlos; ahora se trata de incluirlos en la cotidianidad de la escuela. Para ello se requiere priorizar la conectividad de toda la población estudiantil como un derecho, en la ciudad y en el país, y romper paulatinamente con la rigidez de la presencialidad (sin subestimarla), modificar horarios y franjas de trabajo, flexibilizar las áreas curriculares en la escuela, articular los planes de estudio con los dispositivos virtuales y afianzar la lectura crítica de los estudiantes y la capacidad creativa para la construcción de mundos posibles que ayuden a la comprensión de la crisis ambiental, social y cultural del planeta. Como se expone en los artículos de los docentes aquí referenciados ello es posible con el trabajo a partir de proyectos.

En síntesis, la lectura de estos artículos, condensadores de innovaciones e investigaciones adelantadas por maestras, maestros y directivos durante quince

años, posibilitan concluir que es posible un cambio en la educación, a pesar de las adversidades sociales. Hay mucho por hacer, si bien como se muestra en este libro conmemorativo hay un corpus representativo de experiencias innovadoras a cargo de docentes transformadores; son preocupantes por supuesto los altibajos en el número de iniciativas presentadas cada año, pero a pesar de ello el conjunto de estos artículos académicos a lo largo de quince años son un apoyo para la formación de nuevas generaciones de docentes.

1.2. EL ARTÍCULO ACADÉMICO: CONDENSADOR DE INNOVACIONES E INVESTIGACIONES

El artículo académico en educación es un género discursivo que exige al escritor el dominio pleno de la travesía teórico-práctica de la experiencia pedagógica, y esto se percibe en el tono auténtico del texto de cada uno de los participantes. Cabe señalar que el acto de escribir provoca la toma de distancia y la autorreflexión frente a lo realizado en el aula. Por ello, para construir un tipo de texto como el artículo académico se requiere de códigos elaborados y de la competencia discursiva para saber empalmar el componente teórico con los casos observados desde los contextos institucionales y del aula. Este ejercicio es revelador de los efectos de la formación (inicial, continua y avanzada) de los docentes que participan en el Premio.

La escritura, como campo de la lectura, implica momentos de preescritura, momentos de la propia escritura y momentos de reescritura. Desarrollar estas etapas no es algo sencillo, porque se requiere de una disposición intelectual para trabajar académicamente con el lenguaje. Es decir, el reto es desbordar las teorías deterministas del lenguaje para asumirlo como un evento histórico personal, social y discursivo, ya que abre campos de significación imprevisibles. Se trata de trabajar con el lenguaje, asumido como un efecto temporal y situado en el acto de la comunicación desde el diálogo con el otro.

En la escritura se representan las experiencias que son propicias para interpretar lo construido y lo logrado y a su vez aprender sobre lo que se puede hacer en el aquí-ahora y en el porvenir. La escritura es la mejor forma de valorar al ser y ella misma es una posibilidad poderosa de innovación e investigación, ya que los

docentes lectores replantean sus propias prácticas en los contextos naturales de la ciudad y sus barrios. Cada una de las propuestas configuradas en la escritura responde a las expectativas de los niños, las niñas y los jóvenes del siglo XXI. Estos escritos son un referente pedagógico, sobre todo a partir de 2020 cuando se ha recuperado, por circunstancias de la pandemia, el puente entre la escuela y la familia.

La coherencia y la cohesión, el enlace entre teoría y práctica, la construcción de una perspectiva explicativa y argumentativa con tonos auténticos, el manejo de fuentes clásicas y contemporáneas, son determinantes para que los textos en referencia se inserten en la cultura de la innovación y de la investigación en la escuela. Son los faros para la identificación de antecedentes en las investigaciones que se adelantan desde las maestrías y los doctorados en educación, o en investigaciones independientes, y para su consideración en la formación inicial en las normales, las licenciaturas y las carreras profesionales enlazadas con el campo de la pedagogía y la educación.

1.3. ALGUNAS VOCES DE LOS GALARDONADOS Y GALARDONADAS

Un dilema inevitable respecto a las experiencias de quienes han recibido el galardón es saber sobre lo que ha ocurrido con las prácticas pedagógicas o de gestión académica después de ser galardonados. Aparte de los maestros y las maestras que se han presentado varias veces y que han recibido el reconocimiento, se sabe muy poco sobre la continuidad de la actitud innovadora o investigadora en sus instituciones, si bien en varios casos aparecen publicaciones posteriores en los portales digitales mostrando la continuidad.

Cabe preguntarse sobre el impacto pedagógico e institucional de las experiencias, su radiación y multiplicación y el fortalecimiento de las transformaciones. Al respecto se hizo una consulta a varios de los premiados, a propósito de la celebración de los quince años del Premio. Una de las maestras declara:

La principal transformación que observo es la convicción de que los procesos educativos deben reflexionarse a profundidad, que sean innovaciones o investigaciones; lo que se pone en juego es un ejercicio de pensamiento,

es la capacidad de cuestionarse y de comprometerse con la búsqueda de respuestas. Considero que los cambios no provienen del Premio, aunque el Premio ayuda mucho a fortalecer las convicciones, a creer más en lo que uno hace en el aula, a detectar aquellas experiencias de los compañeros y compañeras que se encuentran invisibilizadas, pero que tienen un gran potencial. Yo, personalmente, soy una admiradora del trabajo docente que se hace con compromiso y convicción, y he dicho a muchos de mis colegas que se presenten al Premio, que lo que hacen es muy valioso, y les he motivado a escribir, pero encuentro muchas dificultades para hacerlo: les hace falta tiempo, les hace falta confianza y les hace falta experiencias con la escritura. En mi caso, por ejemplo, tuve la oportunidad de consolidar la escritura de mi texto a través de un curso de escritura académica, lo que permitió que mi experiencia pedagógica pudiera ser expresada de la mejor manera; recibí retroalimentación constante y asesoría sobre cómo fortalecer el escrito. Es importante recibir retroalimentación de otros antes de exponer tu escritura a un espacio de divulgación como el Premio, o como una revista, o como un evento académico, y considero que la estrategia de cursos, grupos de estudio, redes, etc., sirve mucho a ese propósito. Mi práctica pedagógica sigue fortaleciéndose, intento pensarla cada vez más, y aprender mucho más sobre lo que otros se han cuestionado en relación con la educación, la formación, el currículo, la evaluación, etc. Actualmente, un interés que me ocupa es el tema de lo comunitario, de cómo construir comunidad a través de la escuela, en contravía de la escuela que tenemos como espacio de individualidad, de competencia y de indiferencia social. (Dixie Mabel Gallo, registro escrito, noviembre de 2021)

Es decir, el Premio en sí no es lo que promueve la actitud de cambio en los docentes, pues se colige que dicha actitud ya existe y que por eso se participa, si bien, como anota la maestra Dixie Gallo, hay muchas maestras y maestros que se destacan por su labor pedagógica pero el trabajo innovador es invisible y además no tienen el tiempo disponible que exige la sistematización escrita de las experiencias propias y, sobre todo, la confianza y la persistencia para hacerlo. Al respecto, la maestra hace referencia al carácter interlocutivo de la escritura, esto es, a la necesidad de contar con pares académicos que leen los avances y se pronuncian o ayudan a cualificar lo escrito, lo que es común cuando se participa en redes o en grupos de estudio.

La estrategia del taller sobre las características de la escritura académica es sin duda una posibilidad para intensificar la metacognición en el acto de escribir, como lo declara la maestra Gallo. Atendiendo a estas necesidades, el IDEP y la Secretaría de Educación del Distrito realizaron talleres desde el año 2013 y, con más intensidad, entre 2015 a 2019 a partir de los borradores o apuntes que maestros y maestras tenían para su consideración en las convocatorias al Premio. En 2018, en efecto, quienes no habían sido galardonados participaron en procesos de acompañamiento con profesionales que fungieron de interlocutores de sus escritos; los docentes tuvieron dos pares académicos con quienes afinaron el componente lingüístico y la fundamentación de la experiencia. Estos talleres no sólo contribuyen a la cualificación del artículo académico para participar en el Premio sino que extiende los efectos intelectuales de la producción textual hacia el trabajo con los estudiantes en las aulas.

Para otras galardonadas como Ángela María Velasco, el Premio fue un impulso para seguir creciendo intelectual y profesionalmente:

Han ocurrido cambios en lo profesional y en lo personal. Me trajo beneficios como haber podido empezar mi maestría hace diez años, haber podido estudiar fuera del país con una beca y ahora estar terminando mi doctorado también con apoyo de MinCiencias [...]. El Premio abrió posibilidades académicas, investigativas y laborales que pienso es importante seguir auspiciando, de tal forma que se sigan potenciando las inquietudes de los docentes por su práctica y su quehacer. (Registro escrito, noviembre de 2021)

Así entonces, el objetivo del Premio cumple con una doble misión educativa: otorga reconocimiento a los docentes que a través de sus proyectos de investigación e innovación quieren mejorar los aprendizajes de los niños, niñas y jóvenes y, por otra parte, en cuanto al reconocimiento a nivel personal, institucional o social, el Premio ha sido uno de los mayores logros profesionales de los docentes. Dicho de otro modo, el crecimiento intelectual está mediado en gran parte, sin desconocer otros factores, por el proceso implicado en la participación en el Premio: la escritura de un artículo en el que se sintetiza la sistematización de la experiencia, la valoración cualitativa de dos evaluadores, la observación *in situ* de la experiencia, las percepciones de la comunidad educativa (estudiantes, otros docentes, directivos) y la sustentación ante un jurado. Lo que resulta de

este proceso es el fortalecimiento para continuar creciendo, como lo señala la maestra galardonada.

De otro lado, Claudia Bibiana Barragán declara que lo fundamental, luego del reconocimiento, es la oportunidad que tienen los docentes y la comunidad educativa de identificar “los proyectos y las experiencias que se realizan” en las instituciones educativas de la ciudad, en la perspectiva de “la formación integral de los estudiantes”:

El haber ganado el Premio me permitió sentir que el trabajo que se realiza en pro de los estudiantes y en virtud de una mejor calidad educativa es reconocido. Pienso que el Premio es una gran oportunidad para mostrar a todos los miembros de la comunidad educativa los proyectos y experiencias que se realizan al interior de las diferentes instituciones educativas y que influyen de manera significativa en la formación integral de nuestros estudiantes. (Registro escrito, noviembre de 2021)

La docente declara que ha continuado con el desarrollo del proyecto, pero ya no sola sino “junto con dos compañeras (ahora) enfocado el proyecto en conocimientos ancestrales, control biológico, lombricultura...” (registro escrito, noviembre de 2021), lo cual confirma una de las conjeturas de toda innovación o investigación en educación y pedagogía: la socialización de la experiencia atrae a otros docentes, es decir, propicia el trabajo en equipo. En esta perspectiva, el maestro Henry Merchán reconoce que desde que inició el trabajo con proyectos pedagógicos ha propiciado “la creación de muchos otros proyectos en la institución, algunos de los cuales han sido también reconocidos en la SED, el IDEP y otros escenarios gracias al trabajo de los maestros que los dirigen y el apoyo institucional” (registro escrito, noviembre de 2021). Asimismo, la maestra María Angélica Arévalo, quien implementó en el aula los resultados de la investigación sobre lectura y argumentación, logró, en primer lugar, que fuera extendido a más cursos de la institución educativa y, en segundo lugar, que fuese implementado en otros colegios del Distrito.

Es una constante en la consulta a los galardonados reconocer los apoyos institucionales, incluso con recursos económicos cuando se requiere la consecución de objetos vinculados con los proyectos en desarrollo. Anyi Paola Silva afirma al

respecto que “el Premio permitió financiar líneas de acción de la propuesta”, y que participaron “más estudiantes, padres de familia y comunidad”, de tal modo que “es ahora una apuesta macro en la institución, al abordar todos los niveles y al concebir la participación de treinta docentes de la institución” (registro escrito, noviembre de 2021).

Estos registros, escritos por maestros y maestras galardonadas con el Premio, sustentan la necesidad de fortalecer las redes académicas de docentes innovadores e investigadores como un recurso para la formación continua de otros docentes de la ciudad a partir de sus propias experiencias. Al respecto, en 2014 se fundó la Red de Docentes Investigadores REDDI como iniciativa de los docentes investigadores de Bogotá cuyo radio de acción se ha ampliado hacia otras regiones del país y a nivel internacional. Existen redes como Redlenguaje, fundada en 1998, que han visibilizado a través de ponencias, libros y artículos los alcances de las innovaciones y las investigaciones desde las aulas. Así lo esboza la maestra Yolanda Rojas, quien ha recibido un galardón en investigación (2012) y otro en innovación (2021):

Diez años después de haber sido la ganadora del primer puesto en el Premio de la Investigación y la Innovación Educativa de la SED y el IDEP en la modalidad de investigación, y al hacer un balance del impacto de la experiencia, solo puedo decir que el Premio ahondó más el deseo de seguir investigando y me abrió la puerta para el desarrollo de otros proyectos en mi institución. A raíz de esta distinción, he podido socializar mi trabajo con otros maestros del distrito en diferentes eventos tanto nacionales como internacionales y hacer un intercambio de saberes a través de las redes y colectivos de maestros que investigan en la escuela, como es el caso de la Red Colombiana de Lenguaje y la Red Iberoamericana de Oralidad. También motivó a la publicación de un libro y diferentes artículos. El Premio a la Investigación y a la Innovación no solo es un reconocimiento personal, sino un reconocimiento profesional a los maestros que con prácticas innovadoras trabajan desde su aula por transformar la educación para las nuevas generaciones y cambiar el imaginario de la educación pública en el país. (Registro escrito, noviembre de 2021)

En efecto, quien asume la investigación sobre las prácticas en su profesión converge inevitablemente en la innovación sin abandonar la actitud hacia la investigación; hay una relación de ida y vuelta entre la investigación y la innovación, si bien cada una tiene sus propias singularidades. En este caso, la investigación sobre *Conversación, construcción colectiva de conocimientos y producción textual* (2015), de la maestra Rojas, sentó las bases para incursionar en la innovación en torno a los aprendizajes relacionados con el cuidado de los animales; así entonces, en la investigación analiza cómo los estudiantes producen textos orales y escritos de manera cooperativa.

Si la investigación sobre la escritura en la secundaria pudo mostrar que es posible que los estudiantes aprendan juntos y en equipo en torno a la práctica más compleja de los contextos académicos y profesionales, como es la producción de textos con fines comunicativos, entonces la maestra toma la decisión, diez años después, de reconocer las potencialidades de los jóvenes de la educación media para promover la defensa y el cuidado de los animales a través de la argumentación oral y de la comunicación escrita, como se observa en los textos producidos por los estudiantes (Figura 1).

Figura 1. Divulgación de programas para la defensa y el cuidado de los animales en el Colegio Arborizadora Alta.



FUENTE: Fotografía de Yolanda Rojas.

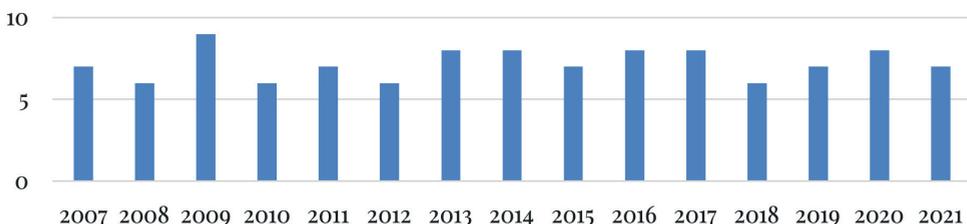
1.4. TENDENCIAS EN INNOVACIÓN E INVESTIGACIÓN

Con excepción del año 2007, la versión anual del Premio a la Investigación e Innovación Educativa galardonó, hasta 2021, cinco experiencias en la modalidad de Investigación y cinco en la modalidad de Innovación; en 2007 se galardonaron tres experiencias en Investigación y no las cinco previstas, pero se galardonaron dos más en Innovación para completar los diez galardones, como está previsto en el Acuerdo 273 de 2007, del Consejo Distrital, con el cual se creó el Premio. La diversidad de las experiencias es observable en los núcleos temáticos prevalecientes en ellas (disciplinares e institucionales); las experiencias institucionales cubren la gestión educativa (académica y administrativa) y también los casos en los cuales las experiencias se desarrollan en todos los niveles (preescolar, primaria, secundaria y media), pues se infiere que hay un consenso institucional para desarrollar proyectos con todo el estudiantado, el profesorado y hasta con las familias.

Los balances muestran que en cada año se presenta un promedio de 65% de experiencias en innovación y 35% en investigación; por ejemplo, entre 2013 y 2015 concursaron 345 experiencias, de las cuales 120 son de investigación y 225 de innovación. Las que pertenecen al ámbito de la investigación provienen en un 90% de tesis de maestría o de doctorado. Hay un alto porcentaje de artículos condensadores de investigaciones que se han apoyado en estrategias propias de la investigación-acción y en perspectivas etnográficas, pero también algunas se desarrollaron con modelos experimentales.

Desde 2007 hay una constante de ocho localidades que mantienen la participación en las convocatorias, a veces con una experiencia, de investigación o de innovación, o con varias en un mismo año:

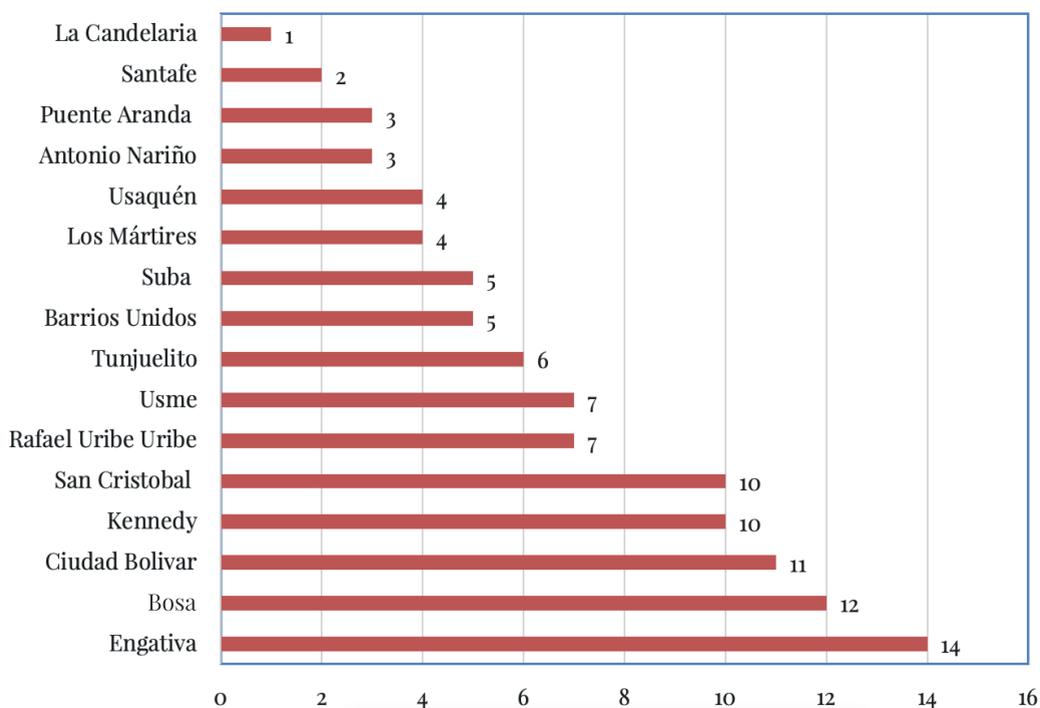
Gráfico 1. Número de localidades cuyos docentes han recibido galardones.



FUENTE: Elaboración de los autores.

En el año 2009 hubo más localidades (nueve) con docentes galardonados; en 2008, 2010, 2012 y 2018 los galardones se concentraron en menos localidades; en los años 2020 y 2021, periodo del aislamiento escolar por efectos de la pandemia, el Premio se mantuvo y la participación no marcó grandes diferencias respecto a los años anteriores; incluso en 2020 sube el número de localidades con docentes galardonados y en el año 2021, con la congestión horaria del trabajo docente en la educación remota y la alternancia, se mantuvo el promedio. Las experiencias premiadas son una señal también del índice de la participación de los colegios en cada convocatoria, de tal modo que se podría colegir que a más participación habría una mayor posibilidad de recibir el galardón. Por eso las localidades que han mantenido la participación son las más galardonadas:

Gráfico 2. Localidades cuyos docentes han recibido galardones.



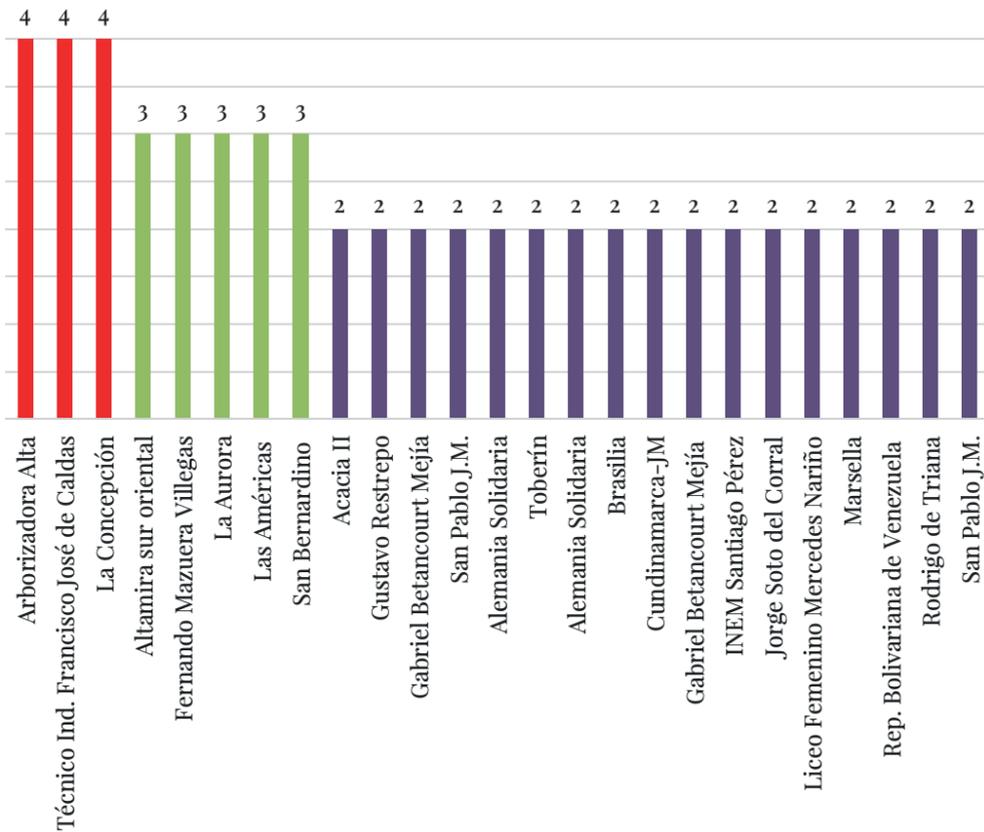
FUENTE: Elaboración de los autores

De acuerdo con el gráfico, dieciséis localidades tienen docentes que han recibido uno o dos galardones entre los diez premios que la ciudad asigna a los docentes cada año. Cuatro localidades (Teusaquillo, Chapinero, Fontibón y Sumapaz) no

han sido galardonadas y son pocas las instituciones educativas de estas localidades que han participado en el Premio, pero es importante considerar que también son pocas las instituciones educativas ubicadas allí.

Por otra parte, los colegios de las localidades que tienen docentes investigadores e innovadores que se presentan a las convocatorias y han ganado galardones se identifican en el gráfico 3:

Gráfico 3. Colegios con más de un galardón

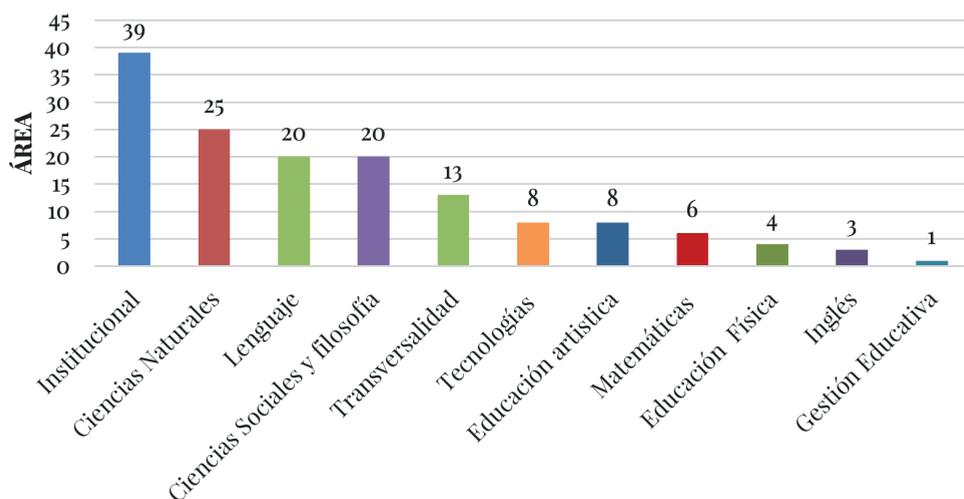


FUENTE: Elaboración de los autores.

Respecto a los temas, áreas o ámbitos, es necesario resaltar la predominancia de las Ciencias Naturales y el resurgimiento de las Ciencias Sociales y la Filosofía, por encima de Lenguaje, que llegó ser la vanguardia en innovaciones e investigaciones. Pero llama la atención que desde Ciencias Naturales se pro-

muevan las habilidades para la lectura, la oralidad y la escritura, lo cual revela que con el tiempo los docentes de las distintas áreas han comprendido que las competencias comunicativas y discursivas no comprometen únicamente al área de Lenguaje sino también a todas las áreas y los ámbitos de trabajo en la institución educativa, aunque influye también el interés por apuntar hacia el currículo interdisciplinario:

Gráfico 4. Áreas o ámbitos de los galardonados.



FUENTE: Elaboración de los autores.

Hay cinco áreas que se destacan en la frecuencia (con diez o más experiencias galardonadas) en el trayecto histórico del Premio: Institucional, Ciencias Naturales, Lenguaje, Ciencias Sociales y Transversalidad (gráfico 4). Las experiencias de innovación e investigación se enfocan en su mayoría en las áreas curriculares que tienen mayor intensidad horaria. El área de Artes, aunque es la que tiene menor intensidad horaria, supera en experiencias de innovación e investigación a Matemáticas e Inglés. Esta tendencia muestra que a lo largo de todas las versiones ha crecido el interés de los docentes por fortalecer el componente de las artes en la educación, lo cual coincide con una de las conclusiones que expone la *Misión de educadores y sabiduría ciudadana* (SED, 2021) acerca del rumbo de la educación en el eje de la formación integral para niños, niñas y jóvenes: “Resaltar el arte, la cultura y la formación estética al igual que las ciencias y las tecnologías” (p. 14).

