

FUNDACIÓN UNIVERSITARIA UNIMONSERRATE

REVISTA VIRTUAL

NUEVAS BÚSQUEDAS

SEAB
Sistema Educativo de la Arquidiócesis de Bogotá

ISSNN: 2500 - 7335 / EDICIÓN N.°18

Revista Nuevas Búsquedas
Edición N.º 18
ISSN: 2500 - 7335
Escuela De Educación

Director
Ricardo Alonso Pulido Aguilar, Pbro.

Editor
Camilo Andrés Peñuela Cárdenas
Docente Escuela de Educación
Fundación Universitaria Monserrate - Unimonserrate

Comité Editorial
Sandra Milena Gamboa Quintero
Patricia Orbegozo Quintero
Ricardo Alonso Pulido Aguilar, Pbro.
Rubén Darío Hernández Perdomo, Pbro.

Correos
seab@arquibogota.org.co
edicionnuevasbusquedasseab@arquibogota.org.co

Dirección editorial
Manuel Alejandro Briceño Cifuentes

Diseño y diagramación
Jeferson Camilo Hernández Galeano
Alexandra Nataly Ortega Villegas

Arquidiócesis de Bogotá

Sistema Educativo de la Arquidiócesis de Bogotá

Fundación Universitaria Unimonserrate

© 2024, Fundación Universitaria Monserrate – Unimonserrate
Edición 18. Septiembre, 2024

Editorial Universitaria Unimonserrate
Correo: editorialuniversitaria@unimonserrate.edu.co

Licencia Pública Internacional — CC BY-NC-SA 4.0
Creative Commons Atribución/Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0

Prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio, sin la autorización escrita del titular de los derechos patrimoniales.

Índice

Editorial 05
Camilo Andrés Peñuela Cárdenas

1. El SEAB sigue adelante: oportunidad y esperanza 07
Ricardo Alonso Pulido Aguilar, Pbro.

2. Un proyecto que se construye en la acción 20
Luz Patricia Orbegozo Jiménez

3. Conectando el aprendizaje: el poder de la red interinstitucional en la práctica pedagógica 32
Franklyn Cárdenas Sánchez, Ximena Carolina Ramírez Morales, Martha Lucila Rodríguez Rojas y Dreisy Dayana Aponte Sánchez

4. Escuela de educación: investigando desde y para la comunidad del SEAB 44
Felisa Mujica Roncery

5. Transformaciones en la práctica pedagógica: subjetividad y agencia en la formación docente 60
Isabel Muñoz López

6. Pensamiento crítico: una mirada desde la Escuela de Educación 74
Camilo Andrés Peñuela Cárdenas

7. La asesoría pedagógica del SEAB: mediación que resignifica y transforma la educación infantil y básica primaria 88
Dreisy Dayana Aponte Sánchez y Nuvia Marcela Barrera Aldana

SE
AB

EDITORIAL

El Sistema Educativo de la Arquidiócesis de Bogotá (SEAB) cumple 10 años. Un maravilloso proyecto que ha logrado impactar el ámbito educativo con una apuesta por el servicio. Hoy la revista Nuevas Búsquedas en su número 18 rinde homenaje a estos 10 años de trabajo arduo en un escenario que cada día se hace más difícil, la educación.

Nuestra revista ha tenido en esta oportunidad el privilegio de contar con artículos que trabajan de manera precisa los diversos proyectos desarrollados desde el SEAB. Estos presentan un abre bocas de todo lo que se realiza en la integración institucional y dan un pequeño viso de los propósitos postulados y de las propuestas que como institución se tiene. Pero para comprender todo esto, es necesario hablar un poco de la historia, del impacto y de las proyecciones del SEAB en palabras del monseñor Ricardo Pulido:

> Frente a la idea del Sistema Educativo de la Arquidiócesis de Bogotá (SEAB) el Cardenal Rubén Salazar, quien al ver todas las instituciones que tenía la Arquidiócesis, siente la necesidad de una articulación no solo en términos de propósitos, sino también, y fundamentalmente, en lo académico (calidad educativa), en lo administrativo y en la articulación pastoral. En este sentido, se pensó en una columna vertebral para esta integración: la construcción del "Proyecto de vida", que a su vez se maneja como un diferencial. Es por esto, por esa necesidad de integrar y hacer una presencia más contundente, que nace el SEAB.
>
> Teniendo en cuenta entonces estos tres elementos (lo académico, administrativo y pastoral), se han logrado a lo largo de estos diez años una consolidación de la articulación académica, unos propósitos más unificados, unas líneas más sólidas, unos grupos de trabajo conformados, varias actividades interinstitucionales y unos planes de pastoral vocacional; así, se ha evidenciado un impacto con instituciones más unificadas con las que se cuenta con un mayor diálogo y, en su mayoría, con un impacto que ha sido positivo.