Aparte de las iniciativas institucionales el área curricular de Ciencias Naturales lidera el número de experiencias tanto en la modalidad de innovación como de investigación, y comprende las temáticas relacionadas con física, química, biología, medioambiente y biodiversidad. En términos generales, es notoria la tendencia en cada convocatoria al posicionamiento de las Ciencias Naturales que, como se mostrará en el capítulo 2, establece relaciones con otras áreas, como Ciencias Sociales, Lenguaje, Artes y Tecnologías, cuestión que responde a otra de las demandas de la Secretaría de Educación del Distrito: el objetivo de alcanzar “una educación que forme integralmente seres humanos con capacidad de pensamiento crítico, desarrollo físico, artístico, social y emocional, donde el ser y el hacer se complementen” (SED, 2021, p. 58).

En el transcurso de los 15 años es notorio el incremento progresivo de galardonados en el área de Tecnología; en las primeras convocatorias era menor el número de las experiencias presentadas, si bien Tecnología ha tenido siempre una presencia en los artículos de los participantes. Como se explicará en el capítulo 2, la tendencia hacia la recursividad de las herramientas digitales se acerca a lo que se espera de la educación del futuro para Bogotá según lo demanda la *Misión de educadores y sabiduría ciudadana*: “después de una segunda lengua, los estudiantes están interesados en que en los colegios se aprenda robótica, programación y nuevas tecnologías” (SED, 2021, p. 130). Se trata del territorio STEM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas) asignado a Bogotá:

Bogotá fue declarado territorio STEM por la construcción de una agenda de impacto colectivo que permitirá impulsar la educación basada en ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas como enfoque transversal (...), materializando experiencias educativas para las niñas, niños y jóvenes de la ciudad. (SED, 2021, pp. 10-11).

En las versiones del Premio hubo experiencias galardonadas que, de cierto modo, se inscriben en “Bogotá como territorio STEM”. Son los casos de “La enseñanza de la biotecnología en el Colegio La Palestina IED y su impacto en la comunidad, a través de los Proyectos de Investigación Escolar (PIE)”, de Freddy Enrique Castro Velásquez, Vilma Jannett Clavijo Cuervo, Fernando Lizarazo Herrera, Lucía Fernanda Muñoz Girón, Claudia Patricia Rodríguez Bello y Roger Amilkar Sarmiento Forero, galardonada en 2018 (IDEP, 2019) en la modalidad de

Innovación, y “EcoChatarreros. Ciencia y tecnología para el ecodesarrollo”, de Carlos René Ramírez Rodríguez, galardonada en 2019 (IDEP, 2020) en la modalidad de Investigación. La experiencia denominada “Realidad aumentada y los itinerarios personales de aprendizaje: una experiencia educativa para estudiantes con estilo cognitivo en la dimensión DIC”, de Rubén Darío Buitrago Pulido, galardonada en 2019 (IDEP, 2020), hace parte también de esta tendencia.

Mediante el uso de nuevos modelos y herramientas tecnológicas no solo se contribuye al mejoramiento de los procesos de aprendizaje de las ciencias, sino también al acercamiento de los estudiantes al campo de la tecnología digital, cada vez más imprescindible para el desenvolvimiento en el ámbito laboral del siglo XXI; por su importancia se dedica un subcapítulo más adelante. En lo que sigue se hará alusión a las otras áreas, atendiendo a los núcleos temáticos más recurrentes.

1.5. LOS NÚCLEOS TEMÁTICOS EN LAS ÁREAS Y EN LOS ÁMBITOS

Se entiende por núcleo temático, según los estados del arte realizados, a la especificidad o aspecto dominante en las experiencias de investigación y de innovación. En la trayectoria de los quince años del Premio se han abordado diversos núcleos temáticos en torno al desarrollo ambiental, las prácticas artísticas y los fenómenos naturales, observados desde la física y la química, así como la recuperación de los saberes ancestrales, la pedagogía crítica, la educación extracurricular, el trabajo comunitario entre el aula, las familias y el barrio al que pertenece la institución educativa. Dentro de las áreas ciertos núcleos han sido más desarrollados que otros. En el área de Lenguaje predominan los núcleos en torno a la lectura y la escritura y su relación con la comprensión, la producción de textos, la lectura y el pensamiento crítico. En el área de Ciencias Naturales se destaca el interés por el espíritu científico a través de los procesos de experimentación, observación de fenómenos, recolección de datos y análisis interpretativo de lo observado o experimentado. En el área de Ciencias Sociales resaltan proyectos que contradicen prejuicios y paradigmas frente a la herencia de las comunidades ancestrales e incentivan en sus estudiantes y en la comunidad la apropiación del territorio y de las raíces y las tradiciones en enlace con la construcción de la paz.

Dentro de los planes educativos se identifica el desarrollo de las habilidades emocionales en los estudiantes, en la perspectiva de una educación integral. En este enfoque se registran las experiencias en Educación Artística, por su contribución a los esfuerzos por articular la vida escolar con la cultura viva y abierta, como un pilar fundamental en el desarrollo de la sensibilidad y la creatividad de todos los miembros de la comunidad educativa.

Muchas experiencias entre las galardonadas se interesan por el énfasis en la formación integral de los estudiantes; proponen ambientes académicos que incentiven el pensamiento crítico tanto en los contextos escolares como en los extraescolares, lo cual implica fortalecer los horizontes sociales de las instituciones mediante la implementación de la alianza entre familia-escuela, como lo sugirió la *Misión*:

Es absolutamente necesario contar con el componente comunitario desde la formación inicial. Dar relevancia a lo ambiental, entendido como la sensibilidad, valoración, respeto y cuidado de lo otro, lo que nos rodea, lo vivo y lo no vivo. Los ciudadanos consultados coinciden en que la educación ambiental debe ser parte fundamental de la transformación pedagógica de la ciudad y eje de la formación integral. (SED, 2021, p. 27)

Los docentes participantes en el Premio que han abordado el tema sobre el rol de las comunidades en la crisis medioambiental se han adelantado a la demanda de la Misión, como se mostrará más adelante en este libro.

Dentro de las experiencias con núcleos temáticos relacionados con las pedagogías de la lectura, la escritura y la expresión oral y su relación con las tecnologías digitales está el trabajo titulado “NotiMayoría: escribiendo, diciendo, y haciendo”, de Claudia Liliana Gómez Pinilla y Diana Marcela Orozco, en la convocatoria del año 2018, en la modalidad de Innovación. La experiencia en referencia es liderada por las docentes del Centro Educativo Distrital Rural La Mayoría, Localidad de Usme, que atiende un promedio de cincuenta niños, desde preescolar hasta grado quinto de básica primaria; el equipo de docentes se propuso fortalecer las competencias comunicativas frente a la ausencia de “un contexto enriquecido que ayude a su logro y práctica”, y a la ausencia “de padres y familiares durante el proceso de aprendizaje” (Gómez y Orozco, 2019, p. 18). En la

comunidad educativa había dificultad para acceder a las herramientas tecnológicas de comunicación, pues “ninguna familia contaba con tabletas digitales o computadores portátiles o de mesa en su hogar; y el acceso a un computador o a internet se limitaba al uso de la red inalámbrica de la escuela, que era muy deficiente” (Gómez y Orozco, 2019, p. 19).

Con el fin de enfrentar estas debilidades surge NotiMayoría: “desde grado jardín, estudiantes y padres se hacen partícipes de las emisiones en vivo, y los niños y niñas que van pasando a los grados más altos instruyen a sus compañeros en el uso de recursos y herramientas tecnológicas” (Gómez y Orozco, 2019, p. 22). El noticiero incentiva el fortalecimiento de las habilidades comunicativas, el uso de las TIC y el trabajo colaborativo desde la educación inicial (ciclos 1 y 2) con actividades para que los estudiantes mayores guíen a los menores; así se cohesiona la alianza entre la familia y la escuela.

En el área de Ciencias Sociales el trabajo titulado “Legado indígena: una estrategia pedagógica decolonial para la enseñanza de saberes indígenas en la escuela”, de Anyie Paola Silva Páez, del Colegio La Concepción, Localidad de Bosa, presentado en 2017, se relaciona con el capítulo VIII de la *Misión de educadores y sabiduría ciudadana*, en torno a las experiencias pedagógicas vinculadas con la “educación para todos y todas: acceso y permanencia con equidad y énfasis en educación rural” (SED, 2021, p. 453). La experiencia pedagógica deconstruye, mediante distintas actividades en clase y con el cabildo indígena muisca, las convenciones que desde la Colonia se han mantenido sobre las tradiciones indígenas, y de este modo se visibilizan los criterios de la inclusión en las aulas.

Diez experiencias galardonadas (no exclusivamente enfocados en el área de Ciencias Sociales) se relacionan con la recuperación del sentido de pertenencia hacia el territorio y hacia las raíces y tradiciones ancestrales indígenas. Otro caso es la experiencia “Kwitará Santayá u'wbohiná-kueshro. Conjugación de patrimonios corporales ancestrales en el Colegio San Bernardino de Bosa: territorio muisca de Bogotá”, de Jairzinho Francisco Panqueba, presentada en la versión de 2014 en la modalidad de Investigación; el núcleo de la experiencia es la implementación de danzas andinas y bailes indígenas en la asignatura de Educación Física, con la perspectiva de rescatar las tradiciones ancestrales.

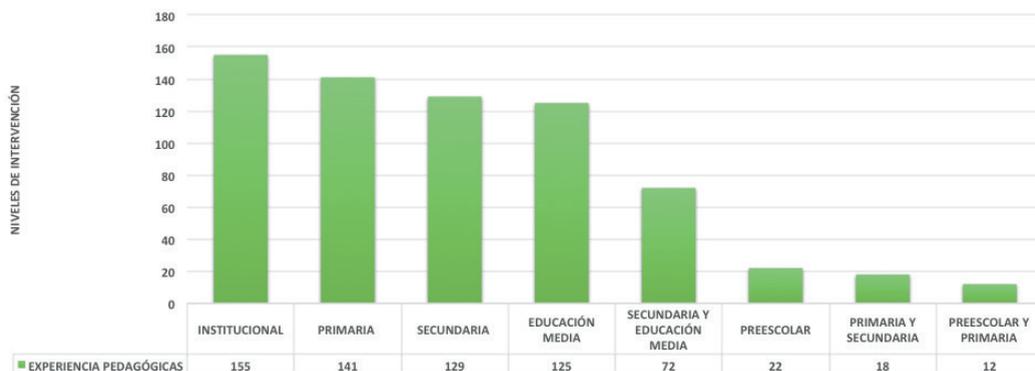
Un referente en el ámbito de las competencias emocionales en los estudiantes de todos los niveles es la experiencia titulada “Armonías de paz. La educación musical en la promoción de competencias socioemocionales para la ciudadanía y la convivencia”, de Daniel Jiménez Jaimes, del Colegio Venecia, Localidad de Tunjuelito, galardonado en la modalidad de Innovación en 2018. A través de la composición musical, que implica leer y escribir, se propende por el desarrollo de la inteligencia emocional; la experiencia no sólo incentiva en los estudiantes la capacidad de expresarse a través del arte, sino que además contribuye, a través de la música, al desarrollo de capacidades y principios éticos para la convivencia.

1.6. LOS NIVELES DE INTERVENCIÓN

En los estados del arte correspondientes a los años 2007 – 2012 y 2013 – 2015 el nivel de intervención hace referencia a los niveles de la educación básica (preescolar, primaria, secundaria y media), a los ciclos (conjunto de grados), a los grados y al nivel institucional. En las experiencias aparecen combinaciones entre los niveles (preescolar con primaria, primaria con secundaria y secundaria con media), ya sea por la constitución de los ciclos de las instituciones educativas o porque los docentes trabajan en diversos niveles.

Así entonces las experiencias se desarrollan en los cuatro niveles (preescolar, primaria, secundaria y media), en el interior de los ciclos (con organizaciones diferentes según el PEI) o en todos los niveles educativos a la vez (son las experiencias institucionales). Respecto a los ciclos se mencionan el 1, que incluye a Transición, primero y segundo grado; el 3, que incluye a cuarto, quinto y sexto; y el 5, que incluye a noveno, décimo y once. Al fusionar los datos de los dos estados del arte (2007 – 2012 y 2013 – 2015) publicados por el IDEP (Jurado, Benítez y Rey, 2015; Jurado, Benítez, Rey, Rodríguez, Barriga, Sierra y Suárez, 2016) se observa la prevalencia de las experiencias pedagógicas de carácter institucional y un relativo equilibrio con los niveles de primaria, secundaria y educación media:

Gráfico 5. Los niveles educativos en los que se desarrollan las experiencias (hasta 2015)



FUENTE: Elaboración de los autores.

La prevalencia de las experiencias de carácter institucional destacan la tendencia a considerar iniciativas, sean de investigación o de innovación, que apuntan hacia el conjunto de la comunidad educativa. En estos análisis se percibe también una preocupación de los docentes por los procesos educativos en la etapa inicial (ciclo 1) y, paralelamente, una inquietud por la situación de los estudiantes que terminan la etapa del bachillerato (ciclo 5).

Por ejemplo, respecto al ciclo inicial, la experiencia presentada en 2015, “Plantarte: experiencias entre yerbas, yerbateros y escuela”, liderada por Margarita Posada, del Colegio República Bolivariana de Venezuela, Localidad Los Mártires, se enfocó en los ciclos 1 y 2 en la modalidad Innovación y abordó la exploración artística desde la pintura, la escritura y el canto, estableciendo relaciones con el entorno, especialmente con la Plaza de Yerbas Samper Mendoza. Los niños realizaron exposiciones de pintura en la plaza y luego se fue escalando hasta crear una canción y un video con la voz de los estudiantes, recalcando la importancia de las plazas campesinas para la ciudad.

Respecto a la educación secundaria y su enlace con un grado, o los dos, de la educación media, una constante es la innovación o investigación en el campo de la educación artística; es el caso, por ejemplo, del proyecto de investigación del profesor Henry Wilson León, del Colegio Distrital Manuela Ayala de Gaitán, Localidad de Engativá, titulado “La educación artística en la formación de pensamiento crítico a través del micro-relato dramático”. El micro-relato

dramatúrgico es la puesta en escena de historias breves, con una duración “entre tres y siete minutos”, cuyo propósito es exteriorizar lo que se vive y se calla en la cotidianidad, considerando: “1) Claridad en el tema y su desagregación en otros que lo complementen; 2) Coherencia entre lo que se dice y lo que se quiere decir (intención); 3) Precisión en el relato, de modo que nada ‘sobre’, pero tampoco nada ‘falte’”. (León, 2014, p. 76). En esencia, la investigación con los estudiantes de octavo, noveno y décimo grado apuntó a fortalecer las relaciones de convivencia para la formación ciudadana y paralelamente el desarrollo de las “habilidades emocionales y comunicativas” en la perspectiva del pensamiento crítico.

1.7. LA GESTIÓN INSTITUCIONAL Y ACADÉMICA

El colegio es un lugar de pertenencia para los estudiantes, un lugar donde los niños, niñas y jóvenes viven muchas de las primeras experiencias que impactan sus vidas y que van dando forma al carácter personal. La gestión académica está a cargo de coordinadores y coordinadoras cuyos respaldos a las iniciativas innovadoras o de investigación de los docentes son decisivos, pero también en las convocatorias participan quienes tienen a su cargo la coordinación académica.

Las experiencias pedagógicas, de innovación y de investigación, a cargo de coordinadores o coordinadoras académicas se inscriben en la dimensión institucional, como es el caso de “La astronomía, un nuevo espacio en la creación de ambientes de aprendizaje y convivencia” (2007). La autora del artículo, Nelly Molano, del colegio Distrital Paulo VI, Localidad Kennedy, asume la astronomía como una ciencia que propicia el currículo flexible y transversal, pues la observación y la reflexión sobre el cielo, el planeta Tierra, el universo, el Sol y las estrellas demanda de los estudiantes de todos los niveles educativos indagaciones relacionadas con la historia, la geografía, la física, la matemática y las artes.

También la experiencia de innovación “Fortalecimiento de la cultura ambiental para la formación de ciudadanos socio-ambientales: una propuesta de innovación educativa y pedagógica”, presentada en 2013 y publicada en 2014 por un grupo de docentes (Gerson Maturana, Julián Carreño, Emilio Forero, Rocío García, Claudia Rey, Henry Ortiz, Diana Agudelo, Diana Rodríguez e Irma Villamarín), del Colegio José Francisco Socarrás, Localidad Bosa, se sustenta en los

acuerdos institucionales para “la formación de nuevos y auténticos ciudadanos ambientales globales” (p. 123), para lo cual directivos y docentes promueven en todos los ciclos la educación ambiental y la educación ciudadana tomando como eje los “Proyectos Ambientales Escolares” (PRAE). La iniciativa es el resultado del acoplamiento con el enfoque por ciclos y el trabajo con subproyectos: Huerta escolar (transición a segundo grados); Ornato institucional, tenencia de mascotas y reforestación con plantas nativas (tercero a quinto grados); Reciclaje y Ecomuro (sexto y séptimo grados); Ruido, contaminación atmosférica y suelos (octavo y noveno grados) y Sistemas de riego y energías alternativas (décimo y once grados).

Son varias las experiencias de investigación e innovación solventadas por alianzas interinstitucionales entre colegios, con universidades, el planetario, el jardín botánico, cajas de compensación, el museo interactivo Maloka, los cabildos indígenas, entidades gubernamentales e incluso con organismos internacionales. En la experiencia de innovación “Club de astronomía Alfa Centauro: la ciencia al alcance de la escuela”, presentada en 2008 por Dumar Antonio López, Luz Ofelia Borbón, Carlos Guillermo Díaz y Gabriel Enrique Sarmiento, del Colegio San Pablo, Localidad de Bosa, se retoma la visión institucional según la cual la comunidad educativa del Colegio Distrital San Pablo es la entidad dinamizadora del Centro de Investigaciones Astronómicas en el barrio, la localidad y la ciudad, con el fin de fortalecer el espíritu científico desde la astronomía. Así entonces, se gestionó ante los estamentos locales y distritales el apoyo para la construcción del observatorio astronómico en la institución, que posibilitó la fundación del Centro de Investigaciones Astronómicas de la Localidad de Bosa en la perspectiva de la formación de científicos. Ello condujo a establecer vínculos con instituciones como Maloka, el Planetario Distrital, la Universidad Pedagógica Nacional, el Colegio Sorrento, el Colegio San Bernardo de la Salle, el Centro de Estudios Astronómicos del Mar del Plata, de Argentina, y el Proyecto Ceres S’Cool de la NASA. Con estas alianzas se consiguió un telescopio, un equipo de astrofotografía, un computador, acervos de videos y publicaciones relacionadas con astronomía y *software* de astronomía.

CAPÍTULO 2

LAS INVESTIGACIONES Y LAS INNOVACIONES EN LA TRANSFORMACIÓN DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS Y DE GESTIÓN ACADÉMICA EN BOGOTÁ

Desde 2012 se intensificó la publicación de documentos relacionados con el Premio: dos estados del arte, con los análisis respectivos, los libros que compendian los artículos de las experiencias ganadoras en cada año y textos con formato de cartilla, desde 2014, que socializan los resúmenes de las experiencias habilitadas según las condiciones de las convocatorias. Estos materiales bibliográficos muestran que el Premio es estratégico para reconocer la labor de los docentes; asimismo es una manera de incentivar e intensificar las innovaciones y las investigaciones en educación en la ciudad, incluidas sus zonas rurales, pero además porque es una manera de proporcionar información de base a los docentes, los investigadores y los determinadores de políticas públicas en educación, en relación con la inclusión, la gestión pedagógica y la transversalidad curricular inherente al trabajo con proyectos.

Hacia el año 2012 se sabía muy poco sobre las especificidades y las tendencias pedagógicas subyacentes en los artículos académicos (de quince páginas) presentados por los maestros, las maestras y los directivos docentes participantes. Era perentorio entonces realizar un balance periódico y divulgarlo (portales virtuales del IDEP) para compartir experiencias y resultados con los docentes en las futuras convocatorias, con los investigadores y las entidades formadoras de docentes en la ciudad, experiencias que son un insumo para la definición de políticas por parte de la SED y del IDEP: tal es el sentido de los estados del arte y de los balances que en este libro se realizan.

En 2021, en los quince años del Premio, se revisaron los documentos publicados por el IDEP, mismos que se referencian en los distintos capítulos de este libro; al contrastar las experiencias pedagógicas resumidas en los artículos académicos, en el trayecto de los 15 años, se observa la cualificación paulatina en los modos de describir, explicar y ejemplificar los desarrollos de los proyectos; en consecuencia, cada año es más complejo tomar decisiones sobre los galardonados. Los textos publicados constituyen referentes para determinar las relaciones entre el Premio y los apoyos a las maestrías y a los doctorados, así como a los cursos y talleres sobre lectura y escritura académica. En la modalidad de investigación la mayoría de las experiencias provienen de las tesis con las cuales los docentes se gradúan en los posgrados, como puede leerse en sus artículos.

En el primer estado del arte (Jurado, Benítez y Rey, 2015) se identificaron los trabajos ganadores entre los años 2007 a 2012, y se caracterizaron todas las propuestas presentadas entre 2011 y 2012. Posteriormente, entre 2013 y 2015 se hizo de nuevo el estado del arte, considerando todos los artículos presentados y no únicamente los galardonados. En el estado del arte publicado en 2015 se consideraron las siguientes categorías: Título de la experiencia, autor o autores, nombre de la institución educativa, Localidad, trayectoria de la experiencia, niveles educativos en los que se interviene, énfasis (áreas curriculares o transversalidad de carácter institucional) y núcleos de la experiencia a partir de palabras o enunciados claves.

En el segundo estado del arte (Jurado, Benítez, Rey, Rodríguez, Barriga y Suárez, 2016) se tuvieron en cuenta las mismas categorías pero en lugar de palabras y enunciados claves se realizaron resúmenes de cada experiencia y además en el ítem “Énfasis” se especificaron tres ejes considerados determinantes para el balance, aunque se mantuvo el criterio de las áreas curriculares: Convivencia y ciudadanía (enfoques diferenciales), Primera infancia, y Gestión y factores asociados con los aprendizajes; se identificaron también a los autores o teóricos más recurrentes en los artículos escritos por los participantes, con el interés de caracterizar las corrientes de pensamiento que han influido en la formación docente.

En el tramo de 2007 a 2012 (primer estado del arte) aparecen registradas 125 investigaciones, si bien entre 2007 a 2010 solo fueron objeto de consideración,

en el estado del arte, las galardonadas (en 2007, como ya se señaló, fueron tres, mientras que en los años subsiguientes se galardonaron las cinco previstas para cada convocatoria entre las diez finalistas en investigación). Desde 2007 el IDEP fundó la Serie Premio Investigación e Innovación, para publicar los cinco artículos galardonados en cada modalidad. Esta serie se ha mantenido y es un material de consulta para los investigadores en educación.

Las investigaciones que apuntan hacia transformaciones pedagógicas son, por ejemplo, aquellas que se concentran en el análisis de problemas relacionados con la inclusión y que consideran la discapacidad (cognitiva, invidencia, sordera) y la segregación escolar (racial, de género y económica); asimismo, están los tópicos de la lectura y la escritura y las competencias comunicativas, el desarrollo del pensamiento, la convivencia, la ciudadanía, los derechos humanos, el aprendizaje de las ciencias naturales y las matemáticas, la interculturalidad, las tecnologías digitales, el trabajo con proyectos, las pedagogías sobre la segunda lengua/inglés, la música y las artes plásticas, la expresión corporal, la interdisciplinariedad y la gestión académica e institucional. Por su propia naturaleza, las investigaciones y las innovaciones buscan transformar la atomización curricular, la verticalidad pedagógica, el individualismo y las relaciones unilaterales con las familias y la comunidad de cada barrio.

2.1. INNOVACIONES E INVESTIGACIONES SOBRE LA INCLUSIÓN, LA DIFERENCIA Y LA DIVERSIDAD

Entre los tópicos sobre la inclusión, la diferencia y la diversidad es necesario referenciar algunos que se mantienen en cada convocatoria y sobre los cuales es fundamental realizar análisis longitudinales para determinar los aportes a la educación de la ciudad; es pues una investigación pendiente mostrar lo que ha ocurrido en el transcurso de tres décadas (desde 1987 se ha legislado sobre la inclusión) en torno a las políticas para el reconocimiento de las diferencias; el referente orientador para futuras investigaciones pueden ser los textos recogidos en los 14 volúmenes publicados por el IDEP, porque de manera directa e indirecta aparecen las preocupaciones sobre la inclusión, la diversidad y las diferencias en los contextos educativos.

Las relaciones entre la convivencia, la ciudadanía y la inclusión son constantes en cada convocatoria. Así, en 2007 se galardonó la experiencia de investigación titulada “El aula especial como generadora de proyectos de vida de niños y niñas con discapacidad cognitiva”, en la básica primaria, con énfasis en 4º grado, con el liderazgo de la profesora Marcela Muñoz, del Centro Distrital Gustavo Restrepo, Localidad Rafael Uribe Uribe. Dos estrategias pedagógicas consideradas en los análisis son las del portafolio y el trabajo con proyectos de aula, asumidas como herramientas que posibilitan el autorreconocimiento del aprendizaje en estudiantes con discapacidad cognitiva; la autora insinúa en su texto que el trabajo con proyectos propicia la inclusión y relativiza las diferencias en los modos de aprender de los estudiantes que tienen alguna interferencia en los procesos cognitivos.

En 2008, el artículo titulado “Expedición escolar C: Una apuesta por la convivencia y el aprendizaje significativo”, de Ana Brizet Ramírez, Tadiana Guadalupe Escorcía y Clara Elena Salazar, del Colegio Distrital Monteblando, Localidad Usme, alude (no es el núcleo temático) a la vulnerabilidad, la diversidad y la inclusión:

Concebimos la diversidad como el ejercicio de posibilidad de ser sujeto, en el que se sitúa y se reafirma como tal en el aprender, desde su particularidad, que es lo que le permite ser diferente en esa dinámica de interacciones consigo mismo, con los otros, con el medio y el conocimiento. (2009, p. 58).

En esencia se trata de afrontar desde dentro de la escuela la discriminación hacia los estudiantes con “atención dispersa” o con dificultades para aprender cuando se imponen ritmos escolares homogéneos.

Asimismo, en 2013 se galardonó la experiencia de investigación de la profesora Claudia Patricia Gallo, titulada “Diversidad, arte danzario y práctica pedagógica, una conjunción en el cuerpo”, cuya relevancia radica en la integración del arte en el proceso pedagógico asociado con la discapacidad de jóvenes invidentes y sordos. Por provenir de la Normal Superior María Montessori, este tipo de investigaciones responde a lo que requiere la comunidad educativa, dado que se enlaza con la formación de los futuros docentes de la ciudad y del país; en el artículo se plantean preguntas relacionadas con la complejidad y el sentido de la inclusión y las diferencias humanas.

El rol del docente investigador tiene implicaciones en las dinámicas de la institución educativa en la que se desempeña, pues su mirada aguda desentraña y pone en la superficie aquello que está detrás del discurso declarativo institucional, como se expone en la experiencia de la investigación, galardonada en 2017, denominada “Sistematización de una experiencia educativa en Bogotá: ¿educación inclusiva o diversidad excluyente?”, de Jimmy Alexander Baquero, del Colegio La Victoria, Localidad San Cristóbal. Es una investigación en la que se plantea que el discurso declarativo sobre la inclusión en el PEI no se acopla con la realidad cotidiana de la institución y, al contrario, visibiliza el carácter excluyente; a partir de allí, la investigación traza el reto de “aportar un conocimiento relevante a los planes de mejoramiento institucional y, de esta manera, consolidar una propuesta de educación inclusiva para la diversidad de poblaciones” (Baquero, 2018, p. 13). El colegio recibe a personas con discapacidad cognitiva leve desde el año 2010; el autor realizó la sistematización del itinerario pedagógico entre los años 2007 a 2014 y llegó a la conclusión que una de las limitaciones para la inclusión auténtica es “la carencia de cualificación docente” (p. 14) en el ámbito específico de la integración/inclusión.

Un aspecto trascendente en la investigación referenciada lo constituye la participación de los estudiantes de los grados décimo y undécimo en el acopio de la información respectiva (actas y documentos) y la realización de observación para la sistematización; ello indica que cuando los docentes lideran investigaciones es factible apoyarse en los estudiantes de la última etapa (10^o y 11^o), quienes aprenden a investigar con el rol de monitores o auxiliares. La clasificación de actas, cartas, relatorías, registros en formatos específicos, toma de fotografías, realización de grabaciones, transcripciones y su tabulación es una actividad que los jóvenes realizan y constituye una manera de acceder a los dominios de la investigación social y de la estadística en la investigación en educación; aprenden matemáticas y estadísticas con el horizonte de lo que indagan sus maestros y maestras, lo que contribuye al desarrollo del enfoque de competencias y al trabajo en equipo.

La tensión entre el ser y el parecer emerge en el desarrollo de la investigación de Baquero destacando cómo, por ejemplo, “el estudiante con discapacidad compartía el aula con la población regular, pero en ocasiones era enviado a un aula especial para trabajar con la docente de apoyo especial” (Baquero, 2018, p. 21).

La exclusión se acentúa, señala el autor, cuando la misma agencia gubernamental (la SED, en este caso) selecciona colegios para matricular a estudiantes con alguna discapacidad, como en efecto se hizo desde 2007 hasta 2010, dando a entender que hay colegios exclusivos para la integración, lo cual es objeto de cuestionamiento por parte del investigador:

Llegado a este punto, en este proceso de develamiento de la realidad y la experiencia, emerge el reconocimiento de que la institución no ha sido coherente con la educación inclusiva, sino que la experiencia está más acorde con el modelo de diversidad excluyente que propone Carbonell (2015). (Baquero, 2018, p. 16)

Y más adelante, anota Baquero:

Para este momento la política educativa distrital reconocía el modelo de integración educativa y social como la mejor manera de reivindicar los derechos de esta población. Sin embargo, lo que realmente ocurre es que se continúa bajo las sombras de la segregación y la exclusión, debido a que en ese momento las políticas ordenaban la selección de determinados colegios para poder dar acceso a los estudiantes con discapacidad. En consecuencia, se producía la exclusión automática de los estudiantes con alguna discapacidad de aquellas instituciones que no estaban nominadas como de integración. (p. 21).

Esta experiencia de investigación es un referente para retomar la discusión y considerar planes de formación continua para todos los docentes de la ciudad en torno a las pedagogías de la inclusión.

Las iniciativas de innovación e investigación en torno a la inclusión de niños y jóvenes con alguna discapacidad, incluyendo a todas las que han participado en el Premio, constituye una línea de investigación sobre la cual la SED, el IDEP y las universidades podrían agendar procesos de multiplicación en la formación continua; las instituciones formadoras tendrían que apoyarse en estas experiencias para establecer las conexiones con sus programas.

Cada año aparecen nuevas experiencias en la convocatoria al Premio relacionadas con la inclusión y los aprendizajes específicos en una determinada área,

como la galardonada en 2019, titulada “Juego y trayectorias de aprendizaje de la aritmética inicial en ambientes de aprendizaje que incluyen estudiantes en situación de discapacidad intelectual”, de la profesora Elba Azucena Martínez, de la Institución Educativa Tibabuyes Universal, Localidad Suba. En este artículo se reitera que “Al asumir los retos de inclusión desde el área de matemáticas se encuentra que la mayoría de docentes no han sido formados para atender a poblaciones diversas, hecho que lleva al desarrollo de ambientes excluyentes e incluso discapacitantes, pues no se está preparado para suplir las necesidades educativas de todos.” (2020, p. 160). Entonces los artículos, por su consistencia argumentativa y explicativa, aportan y a la vez interpelan sobre las contradicciones inevitables en el discurso sobre la inclusión.

Asimismo, la investigación “Orientaciones curriculares para la incorporación de la educación inclusiva en colegios públicos del Distrito Capital”, presentada y galardonada en 2019, de Hugo Edilberto Florido, rector del Colegio República Bolivariana de Venezuela, Localidad Los Mártires, proporciona algunas señales sobre las posibles rutas de las pedagogías y los currículos en el enfoque inclusivo de la educación. Este colegio ha considerado en su proyecto educativo institucional, de manera explícita, el enfoque sobre la educación inclusiva y diferencial en todos los grados de la escolaridad. Explica el autor que

A partir de la sistematización de la experiencia, la construcción de la narrativa con la comunidad de aprendizaje reveló tensiones, relaciones de poder, antinomias, limitaciones y alcances del proyecto, que se convierten en la base de la re-territorialización del presente en la institución; también generó nuevos lugares de enunciación y posiciones de sujeto en cuanto a la percepción, reflexión y acción sobre el currículo. Por ello, desde su PEI, la base de la institución para las diferentes acciones se sustenta en lo propuesto por Duck (2010), entendiendo que, desde el enfoque de las necesidades y el derecho, la EIyD es la hoja de ruta para satisfacer las limitaciones de todos con arreglo a la equidad, y para observar, detectar y actuar sobre lo tradicionalmente marginado, para componer un tejido social donde todos aprendamos y participemos activamente en la sociedad. (Florido, 2021, p. 26)

Son las posiciones de un rector, quien amparado en los resultados de la investigación explica y argumenta para influir en la comunidad educativa de Bogotá en

torno a las diferencias de las potencialidades humanas y la función de la escuela en el camino hacia la equidad.

No hay nada absoluto en estas experiencias, pero son puntos de partida para fortalecer las políticas relacionadas con la inclusión en las diversas dimensiones: inclusión de género, de étnia, de opción sexual, de credo, de talento excepcional, de trabajo. Es decir, el gobierno de la ciudad tiene acervos intelectuales de los docentes mismos para pronunciarse y persistir en la concreción de la legislación para la inclusión.

2.1.1. ESCUELA INCLUSIVA: AVANCES EN LOS PROCESOS DE LA EDUCACIÓN DIFERENCIADA

El desarrollo de centros educativos inclusivos es un esfuerzo continuo y sistemático que abarca a los responsables de las políticas públicas a nivel macro y también a los ejecutores en un nivel micro, es decir, a los supervisores, directivos, docentes, familia y comunidad (Andújar y Rosoli, 2014). La educación inclusiva es, en efecto, un proceso orientado a responder a la diversidad del estudiantado en aras de la participación en la cultura, el acceso al currículo, a la comunidad escolar; se trata en esencia de afrontar la exclusión en y desde la educación.

Las prácticas educativas y de aula han ido evolucionando desde un enfoque centrado en la segregación a otro orientado hacia unas educaciones integradora de las necesidades educativas especiales y la atención a la diversidad. Entre las características predominantes en las escuelas y aulas inclusivas están: 1) los planteamientos educativos amplios; 2) el énfasis en el sentido de comunidad y pertenencia; 3) los servicios basados más en la necesidad que en el empujamiento y en los apoyos en el aula regular; 4) el principio de proporciones naturales con pedagogías adaptadas al estudiante; 5) las estrategias instructivas coherentes, y 6) los estándares y resultados derivados de lo que se espera para los estudiantes en general, como lo propone Dueñas Buey (2014). Se resumen estas características así:

- A. Planteamientos educativos amplios: el modelo de escuela inclusiva para todos se ha venido configurando para responder adecuadamente a la diversidad y a una efectiva igualdad de oportunidades. Todos los estudiantes son educados en el marco de un único sistema educativo en el que los niños y las niñas pueden aprender.
- B. Énfasis en el sentido de comunidad y de pertenencia: la escuela inclusiva constituye una comunidad donde todos sus miembros se ponen de acuerdo para organizarse, para que todos participen, cooperen y se apoyen en la perspectiva de satisfacer las necesidades individuales.
- C. Principio de proporciones naturales: los estudiantes asisten a la escuela de su entorno, lo que asegura que cada escuela y clase tenga una proporción de población escolar con y sin discapacidades, similar a la existente en la comunidad social en que se ubica la escuela. No hay clases especiales.
- D. Evaluación no discriminatoria: los resultados del aprendizaje para estudiantes con discapacidades derivan de los que son esperados para los estudiantes en general.

De otro lado, la escuela inclusiva considera, según Ortiz y Lobato (2004), que:

- A. Todos los niños pueden experimentar dificultades al aprender.
- B. Las dificultades de aprendizaje son el resultado de la interacción entre lo que aporta el niño a la situación y el programa que ofrece la escuela.
- C. La escuela inclusiva tiene que ver con *todos* los niños. Se asume una aceptación incondicional de cualquier estudiante.
- D. Las diferencias entre los estudiantes fortalecen la clase y ofrecen mayores oportunidades de aprendizaje.
- E. Las características particulares de cada estudiante tienen que ser el punto de partida para desarrollar el máximo potencial de cada uno.

La escuela inclusiva propicia experiencias de éxito de estudiantes con discapacidad para que rompan el círculo negativo de incapacidad, fracaso, inseguridad, baja autoestima y abandono de las tareas escolares. Con esta finalidad, ha de presentar a los estudiantes tareas que puedan resolver y que les permitan vivir experiencias de progreso escolar (Marchesi, 2014).

Una escuela no resulta inclusiva por el mero hecho de acoger a estudiantes con discapacidad. Si un centro educativo recibe a estudiantes con discapacidad, pero muestra altas tasas de repitencia, o tiene programas “especiales” para esta población, por ejemplo, es una escuela excluyente. Si el sistema educativo no tiene un currículo flexible no genera los mecanismos de apoyo necesarios para garantizar la atención a la diversidad ni establece mecanismos democráticos que favorezcan la participación real de todos los actores para garantizar la reflexión permanente y favorecer la descentralización de la escuela; es decir, no será inclusivo, como lo plantean Andújar y Rosoli (2014) y Florido (2021) en el trabajo aquí reseñado.

Este marco conceptual sobre la inclusión, delineado *grosso modo*, nos prepara para comprender lo que implica para el sistema educativo distrital tener maestras y maestros que reflexionan sistemáticamente sobre el tema de la discapacidad. La innovación galardonada en 2008 titulada “Desarrollo de competencias laborales: un camino hacia la inclusión laboral de jóvenes en situación de discapacidad”, de Villareal y Chaparro (2009), del Colegio República de Bolivia, Localidad de Engativá, trata sobre cómo fortalecer las competencias laborales de estudiantes en condición de discapacidad cognitiva leve para que, en un futuro, sean aceptados en el medio social y productivo. Para ello, implementan desde el ciclo I estrategias de formación en competencias laborales generales que se articulan a todas las áreas del currículo. También intensifican la preparación laboral en competencias específicas en los ciclos IV y V. Este proyecto ha posibilitado el reconocimiento de las capacidades y habilidades de los jóvenes del colegio y la aceptación en los programas de oportunidades laborales de organizaciones y empresas comprometidas con este fin.

Diva Elena Aldana, de la Institución Educativa República Dominicana, Localidad Suba, presentó en 2011 la experiencia de innovación titulada “El lenguaje, un camino de inclusión” (en Jurado; Benítez y Rey, 2015, p. 60), en la cual aborda las

problemáticas de la población sorda y su inclusión educativa. Resalta que el lenguaje es el tema central de la inclusión y reflexiona sobre el papel de la lengua de señas colombiana y del castellano escrito como segunda lengua. La autora promueve un enfoque integral del lenguaje y propone asumir el trabajo pedagógico con el lenguaje como un proceso holístico y transversal.

De otro lado, Gladys Molano, del Colegio Alemania Solidaria, Localidad Barrios Unidos, presentó en 2011 el artículo titulado “El sí y el no de la inclusión y la integración” (Jurado, Benítez y Rey, 2015, p. 117) en el cual hace un análisis a la situación de la población con discapacidad permanente (retardo mental, multidéficit y afectación motora) y con discapacidad transitoria (problemas de aprendizaje moderado a grave; inmadurez y problemas de comportamiento), en el marco del Plan Sectorial de Educación 2008–2012. Es una experiencia que dialoga con la investigación, ya comentada aquí, de Elba Martínez (2019), del Colegio Tibabuyes, en la que aborda las llamadas trayectorias hipotéticas de aprendizaje en el área de Matemáticas. Expone que la movilización del niño en situación de discapacidad intelectual–cognitiva, por varios niveles de la trayectoria educativa, da cuenta de la posibilidad de diseñar ambientes de aprendizaje accesibles desde diseños más universales. Reconoce que una mejor organización del currículo implica transformar los contextos educativos que discapacitan, tanto al niño en una situación de discapacidad intelectual–cognitiva, como al profesor, que no tiene las herramientas para atenderlo.

Dentro del mundo diverso, también están los talentos excepcionales, como lo aborda María Leonor Pérez, de la Institución Educativa INEM Santiago Pérez, Localidad Tunjuelito, galardonada en investigación en 2009, quien abordó la formación del talento académico en los niños y niñas con necesidades educativas excepcionales en poblaciones vulnerables. Se apoyó en el método de indagación ciencia–tecnología–sociedad (CTS), con el propósito de promover el pensamiento científico–tecnológico con perfil humanístico en los estudiantes con talento académico, en el marco legal de la atención a niños y niñas sobresalientes y excepcionales para una sociedad que moviliza y transforma el conocimiento de manera acelerada. Se trabajaron cinco fases, en las cuales los participantes identifican los elementos claves del problema, formulan hipótesis, seleccionan metodologías, hacen recolección de datos y transfieren a nuevas situaciones, a otros escenarios y contextos. Los resultados se compartieron con la Academia

Colombiana de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales, lo cual trascendió el mundo del colegio.

En las experiencias reseñadas se percibe que aun el mundo de “lo diferente” tiene que ser objeto de reflexión y que faltan mayores estímulos y formación para los maestros y las maestras que trabajan en el campo de la inclusión, pero también formación para los demás porque la profesión del educador compromete las interpretaciones holísticas en los escenarios escolares. Se sabe que muchas maestras y maestros trabajan en el mundo de la discapacidad: ¿pero por qué no publican sus experiencias y las reflexiones sobre sus efectos pedagógicos? En los trece años analizados, seis han sido galardonadas, de las cuales la mitad fueron de investigación y la otra mitad de innovación. Sería interesante examinar a fondo estas propuestas, pues *grosso modo* muchos trabajos de innovación tienen la calidad como para ser de investigación de punta.

Hay un aspecto relevante: en los trabajos de los maestros y las maestras que han tomado la reflexión como herramienta, se observa cómo van apropiándose del mundo de lo teórico, del acto de “reflexionar” y no solo del mundo del “hacer” (del mundo de hacer actividades y ejercicios) con el cual han estado vinculados por mucho tiempo. Esto muestra que pueden acometer complejidades si tienen la formación: muchos de los galardonados han cursado un posgrado (especialización, maestría o doctorado) que los ha acercado a redes de investigación o a grupos de investigación de las universidades; también han establecido puentes entre la docencia en la educación básica y la docencia universitaria y esto aporta en las miradas reflexivas, críticas y propositivas sobre el ejercicio profesional de la docencia.

Otro de los aspectos por reconocer es que el mundo educativo en el área de la discapacidad sigue siendo un compromiso de las maestras, sin duda relacionado con el rol tradicional de la mujer como cuidadora. Hay que recordar que la docencia es una profesión históricamente feminizada, especialmente en las primeras etapas de la educación escolar. En general, el 70% de quienes ejercen la profesión docente en Colombia son mujeres.

En el ámbito de la inclusión, especialmente en relación con la discapacidad, hay casi la misma cantidad de trabajos en innovación y en investigación. Esto po-

dría interpretarse como que una vez se inician en el ámbito de preguntarse por su trabajo, por los problemas escolares y de aula, las maestras y los maestros pueden plantearse hacerlo desde maneras más racionales y teóricas en aras de producir conocimientos nuevos y llegar a aplicarlos en las actividades del aula. También es importante un estudio que se pregunte a fondo sobre un *continuum* de la formación docente, pues se observa que los trabajos más ligados a programas de formación continua (talleres de actualización) y avanzada (maestrías y doctorados) se acoplan con más versatilidad a la escritura específica de un artículo académico, si bien algunos caen en estereotipos (el caos del exceso de citación y la subordinación y subestimación de la experiencia docente propia).

Teniendo en cuenta la clasificación que el Ministerio de Educación Nacional propone sobre la discapacidad (intelectual-cognitiva, mental psicosocial, sensorial auditiva, sensorial visual, sordoceguera, voz y habla, física o de movilidad, trastorno del espectro autista, sistémica y múltiple discapacidad), los trabajos más especializados en este ámbito fueron en discapacidad cognitiva y uno en discapacidad auditiva. Sería ideal que hubiese reflexiones en cada uno de los tipos de discapacidad. Es necesario construir políticas y estímulos (otros galardones, pasantías internacionales, más asistencia con ponencias a eventos nacionales e internacionales, etc.), fortalecer la formación en investigación en todos los tipos de la discapacidad y promover la publicación de los análisis, con lo que inevitablemente se divulgarán conocimientos nuevos sobre este campo tan sensible en el sistema educativo en el mundo.

Por otro lado, el universo de lo excepcional no solo es el de la discapacidad, pues también hay un mundo de la gran capacidad. El Distrito tiene que propender más por el estudio de las capacidades excepcionales. Es necesario reflexionar sobre los estudiantes que se aburren en el aula y que obtienen resultados muy altos en pruebas cognitivas de carácter externo, aunque también pueden presentarse capacidades o talentos excepcionales en personas con discapacidad y sería muy pertinente que este tema fuese retomado para futuras investigaciones. En todo caso el conjunto de estos artículos aportan de manera significativa al sistema educativo de la ciudad porque interpelan las hipótesis del déficit frente a las hipótesis de la diversidad y las diferencias.

Otro aspecto interesante para analizar en las propuestas galardonadas, en el ámbito de la educación inclusiva, es el nivel de intervención escolar: hubo trabajos en primaria, secundaria y media. Ningún trabajo fue formulado para el preescolar; es probable que en la escuela no se logren detectar las diferencias de los niños y las niñas de manera temprana, aunque será necesario realizar estudios in situ al respecto o promover talleres y paneles con las docentes que trabajan en aulas integradas.

De otro lado, en la década del 2000 comenzó a abandonarse la perspectiva asistencial y paternalista, que concibe a la persona con discapacidad como dependiente, inactiva e improductiva. Hoy en día esta concepción ha cambiado hacia una mirada cuyo foco está en las habilidades y las competencias de las personas con alguna discapacidad. Todos los trabajos presentados en este ámbito se inscriben en dicha década, y en congruencia con lo que se lee en los artículos todos han trascendido también el modelo médico de la discapacidad y apuntan a un enfoque más social, lo cual es otro aporte de estos trabajos, que inciden en los docentes y los directivos docentes. Esto sitúa a Bogotá en el mismo nivel de las discusiones del concierto mundial.

Si se asume que el concepto de discapacidad ha evolucionado desde una perspectiva teórica biomédica hacia una visión más amplia y de carácter social que involucra el entorno, las comunidades y la cultura, y que por tanto las causas que originan la diversidad son básicamente sociales —como rezan los documentos CONPES, entre muchos otros—, estos artículos abren la expectativa hacia posibilidades de estudio de la discapacidad con la familia, con la comunidad y con otras variables como género (perspectiva de género de la discapacidad) o con las realidades crudas en Colombia como el conflicto armado. Estas tendencias son las que se espera encontrar en los trabajos de las futuras convocatorias.

2.1.2. ESCUELA INCLUSIVA: TRANSFORMACIÓN PEDAGÓGICA Y TRADICIÓN ANCESTRAL EN LA ESCUELA

También hace parte de la inclusión el reconocimiento en la escuela de las comunidades indígenas, pues en Bogotá existen cabildos y es un espacio de migración continua de grupos indígenas que huyen de las violencias rurales. En 2009,

como ya se señaló en un apartado anterior de este libro, una de las experiencias de investigación relacionadas con la reflexión y el horizonte transformador de la práctica pedagógica centró su atención en analizar cómo cada sujeto aprende siempre con otros. Se trata de las “Itinerancias territoriales y patrimonios pedagógicos para la escuela intercultural: aprehendizajes desde los conocimientos ancestrales y construcción de muiskanoba en el colegio San Bernardino del territorio muisca de Bosa”, de Jairzinho Panqueba y Blanca María Guachetá, del Colegio San Bernardino, Localidad Bosa; es una investigación desarrollada con estudiantes de los grados décimo y undécimo, cuyos ejes son la escuela intercultural y los saberes ancestrales. La continuidad en la participación en el Premio y la producción académica que aparece en portales virtuales es reveladora de una corriente de pensamiento en educación en torno a la interculturalidad y la ancestralidad indígena.

En la perspectiva intercultural se inscribe también la investigación de las profesoras Tadiana Escorcía y Luz Myriam Fajardo, del colegio José Asunción Silva, Localidad Engativá, titulada “Del revés al encuentro”, presentada en 2017 y galardonada en 2021. El énfasis es el análisis de los saberes ancestrales y su desconocimiento en la educación preescolar y se correlaciona con la investigación galardonada en 2017 de las profesoras María Stella Escobar y Johanna Rey, del Colegio Altamira Sur Oriental, Localidad San Cristóbal: “Yo no sabía que Don Miguel sabía tanto. Saberes etnobotánicos afrocolombianos en la clase de ciencias naturales”; en este artículo se explican los desarrollos de la investigación con el estilo de la tercera persona, como si la investigación hubiese sido objeto de una observación desde afuera por un investigador externo, pero es una estrategia discursiva en el informe de investigación; es decir, se describe la experiencia de una de las maestras autoras del artículo:

El proyecto de investigación analiza la práctica de enseñanza que realiza la maestra Stella Escobar. [...]

Los fragmentos de entrevista, episodios de clase y fotografías que aquí se analizan permiten, en un primer momento, identificar los propósitos que la maestra persigue con la enseñanza de los saberes etnobotánicos afrocolombianos; en un segundo momento, conocer algunas de las estrategias que ella emplea para movilizar estos saberes hacia el espacio de la clase y, finalmente, evidenciar los conocimientos y actitudes alternativos que los

estudiantes construyen cuando aprenden saberes etnobotánicos afrocolombianos en el aula de ciencias. (Escobar y Rey, 2018, pp. 101-103).

Este es otro estilo en el modo de socializar las iniciativas de investigación de las maestras y los maestros de Bogotá: una maestra que observa y describe las acciones pedagógicas de su colega, previos acuerdos para la coinvestigación; es, en consecuencia, un referente para considerar las metodologías en la investigación en el aula y las estrategias discursivas para comunicar sus resultados. Es también una experiencia ilustrativa del carácter transversal de las iniciativas de investigación alrededor de las tradiciones indígenas y afrodescendientes: la convergencia, a partir de la etnobotánica, de ciencias naturales y ciencias sociales muestra que, como ocurre en otros sistemas educativos del mundo, podrían constituir una sola área (Ciencias naturales y sociales). La integración curricular de estas áreas y, por supuesto, lenguaje (escritura y oralidad) a través de proyectos, es otro referente entre las múltiples posibilidades que las investigaciones y las innovaciones proporcionan a la comunidad educativa.

En 2011, se publicó la experiencia titulada “Tradiciones indígenas: estrategias para la conservación del planeta Tierra”, de las profesoras Laura Ruiz, Claudia Medina y Luz Mireya Pérez, del colegio Kimi Pernia Domico, Localidad Bosa, institución educativa con énfasis en el estudio de las ciencias naturales. En el artículo académico se describen y explican las prevenciones frente al agotamiento de los recursos naturales de los ecosistemas y se promueven con los estudiantes acciones para desacelerar la contaminación, como el aprovechamiento del lulo de perro (*Solanum pseudolulo*) para la fabricación de jabones y limpiadores biodegradables. Hay pues un acoplamiento entre los procedimientos de la investigación, y sus fines, con el discurso declarativo del primer decreto reglamentario de la Ley 115, el Decreto 1860 de 1994, en el cual se invita a considerar el trabajo con proyectos y la producción de bienes, como los detergentes, para aprender ciencias desde la relación teórico-práctico.

Las experiencias de investigación relacionadas con la ancestralidad indígena surgen en instituciones educativas de cuatro localidades de la ciudad (Usme, Bosa, Ciudad Bolívar y San Cristóbal) y tienden hacia estudios que incluyen a toda la comunidad educativa o hacen un particular énfasis en las áreas de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. Al respecto, un caso es la investigación titulada

“Aprender desde adentro. Una mirada adentro de nosotros mismos para conocer al otro que nos acompaña. El consejo de etnias”, presentada en 2020 y 2021 por Blanca Peralta, del Colegio San Bernardino, Localidad de Bosa, y en cuyo resumen se destaca la trayectoria de una investigación que busca reconstruir

La historia del territorio muhyisca de Bosa, así como las historias de los pueblos que los habitan o llegan de otras latitudes a habitarlo, como parte fundamental de los tejidos interculturales que hemos trenzado por quince años en el colegio San Bernardino, lugar donde confluyen a diario los niños, niñas jóvenes de comunidades indígenas, afrodescendientes, campesinos, entre otros. (Peralta, 2020, p. 22)

Esta experiencia fue finalista en 2021, pero en 2009 ya había sido reconocida en el Premio con el artículo “Itinerancias territoriales y patrimonios pedagógicos para la Escuela intercultural. Aprendizajes desde los conocimientos ancestrales y construcción de Muiskanova en el colegio San Bernardino del territorio muisca de Bosa”, presentado junto con Jairsinho Panqueba y orientado hacia la educación media. Asimismo, en 2013 fue premiada la experiencia en investigación titulada “Kwitara Santayá u`wboiná-kueshro. Conjugación de patrimonios ancestrales en el Colegio San Bernardino de Bosa: territorio Muisca de Bogotá”, también de Panqueba, la cual se publicó en 2014. En esta perspectiva, el colegio San Bernardino podría liderar la línea de investigación en educación y culturas ancestrales en Bogotá. La permanencia de los proyectos, la participación continua en el Premio, sus publicaciones y el reconocimiento de las comunidades indígenas y afrodescendientes a su labor pedagógica son indicadores de los dominios sobre la interculturalidad en la educación.