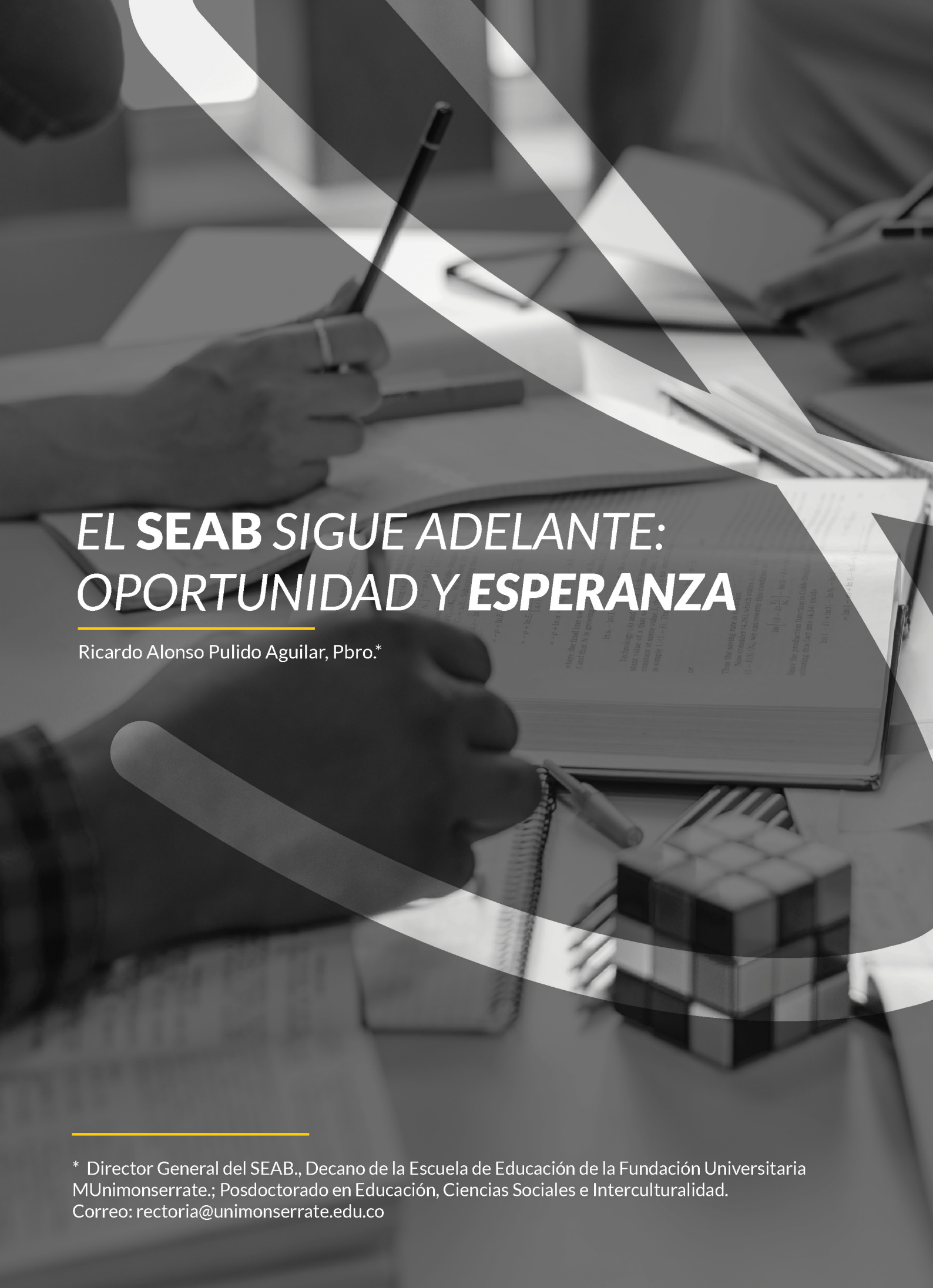
La proyección del SEAB es seguir adelante en la consolidación de la articulación de estas tres líneas, lo que producirá a futuro mayores vínculos entre la universidad y los colegios en sus diferentes relaciones existentes. Así mismo, existen actividades que nos integran como la Semana del SEAB y los eventos interinstitucionales.

Como se evidencia entonces, la propuesta que se ha gestado desde hace diez años ha tenido gran impacto en la consolidación de un sistema que piensa en el dialogo y en la integración continua para una transformación y construcción del proyecto de vida, no solo de los estudiantes, sino también de los administrativos, directivos y colaboradores que hacen parte de este gran sistema. Cada una de las instituciones de una u otra manera se han venido acoplando a la propuesta interinstitucional, y esto ha permitido un vínculo coherente con el horizonte de la institución.

Los artículos que nuestros lectores encontrarán obedecen a diversos proyectos que se han materializado en el SEAB y que han demostrado dar cuenta de un proyecto educativo encaminado a lo humanista, a lo crítico y a lo transformador, siempre enfocado en el servicio al otro, en el cuidado, en la

proyección y en la cercanía. Como Sistema de la Arquidiócesis de Bogotá se ha propendido por impactar diversos escenarios educativos obedeciendo a la premisa de que la educación es un acto de amor, pero también de compromiso, de entrega, de servicio. Es por todo esto que estamos convencidos que hay que seguir haciendo camino al andar y reconocer que aún hay mucho que hacer, pero contamos con la certeza de que la apuesta educativa diseñada desde el corazón del SEAB es una propuesta sólida, autentica y sobre todo al servicio del otro para brindar esperanza.

Camilo Andrés Peñuela Cárdenas
Editor



EL **SEAB** *SIGUE ADELANTE: OPORTUNIDAD Y* ***ESPERANZA***

Ricardo Alonso Pulido Aguilar, Pbro.*

* Director General del SEAB., Decano de la Escuela de Educación de la Fundación Universitaria MUnimonserrate.; Posdoctorado en Educación, Ciencias Sociales e Interculturalidad.
Correo: rectoria@unimonserrate.edu.co

RESUMEN

El Sistema Educativo de la Arquidiócesis de Bogotá (SEAB) no es una asociación de colegios e instituciones, sino un verdadero cuerpo cuyo corazón es la pedagogía de Jesús que mueve la vida de cada uno de los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos que hacen parte de él, en la construcción de proyectos de vida diversos, pertinentes y trasformadores de una sociedad necesitada de esperanza. Para el SEAB cada uno de sus estudiantes, desde los niños hasta los adultos, son motivo de alegría y ellos al recibir la formación académica y el acompañamiento en su proyecto de vida se convierten en signos de esperanza para sus familias, para esta ciudad, para un país sediento de solidaridad y de paz; por consiguiente, el SEAB no se entiende sólo como un sistema educativo cuya misión es trasmitir información, sino que se comprende como un cuerpo vivo que camina en la historia de esta ciudad y hace historia a través de los estudiantes que se forman y de los profesores que orientan su formación. El presente articulo tiene como propósito, ante todo, ser un testimonio de la memoria agradecida por estos 10 años de camino, de compromiso, de proyección y, a la vez, busca impulsar el camino que el SEAB está recorriendo en medio de una realidad sociocultural en constante cambio, que nos plantea nuevas categorías que exigen otro tipo de respuestas que tengan en cuenta la inteligencia artificial, la crisis ambiental, la polarización ideológica, la inclusión, por mencionar algunas de ellas.

Palabras claves: SEAB, pedagogía, proyecto de vida, formación académica, paz.

ABSTRACT

The Educational System of the Archdiocese of Bogotá (SEAB) is not an association of schools and institutions, but a true body whose heart is the pedagogy of Jesus that moves the life of each one of the children, adolescents, young people and adults who are part of it, in the construction of diverse, pertinent and transformative life projects for a society in need of hope. For the SEAB each one of its students, from children to adults, are a reason for joy and they, upon receiving academic training and accompaniment in their life project, become signs of hope for their families, for this city, for a country thirsty for solidarity and peace; therefore, the SEAB is not understood only as an educational system whose mission is to transmit information, but is understood as a living body that walks in the history of this city and makes history through the students who are trained and the teachers who guide their training. The purpose of this article is, above all, to be a testimony of the grateful memory of these 10 years of journey, of commitment, of projection and, at the same time, it seeks to promote the path that the SEAB is following in the midst of a constantly changing sociocultural reality, which presents us with new categories that demand another type of response that takes into account artificial intelligence, the environmental crisis, ideological polarization, inclusion, to mention a few of them.