En una perspectiva semejante fue galardonada en 2017 la innovación titulada “Legado indígena. Una estrategia pedagógica para la enseñanza de saberes indígenas en la escuela”, de Anyie Paola Silva, del Colegio La Concepción, Localidad Bosa, cuyo propósito es afrontar el matoneo de la que son objeto los estudiantes de origen indígena y para lo cual desarrolla estrategias pedagógicas relacionadas con el conocimiento de las tradiciones indígenas y sus acervos culturales, en el marco del área de Ciencias sociales, con apoyos en las teorías decoloniales.

Así entonces se ha ido configurando una línea de investigación de los maestros y las maestras de Bogotá en torno a la ancestralidad indígena y afrodescendiente, lo cual habría que aprovechar para los programas de formación inicial, continua y avanzada y ser consecuentes así con lo que demanda la Constitución Nacional respecto a la diversidad cultural. Al respecto, es necesario interrogar sobre qué tanto uso tienen los artículos académicos de los docentes en los programas de formación de las licenciaturas y en las maestrías, pues sin duda hacen parte de los antecedentes en proyectos monográficos o de tesis. Pero también se requiere de su consideración en la formación continua de cada institución educativa y prever seminarios, talleres y congresos que convoquen a quienes lideran estas iniciativas. En ese orden, lo mismo se podría plantear para las otras líneas de investigación que han ido constituyéndose a través de las convocatorias anuales al Premio.

2.2. LA TRANSFORMACIÓN DE LOS ENFOQUES PARA EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA

Entre las preocupaciones de los docentes participantes en el Premio se destaca la lectura y la escritura, dos actividades determinantes en los aprendizajes escolares. Respecto a dichos aprendizajes no aparecen experiencias relacionadas con los enfoques fonético-fonológicos o los métodos sintéticos y analíticos dado el carácter cerrado y rígido de estos métodos. Al contrario, los enfoques comunicativos y socioculturales para el aprendizaje de la lectura y la escritura demandan innovaciones/investigaciones continuas. Unos y otros enfoques conviven en la cotidianidad de las aulas pero los segundos regularmente se sustentan en proyectos o en centros de interés, lo cual implica considerar los entornos y los intereses de los estudiantes. Por sus características, el enfoque sociocultural sobre el lenguaje subyace en el enfoque sobre las competencias comunicativas, cuyo fortalecimiento es común tanto en los docentes como en los estudiantes.

Paralelo al fortalecimiento de las competencias comunicativas en quien innova, investiga y sistematiza por escrito, fluyen los cambios en las relaciones interpersonales con los estudiantes y los demás miembros de la comunidad educativa. La escritura de las experiencias pedagógicas, propias o de otros, cualifica el pensamiento y cohesiona el proyecto intelectual de los profesionales de la educación a la vez que influye en los aprendizajes de los estudiantes. Dicho de otro modo:

porque el docente es inquieto, lee y escribe, y porque lee y escribe sobre sus dilemas profesionales tiene las condiciones para comprender el modo de leer y escribir de sus estudiantes y ayudarlos a cualificar estas competencias. Es lo que enseguida se mostrará desde las experiencias de innovación e investigación de los docentes participantes en el Premio.

La preocupación hacia los métodos para el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura es una constante y constituye el punto de partida en las experiencias de innovación y de investigación en este ámbito; la mayoría de las iniciativas relacionadas con la lectura y la escritura ponen a prueba los constructos teóricos insinuados por Ferreiro y Teberosky (1979). En general, en los artículos se analiza la situación de la lectura y la escritura en la educación inicial y en la educación primaria, frente a lo cual se propone trabajar con proyectos y considerar el enfoque sociocultural, como se registra en la investigación de Johanna Milena Rey Herrera, de la Institución Educativa Altamira Sur Oriental, titulada “Propuesta pedagógica para la construcción de la escritura en la primera infancia”. Esta experiencia de investigación se solventa en el trabajo con proyectos en primero y segundo grado; la transformación está mediada por los entornos de la cotidianidad y los centros de interés de los estudiantes; en el caso del aprendizaje de la escritura y su sentido social, el apoyo conceptual deviene de las teorías de Vygotski (1993), Bajtin (1985) y Voloshinov (1992) al considerar el carácter plural del lenguaje, la interacción discursiva y la pedagogía por proyectos.

En esta misma perspectiva se inscribe una de las experiencias de investigación galardonada en 2010: “La escritura en el grado primero: un análisis desde los cuadernos de clase”, de Dora Inés Carvajal, de la escuela Federico García Lorca. La investigación se desarrolla en la Localidad Usme, con la participación de docentes de varias escuelas cercanas entre sí; esto hace singular dicha experiencia pues lo más común es desarrollar las investigaciones o las innovaciones en la propia escuela. La autora se apoya en las fuentes clásicas de la investigación sobre el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura, como son los trabajos de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1979) y Liliana Tolchinsky (1993), y además incorpora teorías del análisis del discurso para analizar los contenidos de los cuadernos de los niños. La autora explica que el problema relacionado con el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura no es el método sino el enfoque teórico de las maestras, lo cual compromete el tipo de formación recibida; se

plantea que al tener el dominio del enfoque teórico, los métodos se configuran según los contextos y los perfiles sociales de los estudiantes, ya que no preexisten sino que son construidos por los docentes.

En varias de las investigaciones cuyos resultados se condensan en los artículos evaluados para el Premio hay casos en los que los docentes no trabajan en la misma escuela y es un dilema saber si en una u otras los impactos pedagógicos son semejantes, lo cual implicaría realizar seguimientos in situ después de las premiaciones. Es otra línea posible de investigación desde las universidades o desde las entidades gubernamentales para monitorear la continuidad y los impactos de las experiencias.

Entre las galardonadas en 2016 está la investigación titulada “El modelo metasociocognitivo. Una alternativa para situar la escritura en contexto”, de Aura Catalina Quintero y Olga Yamira Peña, de la Institución Educativa La Gaitana, Localidad Suba, y del Instituto Técnico Industrial Francisco José de Caldas, Localidad Engativá. Se trata de dos instituciones educativas situadas en dos localidades distintas, dado que el artículo se desprende de la tesis de maestría escrita conjuntamente. El foco lo constituye el análisis sobre cómo los niños de segundo de primaria cualifican progresivamente la producción escrita a través de la metacognición (la reflexión sobre el acto de escribir y lo que es escrito) con la mediación pedagógica de las docentes. Las maestras cuestionan la visión prescriptiva sobre la escritura (los métodos sintéticos y analíticos) para promover la autenticidad de la escritura a partir del trabajo con proyectos.

De nuevo la pedagogía por proyectos y la actividad metacognitiva constituyen los soportes de la investigación y con ella la cualificación de la escritura de los niños y las niñas. Como lo planteara Rey, en la experiencia arriba comentada, en este tipo de experiencias se trasciende la visión fonológica y gramaticalista, propia de la perspectiva sintética (letra-sílaba-palabra y oración) o analítica (frase-palabra-sílaba y letra). Las autoras contraponen estas visiones a la perspectiva metasociocognitiva, subyacente en la pedagogía por proyectos, a través de las cuales los niños y las niñas descubren con asombro el sistema de escritura. Este tipo de investigaciones son adecuadas para resolver las dudas de tantas maestras y maestros respecto a los métodos para el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura. Como ya se señaló, es necesario considerar los enfoques para

decidir sobre los métodos y no acoger los métodos sin el dominio del enfoque teórico, y esto es lo que las maestras aportan con sus análisis: invocan la dimensión epistemológica en la toma de decisiones frente a las pedagogías para el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura.

Además de la educación inicial la lectura y la escritura también es objeto de reflexión en la educación media, como se muestra en la investigación titulada “Relación entre metacognición y composición de textos argumentativos. Estudio a través de la implementación de una secuencia didáctica”, de Diego Alejandro Guerrero, de la Institución Educativa Colegio Acacia, Localidad Ciudad Bolívar, presentada en el año 2010. En los estándares básicos de competencia (MEN, 2006) se propone abordar la argumentación en los grados 10 y 11. En congruencia con los estándares el autor establece el enlace entre las prácticas metacognitivas (la reflexión sobre la lengua en uso o el monitoreo de los procesos lecto-escritores propios) y la consistencias de la argumentación de los estudiantes.

Un trabajo de investigación que se relaciona con el anterior es el denominado “Conversación, construcción colectiva de conocimientos y producción textual”, presentado en 2011, cuyo propósito es “analizar la incidencia de la conversación entre estudiantes en la construcción conjunta de conocimientos relacionados con la producción textual, en el marco de la pedagogía por proyectos” (Rojas, 2012, p. 97). Es una investigación que propende por el trabajo colaborativo entre los estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Arborizadora Alta, en aras de la autonomía intelectual y del fortalecimiento de las prácticas metacognitivas; la docente funge de interlocutora, mediadora y provocadora de reflexiones, como se procede en la pedagogía por proyectos. Un aporte teórico/práctico de esta experiencia se expresa en la relación entre la oralidad y la escucha (la conversación sobre lo que es necesario escribir) y la producción de texto escrito orientado hacia las actividades del proyecto (la cultura urbana, por ejemplo). La evaluación de la producción textual de los estudiantes es de carácter formativo con especial hincapié en la autoevaluación y la coevaluación o la evaluación entre pares, para lo cual la autora diseñó rejillas o rúbricas de evaluación con las cuales los estudiantes se autorregularon y la docente las tomó como apoyo para su valoración.

En general las experiencias de innovación e investigación que focalizan los aprendizajes de la lectura y la escritura entronizan con el enfoque comunicativo

y sociocultural, insinuado en los lineamientos curriculares (MEN, 1998), en los estándares básicos de competencia (MEN, 2006) y en los campos de pensamiento como el de Comunicación, Arte y Expresión (SED, 2008). Es propio de las competencias comunicativas aprender a escuchar para saber argumentar oralmente y por escrito y esta intencionalidad pedagógica es la que prevalece en la experiencia de Yolanda Rojas; es decir, transforma las visiones sobre la escritura al vincularla con la conversación y transforma el currículo prescripto a través de la pedagogía por proyectos.

En los lineamientos curriculares y en los documentos que produjo la SED (Secretaría de Educación del Distrito) hasta el año 2015 se asume la lectura como un acto interpretativo que no se restringe a la mera acción de leer libros o documentos sino al hecho de leer el mundo, como lo planteara Freire (1984). Si ello es así, el acto de leer entra en correspondencia mutua con el hablar, el escribir y el escuchar, pues son formas que propician la interacción con el entorno. Por ejemplo, en la experiencia “Filosofía, pedagogía y enseñanza para el pensamiento”, presentada y galardonada en 2007, el profesor Salomón Rodríguez, del Colegio Distrital Fernando Mazuera, Localidad Bosa, expone cómo la creatividad se vincula con la lectura de la imagen y la escucha de guiones de radio: “Además de la tecnología, se hace necesario que la creatividad sea parte del anclaje en el proyecto. A esta estrategia se suma la lectura de la imagen fija y el uso racional y didáctico de los guiones de radio” (Rodríguez, 2008, p. 49). Al hacer cosas con las palabras (guiones de radio) se toma conciencia sobre la lectura como un proceso complejo que deviene de la interdependencia entre la oralidad, la escucha y la escritura. No son entonces las rutinas de la copia o de las actividades estereotipadas (tareas de conjugación verbal, por ejemplo) las que regulan el ser-estar en el aula sino el deseo de inventar y producir textos para otros.

En una perspectiva similar está la experiencia pedagógica “Catarsis: una estrategia para el desarrollo de la inteligencia emocional y las competencias cognitivas a través de la cultura escrita” (2020), de Henry Merchán Corredor, del Colegio La Concepción, Localidad Bosa, quien fue galardonado también en 2012 con la experiencia de innovación titulada “Proyecto de comunicación y ciudadanía”, publicada en 2013. En el artículo publicado en 2020 el autor explica que la lectura “es entendida más allá del acto pragmático, se asocia con la idea ‘freiriana’ de leer el mundo desde un acto de inmersión en él, y a partir de un proceso de

asociación de la realidad propia con la palabra escrita” (Merchán, 2020, p. 148). Su punto de vista se sustenta en el enfoque hermenéutico del lenguaje, según el cual la conexión con el conjunto de relaciones, acciones, acontecimientos y objetos constituyen la existencia humana. En efecto, la lectura es un proceso complejo de recepción activa y de interpretación creadora. El sujeto interpreta todo lo circunstancial para saber actuar. Los horizontes se entrecruzan unos con otros desde una mirada que los integra en tanto configura puntos de vista desde un lugar y un tiempo.

La experiencia titulada “Escribo ensayos, leo crítica y creativamente. Propuesta dirigida a mejorar la calidad de la educación mediante la universalización de la escritura de ensayos en el sistema educativo”, del profesor Leandro Cerro Robles, del Colegio Ricaurte, Localidad Los Mártires, presentada en el año 2013, postula que hay una interrelación mutua, variable y fluctuante entre los procesos de lectura y escritura, que se activan en sucesivas etapas. En tanto que se abordan las características de las modalidades textuales esta experiencia dialoga con la presentada en el año 2016, “La lectura de textos expositivos como generadora de procesos metacognitivos”, de Carmen Sofía Ospino Gómez, del Colegio El Cortijo Vianey, Localidad Usme. La autora propone tres momentos con sus respectivas estrategias en el proceso de la lectura: el momento anterior a la lectura del texto, el momento en el que el lector ingresa a la trama textual y el momento posterior, que se da cuando el lector toma distancia del texto para establecer la conjunción entre estos dos mundos, el del texto con sus saberes y el del lector con sus acervos cognitivos, como ocurre con las dinámicas de la lectura crítica.

El punto de partida de la experiencia de investigación de Ospino Gómez son “los resultados de las pruebas Saber del grado tercero de los años 2012 a 2015” (Ospino, 2017, p. 49), sobre los cuales señala que los estudiantes “se ubican, principalmente, en desempeños insuficientes y mínimos” y “están lejos de alcanzar la comprensión global”, porque “además, muestran dificultades para elaborar y verificar inferencias de textos informativos y argumentativos” y de “gráficas y esquemas” (p. 49). Con esta caracterización la docente trabaja con un grupo de niños de primer grado con quienes avanza hasta tercer grado, con un especial énfasis en la lectura de textos expositivos o explicativos en el marco de la pedagogía por proyectos y de la investigación-acción. Uno de los proyectos es sobre

la cocina y la nutrición, otro sobre el mundo de los animales y un tercero sobre la actividad física, el aparato locomotor y la salud. Los proyectos posibilitaron el acompañamiento de las familias en las actividades de lectura y de escritura y, según la investigadora, constituyeron un factor determinante en los progresos de los niños y las niñas en la interpretación y la producción de textos. Como en el caso de Rojas (2013) la conversación entre los estudiantes propició la actividad metacognitiva inherente a la producción de textos auténticos.

En consecuencia, hay coincidencias con lo que se ha expuesto en este balance sobre los 15 años del Premio: El currículo escolar es construido, no preexiste como un organismo monolítico. En el trayecto de su construcción a través del desarrollo de proyectos se fortalece progresivamente la lectura, la escritura, la escucha y la oralidad, pues sobre los textos es necesario conversar antes que escribir: son las competencias comunicativas. La complementariedad entre lectura y escritura, entre el escuchar y el hablar, ocurre en un movimiento cíclico, ya que la lectura puede comenzar en la misma escritura o la escritura puede dar pie a la lectura; del mismo modo, en el acto de hablar se escucha y al escuchar se dialoga interiormente (en el acto de pensar).

El maestro es innovador e investigador en tanto interpreta el mundo. Interpretar significa construir una perspectiva de significación sobre lo que vive y experimenta y con quien convive en el día a día. Ello implica reconocer, desde su propio estar en medio de las cosas, las configuraciones o representaciones de lo que observa y experimenta. Esto lo habilita para entrar en diálogo con otras interpretaciones, reconocer las diferencias y tomar distancia frente a su propia interpretación, para así valorar las de los demás: el lector crítico es heterodoxo.

2.3. ¿CUÁLES SON LOS RETOS DE LA EDUCACIÓN INICIAL?

Hoy se reconoce al niño pequeño como una “persona” dotada de espíritu y de corazón, capaz de pensar, de actuar y desear. Se subordina pues la metáfora de la *tabula rasa* empleada por las escuelas de filosofía griega en el siglo IV a. C. para describir al niño, a quien se le consideraba “una cera virgen”, una “materia para moldear”. Fue rebasada incluso la concepción de los años setenta que rezaba que el niño muy pequeño no es sino un ser pasivo, una “esponja sensorial” capaz tan

solo de reaccionar a los estímulos de su entorno. También ha quedado atrás la imagen tradicional de un bebé que no siente nada, que no ve y no piensa; hay un sinnúmero de investigaciones que muestran la extrema precocidad de las competencias creativas de los niños y las niñas.

Por sus complejidades, la denominada “primera infancia” es uno de los temas más delicados y a la vez más urgentes en el panorama educativo nacional. Si bien desde los años sesenta las políticas públicas han determinado la importancia de la primera infancia y la educación inicial, la mayoría de las acciones se han enfocado hacia la creación de programas sobre la alimentación y el cuidado, pese a que la Constitución de 1991 establece como obligatoria la educación a partir de los cinco años, incluyendo como mínimo un año de preescolar (MEN, 2021). Bogotá, sin embargo, es la primera ciudad colombiana en introducir los tres grados de la educación preescolar en el sector público.

Sin desconocer el discurso del cuidado, es importante poner sobre la mesa la importancia de reconocer las capacidades, habilidades y competencias que desde los primeros años desarrollan los niños y las niñas, asumiendo que su capacidad de observación y exploración se encuentra en un punto determinante y que puede conllevar a cambios culturales y sociales de gran escala. La hipótesis no es nueva, y la literatura en torno a la plasticidad cerebral en los primeros años y sus aprendizajes (Guzmán y Chocontá, 2018; Richart, Church y Morrison, 2014; Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia – Unicef, 2020) trasciende el contexto local y resalta el papel fundamental de la educación en los proyectos de vida individuales y colectivos y en la superación de la pobreza (Banerjee y Duflo, 2016; Acemoglu y Robinson, 2012; Stiglitz, 2012).

En esta perspectiva es importante resaltar el papel que los maestros y las maestras han venido desarrollando, pues impactan directamente en la educación inicial y apuestan por una renovación en los paradigmas asociados a esta etapa crucial de la vida. Pero un reto fundamental es explorar sobre las innovaciones en el ciclo de preescolar y no solo sobre Transición. Al respecto, es necesario realizar una breve síntesis de aquellos trabajos presentados al Premio que documentan el fenómeno y que pueden ser referentes para continuar con las investigaciones y las innovaciones.

La experiencia galardonada “Mi amigo el bicho”, presentada en 2011, (Jurado, Benítez, y Rey, 2015) en la modalidad de Innovación, acude al entorno para propiciar el desarrollo del pensamiento científico en el campo biológico. La autora, Claudia Marcela López, del Colegio Marsella, Localidad Kennedy, propende por el desarrollo de las capacidades investigativas de los estudiantes a partir de la exploración del entorno. Resulta atractivo que las apuestas en estos primeros años no se centren en lúdicas descontextualizadas sino en procesos de investigación que propician una mirada diferente sobre el contexto en el que habita el estudiante. Esta experiencia muestra que el niño, en sus primeras etapas, es un ser ávido de aprendizajes profundos en la escuela y mucho más cuando progresivamente aprende a manipular las herramientas digitales.

En esta misma lógica, la experiencia “¡Familias a estudiar! Una propuesta de primera infancia para vincular familias a la escuela”, presentada y galardonada en 2015 por las profesoras Lisandra Clavijo, Mileyin García y Paola Pardo, del Colegio Bravo Páez, Localidad Tunjuelito, señala la preocupación sobre cómo articular las políticas públicas con las dinámicas de la escuela y de las familias. En el artículo se plantea la importancia de establecer puentes entre las aspiraciones de la sociedad y lo que ocurre en el aula y a la vez expone que la familia es un eje articulador de los procesos educativos y constituye el soporte de los aprendizajes. Los planteamientos devienen de la identificación del problema que da lugar a la innovación:

No podemos negar que esta es una época de cambio constante, especialmente en las relaciones familiares y comunitarias; los niños y niñas viven cada vez más solos, ensimismados y alienados por aparatos electrónicos que permiten a los padres tener momentos de respiro; niños y niñas que ya no hablan de sus problemas o construyen proyectos junto a sus padres, que ya no juegan a las “cogidas” o a las “escondidas” con sus primos en las reuniones familiares, o que ya no se ven tan dependientes de las disposiciones de sus padres, sino que toman sus propias decisiones cada vez a más temprana edad sin importar lo que opinan los adultos. (Clavijo, García y Pardo, 2016, pp. 92-93)

El texto muestra la importancia de establecer nexos profundos entre la escuela y la casa como una forma de construir comunidades de aprendizaje con impactos

emocionales. Aunado a esto, el texto se sumerge en reflexiones de corte interdisciplinar que abogan por una visión holística del proceso educativo. Asimismo, la experiencia “Rafiki: expresa, juega y siente”, presentada y galardonada en 2015, de Ruth Palacios y Magda Fierro, del Colegio Las Américas, Localidad Keneddy, se desarrolló en el ámbito de la educación diferenciada con niños entre los cuatro y cinco años de edad. Señalan las autoras que en el contexto de la primera infancia “la diversidad es un valor y no un problema, una oportunidad y no una limitante para el encuentro entre distintos.” (2016, p. 141). Se proponen entonces “encontrar las estrategias y las metodologías que partan del interés de los niños” (p. 141), pero sobre todo “partir de las diferencias” y para lograrlo se apoyan en los lineamientos para la primera infancia, que da prelación al juego, la literatura, la exploración, la interacción oral, el dibujo, la música. Los rafikis son muñecos fabricados de manera artesanal que se identifican como referentes para narrar, dibujar o teatralizar.

Los trabajos presentados en la educación inicial apuntan a un objetivo común: reforzar la idea según la cual en los primeros años la experiencia sensible con el mundo que rodea a los niños y a las niñas es vital para el desarrollo de habilidades cognitivas y físicas. Se rescata así el fomento de la curiosidad como elemento fundante, la capacidad de observación y la generación de hipótesis frente a los fenómenos que descubre y describe, oralmente y a través de imágenes. La competencia comunicativa oral es la que despunta y constituirá el cimiento para el acercamiento a la lectura y la escritura en el paso entre transición y primer grado. Pero este es otro reto de la educación inicial: mostrar cómo los niños y las niñas acceden de manera natural a la lectura y la escritura porque son ellos quienes quieren aprender estas habilidades.

Reconocer la incertidumbre como parte del devenir pedagógico refuerza la idea de asumir que maestros y maestras son investigadores potenciales que acuden a diversas estrategias para desarrollar los propósitos esenciales de la educación inicial. En esta etapa, el maestro, la maestra y los niños y las niñas cumplen la función de exploradores y preguntadores y aprenden en el proceso de reconocerse y de descubrir nuevos espacios. No puede pasarse por alto que el espacio (la proxemia) también educa y construye relaciones profundas con los aprendizajes, a la vez que potencializa la innovación en las relaciones pedagógicas con los niños y las niñas. Tal vez este sea un tema entre las prioridades de futuras investigacio-

nes en la ciudad, sobre todo cuando Bogotá ha dado el paso hacia la constitución de un nivel de educación preescolar completo de tres grados como lo señala la ley general de educación; pero es necesario reconocer que el clamor por mejores infraestructuras no se reduce a la modernización sino a considerar el entorno y las relaciones pedagógicas entre la escuela, la familia y los niños y las niñas.

2.4. LA TECNOLOGÍA Y LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN EN LA TRANSFORMACIÓN PEDAGÓGICA

Orientar las prácticas pedagógicas hacia la autonomía intelectual de los estudiantes es otra de las constantes y de las preocupaciones en las investigaciones e innovaciones de los docentes. Las estrategias pedagógicas para incentivar la autonomía están relacionadas con el uso educativo de las tecnologías digitales. Cabe aclarar que además de las tecnologías digitales están aquellas que se promueven en los colegios técnicos, asociadas con la electricidad, la soldadura, la ebanistería, la mecánica automotriz, el dibujo arquitectónico, la topografía, entre otros oficios calificados que demandan perspectivas tecnológicas. Por ejemplo, en 2011, en el área de Tecnología e informática, se presentó la innovación “Cultivo de la trucha arco iris en poca agua dentro de la huerta escolar como ambiente de aprendizaje para la enseñanza en tecnología”, de Julián Torres, del Colegio Florentino González, Localidad San Cristóbal. En esta experiencia pedagógica no es la tecnología digital la que prevalece sino la tecnología de la piscicultura. En el mismo año (2011) se presentó la experiencia sobre el “Museo de la mecánica”, de Jorge Rodríguez, del Colegio CEDID San Pablo, Localidad Bosa, y en el año siguiente con los ajustes al artículo fue galardonada con el título “Museo interactivo de la mecánica como estrategia pedagógica en la enseñanza de la Tecnología”; pero el museo no es virtual sino físico-empírico. También es el caso de la experiencia denominada “Frankikar, una expedición pedagógica en tecnología...”, que se comentará en las páginas siguientes.

El diccionario de la real Academia de la Lengua define la tecnología como un término que proviene del griego “*technología*” que alude a un “conjunto de teorías y de técnicas que permiten el aprovechamiento práctico del conocimiento científico” o el “conjunto de los instrumentos y procedimientos industriales de un determinado sector o producto” o el “lenguaje propio de una ciencia o de un

arte” (RAE, en línea, versión 2014, consulta 2021). En el discurso de las políticas sobre la educación en Colombia se introdujo la palabra tecnología restringiendo su significado al uso de las herramientas computacionales o de la información y la informática y es lo que en este análisis se identifica como tecnologías de la información y la comunicación (TIC) o digitales.