Keywords: SEAB, pedagogy, life project, academic training, peace.

"La educación es un acto de amor".
Papa Francisco

Hace 10 años el cardenal Rubén Salazar Gómez siguiendo una inspiración del Espíritu quiso focalizar las energías evangelizadoras de la Arquidiócesis en el campo educativo, entendiéndolo como uno de los espacios preferenciales para el desarrollo humano y cristiano; por ello, constituyó el Sistema Educativo de la Arquidiócesis de Bogotá (SEAB) formado por 19 colegios y la Fundación Universitaria Monserrate – Unimonserrate, todos ellos pertenecientes a la Arquidiócesis de Bogotá (PE SEAB, 2019).

Este sistema ha hecho una apuesta por la formación humano-cristiana para el servicio. Como lo evidencia su lema: formar "excelente seres humanos, auténticos cristianos y verdaderos servidores de la sociedad". Para lograr este gran propósito se construyó una propuesta formativa a partir del proyecto de vida como centro de todo acto educativo, desde la pedagogía del encuentro y del cuidado hasta el seguimiento de los parámetros de la pedagogía de Jesús plasmada en el evangelio que opta por el hombre, al cual lo ama, lo acompaña, lo sana y lo proyecta hacia la plenitud de la vida (PE SEAB, 2019).

Así, estos diez años han sido un tiempo de retos en torno a la articulación de las 20 instituciones desde lo académico, lo pastoral y lo administrativo. En este tiempo todas estas instituciones han asumido unas líneas comunes de formación plasmadas en el "Proyecto Educativo del SEAB" socializado en julio de 2019.



El presente articulo tiene como propósito, ante todo, ser un testimonio de la memoria agradecida por estos 10 años de camino, de compromiso, de proyección y, a la vez, busca impulsar el camino que el SEAB está recorriendo en medio de una realidad sociocultural en constante cambio, que nos plantea nuevas categorías que exigen otro tipo de respuestas que tengan en cuenta la inteligencia artificial, la crisis ambiental, la polarización ideológica, la inclusión, por mencionar algunas de ellas.

A continuación, propongo para su reconocimiento y profundización, algunos elementos que, a mi parecer, han sido esenciales en la consolidación del SEAB durante estos diez años, y que se convierten en la ruta para lo futuro en la historia de este sistema.

La articulación que rompe los aislamientos

Un primer elemento que se debe reconocer, agradecer y potenciar es la voluntad que todas las instituciones han manifestado en la articulación en torno a la formación integral; esto se ha evidenciado en la consolidación de diferentes instancias que han permitido el diálogo, la interacción y los consensos entre las diferentes instancias que constituyen las comunidades educativas; desde el equipo de rectores hasta las reuniones con los personeros, pasando por la articulación de coordinadores académicos, coordinadores de convivencia, docentes de diferentes áreas, orientadores, representantes que favorecen los asuntos pertinentes para la salud y la seguridad en el trabajo, los responsables de las actividades interinstitucionales y los equipos de pastoral (PE SEAB, 2019, p. 45-46).

Tal vez uno de los ejercicios más valiosos que se han realizado en estos 10 años ha sido esta articulación que ha permitido conocer la especificidad de cada institución, así como el aprovechar sus riquezas humanas e institucionales y ponerlas al servicio de todo el sistema con el fin de lograr una acción más contundente e integral en la formación. Se ha podido ver con claridad los esfuerzos de tantos sacerdotes y laicos que a lo largo de muchos años han dedicado su vida a favor de niños, niñas, jóvenes y adultos en el campo educativo.

Esta articulación permitió descubrir que el punto de inicio y el punto de llegada de la propuesta de estas instituciones es el proyecto de vida y, por ello, en torno a él se han venido haciendo grandes esfuerzos para consolidar la articulación que permita que las instituciones cada día sean más sólidas en sus propuestas educativas y que su permanencia en el ámbito educativo se pueda asegurar con una buena administración y un buen gobierno, sin perder de vista que cuando se educa en el SEAB se está evangelizando.

Este trabajo de articulación se inició en medio de cierta incertidumbre en torno a la solidez del sistema. Sin embargo, después de vencer algunas resistencias, miedos y prejuicios, se ha venido dando la articulación y la complementariedad entre las instituciones gracias a los lazos de confianza que se han fortalecido a través de los diferentes espacios de diálogo y de consenso que se han propiciado en el sistema y que han permitido comprender que todos nos necesitamos para el logro de los retos propuestos en los campos de lo académico, de la pastoral y de lo administrativo.

En el campo académico se requiere una mayor complementariedad entre las diferentes instituciones para construir programas sólidos en las áreas básicas que ayuden a la construcción de un pensamiento más autónomo, crítico y propositivo, por parte de los profesores y los estudiantes de los diferentes niveles educativos con los que trabajamos; en el

campo de la pastoral es importante seguir profundizando y apropiando la pedagogía de Jesús como elemento distintivo de las intuiciones católicas y, de manera particular, de las instituciones del SEAB; y en el campo administrativo, aunque se ha logrado construir unas políticas comunes respetando la autonomía financiera de cada institución, es necesario afinar tanto las políticas como las prácticas de modo que los recursos se optimicen, se cuiden y se inviertan, sobres la base de criterios objetivos que ayuden a impulsar la misión del SEAB y de cada institución (PE SEAB, 2019, p. 64-67).

Conforme a lo anterior, la articulación seguirá siendo un punto de trabajo fundamental en el sistema, y para esto se requiere de la buena disposición de las directivas, de los docentes, del personal administrativo, de los estudiantes y de las familias para lograr que el sistema sea una verdadera opción de formación integral desde la fe para tantas familias que buscan una educación de calidad y, ante todo, humana y cristiana.

Salir al encuentro de la diversidad como una oportunidad y no como un obstáculo

En estos diez años el SEAB ha favorecido un acercamiento a las diferentes poblaciones con las que trabajamos: directivos, personal administrativo y de servicios, docentes, estudiantes, familias y egresados. Esto ha permitido reconocer una gran diversidad sociocultural expresada en matices propios de cada institución y del sistema, lo cual hace emerger características y necesidades particulares a las que se deben responder en el campo de la formación integral (Unesco, 2022). Así mismo, este ejercicio de conocimiento de la diversidad ha permitido la construcción de diferentes alternativas educativas en las instituciones del SEAB, y en el sistema mismo, desde el respeto, el diálogo y la construcción conjunta que se logra siguiendo la invitación del papa Francisco a propiciar en la educación espacios de encuentro acompañados de acogida, aceptación, acompañamiento y empoderamiento.

Es así como el reconocimiento de la diversidad en el sistema ha permitido identificar una serie de urgencias en el campo pedagógico para acompañar a diferentes poblaciones desde la responsabilidad, la cercanía, la comprensión y la solidaridad (Anijovich *et al.*, 2007). Además de esto, busca proponer la construcción de un humanismo solidario en el que se valoran las diferentes culturas, las diversas maneras de vivir, de conocer y de ver el mundo (Unesco, 2020).

En este camino de reconocimiento de la diversidad hemos identificado en el SEAB la necesidad de desaprender prejuicios y divisiones que llevan a discriminaciones y maltratos (Artavia *et al.*, 2012); por esto, la actitud que se ha propuesto es la de acoger la diversidad y reconocerla como un derecho de todo ser humano (Unesco, 2022), y asumir los retos que esta nos planea de manera positiva.

Fruto de este reconocimiento se ha propuesto y consolidado una serie de pedagogías cooperativas y solidarias en las instituciones del sistema que han ayudado a la acogida, al cuidado y al desarrollo de la diversidad sociocultural (Pulido, 2022). En este campo pedagógico es necesario profundizar más en la construcción colectiva del saber, en la solidaridad y en la construcción comunitaria en las aulas de clase, así como en las instituciones en general, todo esto con base en la ruta propuesta por Jesús en el evangelio (Pulido, 2017).

De esta forma, se descubre un punto de encuentro entre el evangelio que reconoce la diversidad y la acoge, y la sociedad civil que invita a atesorar y apoyar la diversidad como una oportunidad de crecimiento de la humanidad. Esto es posible lograrlo a partir de la empatía y la compasión, capacidades que unen lo humano y lo creyente en la educación.