En el transcurso de los 15 años del Premio las tecnologías digitales aparecen de manera directa o indirecta; en los dos balances realizados, o estados del arte (2007 – 2012 y 2013 – 2015), entre galardonadas y no galardonadas, se registran 90 experiencias (ver los títulos y los autores y autoras en Anexo 3) concentradas en el uso de las tecnologías digitales de manera directa; estas experiencias se desarrollan desde un área curricular determinada (lenguaje, matemáticas o ciencias naturales, por ejemplo), desde horizontes transversales que integran áreas (lenguaje, matemáticas y ciencias naturales en un determinado proyecto, por ejemplo) o desde la gestión institucional (cuando los directivos docentes promueven el uso de los medios virtuales en todos los ciclos).

Por la trascendencia de los dispositivos tecnológicos en la coyuntura de la pandemia/pospandemia (2020, 2021 y 2022), en la educación remota, se anexa el listado de los 90 títulos con sus autores/autoras y las instituciones educativas en las que se desarrollaron; dichos títulos revelan que antes de la pandemia muchos maestros y maestras de la ciudad habían puesto a prueba los medios electrónicos en el trabajo con los estudiantes. Por ejemplo, en 2012, Freddy Nelson Ramírez, del Colegio Cundinamarca, Localidad Ciudad Bolívar, quien ha participado tres veces en el Premio, manteniendo el tema de las tecnologías digitales, presentó la investigación titulada “Desarrollo de videojuegos como estrategia pedagógica en la enseñanza de la informática” (en Jurado, Rey, Benítez, 2015). El autor reconoce en su artículo que el uso de las tecnologías digitales en el contexto escolar contribuye a la disminución de las brechas sociales en el acceso a la información; el autor llama la atención sobre el carácter reductor de las herramientas digitales cuando se las implementa solo para aprender a elaborar hojas de cálculo o diseñar textos en Power Point, pues es una manera de subestimar la potencialidad intelectual de los estudiantes, para lo cual propone actividades más complejas.

Y es que frente a la superficialidad y la trivialidad que prevalece en muchas instituciones educativas son los estudiantes quienes comprometen a maestros y

maestras en vincular los componentes curriculares con las ilusiones de producir cosas que sirvan para la vida. Un ejemplo es el siguiente caso: en el barrio Arabia, en la parte alta de Ciudad Bolívar, dos estudiantes que cursan el grado séptimo proponen al profesor de Tecnología inventar una nave para subir a lo más alto de la montaña; el profesor ha observado en las cercanías del colegio a grupos de muchachos fumando marihuana y aprendiendo estrategias en esa otra escuela de las periferias urbanas marginales: la de la delincuencia.

Entonces como una alternativa para mantener ocupado el pensamiento y el cuerpo de los muchachos que se iniciaban en las drogas, se establece un pacto entre el maestro y los estudiantes: diseñar y fabricar un auto híbrido. Como cuestión inicial, estudiantes y maestro se plantean la siguiente pregunta: “¿cómo promover el aprendizaje de la tecnología a través del concepto de las energías renovables y no renovables por medio de la construcción de un vehículo híbrido, basándose en la implementación de tecnologías ya existentes y a su vez descubrir nuevos usos para las mismas?” (Bohórquez, 2013, p. 31). De allí surge el título de la experiencia, presentada y galardonada en 2012: “Frankikart. Una expedición pedagógica en tecnología a través de la creación de un vehículo híbrido en el marco de una comunidad marginal”, cuyos desarrollos se sintetizan en el artículo publicado en 2013 por Ernesto Bohórquez, del Colegio La Arabia, Localidad Ciudad Bolívar; el docente es un ingeniero de sistemas nombrado como profesor de Tecnología luego de las pruebas que establece el Ministerio de Educación Nacional para el ingreso al magisterio.

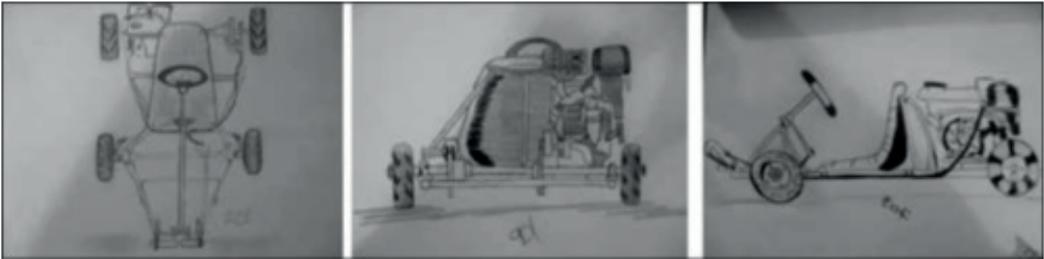
La experiencia en mención es un referente para comprender la articulación entre el uso de los medios digitales y la fabricación de objetos y el reto para diseñar y construir, en este caso un vehículo *kart*, sin tener previamente ningún material ni el taller especializado para lograrlo. Se trata pues de otra experiencia pedagógica en la que sobresale el interés de los estudiantes hacia la complejidad, así como la decisión del maestro por acoplarse a sus expectativas. La primera etapa del proyecto pedagógico está dedicada a diseñar, entre todos, el vehículo estilo *kart*. Al respecto, explica Bohórquez en su artículo:

La vivencia directa *in situ* comprendió la elaboración de planos de cada pieza del automóvil (*kart*) con el programa de diseño industrial *Rhinoceros*; los cálculos matemáticos para la construcción del vehículo, en busca de un

diseño ergonómico; la elaboración del modelo del automóvil a escala en cartón-paja y madera; la puesta en marcha del proyecto y la construcción del kart. (Bohórquez, 2013, p. 83)

Algunos de los bocetos del vehículo son los siguientes:

Figura 2. Bocetos para la elaboración de un *kart* (Bohórquez, 2013, p. 84)



Bocetos preliminares del kart, elaborados por: Alexander Quito Giraldo (izquierda); Wilmer Fernando Bolaños (centro) y Germán Eduardo Gutiérrez Rodríguez (derecha), todos del ciclo 3.

Este tipo de proyectos de innovación en el campo de las tecnologías digitales en conjunción con otras tecnologías son un referente para considerar las jornadas escolares completas, sin constreñirlas estrictamente a las áreas curriculares; se trata del entusiasmo del docente y sus estudiantes por avanzar con tiempos indeterminados en la concreción de una utopía: fabricar un auto eléctrico con materiales reciclables y con energía solar. En efecto, Bohórquez señala que “esta etapa requería de los esfuerzos de los estudiantes en jornadas extraescolares. Tardamos varios meses en dominar el *software*; el aprendizaje fue colectivo” (Bohórquez, 2013, p. 85). Así pues, los estudiantes aprenden matemáticas, geometría, física, química, artes e historia haciendo cosas, de un modo auténtico y vivificante. También resulta interesante la visión que tiene el maestro sobre la evaluación: “la evaluación consistió en responder a los interrogantes: ¿en qué vamos?, ¿qué hemos logrado?, ¿qué podemos mejorar?, tanto respecto de la construcción del *kart*, como en los procesos cognitivos específicos y de convivencia que rodeaban el proyecto” (Bohórquez, 2013, p. 83). Es la evaluación formativa mediada por la metacognición, como un indicio de la autonomía de los estudiantes en el acto de aprender cuando hay horizontes.

El mayor impacto del proyecto radica en el abandono de los escenarios callejeros de las drogas por parte de los muchachos y en la difusión en el barrio de los aprendizajes inherentes a la construcción del vehículo híbrido, pues el colegio circunvecino (llamado Silveria) y las familias de uno y otro colegio, se integraron al proyecto; junto a ellos se logró la participación en la feria “Bogotá Ingenia 2011”.

De otro lado, en el ámbito de las tecnologías digitales, algunas de las docentes participantes en el Premio concentran su mirada en la filosofía y la pedagogía que el PEI de la institución promueve; este es el caso de la investigación “Intercambio en tándem por comunicación mediada por computador para el aprendizaje de inglés”, de Dora Inés Mesa, del colegio José Manuel Restrepo, Localidad de Puente Aranda, galardonada en 2015. El PEI declara, entre sus principios fundamentales, la orientación hacia el bilingüismo en inglés con la implementación de las TIC y la comunicación en el proceso pedagógico y de aprendizaje; así pues, la profesora quiere poner a prueba la hipótesis según la cual los estudiantes de los grados sexto y séptimo podrían interesarse por el aprendizaje del inglés a través de la escritura interactiva con el uso del computador.

La autora explica que en un principio se trató de una investigación estrictamente de carácter experimental (diseñada a partir de diagnósticos, variables, *pretest*, *posttest*, frecuencias, pruebas t de Student, diagramas de distribución normal...) con bitácoras y escrituras en blogs, pero que posteriormente reorientó la investigación hacia una perspectiva más cualitativa con apoyo sociocultural y constructivista, aunque en el artículo permanece el modelo experimental/positivista. Al respecto señala que, a pesar de las interferencias con la conectividad, en el colegio fue posible probar los efectos pedagógicos de la educación bilingüe mediada por el uso del computador y de la aplicación Tandem, la cual

[...] consiste en una aproximación pedagógica que involucra parejas de aprendices con lenguas nativas diferentes para estimular el aprendizaje de la segunda lengua [...]. Su potencial pedagógico está basado ampliamente en dos principios fundamentales: autonomía y reciprocidad; el primero demanda responsabilidad en el propio aprendizaje; el segundo se refiere a que dos aprendices contribuyen al proceso de aprendizaje del otro participante, partiendo de los conocimientos y habilidades de cada uno y

tolerando las diferencias que pueden existir entre los dos compañeros [...].
(Mesa, 2016, p. 30)

La investigación se desarrolla a partir de varias preguntas: “¿se aprende inglés escrito cuando hay contacto lingüístico en Tandem por medios virtuales con hablantes nativos?; de ser así, ¿qué aprende?, ¿ocurren cambios de actitud hacia el aprendizaje de inglés cuando se aprende con la modalidad Tandem?; y de ser así ¿cómo se manifiesta?” (Mesa, 2016, p. 31). Inicialmente se desarrolló con el Tandem Colombia–Nueva Zelanda y, en el proyecto posterior, con Corea del Sur. En términos generales, es indudable que la constancia de los estudiantes en las interacciones con los estudiantes coreanos de su misma edad (allá aprendiendo castellano y acá aprendiendo inglés) da lugar a aprendizajes de la segunda lengua de manera más divertida que cuando las clases se reducen a aprender su gramática sin contextos de situación.

Se espera que después de la pandemia los colegios acojan estos enfoques para el aprendizaje de la segunda lengua, lo cual compromete al Gobierno y a las familias en la garantía del uso de herramientas de primera generación con la conectividad sostenida que se requiere. Definitivamente la prospección de la educación apunta hacia los recursos híbridos (proyectos y medios electrónicos de la escuela y medios electrónicos e interacciones en la familia) que propician la construcción de la autonomía. El reto pedagógico es saber combinar en el aula diversas entradas virtuales, contrastarlas, discutir en grupo sus contenidos, tener criterio para seleccionar la información relevante y no perder de vista los textos impresos, pues no todo está en las redes.

2.5. EDUCACIÓN AMBIENTAL Y CONVIVENCIA CIUDADANA: COORDENADAS PARA CONSTRUIR ESCUELAS SENSIBLES HACIA LAS PERSONAS Y LAS EXPRESIONES DE LA NATURALEZA

Los estados del arte y los balances como el que muestra este libro, a propósito de los 15 años del Premio, posibilitan identificar una línea de base para caracterizar las tendencias educativas en Bogotá, tanto desde la investigación como desde la innovación, modalidades de las que se desprenden premisas para pensar la

forma en que la escuela se está transformando. Dos frentes, aparentemente separados, figuran entre los tópicos de mayor relevancia, más allá de la cantidad de las propuestas galardonadas: la educación ambiental y la convivencia ciudadana.

En los textos de los maestros y las maestras una de las cuestiones abordadas con mayor frecuencia es la educación ambiental. En efecto, al analizar los contenidos específicos de los artículos se percibe que lo que subyace es el interés y la necesidad de reflexionar y actuar sobre la dimensión ambiental, lo cual va más allá de la delimitación de zonas naturales de conservación, al estilo de los Parques Nacionales Naturales (PNN) o de las reservas naturales de la sociedad civil (RESNATUR), por ejemplo. En esencia, lo que se pone de relieve son los grandes problemas ambientales derivados de las apuestas de los modelos productivos, políticos y hegemónicos en el mundo, que se podrían sintetizar en las regulaciones del capitalismo y del neoliberalismo.

Al respecto, el artículo “¿Qué hacer con los residuos sólidos?”, de Juan Carlos Sánchez, galardonado en 2008 y publicado en 2009, cuya experiencia innovadora se desarrolla en el Colegio Francisco de Paula Santander, Localidad Kennedy, deviene del proyecto “Formación de cadenas tróficas artificiales para el manejo y disposición de los residuos sólidos orgánicos”. El autor inicia el artículo llamando la atención sobre la urbanización informal y el deterioro que produce en la calidad de la vida de los habitantes de la ciudad; explica que “en la localidad octava se presenta una gran ocupación de áreas poco aptas para el asentamiento de viviendas. Es el caso de los humedales, en los que se construyen viviendas sin tener en cuenta las normas del urbanismo.” (Sánchez, 2009, p. 225). La precariedad de los asentamientos urbanos, anota, da cuenta de la pobreza y paralelamente del descuido del medio ambiente implicado en la carencia de “instalaciones adecuadas para el tratamiento (...) y la eliminación de sus desechos.” (p. 225).

Es posible identificar que la reflexión por lo ambiental trasciende a las ciencias naturales y se erige como un asunto transversal y significativo para varios campos del conocimiento, a modo de un mega-asunto educativo que ha de asumirse como positivo y deseable y también como un llamado de atención desde la escuela frente a la crisis ambiental del mundo. Ello ocurre porque la escuela y sus entornos están reconociendo que la dimensión ambiental también es urbana, y que lo

ambiental concierne seriamente al comportamiento humano y a su influencia en los territorios en distintas escalas: el barrio, la localidad, la ciudad, la región, el país y el mundo. Es en realidad un asunto multiescalar y multidimensional.

Entre las temáticas premiadas se encuentran los asuntos ligados a fenómenos y situaciones variadas pero complementarias: el manejo de los residuos sólidos frente al consumismo; el papel de la ciudadanía en las prácticas ambientales; las narrativas y percepciones de lo ambiental desde el mundo escolar; las estrategias autogestionadas de conservación ambiental en la ciudad desde el aula; la relevancia del análisis ambiental de los ríos que atraviesan la ciudad como estrategia de aproximación a las problemáticas ambientales del territorio urbano; la recuperación de los saberes desde el punto de vista de la etnobotánica; el papel del pensamiento ancestral para generar mejores relaciones con la Tierra; la identificación de las plantas y hierbas medicinales como asunto ambiental y de salud para la comunidad; la identificación y caracterización de especies vegetales en los contextos escolares y barriales; las huertas urbanas como lugares de aprendizaje significativo frente a la crisis ambiental; el papel de la meditación y el yoga como asunto central para la conciencia ambiental partiendo de lo personal; los saberes indígenas y ancestrales y su papel para repensar lo ambiental en la ciudad; y las reflexiones desde la ecología profunda en cuanto a la Tierra, Pachamama, Gaia o Abya Yala, como planeta madre de la vida.

Precisamente en el artículo ya referenciado, “Fortalecimiento de la cultura ambiental para la formación de ciudadanos socio-ambientales: Una propuesta de innovación educativa y pedagógica”, galardonado en 2013 y publicado en 2014, con la autoría de un grupo de docentes (Maturana, Carreño, Forero, García, Rey, Agudelo, Rodríguez, Ortiz y Villamarín), del Colegio José Francisco Socarrás, Localidad Bosa, se analiza el abanico de visiones que sobre el medio ambiente y la ciudadanía ha circulado en los ambientes escolares para desde allí sustentar la que el grupo promueve:

Esta visión de la EA para la formación y construcción de una ciudadanía socioambiental global, está vinculada al enfoque alternativo de ciudadanía y se suma al llamado de numerosos investigadores que, como Smith-Sebato (1997), Sauvé (1999), Novo (1996), Leff (2000, 2002 y 2007) y Gaudiano (2009 y 2012), han coincidido en la tesis de emprender un nuevo enfoque de for-

mación ambiental, un nuevo saber y una conceptualización más integral e incluyente, que supere el reduccionismo de la mera formación ecologista y/o conservacionista, adoptada durante todos estos años en los currículos y dinámicas escolares... (p. 121)

El análisis de estas temáticas permite identificar algunos elementos que subyacen a las reflexiones en torno a lo ambiental desde los contextos escolares bogotanos. Surgen entonces cinco líneas agregadas de propuestas en torno a lo ambiental: 1) el papel del sistema socio-político-tecnológico; 2) la importancia de los saberes tradicionales y sobre lo ancestral; 3) la necesidad de adecuar las ciudades para que sean más verdes; 4) la crisis generalizada del Antropoceno; y 5) la ciudad como aula expandida y laboratorio ambiental.

En cuanto al primer asunto, vale la pena resaltar que los proyectos destacan asuntos centrales que involucran la relación entre los procesos sociales, como el consumo, la esfera política de cara a la toma de decisiones frente a las dinámicas ambientales en los territorios desde una lógica multiescalar, y la reflexión frente a la promesa no efectiva de que la tecnología ayudaría a mejorar la calidad de vida del conjunto de la sociedad. Estos aspectos, que son neurálgicos en los debates actuales sobre la relación entre tecnología y poder, son un asunto de primera línea para comprender la lógica distópica de la dimensión ambiental en las primeras décadas del tercer milenio. En el fondo, este es un asunto ligado al biopoder.

El segundo punto, ligado a los saberes tradicionales y a la ancestralidad, es un tema algo sorprendente, pues se podría considerar como poco probable vincularlo a lo ambiental a primera vista. Sin embargo, no sobra recordar que la ciudad de Bogotá es un entorno que sigue recibiendo migración, nacional e internacional; dentro de los migrantes en ocasiones se encuentran personas que tienen conocimientos y perspectivas diferentes, pero relevantes, sobre lo ambiental, como el cuidado y la atención a la salud propia con hierbas y plantas medicinales, muchas de las cuales se pueden cultivar con relativa facilidad en jardines, terrazas y pequeñas huertas urbanas. Por cierto este último emprendimiento, el de las huertas urbanas, podría considerarse como pionero y trascendental desde el punto de vista de la convivencia y la generación de espacios alternativos de aprendizaje.

Ligado al punto anterior surge un tercer aspecto, que gira en torno a la necesidad de convertir a las ciudades en entornos más amables en términos ambientales; es una necesidad tener más espacios verdes en todos los espacios urbanos: calles, parques, plazas, colegios, universidades, conjuntos residenciales, rondas de los ríos, terrazas residenciales y en puntos que posibiliten el florecimiento de la vida. La crisis ambiental de Bogotá nos remite a muchas problemáticas, entre las cuales está la pesima calidad del aire, razón por la cual, en conjunción con otras reflexiones, es imperiosa la reconversión de la urbe en un sistema más ligado a lo verde, que podría incluir jardines medicinales, bosques comestibles, muros verdes y terrazas productivas, entre muchas otras opciones.

La ciudad ha sido cooptada por el ladrillo y el cemento, así que el llamado de atención para invadir la ciudad de verde es algo urgente. Cada vez hay más escuelas y colegios que cuentan con sus huertas, que se erigen en espacios privilegiados de aprendizaje para la vida; tal es el caso de la experiencia pedagógica en investigación galardonada en 2016, cuyo artículo se titula “La huerta de mi abuelo, una estrategia de educación ambiental en la escuela”, de Jenny Johanna Duarte, del Colegio La Concepción, Localidad Bosa. La autora se propuso que la educación ambiental “fuera entendida en el ámbito escolar como el instrumento para que distintos miembros de la comunidad educativa generaran no sólo la toma de conciencia frente a las problemáticas ambientales, sino también reconocieran al ser humano como parte del ambiente.” (Duarte, 2017, p. 43). Esta experiencia dialoga con la galardonada en 2016, en innovación, de Claudia Bibiana Barragán, del Colegio Tomás Carrasquilla, Localidad Barrios Unidos, publicada en el mismo libro, titulada “La huerta escolar como un aula ambiental”. La experiencia se desarrolla en el marco del proyecto educativo institucional del colegio, cuyo horizonte fundamental es alcanzar la calidad de la vida de los ciudadanos considerando, desde la escuela, los aprendizajes propiciados con el Proyecto Ambiental Escolar (PRAE), un programa nacional que ha sido decisivo para promover la relación entre la teoría y la práctica con especial énfasis en ciencias naturales y ciencias sociales.

El cuarto asunto, completamente ligado a los anteriores, aunque no figura directamente como reflexión escolar, consiste en la emergencia de un macrofenómeno ambiental, denominado Antropoceno, que es producto precisamente de la crisis ambiental, del poder de la tecnología y de la incapacidad social por

frenar la ambición de la productividad y las falacias en cuanto al progreso de la humanidad. Aquí las discusiones sobre el progreso de la modernidad, que han invadido la escuela, comienzan a desvanecerse bajo la luz del desastre ambiental global y de la falta de un horizonte para enfrentar la situación. La coyuntura de la pandemia intensificó las sospechas sobre los orígenes del deterioro.

El poder transformador de la faz de la Tierra por parte del sistema tecnológico, económico y político, ha derivado no solo en el sobrecalentamiento del planeta, sino en una nueva era geológica de origen completamente humano, que es precisamente el Antropoceno. Los humanos marcamos el registro estratigráfico en nuestro planeta, de tal manera que quedará como una huella imborrable por millones de años en la historia geológica de esta roca que gira alrededor del Sol, asunto que de ninguna manera se puede minimizar.

El último aspecto que se deriva del análisis de las propuestas de investigación y de innovación escolar respecto al medioambiente es un asunto central para la transformación de la escuela canónica: la dimensión ambiental de la ciudad como posibilidad para las aulas expandidas, contextualizadas y abiertas. El confinamiento escolar en las aulas, que frecuentemente son denominadas por los estudiantes como “jaulas” —lo cual no es para nada gratuito—, es un asunto para debatir considerando además la crisis sanitaria y ambiental derivada de la pandemia, en la que el aula ha dejado de ser el único lugar para aprender. Con la pandemia se tuvieron posibilidades más amplias para acceder a los conocimientos: el hogar, internet, las huertas de los conjuntos residenciales y de los barrios, las plazas de mercado, como en el caso ya comentado de “Plantarte: experiencias entre yerbas, yerbateros y escuela”, experiencia liderada por Margarita Posada, del Colegio República Bolivariana de Venezuela, Localidad Los Mártires, desde el área de Educación artística, cuya relevancia deviene del conocimiento empírico y estético de los niños y las niñas de cuarto grado de primaria en relación con el origen de las yerbas y la función de los yerbateros.

Otro frente de relevancia identificado en las propuestas galardonadas gira en torno a la convivencia ciudadana, que muestra los problemas de la socialización y del entendimiento entre las personas, no solo en la escuela sino en las calles, los barrios, las ciudades, el campo, las veredas, el país y en todo el planeta. Los macro fenómenos asociados a la falta de diálogo, la imposición vertical, la guerra

absurda, la radicalización ideológica, la violación de los derechos humanos, la falta generalizada de respeto y la codicia por el poder pasando por encima de los demás, son expresiones de una crisis que aqueja al conjunto de la humanidad y que se sintetiza en la convivencia ciudadana; de allí que muchas de estas experiencias aludan a la convivencia y a la construcción de ciudadanía.

Para el caso específico de la ciudad de Bogotá, estas dos primeras décadas del siglo XXI han estado marcadas por graves problemas de convivencia ciudadana, expresados en riñas barriales, peleas en discotecas, agresiones hacia las mujeres, robos a los ciclistas, muertes por hurto de celulares... Colombia en su conjunto es un país al que aquejan problemas serios y graves en cuanto a la convivencia, que indudablemente se ligan a la guerra y a la violación de los derechos humanos; es posible que las nuevas generaciones, las que participan en estas experiencias, renueven las relaciones sociales y sean más sensibles al deterioro planetario.

Es por ello que se puede asumir como importante y necesario, que desde las innovaciones y las investigaciones de los maestros y las maestras se haya logrado identificar un núcleo considerable de propuestas ligadas a la convivencia ciudadana, pues la escuela tiene que ser un referente y contribuir a la construcción de una sociedad más justa, equitativa, democrática, segura, amable y pacífica. Si ello no se cumple, se podría poner en entredicho la misma necesidad de la existencia de la escuela: ¿Para qué sirve la escuela? ¿Para pasar el tiempo? ¿Para cuidar a niños, niñas y jóvenes mientras los padres trabajan? ¿Para construir una mejor sociedad?

Específicamente, entre las temáticas premiadas que abordan la convivencia ciudadana se encuentran las expediciones escolares y su función para el reconocimiento de la diversidad social; la disminución de la agresividad mediante la noción de ciudadanía; la inclusión social de las personas discapacitadas o con limitaciones físicas; la interculturalidad y la ancestralidad como posibilidades para el reconocimiento de la diversidad social; las culturas juveniles y su relación con el diálogo; el pensamiento crítico y el trabajo colectivo; los imaginarios escolares y su papel en la consolidación del entendimiento mutuo; los proyectos de vida como opciones para alejarse de la violencia; la lúdica y sus efectos en las apuestas sentipensantes; el *bullying* y el *ciberbullying* como expresiones de los problemas de convivencia escolar y social; la comunicación escolar como posi-

bilidad para mejorar los climas escolares; el papel del juego en la comprensión del conflicto armado colombiano; los ejercicios de gobierno y democracia escolar como posibilitadores de ambientes más amenos; la cultura de la paz como camino hacia un mejor país y una mejor escuela.

Estas temáticas son supremamente relevantes para los fines misionales, estructurales y ontológicos de la escuela. Los elementos que subyacen a estos tópicos se aglomeran en cuatro grupos interrelacionados: 1) el reconocimiento de la diversidad social; 2) la generación de mejores condiciones de clima escolar; 3) la reacción a las formas de acoso y matoneo escolar; y 4) la construcción de la cultura de la paz.

En cuanto al primer asunto, vale la pena señalar la preocupación por el reconocimiento y la valoración de la diversidad social y cultural, en todas sus expresiones, como elementos que definen a las sociedades y, específicamente, a las comunidades escolares. En el contexto bogotano es indudable que existe un proceso de atracción migratoria, ya sea jalonada por iniciativa propia de algunas familias o por presiones ligadas a problemas económicos, a la seguridad o a la violencia. En Bogotá se cuenta pues con migraciones forzadas y no forzadas. Esta situación se presenta tanto en términos de migraciones internas, es decir, nacionales, como externas, principalmente vinculadas al contexto venezolano. Este último caso, inédito para la sociedad y para la escuela colombiana, se erige como un reto, pero también es una oportunidad para evolucionar en cuanto a la tolerancia y la inclusión desde la diferencia y la diversidad.

El segundo grupo está conformado por los asuntos internos a los entornos escolares, que se asumen frecuentemente como ligados al clima escolar, manifestación potente de los niveles de convivencia y a la vez expresión de la ciudadanía, del gobierno escolar, de la democracia en la escuela y de la pertinencia de los manuales o directrices de convivencia. Este grupo de investigaciones e innovaciones generalmente contribuyen mucho a la construcción de contextos escolares más felices, amistosos y agradables para los estudiantes. Aquí también el fenómeno migratorio es un catalizador de los procesos en los últimos años.

El tercer segmento gira en torno a las formas de matoneo y acoso escolar, que comúnmente se denominan *bullying* y que en los años más recientes, dado el

ascenso del mundo digital y de las tecnologías informáticas, ha mutado hacia lo que se denomina *ciberbullying*, favorecido por el uso masivo de internet por parte de los estudiantes, que se manifiesta específicamente en la apropiación de las redes sociales y de los celulares y otros dispositivos digitales. Aquí la escuela se enfrenta a grandes retos, por la novedad de las redes sociales digitales, por la destreza que ostentan los estudiantes frente al mundo digital y por las serias implicaciones psicológicas, emotivas y sociales que pueden causar ciertas formas de acoso y violencia escolar. Además, el *bullying* y el *ciberbullying* también han de considerarse como manifestación de un mundo híbrido, en el que los procesos escolares, incluyendo la convivencia, oscilan entre el mundo factual y el mundo virtual que, nos guste o no, ha remodelado la escuela luego de la pandemia.

El último asunto, ligado a la construcción de la cultura de la paz, revela una preocupación macro por la situación del país, por el conflicto armado padecido y sufrido en Colombia, lo cual hace parte de un interés loable, genuino, necesario e imprescindible para la agenda innovadora e investigativa de la escuela bogotana. Pero el asunto de la paz trasciende a la esfera nacional, incluye a los países vecinos, a América Latina y al mundo en general. El riesgo de la guerra y la violencia no cesa en el planeta, por lo cual contribuir a la cultura de la paz es una tarea realmente estructural y fundamental de la escuela del siglo XXI. En el caso colombiano, la escuela ha logrado destacar la importancia de los acuerdos para la paz firmados en La Habana; pero en contraste está el error que ha significado, sobre todo en el último periodo presidencial, la retrógrada idea de hacer trizas el acuerdo de paz. La preocupación por la paz y su relación con la convivencia ciudadana es uno de los asuntos que más valoran los participantes en las 15 convocatorias al Premio.

Para finalizar este análisis sobre la tendencia vinculada a la educación ambiental y la convivencia ciudadana vale la pena sugerir que la indagación derive en lecturas, interpretaciones y propuestas escolares que permitan asumir y constatar que la paz social ha de relacionarse con los pactos para la defensa de la naturaleza, que la convivencia ciudadana sea correlativa al respeto hacia la dimensión ambiental de la ciudad, del campo y del conjunto del planeta. Este respeto contribuirá a un mundo mejor, tanto para todas las formas de vida humanas y no humanas como para todos los entornos educativos, formales y no formales, para encontrar las coordenadas y construir escuelas sensibles hacia las personas y las expresiones de la naturaleza.

2.6. LAS PERCEPCIONES SOBRE LA “EDUCACIÓN MEDIA” EN LAS EXPERIENCIAS DE INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN

Según la Ley 115, en Colombia se denomina educación media a los dos últimos grados de la educación fundamental, con un currículo homogéneo (todos los estudiantes cursan las mismas nueve áreas de la educación secundaria; los colegios técnicos tienen áreas adicionales). En la década de 2010 el Ministerio de Educación Nacional introdujo el Programa de Articulación de la Educación Media con la Educación Superior, incluyendo al SENA (Servicio Nacional de Aprendizaje) en el nivel de educación superior, como una manera de compensar la inexistencia del ciclo de educación media diversificada como lo tienen la mayoría de los países del mundo, que regularmente es de tres grados; por eso es comprensible que algunas de estas experiencias hayan considerado un ciclo con los grados noveno, décimo y onceavo.

Como se observa en el primer estado del arte, desde el año 2007 se presentaron experiencias pedagógicas relacionadas con los estudiantes en este ciclo. El primer trabajo que aparece referenciado en dicho estado de arte se titula “Filosofía, pedagogía para el desarrollo del pensamiento. Imágenes, textos y formas para viajar por el conocimiento”, de Salomón Rodríguez, del Colegio Fernando Mazuera Villegas, Localidad Bosa. Es un trabajo que predice lo que hacia el año 2014 acontecerá con la fusión del área de lenguaje y la filosofía en la constitución del área de lectura crítica para las pruebas Saber 11. En este artículo en efecto el autor propende por incentivar la lectura crítica, en los estudiantes de los grados 10º y 11º, proponiendo relaciones entre los textos filosóficos, las tecnologías audiovisuales y la educación activa.

Entre 2013 y 2015 (segundo estado del arte) se registraron 96 experiencias de investigación e innovación con énfasis en educación media, considerando las que se desarrollan estrictamente en los grados 10º y 11º (la mayoría) y las desarrolladas entre grados de secundaria (regularmente noveno) y los dos grados de educación media. Hay experiencias que se concentran en un solo grado (10º u 11º). Así, en 2013 tres experiencias galardonadas se desarrollan en décimo grado alrededor de convivencia y ciudadanía: “Imaginario en torno a los roles de género en estudiantes de grado décimo del Instituto Técnico Industrial Francisco José de Caldas”, de Fidel Mauricio Ramírez y Natalia Pinilla, en la Localidad En-

gativá; “*Cyberbullying* entre estudiantes de grado 10°. ¿Cómo cerrar las puertas para protegerlos cuando el bravucón del cole puede entrar con un mensaje?”, de Rosa Pinilla, del Colegio Ramón de Zubiría, Localidad Suba, y “Comprensión + TIC = competencias ciudadanas”, de Edgar Andrés Sosa, del Colegio La Aurora, Localidad Usme. También está el caso de “El papel del microrrelato dramático en la formación de ciudadanía crítica”, que cubre desde 7° a 10°, de Henry Wilson León, del Colegio Manuela Ayala de Gaitán, Localidad Engativá.

Es fundamental analizar las investigaciones cuya intervención se concentra en los grados 9°, 10° y 11°, pues subyace la intuición sobre la necesidad de un ciclo de educación media de tres grados, como ya se señaló. Un caso al respecto es la “Propuesta de educación en salud ambiental para la prevención de la hipoacusia por el uso excesivo de estéreos personales en jóvenes de la localidad de Bosa”, cuyo autor es Leonel Ernesto Sierra, del Colegio Rodrigo Arenas Betancourt, Localidad Fontibón. La investigación considera la convivencia, la ciudadanía y el rol de la física en los grados 9°, 10° y 11°. Otro caso es el “Desarrollo de videojuegos como estrategia pedagógica en la enseñanza de la informática”, experiencia de investigación presentada en 2013, desarrollada con estudiantes de los grados 9° y 10°, del profesor Freddy Ramírez, del Colegio de Cundinamarca, Localidad de Ciudad Bolívar. Las herramientas digitales recurrentes son el computador y la tablet, sobre cuyo uso interroga por la influencia de los videojuegos en el dominio de la informática.

Pero hay experiencias de investigación que intervienen en uno o dos grados de secundaria (8° y 9°) y en los dos grados de educación media, como “Vulnerabilidad educativa desde la perspectiva de género”, de Marlen Cuestas, del Colegio León de Greiff, Localidad Ciudad Bolívar. Cuando se trata de temas transversales como los relacionados con el género se toman grados superiores, como en este caso. También porque se requiere completar las horas de trabajo del docente, que no son suficientes en un solo ciclo, pero son situaciones que demandan investigar en el terreno.

El número de experiencias en el tramo señalado y las presentadas en el posterior (2006 a 2021) es un indicador de las preocupaciones de los docentes mismos sobre las debilidades de un ciclo tan determinante en los proyectos de vida de los jóvenes colombianos. En el marco del PEI algunos colegios distritales hacen

ingentes esfuerzos por acoplar el ciclo de educación media con el perfil que corresponde: ayudar a los jóvenes a vislumbrar trayectorias luego de egresar del colegio. Algunas de estas experiencias se reseñan a continuación.

La experiencia de innovación galardonada en 2018, titulada “La enseñanza de biotecnología en el Colegio La Palestina y su impacto en la comunidad, a través de los proyectos de investigación escolar (PIE)”, a cargo de un grupo de docentes de educación media del colegio nombrado, Localidad de Engativá, —Freddy Castro, Vilma Clavijo, Fernando Lizarazo, Lucía Muñoz, Claudia Rodríguez y Roger Sarmiento—, se propuso “subsana las falencias de la educación media oficial, que afectan especialmente a jóvenes de estratos menos favorecidos” (2019, p. 81). Los análisis se inscriben en una perspectiva de investigación, aunque la propuesta fue presentada en innovación; los autores, luego de identificar algunas de las falencias de la “educación media”, proceden a fundamentar “la estructuración de los énfasis de Comunicación (humanidades) y Biotecnología (ciencias naturales), consolidando la educación media como un espacio de formación autónomo, dinámico y autosostenible, que no depende de las políticas educativas de los gobiernos de turno” (p. 83).

Después de caracterizar lo que fueran los programas sobre “media articulada” (2010–2013) y la “media fortalecida” (2014–2016) el grupo de profesores propone entonces un ciclo de educación media que cubra los grados 9º, 10º y 11º, con las dos modalidades diversificadas: Comunicación, que incluye a las humanidades, y Biotecnología, que incluye a las ciencias naturales. Hay aspectos relevantes en esta experiencia de innovación/investigación: en primer lugar, considerar tres grados para el ciclo de educación media —es decir, al menos tres años, como es la constante en muchos países del mundo (preparatorias en México, High School en Estados Unidos, Liceos en Chile y Francia, Gimnasios en Alemania y Suecia...)— con infraestructuras específicas para las expectativas de los jóvenes (salas de música y de artes, talleres, laboratorios, salas de informática, espacios deportivos) y con un profesorado formado para dicha etapa. De otro lado, el grupo de profesores propone la diversificación de campos disciplinares (dos) en los que los jóvenes podrían profundizar según sus intereses.

La preocupación y el interés por investigar e innovar en el ciclo de educación media aparece también en el artículo del profesor William Prieto, del Colegio

Fernando Mazuera Villegas, Localidad Bosa, titulado “Investigación, ciudadanía y proyecto de vida: propuesta alternativa para la educación media”, galardonado en 2021. En el artículo, condensador de la investigación, el autor cuestiona el carácter unilateral de la oferta que el colegio tiene para los jóvenes que inician el ciclo: “Educación técnica con énfasis en la educación para el trabajo”, con los programas del Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA). El autor considera que la educación en este ciclo tendría que ser más integral, pues

Ni la escuela es un centro especializado de entrenamiento laboral, ni los estudiantes son únicamente sujetos productivos. La educación es un escenario democrático en donde, a través del desarrollo de habilidades del pensamiento, competencias académicas y conocimientos, los jóvenes-ciudadanos pueden participar de manera efectiva en la construcción social de la realidad. (Prieto, 2021, s/p).

En el trayecto de la investigación, el autor percibe que los jóvenes no se sienten satisfechos con lo que el colegio ofrece a través del SENA (análisis de muestras químicas, elaboración artesanal de artículos en cuero, creación de empresas y producción de negocios, diseño y dibujo arquitectónico, electricidad) y recalca que cuando egresan no se vinculan laboralmente y que los puntajes de las pruebas Saber 11 son bajos para aspirar a la educación superior. Como alternativa, implementa una estrategia pedagógica consistente en un semillero de investigación con los estudiantes de educación media de la institución que, por sus características, puede ser el fundamento para ofrecer la modalidad de humanidades o de ciencias sociales y ciencias naturales; considera que con la formación de los jóvenes en investigación, haciendo investigación en los campos disciplinares, en la construcción de ciudadanía, en el razonamiento matemático y en el sentido social de las tecnologías, es factible propiciar la construcción de proyectos de vida de los jóvenes. Al respecto, declara que el mejoramiento de los puntajes de la Prueba Saber 11 ha sido notorio desde que constituyó los semilleros de investigación con los jóvenes.

En el modelo diversificado de la educación media universal regularmente hay un año (o dos semestres) de carácter general (para todos los jóvenes) y dos años (o cuatro semestres) de profundización en la ruta elegida, que luego se articula con la educación superior o con programas de formación tecnológica o del trabajo,

en lo que podría llamarse educación posmedia. Chile tiene un ciclo de educación media de cuatro años, de los cuales dos son de carácter general y dos de profundización, ya sea en un campo disciplinar (humanidades, artes, ciencias, tecnologías...) o en oficios calificados. Las ofertas son propias de los colegios, como ocurre en las preparatorias de México y, cuando lo requieren, acuden a las asesorías externas que pueden ofrecer las universidades.

Entre las iniciativas de innovación y de investigación, en el marco del Premio, relacionadas con la educación media, la mayoría se orienta hacia el campo de las humanidades o de las áreas académicas y muy pocas en torno a la educación técnica, con la excepción que se ha comentado; incluso en los pocos colegios técnicos que participan prevalecen iniciativas sobre factores asociados con el aprendizaje, como la ciudadanía y los temas sobre la paz, pero no en aspectos específicos del “bachillerato técnico”. El aspecto técnico o tecnológico gestionado desde el colegio se restringe a los dominios de la informática y de las herramientas digitales en la perspectiva de fortalecer uno de los componentes de la Prueba Saber 11: la lectura crítica; tal es el caso del artículo “Competencias de lectura crítica en internet: estrategia para la educación media”, presentada, en la modalidad de investigación en 2014, por otro grupo de docentes: Hernán Villamil, Claudia Ardila, Sandra Pérez, de los colegios John Kennedy (Localidad de Kennedy), Restrepo Millán (Localidad Rafael Uribe Uribe) y Técnico Comercial Manuela Beltrán (Localidad Teusaquillo). En el estado del arte se sintetizan sus propósitos:

La lectura crítica y la competencia constituyen el horizonte de la investigación, desde la necesidad de indagar, con jóvenes de Educación Media, sobre estrategias pedagógicas para incentivar la lectura crítica en Internet. Para ello fue necesario considerar la importancia de los recursos disponibles en la red, como campo abierto de operaciones didácticas que crean y re-crean opciones de lectura. Las características versátiles de la red permiten, según los resultados de la investigación, fortalecer la competencia en lectura crítica, que es una meta deseable para cualificar el sistema educativo. (2015, pp. 93-94)

La lectura crítica tiene, necesariamente, implicaciones transversales y tendría que asumirse en todas las áreas y en las distintas modalidades de la educación

media, como se sugiere en este artículo; se trata, por parte del lector, de recomponer la red textual configurada en la estructura profunda del texto que se lee, para lo cual la exploración hipertextual/hipotextual con la herramienta digital es de una gran ayuda.

Otra experiencia pedagógica vinculada con las tecnologías digitales en la educación media es la ya comentada: “Educación artística plástica-visual en contextos digitales. Usos de plataforma Youtube y apropiaciones de los jóvenes”, investigación liderada por Zulma Patricia Sánchez, del Colegio Centro Integral José María Córdoba, Localidad Tunjuelito. La investigación se desarrolla con un grupo de estudiantes del grado once alrededor de las “relaciones entre la Educación Artística Plástica-Visual (EAPV) y los repertorios tecnológicos contemporáneos (RTC), en función del aprendizaje, a partir de tres ejes básicos: el lenguaje, la estética y el ‘agenciamiento’...” (2021, p. 66). Es también otra experiencia (galardonada en 2020) cuyos desarrollos se abren hacia espacios distintos a los del colegio, para establecer alianzas con la universidad: “un trabajo microetnográfico en el Laboratorio Ático de la Pontificia Universidad Javeriana.” (p. 69). Se trata de aprender a leer críticamente las imágenes artísticas, fijas o en movimiento, que circulan en las redes para aprender a producir obras usando la herramienta digital. La experiencia es también un referente para considerar el bachillerato diversificado (de tres grados), en este caso en Comunicación o en Artes Plásticas Audiovisuales.

En general, respecto a la educación media se colige que la ciudad tiene la experticia y el perfil pedagógico de los docentes para fundamentar un ciclo de educación destinado a los jóvenes con todas las características que les son propias, sin depender de los programas de articulación (con el SENA y algunas universidades) que hasta el año 2021 no lograron responder a las expectativas de los jóvenes, como se plantea en uno de los artículos aquí comentados y en algunas de las tesis de maestría de los docentes de la ciudad, si bien será necesario continuar con las investigaciones al respecto. El SENA y las universidades podrían fungir de entidades asesoras según sean las necesidades de los colegios, con una educación media diversificada. Tanto las investigaciones como las innovaciones sobre este ciclo proporcionan los insumos fundamentales para trascender las visiones compensatorias y afrontar el reto de una educación media diversificada, gobernada por cada institución educativa.

2.7. EL LUGAR DE LA EVALUACIÓN EN LAS EXPERIENCIAS INNOVADORAS Y DE INVESTIGACIÓN

El ejercicio profesional de la docencia se sustenta en la relación entre tres dimensiones: currículo, pedagogías y evaluación. Son tres dimensiones interdependientes cuyas relaciones comprometen su consistencia; al respecto, cabe preguntarse al ejercer la docencia: ¿el enfoque sobre el currículo coincide con el enfoque sobre la pedagogía y sobre la evaluación? o ¿el enfoque sobre la evaluación es coherente con el de la pedagogía y el currículo? Porque, por ejemplo, es común que los docentes declaren que la pedagogía que implementan es de carácter constructivista, y es posible que así sea, pero cuando se les pregunta por las formas de evaluar aparecen grandes diferencias respecto a los modos constructivistas de valorar los aprendizajes de los estudiantes.

No es gratuito que sean pocas las experiencias específicas en evaluación presentadas en las convocatorias, pues evaluar es la actividad más compleja en la profesión docente. La evaluación es, por su naturaleza, propiciadora de tensiones y se tiende a asumirla como un tema menor al contrastarla con el currículo y con las pedagogías, como en efecto se ha mostrado hasta aquí: redundan las preocupaciones por las pedagogías y por las formas de integrar los componentes curriculares y sus aportes en la formación integral de los sujetos. Se presume, de manera tácita, que la evaluación está inserta en los desarrollos de las innovaciones y las investigaciones y en algunos casos se explicita su funcionalidad, pero se trata de un campo o núcleo sobre el cual es necesario investigar e innovar, sin perder de vista, por supuesto, las pedagogías y los currículos; la evaluación es un tema específico en educación, como se muestra en las siguientes experiencias:

1. “La tecnología en la evaluación: una experiencia innovadora aplicada en las artes plásticas”, de Silvia Amparo Madrid, del Colegio La Merced, Localidad Los Mártires, presentada en el año 2012. La experiencia hace referencia a la coevaluación en la evaluación formativa y a los factores que la solventan: la retroalimentación y el proceso creativo y participativo de los estudiantes del área de Educación Artística.
2. “Un modelo de evaluación para analizar”, de Rafael Enrique Balaguera, del Instituto Técnico Internacional, Localidad Fontibón, presentada en 2012,

describe y explica el sentido de la evaluación como proceso continuo en el área de Matemáticas, con la ayuda de un modelo computacional, considerando también “el cuaderno de borrador y el cuaderno de presentar”. (Jurado, Benítez y Rey, 2015)

3. “Saberes y prácticas de los maestros en la evaluación de la comprensión lectora”, de Amalia Cristancho Mora y Claudia Esperanza Marín, del Instituto Técnico Industrial Piloto, Localidad Tunjuelito, presentada en 2013. Es una experiencia de investigación que se desarrolla a partir del dilema sobre cómo mejorar los procesos de evaluación de lectura en el grado segundo del Instituto Técnico Industrial Piloto. En su desarrollo se acogió la perspectiva de la investigación-acción de carácter cualitativo, acudiendo a “la entrevista en profundidad a los docentes, la observación en clase, la elaboración de un diario de campo y un análisis a los instrumentos de evaluación” (Jurado, Rodríguez, Barriga, Sierra, Rey, Benítez y Suárez, 2015, p. 79). Se trabaja con rúbricas diseñadas por el equipo de docentes según el enfoque de competencias.
4. “Evaluación formativa y cualificación de la escritura”, de Gerardo Antonio Córdoba Asprilla, del Colegio INEM Santiago Pérez, Localidad Tunjuelito, presentada en 2013, es una experiencia de investigación sobre cómo evaluar la escritura de artículos de opinión. Se tienen en cuenta algunos criterios del Decreto 1290 como la evaluación formativa y auténtica y las categorías de la textolingüística.
5. “El uso de la rejilla como estrategia metacognitiva para la cualificación de textos”, de Liliana Rivas Parra, del Colegio Nuevo San Andrés de los Altos, Localidad de Usme, presentada en 2013; la autora considera la evaluación de la escritura a partir de rejillas o rúbricas que posibilitan la metacognición (reflexión sobre el proceso) y la cualificación de lo escrito como actividad propia de la evaluación formativa.

Otra vertiente de la evaluación es la relacionada con las pruebas externas, como Saber 11 y la prueba PISA. Un caso relacionado es la experiencia de innovación “Prueba laureanista: un camino a la excelencia académica”, de Luz Helena Alfonso y Hasbleidy Martínez, presentada en el año 2012. Se desarrolla en el Instituto

Técnico Laureano Gómez, Localidad Engativá, cuyos directivos y profesorado en su conjunto deciden diseñar pruebas estandarizadas en comprensión de texto y a partir de sus resultados realizar prácticas de retroalimentación. En este horizonte se ubica también la experiencia presentada en 2013, “Los currículos prescrito y aplicado y su influencia en el desempeño de los estudiantes para el área de Matemáticas en las pruebas PISA (2012)”. Es un estudio de caso en el que participan cuatro colegios de Bogotá (Colegio Claretiano El Libertador, Localidad de Bosa; Colegio Gabriel Betancourt Mejía, Localidad de Kennedy; Colegio Costa Rica, Localidad de Fontibón, y Colegio Arborizadora Baja, Localidad Ciudad Bolívar). El investigador es el profesor Alexander Orobio, quien, interesado en profundizar en los resultados de la prueba de Matemáticas aplicada en Bogotá por el Programa PISA en 2012, muestra algunas características de la prueba y su contraste con el currículo de matemáticas.

En el paneo sobre las experiencias relacionadas con la evaluación aparecen también aquellas de carácter institucional que apuntan al ámbito de la evaluación anual del desempeño docente, como es el caso de “La evaluación docente y su reglamentación, contribuciones al desarrollo profesional del profesor”, de Carlos Arturo Gómez y Nancy Argenis Salazar, del Colegio Rufino José Cuervo, Localidad de Tunjuelito, presentada en 2011. En el artículo se hace referencia a las políticas sobre la calidad de la educación y la función de la comunidad educativa en la evaluación del desempeño profesional del profesorado. En esta misma perspectiva se inscribe la experiencia titulada “El proceso de evaluación docente en el Colegio Francisco Javier Matiz”, Localidad San Cristóbal, de Yohana González y Martha Yaneth Urrego, en la que se aborda el sentido de la autoevaluación y la función tecnológica de la plataforma de la SED para tal fin; se reivindica la retroalimentación a cargo de los directivos y la pertinencia del estatuto de la profesionalización del docente.

Otras experiencias de carácter institucional en el ámbito de la evaluación que han de constituir un referente en las discusiones puntuales sobre el tema son:

1. “Evaluación del proceso de implementación de la articulación media con la superior en el Colegio Alfonso López Pumarejo”, Localidad Kennedy, de Luz Myriam Reyes, Aura Inés Cerón, Lury Gómez y María Lourdes Avendaño, presentada en 2012. En el artículo se destacan los problemas

y las debilidades en la implementación del programa de articulación de la educación media con el SENA, se referencian las expectativas de los estudiantes, las familias y el profesorado y se explica la reconstrucción curricular, la evaluación de los aprendizajes y del programa.

2. “¿Cómo lo estamos haciendo? La evaluación curricular como posibilidad de transformar las prácticas educativas”, de Sandra Isabel Terán y Joan Carlo Wilches León, del Colegio Las Violetas, Localidad de Usme, presentada en 2013. El carácter institucional de la investigación (participación de los directivos y de la comunidad educativa) conduce a analizar los efectos del currículo en los aprendizajes de los estudiantes. Se considera que la investigación es necesaria cuando se busca cualificar los procesos institucionales y curriculares.
3. “Evaluación de la metodología de valoración de la convivencia escolar en los estudiantes del Colegio San Pedro Claver”, Localidad Kennedy, de John Monroy, Mariana Peláez y Andrés Vargas, presentada en 2015. El centro de la investigación lo constituye la caracterización y revisión del manual de convivencia, considerando la metaevaluación y la perspectiva política y social de la evaluación.

Estos trabajos son insumos para planear proyectos de formación continua de los docentes y señalar antecedentes en las políticas para la evaluación, sin duda la dimensión más neurálgica entre las otras dos: el currículo y las pedagogías, si bien se espera la consistencia entre las tres en relación con el enfoque teórico-conceptual. Leer estos artículos para discutirlos es una vía expedita para fortalecer la cultura de la evaluación en la ciudad. Es una línea de investigación e innovación que se ha ido cohesionando y ojalá en futuras convocatorias al Premio se presenten más experiencias, pues es a través de ellas que se aprende para transformar.

CONCLUSIONES

El trayecto de los 15 años del Premio plantea la interrogación en torno a los impactos sociales y pedagógicos de las experiencias, de innovación y de investigación. Las preguntas latentes son: ¿qué tanto se leen y discuten estos escritos, de maestras, maestros y directivos, hacia dentro de las instituciones educativas en las que se desarrollaron y en las otras que todavía no participan en el Premio? ¿Qué se selecciona de dichas experiencias como referentes para fundamentar otras? ¿Cómo se acoplan las políticas educativas de la ciudad en dichas experiencias y cómo las políticas se apoyan en ellas?

Los textos galardonados están en versión PDF en el portal del IDEP (premios.ed.idep.edu.co) además de los dos estados del arte. Con criterios académicos los docentes y los directivos podrían constituir antologías temáticas para la formación continua con perspectiva crítica y tomar decisiones en la planeación anual o en los balances intersemestrales que regularmente los colegios realizan: Los mismos autores participarían como socializadores de sus experiencias; así, unos y otros ganan, porque también los autores requieren de preguntas fuertes sobre sus escritos y los interlocutores/lectores son los que ayudan a continuar con los proyectos intelectuales. Pero lo más trascendente es la oportunidad de leerse entre sí, es decir, maestros y maestras que leen a maestros y a maestras sobre la propia profesión, porque con el tiempo este ejercicio influirá en la calidad de los aprendizajes de los estudiantes y las familias.