Sin cuidado no hay desarrollo humano

Desde el inicio del SEAB se ha reconocido que el centro de toda la acción educativa y evangelizadora es el ser humano, y que este desarrolla su vida a partir de la relación consigo mismo, con los otros, con el ambiente y con Dios; por lo tanto, es la relación la que se convierte en un eje central de la formación integral y, como lo plantean Álvarez *et al*., (2021), el cuidado es el que le da sentido, validez y pertinencia a las diferentes relaciones en las que el ser humano se conoce a sí mismo, conoce a los otros, se construye y construye a los otros.

En la reflexión pedagógica que se adelanta en el sistema se ha venido profundizando acerca del significado de las relaciones desde el cuidado, entendiéndolas como necesarias para el desarrollo integral (Pulido, 2014). Una persona que no se siente cuidada en sus relaciones corre el riesgo de optar por el aislamiento, la agresividad, la depresión, o por actitudes que interfieren sus relaciones y sus procesos de construcción de conocimiento y de vida con los otros; por ello, el cuidado se convierte en uno de los orientadores del estilo de relación entre los miembros del sistema y del sentido de la propuesta educativa del SEAB, que es coherente con la propuesta de Jesús en el evangelio. Él



nunca impuso una ruta de vida, sino que, a través del cuidado de las personas, les mostró a sus seguidores que el camino hacia la felicidad es el amor, la fe y la esperanza, como manifestaciones concretas del cuidado de Dios hacia la persona (PE SEAB, 2019, p. 20-21).

Así, el SEAB ha venido construyendo, y quiere seguir construyendo, una cultura del cuidado en cada una de sus instituciones, ya que el cuidado va a ser determinante para cultivar los valores humanos y cristianos, para consolidar los principios de vida que respeten la dignidad humana y proyecten integralmente a las personas (Mesa et al, 2005).

A través de las pedagogías colaborativas y solidarias que vienen predominando en las instituciones del SEAB, el cuidado se convierte en un proceso pedagógico que tiene como finalidad trasformar los ambientes educativos (las relaciones humanas, el aula, la escuela, la familia, el entorno) en espacios vitales en los que el respeto, la solidaridad y la ternura en las relaciones den sentido a la educación (Vásquez *et al.*, 2012).

Siendo consecuentes con el lema del SEAB: formar "excelentes seres humanos, auténticos cristianos y verdaderos servidores de la sociedad", la consolidación de la actitud de cuidado, tanto en los docentes como en los estudiantes y sus familias, es un elemento no negociable en la propuesta educativa del Sistema (PE SEAB, 2019).

La pedagogía del cuidado como línea fundamental en la propuesta educativa del SEAB evidencia que la intencionalidad fundamental de los procesos formativos está centrada y dirigida a la persona, a sus relaciones y, por ende, a la construcción de su proyecto de vida (Noddings, 1992). Formar en el cuidado significa entender que el centro de la propuesta educativa no son los conceptos, como nos indica el papa Francisco, sino la formación integral de la persona a través de la pedagogía del cuidado.

Introducir esta pedagogía del cuidado en la propuesta formativa del SEAB ha sido un reto maravilloso que ha permitido a las instituciones redescubrir su misión y reenfocar sus esfuerzos pedagógicos y pastorales. En este contexto quedan muchos desafíos para el Sistema en lo que se refiere a consolidar una verdadera cultura del cuidado que trasforme a las personas, sus relaciones, sus familias y sus contextos.

Un primer desafío para cada una de las instituciones es convertirse en ambientes de cuidado; esto implica una revisión de las intencionalidades, de los estilos de relación que se viven en las prácticas cotidianas de cada institución en los procesos administrativos, académicos, pastorales y culturales. Así como también seguir trabajando, de manera perseverante, en la construcción de una actitud de cuidado hacia sí mismo y hacia los otros, caracterizada por una preocupación por el bienestar integral de las personas (Vásquez *et al.*, 2012).

Un segundo desafío consiste en consolidar la actitud de cuidado en los estudiantes, de modo que aprendan a verse a sí mismos, a sus compañeros, al ambiente, a sus familias y al contexto, desde la acogida que propicia ambientes de respeto y solidaridad. Este trabajo pedagógico es necesario reforzarlo en los diferentes niveles educativos: desde la primera infancia hasta la formación posgradual presentes en la oferta del Sistema, de modo que las personas convencidas del cuidado como un elemento estructural de su vida, sean signos de esperanza en los diferentes ambientes en los que desarrollen su existencia (Noddings, 1992).