Como se mostró en este balance son varios los docentes autores que se han mantenido en la misma línea de investigación y de innovación, lo cual habrá de converger en corrientes de pensamiento y en referentes para otras regiones del país, América Latina y el mundo. Para afrontar la entropía de la información y evitar que los textos permanezcan solo colgados en los portales, es necesario que las entidades comprometidas con la formación continua y con la “rendición de cuentas” programen paneles –y si ya se han hecho, intensificarlos-. Más allá de los datos estadísticos sobre cobertura y graduación y sobre los resultados de

las pruebas externas, son estas experiencias del profesorado las que ilustran por dónde va la calidad de la educación de la ciudad.

Un buen número de las investigaciones e innovaciones muestran el interés por los procesos educativos iniciales: primera infancia, preescolar y primer grado; intermedios: cuarto y quinto –primaria- y octavo y noveno –secundaria-; y finales: décimo y once. Es recurrente la alusión a los ciclos que, como política, se inició en Bogotá en 2007, pero ninguna experiencia aborda las dinámicas de la funcionalidad del enfoque por ciclos; es decir, sobre los equipos pedagógicos de ciclo, las decisiones autónomas del equipo frente a las pedagogías, el currículo, los proyectos y la evaluación según las características de cada ciclo... Se sabe muy poco sobre la implementación de un enfoque que es propicio para desatomizar el conocimiento escolar y para la flexibilidad en el tránsito por las distintas etapas de la escolaridad. Paralelamente, son pocas las experiencias que aluden a los campos de conocimiento (SED, 2007) con los cuales se busca integrar las áreas. Se espera que en las futuras convocatorias se introduzcan estos aspectos.

En los ciclos 1 y 2, al iniciar los procesos de aprendizaje, las investigaciones se concentran en torno al desarrollo de actividades para mejorar los aprendizajes en lectura y escritura y a la par despertar el interés por las diferentes temáticas de las áreas. Por su parte, en los ciclos 4 y 5 las actividades son de diversas finalidades: suscitar el pensamiento crítico, encontrar el propósito del acto de estudiar, aprender a convivir y descubrirse a sí mismos o el análisis del compromiso social y ciudadano en relación con el medio ambiente. Es importante señalar que los ciclos no son homogéneos, cuando existen, en los colegios, pues dependen de los acuerdos establecidos en el marco del proyecto educativo institucional.

Estos quince años muestran que a través de la lectura y la escritura los docentes han aprendido a sistematizar las experiencias y los proyectos. Los textos son el resultado de procesos complejos, de etapas sucesivas de construcción, planeación y desarrollo que el pensamiento metódico y la escritura logran estructurar, en tanto que la lectura tiene un propósito definido como experiencia receptiva e interpretativa del mundo, que luego deviene en escritura; es decir, tiene un fin comunicativo que media en la investigación y en el tipo de innovación adelantada. Por su parte, la escritura es el complemento de esa lectura y mediante

sucesivas etapas de planeación y estructuración se va conformando el documento. El texto elaborado responde a una arquitectura a través de la cual se disponen las piezas fundamentales de la investigación o la innovación.

Escribir es un proceso exigente y su autenticidad depende de la experiencia misma de quien la hace y de los contextos que la motivan. Frente a ello, la competencia del docente está en elaborar la macroestructura y desarrollar de manera cohesiva el discurso explicativo y argumentativo. Partir de un proyecto que exige el encadenamiento de elementos como el enfoque teórico, los objetivos, las preguntas, la metodología y las etapas en la práctica de aula, presupone altos niveles de abstracción. La escritura es una toma de distancia que permite ver, desde la gestación de la propuesta, el desarrollo y la finalización.

Así pues, la autenticidad de la escritura también muestra cómo los docentes han ido trascendiendo modelos, didácticas prescriptivas y pedagogías rígidas, aunque la cobertura de las transformaciones es todavía limitada. Es notorio el interés en lograr la independencia intelectual, que va más allá de cualquier modelo. Cuando hay una dependencia de ciertas modas en estos campos, la escritura revela esas inseguridades. El Premio se convierte entonces en un espacio que posibilita que los docentes participantes divulguen sus producciones. Tener acervos teóricos no garantiza por sí mismo prácticas innovadoras ni experiencias investigativas; se requiere una apropiación conceptual y una construcción de concepciones desde las mismas experiencias en las instituciones, pero sobre todo la sensibilidad para afrontar los problemas inevitables de la educación y de la escuela a partir de los enfoques teóricos que median la formación y la autoformación.

Al respecto, es oportuno retomar algunas de las preguntas planteadas en los estados del arte y actualizarlas, como se intenta aquí, en la perspectiva de considerarlas como señales para la sistematización de futuras innovaciones e investigaciones:

1. ¿Cuáles son los problemas dominantes en las instituciones educativas de donde provienen las propuestas?, dado que toda innovación e investigación en educación tiene como punto de partida la identificación de un determinado problema y una propuesta estratégica para afrontarlo.

2. ¿Qué soluciones se plantean a los problemas señalados, luego de poner a prueba las estrategias de innovación o luego de desarrollar la investigación?, por cuanto una innovación o una investigación en educación busca y propone soluciones al problema identificado.
3. ¿Con qué metodologías se aborda la solución de los problemas y el desarrollo de los proyectos?, pues las estrategias de innovación o de investigación proporcionan señales sobre los perfiles académicos de los participantes y las metodologías consideradas para la transformación, y porque otras instituciones educativas pueden aprender de ellas.
4. ¿Desde qué enfoques conceptuales se analizan dichos problemas y cuáles son los autores más recurrentes en los análisis?, porque desde el punto de vista de los estados del arte es fundamental identificar las corrientes y los enfoques teóricos en los que se sustentan; así también caracterizar los conocimientos surgidos en el desarrollo de las experiencias y el tipo de formación de los docentes investigadores.
5. ¿Cómo influyen las iniciativas de los docentes en la transformación de las regulaciones cotidianas de cada institución educativa?, porque si son innovaciones e investigaciones sobre las prácticas pedagógicas y la gestión institucional, es importante saber cuáles son los impactos en la comunidad educativa.
6. ¿Qué campos de conocimiento son objeto de las indagaciones?, ello con el fin de identificar los matices de las innovaciones e investigaciones en cada campo y establecer aproximaciones a las dinámicas del currículo, considerando las posibles convergencias o empalmes entre ellas.
7. ¿En qué circunstancias se trabaja en equipo y cómo el trabajo colaborativo influye en la innovación educativa?, pues en el discurso declarativo de la legislación en educación se invoca el trabajo en equipo y se quiere saber cómo se logra o si son iniciativas individuales.
8. ¿Cuál es la participación de las familias en las iniciativas de los docentes?, dado que poco se sabe sobre las relaciones entre la escuela y las familias,

las experiencias de innovación o de investigación pueden proporcionar indicios al respecto, como algunas ya lo han logrado.

9. ¿Qué rol asumen los directivos-docentes frente a las innovaciones lideradas por los maestros y las maestras en las aulas o en las áreas?, porque el rol del directivo docente es relevante en el fortalecimiento de las iniciativas profesoras, pero no es explícito en los artículos escritos y se requiere caracterizarlas a tono con las posiciones de los directivos.
10. ¿Cómo participan los estudiantes en los procesos de innovación/investigación?, por cuanto la innovación y la investigación tienen en cuenta a los estudiantes como sujetos determinantes en los procesos, pero es necesario darles la voz en torno a lo que aprenden con las innovaciones y las investigaciones.
11. ¿Cuáles son los productos visibles que se desprenden de las innovaciones y de las investigaciones? Dado que son señales del impacto de estos procesos, es necesario identificar ponencias, artículos, libros o documentales audiovisuales que se desprendan de la innovación o la investigación de los docentes y los directivos docentes para movilizarlos en las autopistas virtuales.
12. ¿Por qué algunas localidades de la ciudad no participan con intensidad como otras en las convocatorias?
13. ¿En qué niveles de la escolaridad o en qué ciclos del sistema educativo se interviene con más constancia?, porque los datos podrían mostrar preocupaciones en unas etapas de la escolaridad o una mayor disposición para innovar o investigar en unas etapas más que en otras; por ejemplo, qué pasa con la articulación del preescolar con la primaria y la articulación de la secundaria con la educación media, pues el preescolar y la educación media han sido los niveles educativos con mayores problemáticas en el sector público del sistema educativo colombiano.
14. ¿Qué peso tienen las políticas gubernamentales en las innovaciones y las investigaciones de los docentes?; es decir, ¿qué tanto influyen las políti-

cas gubernamentales, como la convivencia, la democracia, el currículo flexible, el enfoque por ciclos, los campos de pensamiento, la evaluación formativa y la inclusión, en las opciones de innovar y de investigar de los docentes?

REFERENCIAS

- Acemoglu, D. y Robinson, J. A. (2012). *¿Por qué fracasan los países? Los orígenes del poder, la prosperidad y la pobreza*. Barcelona: Deusto.
- Andújar, C. y Rosoli, A. (2014). Enseñar y aprender en la diversidad: el desarrollo de centros y aulas inclusivas. En A. Marchesi, R. Blanco y L. Hernández (Eds.). *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*. Madrid. Organización de los Estados Iberoamericanos – OEI.
- Barragán, C. B. (2016). La huerta escolar como un aula ambiental. En: *Premio a la Investigación e innovación educativa en el Distrito Capital. Experiencias 2016*, Bogotá: IDEP
- Banerjee, A. V. y Duflo, E. (2016). *Repensar la pobreza. Un giro radical en la lucha contra la desigualdad global*. Bogotá: Penguin Random House.
- Baquero, J. A. (2017). Sistematización de una experiencia educativa en Bogotá: ¿educación inclusiva o diversidad excluyente? En: *Premio a la Investigación e Innovación Educativa. Experiencias 2017*. Bogotá: IDEP.
- Beltrán, A. S. (2015). Morfeo: de la reflexión epistemológica como subsuelo de la transformación de las prácticas escolares. En: *Premio a la Investigación e innovación educativa en el Distrito Capital. Experiencias 2014*, Bogotá: IDEP.
- Bohórquez, E. (2013). Frankikart. Una expedición pedagógica en tecnología a través de la creación de un vehículo híbrido en el marco de una comunidad marginal. En: *Premio a la Investigación e innovación educativa en el Distrito Capital. Experiencias 2012*, Bogotá: IDEP.
- Borbón, L. O.; López, D.; Díaz, C. y Sarmiento, G. (2008). Club de astronomía Alfa Centauro: la ciencia al alcance de la escuela. En: Jurado, Benítez y Rey, 2015, *Premio a la Investigación e Innovación Educativa. Un estado del arte*. Bogotá: IDEP.
- Buitrago, R. D. (2019). “Realidad aumentada y los itinerarios personales de aprendizaje: una experiencia educativa para estudiantes con estilo cognitivo en la dimensión DIC”. En: *Premio a la Investigación e innovación educativa en el Distrito Capital. Experiencias 2018*, Bogotá: IDEP.
- Cerro, L. (2014) Escribo ensayos, leo crítica y creativamente. Propuesta dirigida a mejorar la calidad de la educación mediante la universalización de la escritura de ensayos en el sistema educativo. En: *Premio a la Investigación e innovación educativa en el Distrito Capital. Experiencias 2014*, Bogotá: IDEP.

- Clavijo, L., García, M. y Pardo, P. (2016). ¡Familias a estudiar! Una propuesta de primera infancia para vincular las familias a la escuela. En: *Premio a la Investigación e innovación educativa en el Distrito Capital. Experiencias 2016*, Bogotá: IDEP.
- Castro, F. E.; Clavijo, V. J.; Lizarazo, F.; Muñoz, L. F.; Rodríguez, C. P. y Sarmiento, R. A. (2019). La enseñanza de la biotecnología en el Colegio La Palestina IED y su impacto en la comunidad, a través de los Proyectos de Investigación Escolar (PIE). En: *Premio a la Investigación e Innovación Educativa. Experiencias 2017*. Bogotá: IDEP.
- Cubillos, R. (2013). Acción, diversión, reto y aprendizaje: la travesía de una aventura. En: *Premio a la Investigación e innovación educativa 2013*, Bogotá: IDEP.
- Duarte, J.J. (2017). La huerta de mi abuelo: una estrategia de educación ambiental en la escuela. En: *Premio a la Investigación e innovación educativa. Experiencias 2016*, Bogotá: IDEP.
- Dueñas Buey, M. L. (2014). Educación inclusiva. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2).
- Escobar, M. S. y Rey, J. (2018). Yo no sabía que Don Miguel sabía tanto. Saberes etnobotánicos afrocolombianos en la clase de ciencias naturales. En: *Premio a la Investigación e Innovación Educativa. Experiencias 2019*. Bogotá: IDEP.
- Espinel Mahecha, L. (2014). El teatro en el colegio, herramienta para la formación artística, social y ciudadana de los estudiantes. En: *Premio a la Investigación e innovación educativa 2013*, Bogotá: IDEP.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Florido, H. A. (2021). Orientaciones curriculares para la incorporación de la educación inclusiva en colegios públicos del Distrito Capital. En *Premio a la Investigación e Innovación Educativa. Experiencias 2020*. Bogotá: IDEP.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia – Unicef. (2020). *Importancia del desarrollo de habilidades transferibles en América Latina y el Caribe*. Documento de discusión. Panamá: Área de Educación de la Oficina Regional del UNICEF para América Latina y el Caribe.
- Freire, P. (1984). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI.
- Gallo, D. M. (2015). Estrategias para la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias naturales, en los primeros grados de un colegio público de Bogotá con proyecto bilingüe. En: *Premio a la Investigación e innovación educativa. Experiencias 2015*, Bogotá: IDEP.
- Gallo, C. P. (2014). Diversidad, arte danzario y práctica pedagógica, una conjunción en el cuerpo. En: *Premio a la Investigación e innovación educativa 2013*, Bogotá: IDEP.
- Gómez, C. L. y Orozco, D. M. (2019). NotiMayoría: escribiendo, diciendo y haciendo. En: *Premio a la Investigación e innovación educativa. Experiencias 2018*, Bogotá: IDEP.

- Guerrero, D. A. (2011). Relación entre metacognición y composición de textos argumentativos. Estudio a través de la implementación de una secuencia didáctica. En: *Premio a la Investigación e innovación educativa 2010*, Bogotá: IDEP.
- Guzmán, R. J. y Chocontá, J. (2018). *Desarrollo infantil y escritura*. Bogotá: Universidad de La Sabana.
- Jiménez, D. (2019). Armonías de paz. La educación musical en la promoción de competencias socioemocionales para la ciudadanía y la convivencia. En: *Premio a la Investigación e innovación educativa. Experiencias 2018*, Bogotá: IDEP.
- Jurado, F., Rodríguez, E., Barriga, C., Sierra, C., Rey, S., Benítez, S. y Suárez, M. (2016) (Eds.). *Premio IDEP a la investigación e innovación educativa 2013 a 2015. Un estado del arte*. Bogotá: IDEP.
- Jurado, F.; Benítez, S. y Rey, S. (2015). *Premio a la Investigación e Innovación Educativa 2007 a 2012. Un estado del arte*. Bogotá: IDEP.
- López, D. A.; Borbón, L. O.; Díaz, C. G. y Sarmiento, G. E. (2015). Club de astronomía Alfa Centauro: la ciencia al alcance de la escuela. En: Jurado, Benítez y Rey, *Premio a la Innovación e investigación Educativa 2007 a 2012. Un estado del arte*. Bogotá: IDEP.
- López, C. D. (2015). Mi amigo el bicho. En: Jurado, Benítez y Rey (eds.), *Premio a la Innovación e investigación Educativa 2007 a 2012. Un estado del arte*. Bogotá: IDEP.
- López Moreno, J. A. (2018). El diálogo pedagógico reflexivo, una estrategia para la construcción de acuerdos institucionales compartidos. En: *Premio a la Investigación e innovación educativa. Experiencias 2017*, Bogotá: IDEP.
- León, H. W. (2014). “La educación artística en la formación de pensamiento crítico a través del micro-relato dramaturgico”. En: *Premio a la Investigación e innovación educativa. Experiencias 2013*, Bogotá: IDEP.
- Marchesi, A. (2001). Retos y dilemas de la inclusión educativa. En A. Marchesi, R. Blanco y L. Hernández (Eds.). *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*. Organización de los Estados Iberoamericanos – OEI.
- Martínez, E. A. (2019). *Juego y trayectorias de aprendizaje de la aritmética inicial en ambientes de aprendizaje que incluyen estudiantes en situación de discapacidad intelectual*. Tesis de Maestría. Facultad de Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Maturana, G.; Carreño, J.; Forero, E.; García, R.; Rey, C.; Ortiz, H.; Agudelo, D.; Rodríguez, D. y Villamarín, I. (2015). Fortalecimiento de la cultura ambiental para la formación de ciudadanos socio-ambientales: una propuesta de innovación educativa y pedagógica. En: *Premio a la Investigación e innovación educativa en el Distrito Capital. Experiencias 2014*, Bogotá: IDEP.

- Merchán, H. (2014). Proyecto de comunicación y ciudadanía. En: *Premio a la Investigación e innovación educativa 2013*, Bogotá: IDEP.
- Merchán, H. (2021). Catarsis: una estrategia para el desarrollo de la inteligencia emocional y las competencias cognitivas a través de la cultura escrita. En: *Premio a la Investigación e innovación educativa. Experiencias 2020*, Bogotá: IDEP.
- Mesa, D. I. (2016). Intercambio en tándem por comunicación mediada por computador para el aprendizaje de inglés. En: *Premio a la Investigación e innovación educativa. Experiencias 2015*, Bogotá: IDEP.
- Ministerio de Educación Nacional – MEN. (1994). Ley General de Educación. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional – MEN. (1998). *Serie Lineamientos Curriculares: Lengua Castellana*. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional – MEN. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lengua, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional – MEN. (2017). *Bases curriculares para la educación inicial y preescolar*. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional – MEN. (2021, 29 de noviembre). *Antecedentes de política pública en primera infancia*. Recuperado de: <https://www.mineducacion.gov.co/primera-infancia/1739/article-177829.html>
- Ministerio de Educación Nacional – MEN. (s. f.). *Necesidades educativas especiales. Ajustes a las categorías de discapacidad, capacidades y talentos excepcionales*. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1621/fo-article-351622.pdf#_ftnrefi
- Molano, G. (2011). El sí y el no de la inclusión y la integración. En F. Jurado, S. L. Benítez y S. A. Rey (Eds.). *Premio IDEP a la investigación e innovación educativa 2007 a 2012. Un estado del arte*. Bogotá: IDEP.
- Muñoz, M. (2008). El aula especial como generadora de proyectos de vida de niños y niñas con discapacidad cognitiva. En: *Investigación e innovación educativa y pedagógica. Premio 2007*, Bogotá: IDEP.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura – Unesco. (2019). *25 años después de la Declaración de Salamanca de la unesco. Crear sistemas educativos inclusivos y equitativos*. Documento de discusión. Recuperado de: <https://es.unesco.org/sites/default/files/2019-forum-inclusion-discussion-paper-es.pdf>
- Ortiz, M. C. y Lobato, X. (2003). Escuela inclusiva y cultura escolar: algunas evidencias empíricas. *Bordón: Revista de Pedagogía*, 55(1).

- Ospina, A. M. y Lara M. A. (2013). Rutas pedagógicas. Un camino para el desarrollo de competencias: Luduestaciones. En: *Premio a la Investigación e innovación educativa y pedagógica 2012*, Bogotá: IDEP.
- Ospino, C. S. (2017). La lectura de textos expositivos como generadora de procesos metacognitivos. En: *Premio a la Investigación e innovación educativa y pedagógica. Experiencias 2016*, Bogotá: IDEP.
- OWP/P, Architects; VS, Furniture; Bruce Mau, Desing (2009) *The Third Teacher. Canada: Tipe A Print Inc.*
- Palacios, R. y Fierro, M. (2017). Rafiki: expresa, juega y siente. En *Premio a la investigación e innovación educativa. Experiencias 2016*. Bogotá: IDEP.
- Panqueba, J. (2015). Kwitara Santayá u'wbohiná-kueshro. Conjugación de patrimonios corporales ancestrales en el Colegio San Bernardino de Bosa: territorio muisca de Bogotá. En: *Premio a la Investigación e innovación educativa en el Distrito Capital. Experiencias 2014*, Bogotá: IDEP.
- Peralta, B. y Panqueba, J. (2010). Itinerancias territoriales y patrimonios pedagógicos para la Escuela intercultural. Aprendizajes desde los conocimientos ancestrales y construcción de Muiskanova en el colegio San Bernardino del territorio muisca de Bosa. En: *Premio a la Investigación e innovación educativa en el Distrito Capital. Experiencias 2009*, Bogotá: IDEP.
- Peralta, B. (2021). Aprender desde adentro. Una mirada adentro de nosotros mismos para conocer al otro que nos acompaña. El consejo de etnias. s/p
- Pérez, M. L. (2010). Formación del talento académico en el marco de la diversidad y la inclusión. En: *Premio a la investigación e innovación educativa 2009*. Bogotá: IDEP.
- Pérez, N. S. (2015). Yoga, educación y vida. Reconocimiento de la propia vida para disminuir la violencia escolar. En: Jurado, Benítez y Rey (eds.), *Premio IDEP a la investigación e innovación educativa 2007 a 2012. Un estado del arte*. Bogotá: IDEP.
- Prieto, W. (2021). Investigación, ciudadanía y proyecto de vida: propuesta alternativa para la educación media, s/p
- Quintero, A. M. y Peña, O. Y. (2017). El modelo metasociocognitivo. Una alternativa para situar la escritura en contexto. En: *Premio a la Investigación e innovación educativa y pedagógica. Experiencias 2016*. Bogotá: IDEP.
- Ramírez, A. B.; Escorcía, T. G. y Salazar, C. E. (2009). Expedición escolar C: Una apuesta por la convivencia y el aprendizaje significativo. En: *Premio a la Investigación e innovación educativa y pedagógica. 2008*. Bogotá: IDEP.
- Ramírez, C. R. (2020). "EcoChatarreros. Ciencia y tecnología para el ecodesarrollo". En: *Premio a la Investigación e innovación educativa y pedagógica. Experiencias 2019*. Bogotá: IDEP.

- Rey Herrera, J. M. (2010). La construcción de la escritura en la primera infancia. En: *Premio a la Investigación e innovación educativa y pedagógica. 2009*. Bogotá: IDEP.
- Rey Herrera, J. M. y Escobar, M. S. (2019). Yo no sabía que Don Miguel sabía tanto. Saberes etnobotánicos afrocolombianos en la clase de ciencias naturales. En: *Premio a la Investigación e innovación educativa y pedagógica. Experiencias 2018*. Bogotá: IDEP.
- Richart, R., Church, M. y Morrison, K. (2014). *Hacer visible el pensamiento*. Buenos Aires: Paidós.
- Rodríguez, S. (2009). Filosofía, pedagogía y enseñanza para el pensamiento. En: *Premio a la Investigación e innovación educativa y pedagógica. 2008*. Bogotá: IDEP.
- Rodríguez, J. (2015). Museo de la mecánica. En: Jurado, Benítez y Rey (eds.), *Premio IDEP a la investigación e innovación educativa 2007 a 2012. Un estado del arte*. Bogotá: IDEP.
- Rodríguez, J. (2013). “Museo interactivo de la mecánica como estrategia pedagógica en la enseñanza de la Tecnología. En: *Premio a la Investigación e innovación educativa y pedagógica. 2012*. Bogotá: IDEP.
- Rojas, Y. (2015). *Conversación, construcción colectiva de conocimientos y producción textual*. Bogotá: Redlenguaje.
- Rosas, R., Espinoza, V., Hohlberg, E. e Infante, S. (2021). ¿Es siempre exitosa la inclusión educativa? Resultados comparativos del sistema regular y especial. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(1), 55-73. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782021000100055>
- Rubio, A.; Acuña, F.; Garzón, N.; López, P. y Cuéllar, G. (2014). Yoga y expresión corporal. Una alternativa desde el reconocimiento corporal para la construcción de ciudadanía en el ámbito escolar. En: Jurado, F., Rodríguez, E., Barriga, C., Sierra, C., Rey, S., Benítez, S. y Suárez, M. (2016) (Eds.). *Premio IDEP a la investigación e innovación educativa 2013 a 2015. Un estado del arte*. Bogotá: IDEP.
- Sánchez, J. C. (2009). ¿Qué hacer con los residuos sólidos? En: *Premio a la Investigación e innovación educativa y pedagógica. 2008*. Bogotá: IDEP.
- Sánchez, Beltrán, Z. (2021). Educación artística plástica-visual en contextos digitales: usos y apropiaciones de la plataforma YouTube por los jóvenes. En: *Premio a la Investigación e innovación educativa. Experiencias 2020*, Bogotá: IDEP.
- Secretaría de Educación del Distrito – SED. (2006). *Colegios públicos de excelencia para Bogotá. Lineamientos generales para la transformación pedagógica de la escuela y la enseñanza, orientada a una educación de calidad*. Bogotá: SED.
- Secretaría de Educación del Distrito – SED. (2007). *Colegios públicos de excelencia para Bogotá. Orientaciones para la discusión curricular por campos de conocimiento*. Bogotá: SED.
- Secretaría de Educación del Distrito – SED. (2008). *Colegios públicos de excelencia para Bogotá. Orientaciones curriculares para el campo de Comunicación, Arte y Expresión*. Bogotá: SED.

- Secretaría de Educación del Distrito – SED. (2013). *Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el Distrito*. Bogotá: DVO Universal.
- Secretaría de Educación del Distrito – SED. (2021). *Misión de educadores y sabiduría ciudadana*. Bogotá: SED.
- Silva, A. P. (2019). Legado indígena: Una estrategia pedagógica decolonial para la enseñanza de saberes indígenas en la escuela. En: *Premio a la Investigación e innovación educativa. Experiencias 2018*, Bogotá: IDEP.
- Stiglitz, J. (2012). *El precio de la desigualdad*. Madrid: Taurus.
- Tolchinsky, L. (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito*. Barcelona: Anthropos.
- Torres, J. (2011). Cultivo de la trucha arcoiris en poca agua dentro de la huerta escolar como ambiente de aprendizaje para la enseñanza en tecnología. En: Jurado, Rodríguez, Barriga, Sierra, Rey, Benítez, Suárez (eds.). *Premio IDEP a la investigación e innovación educativa 2013 a 2015. Un estado del arte*. Bogotá: IDEP.
- Turin, J. (2014). *Los grandes libros para los más pequeños*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Vargas, L. M., Muñoz, C. y Muñoz, M. (2005). *El aula especial como generadora de proyectos de vida de niños y niñas con discapacidad cognitiva*. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP.
- Vygotsky, L. (1993). *Pensamiento y lenguaje*. Madrid: Visor.
- Vygotski, L. (1986). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.
- Vygotski, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Villarreal, Y. y Chaparro, C. E. (2009). *Desarrollo de competencias laborales: un camino hacia la inclusión laboral de jóvenes en situación de discapacidad*. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico [IDEP]. Recuperado de: <https://descubridor.idep.edu.co/Record/ir-001-1804>
- Villamil, H.; Ardila, C. y Pérez, S. (2015). Competencias de lectura crítica en internet: estrategia para la educación media. En: Jurado, Rodríguez, Barriga, Sierra, Rey, Benítez, Suárez (eds.). *Premio IDEP a la investigación e innovación educativa 2013 a 2015. Un estado del arte*. Bogotá: IDEP.
- Voloshinov, V. (1992). *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Madrid: Alianza.

ANEXOS

ANEXO 1

Tabla 1. Las experiencias de investigación e innovación sobre la escuela inclusiva

AÑO	MODALIDAD	NOMBRE DEL TRABAJO	AUTOR(A)(S)	NIVELES DE INTERVENCIÓN	TIPO DE DISCAPACIDAD	IED	LOCALIDAD
2007	Investigación	El aula especial como generadora de proyectos de vida de niños y niñas con discapacidad cognitiva.	Marcela Muñoz Castilla	Fase II del proceso escolar, entre 12 a 15 años	cognitiva	Gustavo Restrepo Uribe	Rafael Uribe
2009	Innovación	Desarrollo de competencias laborales: un camino hacia la inclusión laboral de jóvenes en situación de discapacidad	Yolanda Villareal (1), Carmen Chaparro (2)	jóvenes ciclos IV y V	cognitiva	Colegio República de Bolivia	Engativá
2011	Innovación	El lenguaje, un camino de inclusión	Diva Elena Aldana	Transversal Todos los ciclos Transversal	Sensorial auditiva Transversal todos los actores escolares relacionados con la discapacidad sensorial auditiva	Institución Educativa Distrital República Dominicana	Suba
2011	Innovación	El sí y el no de la inclusión y la integración	Gladys Molano	Transversal a toda la comunidad educativa	Gestión institucional y factores asociados	Colegio Alemania Solidaria IED	Barrios Unidos

AÑO	MODALIDAD	NOMBRE DEL TRABAJO	AUTOR(A)(S)	NIVELES DE INTERVENCIÓN	TIPO DE DISCAPACIDAD	IED	LOCALIDAD
2017	Investigación	Sistematización de una experiencia educativa en Bogotá: ¿educación inclusiva o diversidad excluyente?	Jimmy Baquero	Transversal a toda la comunidad educativa	Transversal	Colegio La Victoria, San Cristóbal Sur	Localidad 4 de San Cristóbal
2019	Investigación	Juego y trayectorias de aprendizaje de la aritmética inicial en ambientes de aprendizaje que incluyen estudiantes en situación de discapacidad	Elba Martínez	Quinto grado	Intelectual-cognitiva	Colegio Tibabuyes Universal IED	Suba

ANEXO 2

Tabla 2. Propuestas galardonadas que han aportado a la temática de la convivencia ciudadana

AÑO	GANADOR(ES)	TÍTULO DE LA PROPUESTA	MODALIDAD
2008	Ana Brizet Ramírez Cabanzo, Tatiana Guadalupe Escorcía Romero, Clara Elena Salazar Moreno	Expedición escolar C: una apuesta por la convivencia y el aprendizaje significativo	Investigación
2008	Ángela María Velsco Beltrán, Olga Jeannette Angarita González, Patricia Fonseca Velandia, Amira Inés Garnica Moreno, Miryam Sierra Sierra, Olga E González de Hurtado, Bernarda Rodríguez Bejarano	De la agresividad a la convivencia: construyendo ciudadanos de calidad	Investigación
2009	Yolanda Villareal Gil, Carmen Eliana Chaparro	Desarrollo de competencias laborales: un camino hacia la inclusión laboral de jóvenes en situación de discapacidad	Innovación
2009	Blanca María Peralta Guachetá, Jairzinho Francisco Panqueba Cifuentes	Itinerancias territoriales y patrimonios pedagógicos para la escuela intercultural	Investigación
2010	Adriana Corredor Ortíz	Culturas juveniles: un problema para la escuela o una posibilidad para el diálogo, el trabajo colectivo y el pensamiento crítico	Investigación
2010	Elsa María Bocanegra	Los imaginarios de la escuela: Una posibilidad de pensar la educación que queremos	Investigación
2010	María Yaneth Ruíz Ávila, Maritza Cárdenas Bermúdez	Un proyecto de vida lejos de la violencia	Innovación
2011	Graciela Gómez, Yolanda Parra, Andrea Salazar Gutiérrez, Clara Inés Castañeda, Norma Liliana Pinto, Rita Nohora Salamanca	Con la mochila al hombro. Recorriendo senderos de interculturalidad.	Innovación
2012	Daniel Ortiz	Ser lúdico: una propuesta pedagógica senti-pensante-actuante	Innovación
2012	Juan de la Cruz Jiménez Hernández	Análisis del Bullying desde la perspectiva de las competencias ciudadanas	Investigación
2012	Sandra Terán, Nicaela Sánchez, Joan Carlo Wilches, Olga Linares	Pedagogía del relato: los derechos en la educación desde la mirada de niños y niñas	Investigación
2013	Rosa Fayury Pinilla Mondragón	Ciberbullying entre estudiantes de grado 10 ^o : ¿cómo cerrar las puertas para protegerlos cuando el bravucón del cole puede entrar con un sólo mensaje?	Investigación

AÑO	GANADOR(ES)	TÍTULO DE LA PROPUESTA	MODALIDAD
2013	Henry Merchán Corredor	Proyecto de Comunicación y Ciudadanía	Innovación
2013	Rocío Cárdenas Cifuentes	Ton y son de la convivencia escolar	Innovación
2014	Edgar Daniel Ortiz Díaz	El circo del sol solecito. El juego espontáneo como herramienta para abordar el tema del conflicto armado colombiano en las clases de Educación Física	Innovación
2014	Diana Patricia Rodríguez, Fernando Pinto Torres, Isabel Prieto, Natalia Pinilla	Gobierno de aula: una estrategia para la autonomía y la participación	Innovación
2017	Jimmy Alexander Baquero Ascencio	¿Educación inclusiva o diversidad excluyente?	Investigación
2017	Claudia Margarita Beltrán Castillo, Salomón Rodríguez Piñeros	Pensar las músicas en contextos: intertextualidad para el desarrollo de las competencias comunicativas y el pensamiento social-crítico	Innovación
2018	Yenny Constanza Marentes Ochoa, Diana Constanza Torres Ortega	Soy mejor persona, soy colombiano de paz	Innovación
2018	María Angélica Arévalo Salazar, Orlando Carrillo Pachón, Nury Marcela Cetina Ramos, Julio César González Ruíz, Flor Granados Estupiñan, Ricardo Moreno Castillo	Proyecto Simonu: una experiencia para aprender a ser ciudadano del mundo	Innovación
2019	Daniel Jiménez Jaimés	Armonías de paz. La educación musical en la promoción de competencias socio emocionales para la ciudadanía y la convivencia	Innovación
2020	Flor Ángela Gutiérrez Castro	Pedagogías de la visualidad en la educación para la paz. Una propuesta desde las artes visuales para la transformación social	Investigación
2020	Hugo Edilberto Florido Mosquera	Orientaciones curriculares para la incorporación de la educación inclusiva en colegios públicos del Distrito Capital	Investigación

ANEXO 3

Experiencias pedagógicas, de innovación y de investigación, con énfasis directo en las tecnologías digitales, según los estados de arte (2007-2012 y 2013-2015):

2009	
1.	Liga de niños y niñas televidentes (LNTV). Percepción activa de la televisión y formación ciudadana (Hilda Ortiz, Rosa González, Gladys Rincón, Marleny Díaz y Pedro Mosquera, de la Institución educativa Alexander Fleming, Localidad Barrios Unidos). Uso del enfoque de género-proceso y el portafolio (dossier) electrónico para mejorar la producción escrita de historias cortas en estudiantes de undécimo grado (Stella Rincón, del INEM Santiago Pérez, Localidad Tunjuelito).
2010	
2.	Asimilación del concepto densidad en un ambiente computacional fragmentado-descontextualizado y un ambiente computacional no fragmentado-contextualizado (Adriana Huertas, del Colegio Isla del Sol, Localidad Tunjuelito).
2011	
3.	Ambiente computacional para mejorar la habilidad de modelar circuitos eléctricos (Alberto Morales, de la Institución Educativa Rodrigo Lara Bonilla, Localidad Ciudad Bolívar).
4.	Proyectos interdisciplinarios y tecnologías info-comunicacionales: creación, socialización y disminución de la brecha digital (Pilar Abdalán, Claudia Buitrago y Leonardo Díaz, del Colegio Gabriel Betancourt Mejía, Localidad de Kennedy).
5.	Los medios en la escuela. La producción audiovisual, una experiencia en proceso (Clara Rueda, del Colegio Álvaro Gómez Hurtado, Localidad de Suba).
6.	Escuelas de comunicación: Una opción pedagógica de interacción con los medios de información para el desarrollo de competencias comunicativas en contextos reales (Alejandro Bossa, del Colegio Gabriel Betancourt Mejía, Localidad de Kennedy).
7.	Adquisición y desarrollo de competencias comunicativas mediante el uso de juegos y textos digitales: de la realidad virtual a la realidad concreta en el CED Motorista (María Bejarano, de la Institución Educativa El Motorista, localidad de Bosa).
8.	Aprendiendo historia e investigando con las nuevas tecnologías (Francis Córdoba, del Colegio Nidia Quinrero de Turbay, Localidad Engativá).
9.	Educación virtual desde el aula utilizando los cursos que ofrece el Servicio Nacional de Aprendizaje -SENA (Rubiel Rivera, del Colegio Salitre Suba, Localidad de Suba).
10.	Referente de investigación formativa con informática (Luis Gómez, del Colegio Francisco de Paula Santander, Localidad Antonio Nariño).
11.	Informática constructiva (Marta González y Pablo Amaya, del Colegio Las Américas, Localidad de Kennedy).
12.	Proyecto de aula: Robótica educativa "Mr. Tecno" (Diana Prado, del Colegio María Cano, Localidad Rafael Uribe Uribe).
13.	Tecnología, mucho más que prototipos (Javier Montoya, Elber Páez, William Pérez, Marleny Ruiz, Omar Salamanca y Juan Torres, del Colegio CEDIC Ciudad Bolívar, Localidad Ciudad Bolívar).

2011	
14.	Uso de tecnologías informáticas y de comunicaciones como mediaciones pedagógicas (Salín López, del Colegio San Francisco, Localidad de Ciudad Bolívar).
15.	Semillero TIC agustiniano. La inclusión como acto pedagógico (Julio Cortés, del Colegio Liceo Nacional Agustín Nieto Caballero, Localidad Los Mártires).
16.	Incidencia de dos estrategias implementadas computacionalmente sobre la habilidad para modelar circuitos eléctricos (Alberto Morales, del Colegio Rodrigo Lara Bonilla, Localidad de Ciudad Bolívar).
2012	
17.	Aulared: Gestión pedagógica y administrativa con el apoyo de las TIC (Marco Perafán e Isabel Vargas, del Colegio Técnico Rodrigo de Triana, Localidad de Kennedy).
18.	Las Tic como herramientas didácticas en la enseñanza de las ciencias naturales (Liz Suárez, del Colegio INEM Santiago Pérez, Localidad de Kennedy).
19.	Contrastación de hipótesis: simuladores (Heriberto Parra, de la institución educativa Marco Carreño, Localidad de Puente Aranda).
20.	Herramientas científico-tecnológicas para acercar a niños, niñas y jóvenes al desarrollo del pensamiento científico (Dora Ocampo, del Colegio República de Colombia, Localidad de Engativá).
21.	“Momentics”, modelo metodológico de incorporación de las TIC en el área de Ciencias sociales (Antonio Clavijo, del Colegio Eduardo Santos, Localidad Los Mártires).
22.	Blogytic 2.0, de aprendices a maestros (Diana Gutiérrez, del Colegio Alfonso López Michelsen, Localidad de Bosa).
23.	Aprender sociales, un video... juego (Ericson Rojas, del Instituto Técnico Industrial Piloto, Localidad de Tunjuelito).
24.	Sistema híbrido de interacción, mundo real y modelamiento virtual (José Cortés, del Colegio Manuel Cepeda Vargas, Localidad de Kennedy). Herramientas TIC(páginas web, blogs, wikis y software: Cabri II plus= en el proceso enseñanza-aprendizaje del concepto geométrico de Área (Monica Hoyos y Yolanda Reina, del Colegio Isla del Sol, Localidad Tunjuelito).
25.	Fotoclick: Tras las huellas de la localidad quinta de Usme (Marisol Cubides y Alexandra Portilla, del Colegio Miguel de Cervantes Saavedra, Localidad de Usme).
26.	Uso del blog educativo y la creación de videoclips, como estrategias virtuales... (Jairo Camargo y Claudia Vargas, del Colegio Bravo Páez, Localidad Rafael Uribe Uribe).
27.	Clubtecnos (José Cifuentes, del Colegio Alfonso López Michelsen, Localidad de Bosa).
28.	Frankikart. Una expedición pedagógica en tecnología a través de la creación de un vehículo híbrido en el marco de una comunidad marginal (Ernesto Bohórquez, del Colegio La Arabia, Localidad Ciudad Bolívar).
29.	Ambientes E-learning como herramineta para fortalecer competencias y capacitar a los estudiantes de los ciclos 4 y 5 en el Colegio Salitre Suba (Aída Garzón y Rubiel Rivera, del Colegio Salitre Suba, Localidad de Suba).
30.	Ambiente virtual de aprendizaje basado en la Web 2.0. Comunicación asincrónica alrernativa para el control y motivación de los estudiantes del ciclo 4 (John Caraballo, del Colegio Nacional Nicolás Esguerra, Localidad de Kennedy).
31.	Tecnología para aprender (Diego Molano y Alejandro Rodríguez, del Colegio Unión Europea, Localidad Ciudad Bolívar).
32.	Club de robótica: ambiente lúdico y de aprendizaje basado en la robótica educativa (Wilson Morales, del Colegio General Santander, Localidad de Engativá).
33.	“Ser lúdico”. Desarrollando habilidades motrices, cognitivas y sociales por medio del concurso y del uso de las TIC (Edgar Ortiz, del Colegio Jorge Soto del Corral, Localidad de Santa Fe).
34.	Click Travel Ambientes Virtuales: una puerta abierta a las habilidades cognitivas (Paola Ortiz y Angélica Wilches, del Colegio Alfonos López Michelsen, Localidad de Bosa).

2012

35. De las tecnologías de la información y la comunicación a las tecnologías para la innovación y la creatividad, del Colegio Cundinamarca, Localidad Ciudad Bolívar).
36. Producción y edición de video como herramienta didáctica y metodológica en las clases de ética, en los grados décimo y once del Colegio Gustavo Morales Morales (Fabio de Jesús Toro, del Colegio Gustavo Morales Morales, Localidad de Suba).
37. Sistema VLSC. Sistema inteligente de reconocimiento de voz para la traducción del lenguaje verbal a la lengua de señas colombiana, de Carolina Bernal, del Colegio José María Vargas, Localidad Ciudad Bolívar).
38. Ambiente virtual de aprendizaje como apoyo en la asignatura de informática en cuarto grado de primaria, del Colegio Confederación Brisa del Diamante sustentado por la adquisición y retención de conocimiento (Carlos Toquica, del Colegio Confederación Brisa del Diamante, Localidad Ciudad Bolívar).
39. La integración pedagógica de herramientas virtuales de aprendizaje al aula de clase (Álvaro Pío Rojas, del Colegio Miguel Antonio Caro, Localidad de Engativá).
40. Implementación del b-learning como estrategia metodológica para la enseñanza de las ciencias naturales en perspectiva del desarrollo del pensamiento crítico (Luis Gabriel Lara, del Colegio Cundinamarca, Localidad Ciudad Bolívar).
41. Estrategias virtuales de aprendizaje para el desarrollo de competencias comunicativas (Olga Velásquez y Javier Hernández, del Colegio Orlando Higuera Rojas, Localidad de Bosa).
42. Ciberbullying entre estudiantes de grado 10. ¿Cómo cerrar las puertas para protegerlos cuando el bravucón del cole puede entrar con un mensaje? (Rosa Fayury Pinilla, del Colegio Ramón de Zubiría, Localidad de Suba).
43. Comprensión + TIC = Competencias ciudadanas (Edgar Sosa, del Colegio La Aurora, Localidad de Usme).
44. Rasgos característicos del ejercicio de ciudadanía en la red social Facebook en jóvenes del Colegio Bosanova IED (Gabriel Gómez, del Colegio Bosanova, Localidad de Bosa).
45. Impacto del uso de las TIC en la enseñanza del concepto de función, para los estudiantes del curso 903 (JT), en el laboratorio de física del Colegio Débora Arango Pérez (Wilson Canelo, del Colegio Debora Arango Pérez, Localidad de Bosa).
46. La resolución de conflictos escolares del Colegio Álvaro Gómez Hurtado, a través del uso de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación: "de lo mediático a la mediación" (Ana Mercedes Rodríguez, Myriam Sepúlveda, Myriam Salamanca, del Colegio Álvaro Gómez Hurtado, Localidad de Suba).
47. Desarrollo de videojuegos como estrategia pedagógica en la enseñanza de la informática (Fredy Nelson Ramírez, del Colegio Cundinamarca, Localidad de Ciudad Bolívar).
48. TIC para el desarrollo humano (Néstor Ricardo Fajardo, del Colegio Ciudadela Educativa de Bosa, Localidad de Bosa).
49. Las eduTIC como herramientas para el aprendizaje colaborativo y significativo en el Colegio Integrado de Fontibón, IBEP, una alternativa hacia la búsqueda de una educación de alta calidad (Edgar Leonardo Martínez, del Colegio Integrado de Fontibón, Localidad de Fontibón).
50. Diseño e implementación de sitios Web como herramientas didácticas para el procesamiento de información y la construcción de conocimiento con estudiantes de ciclos IV y V del Colegio Miguel Antonio Caro 2010-2013 (Álvaro Pío Rojas, del Colegio Miguel Antonio Caro, Localidad de Engativá).
51. Implementación de las NTICS, como herramienta para desarrollar la expresión oral y como mecanismo de comunicación con padres de familia (Elquín Antonio Huertas y Edgar Camargo, del Colegio Policarpa Salavarrieta, Localidad Santa Fe).
52. Arte, TIC y geometría, una propuesta didáctica para el trabajo interdisciplinario en grado primero (Jesús Alexander Moreno, Colegio Gran Colombia, Localidad San Cristóbal).
53. Identificarte: la transformación visible de la educación... accesibilidad flexibilidad y conectividad (Mónica Alejandra Navas, del Colegio Nuevo San Andrés de los Altos, Localidad de Usme).

2012

54. Incidencia del uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, TIC, en el cumplimiento de los objetivos del Proyecto Ambiental Escolar PRAE del Colegio Néstor Forero Alcalá IED (Jimmy Xavier Ramírez, del Colegio Néstor Forero Alcalá, Localidad de Engativá).
55. Competencias de lectura crítica en Internet: estrategia para la educación media (Hernán Villamil, Claudia Ardila y Sandra Pérez, de los colegios John F. Kennedy, Colegio Restrepo Millán y Colegio Técnico Comercial Manuela Beltrán, localidades de Kennedy, Rafael Uribe Uribe y Chapinero).
56. Software educativo Loereo: incorporación de los procesos del cerebro triádico: saber, crear y hacer, en el diseño de un software educativo para los estudiantes del ciclo uno (Jennifer Ramírez, Diana Arias, Sandra Méndez, del Colegio Luis Eduardo Mora Osejo, Localidad de Usme).
57. La matemática al ritmo del movimiento y la tecnología. La importancia del cuerpo en el aprendizaje (Mayeli Yohana Acosta, del Colegio Cundinamarca, Localidad Ciudad Bolívar).
58. Cyberbullying vs ciberciudadanía (Orfi Yineth Delgado, del Colegio Villa Rica, Localidad Kennedy).
59. La conectividad como estrategia de investigación en torno a problemáticas ambientales (Maximiliano Pérez, del Colegio La Merced, Localidad Puente Aranda).
60. La transformación visible de la educación... accesibilidad, flexibilidad y conectividad (proyecto identificARTE) (Mónica Alejandra Navas, del Colegio Nuevo San Andrés de los Altos, Localidad de Usme).
61. Curiosity: una odisea en el espacio educativo de la realidad (Daniel Ernesto Bohórquez, del Colegio Silveria Espinosa de Rendón, Localidad Puente Aranda).
62. Ayurveda: "la ciencia de la vida, el arte de vivir" (Carmen Elisa Cárdenas, del Colegio Las Américas, Localidad de Kennedy).
63. Robótica como excusa para generar valores ambientales (Jorge Rodríguez, del Colegio CEDID San Pablo, Localidad de Bosa).
64. Camicreando, una experiencia tecnomediada (Doris Rodríguez y Ana Fabiola Cifuentes, del Colegio Ciudadela Educativa de Bosa, Localidad de Bosa).
65. En conexión: ciencia, tecnología y diversión, enlazadas para la formación y construcción de saberes escolares (Ingrid Vera y Samuel Quintero, del Colegio Ismael Perdomo, Localidad Ciudad Bolívar).
66. Tejiendo saberes... Red escuela-familia (Luis Eduardo Pulido y Rosa Milena Romero, del Colegio Alfredo Iríarte, Localidad Rafael Uribe Uribe).
67. Intercambio en tándem por comunicación mediada por computador para el aprendizaje de inglés (Dora Inés Mesa, Colegio José Manuel Restrepo, Localidad de Puente Aranda).
68. Ciudadanía digital: sus concepciones y relación con la convivencia escolar, del Colegio León de Greiff, Localidad Ciudad Bolívar).
69. ARTIC: Plataforma virtual en educación artística (Carmen Silvia Díaz, del Colegio Gerardo Paredes, Localidad de Suba).
70. Literacidad crítica en relatos digitales: un estudio de caso (Sandra Angélica Londoño, del Colegio Técnico Distrital Palermo, Localidad Teusaquillo).
71. Objeto virtual de aprendizaje (OVA) para el desarrollo de las dimensiones cognitiva y comunicativa, a través de la literatura infantil, en los niños y niñas de preescolar de los colegios La Estancia y San Isidro Labrador en la ciudad de Bogotá (Astrid Rocío Pineda, Sandra Esperanza Espinosa, del Colegio La Estancia, Localidad Ciudad Bolívar).
72. Technoglish: una alianza estratégica (Katherine Johana Montejo y Nora Ismenia Rodríguez, de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori, Localidad Antonio Nariño).
73. Incidencia de los ambientes virtuales de aprendizaje, enfocados en los niveles de Van Hiele, sobre las actitudes hacia las matemáticas (Roberto Alejandro Pinzón, del Colegio Antonio García, Localidad Ciudad Bolívar).
74. Educación y video juegos. Enseñanza de las ciencias sociales en el Instituto Técnico Industrial Piloto: una experiencia significativa (Ericson Rojas, del Colegio Instituto Técnico Industrial Piloto, Localidad Tunjuelito).
75. La CONFE construye opinión: subjetividades políticas desde la convergencia digital (José Joaquín Vargas, del Colegio Confederación Brisas del Diamante, Localidad Ciudad Bolívar).

2012

76. El uso de la red social Facebook en educación básica y media (Fredy Nelson Ramírez, del Colegio Cundinamarca, Localidad Ciudad Bolívar).
77. Adaptación del modelo didáctico «Comprensión ordenada del lenguaje», de Ariel Campirán, en el nivel pre-reflexivo, mediado por el videojuego Azada™ Ancient Magic (Angélica Janneth Wilchez Cuéllar y Julieth Rojas Muñoz, del Colegio José Francisco Socarrás, Localidad de Bosa).
78. Descripción del diseño e implementación de una escuela de formación permanente y colaborativa en TIC, para la comunidad educativa de la IED Fernando Mazuera Villegas (Andrés Calderón, del Colegio Fernando Mazuera, Localidad de Bosa).
79. Ambientes de aprendizaje en el primer ciclo (Jackeline Rodríguez Olarte, Victoria del Carmen Jiménez, del Colegio Hunza, Localidad de Suba).
80. Tejiendo red escuela-familia-saberes (Rosa Milena Romero, del Colegio Alfredo Iriarte, Localidad Rafael Uribe Uribe).
81. Empelculados con la prevención: una estrategia para implementar el proyecto de prevención de emergencias escolares por medio de las TIC's (Mery Luz Vega Vaca, Luz Mery Hidalgo, del Colegio José Martí, Localidad Rafael Uribe Uribe).
82. Proyectos de aula y TIC en el aprendizaje autorregulado (María Cristina Modesto, del Colegio Restrepo Millán, Localidad Rafael Uribe Uribe).
83. Festival digital por la paz (Rosa Fayury Pinilla, del Colegio Ramón de Zubiría, Localidad de Suba).
84. El uso del video como herramienta pedagógica para la enseñanza de la religión y la ética (Wilson Gómez, del Colegio Antonio García, Localidad Ciudad Bolívar).
85. Con las matemáticas ando creando, programando y jugando (Mayeli Yohana Acosta, del Colegio Cundinamarca, Localidad Ciudad Bolívar).
86. Escuela en línea (Elkin Fernando Jiménez, del Colegio Ramón de Zubiría, Localidad de Suba).
87. Las TIC para la enseñanza de la historia del arte colombiano en la educación secundaria-Artes Plásticas (Zully Aldana, del Colegio Heladia Mejía, Localidad Barrios Unidos).
88. Superticqueros, la transformación de la escuela (Gustavo López, Lady Ávila, Luz Gutiérrez y Guillermo Posada, Localidad Kennedy).
89. Aproximación a la Web 2.0 a través de un blog como herramienta de información, colaboración y aprendizaje en el INEM de Kennedy (German Rodríguez, del Colegio Inem Francisco de Paula Santander, Localidad Kennedy).
90. Formación en ciudadanía digital en el ciclo intermedio. Escuela Normal Superior Distrital María Montessori (Martha González y Efraín Rincón, del Colegio Escuela Normal Superior María Montessori, Localidad Antonio Nariño).

RESUMEN

El Premio a la Innovación e Investigación Educativa es un reconocimiento a la labor de los docentes oficiales de Bogotá. Desde su creación, en el 2007, con el Acuerdo Distrital 273, y en sus 15 versiones, ha incentivado la participación de las comunidades educativas con el fin de resaltar la profunda relación que existe entre las investigaciones e innovaciones y la escuela. Bajo esta mirada, las instituciones de educación distrital (IED) son escenarios enriquecidos de aprendizaje que benefician no solo a los estudiantes, sino también a los docentes, directivos docentes y demás integrantes de la comunidad educativa.