Un tercer desafío para el SEAB, en este horizonte del cuidado, es el de seguir propiciando espacios de encuentro en los que las personas experimenten el autocuidado, el cuidado emocional y social de modo que el Sistema sea "una escuela segura" donde lo humano y lo cristiano prevalezcan sobre la indiferencia, la indolencia y el descarte (Mesa *et al.*, 2005).

En conclusión, la opción del SEAB por la pedagogía del cuidado, desde el 2014, seguirá siendo un elemento fundamental en la formación de seres humanos, de creyentes y de servidores eficaces en una sociedad que cambia y que exige nuevas actitudes, siempre orientadas por los valores y actitudes coherentes con la propuesta pedagógica del SEAB.

No hay felicidad sin proyecto de vida

En el 2014, la propuesta pedagógica del SEAB giraba en torno a la construcción del proyecto de vida de los estudiantes de todo el Sistema. A lo largo de este tiempo se ha ratificado la idea que el proyecto de vida es el centro de todo el acto pedagógico del SEAB, desde el prejardín hasta el nivel de maestría de la Fundación Universitaria ya que, al hacer una opción clara por la persona, todo esfuerzo confluye en la construcción de un proyecto de vida que le de sentido a la existencia de cada persona y lo oriente hacia su plenitud a través de un tejido de relaciones en un ambiente sociocultural, afectivo, religioso, político, educativo, entre otros (PE SEAB, 2019).

Para el Sistema, además de la importancia de construir un proyecto de vida para el futuro, este proyecto se convierte en una respuesta del hombre al llamado que Dios le hace a la vida y a la felicidad; por lo tanto, este proyecto no simplemente es un listado de los logros que subjetivamente se quieren realizar, sino que es una construcción vital de la persona con otros, en la búsqueda permanente de aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser (Delors, 1996). De este modo, el proyecto de vida es una realidad dinámica, que se resignifica, en el tiempo, a partir de las circunstancias y de las decisiones de los sujetos, pero también gracias a los proyectos comunes que se construyen con los otros en las relaciones humanas cotidianas, en las relaciones familiares, en las relaciones de pareja, en las relaciones con el ambiente, entre otras (Díaz *et al.*, 2020).

La orientación que el Equipo Técnico del SEAB ha venido realizando en estos diez años acerca del proyecto de vida se ha centrado en ofrecer una serie de herramientas pedagógicas adaptadas al desarrollo de los estudiantes en el momento de su formación, para ayudarles en tiempo real a la construcción de su proyecto de vida. Se han gestionado más de mil subsidios para apoyar este acompañamiento que es realizado por todos los docentes del sistema en cada una de las instituciones del Sistema (PE SEAB, 2019). Este espacio educativo que llamamos "Proyecto de Vida" se ha convertido en el punto de partida de todo el proceso educativo del SEAB y, a la vez, en su punto de llegada; por lo tanto, el objetivo que se tiene con esta opción pedagógica es muy ambicioso, porque a la vez que se acompaña a las personas en la construcción de su proyecto, se quiere propiciar una transformación en la vida de los estudiantes y de los docentes a través de la cercanía, del encuentro, del cuidado y, sobre todo, de la pedagogía de Jesús que lleva al ser humano al encuentro consigo mismo, al encuentro con los otros y a la trasformación de una vida que se construye en la felicidad con otros, a través del servicio (García, 2017).

Por lo tanto, no hay proyecto de vida en el SEAB que no esté atravesado por el servicio como una realidad que distingue a los miembros del Sistema por calidad humana y cristiana (Arquidiócesis de Bogotá, 2024). Este proyecto de vida que inició focalizado en los estudiantes se ha venido consolidando en un espacio vital para los docentes, en lo que el SEAB llama el "Proyecto de Artesanos de Vida" dirigido al ser, al sentir y al hacer de los profesores del Sistema.

Hay una serie de elementos que, con la práctica de estos 10 años en el acompañamiento del proyecto de vida, vale la pena considerar, nos solo como algo que ha emergido, sino como una realidad que se debe seguir profundizando y proyectando:

- El proyecto de vida se ha convertido en una bella oportunidad para ayudar a los estudiantes y a los docentes a ser conscientes del valor de su propia existencia, de las inmensas capacidades que cada uno tiene, de las grandes posibilidades que la vida les ofrece para su construcción personal y social; esto nos ha llevado a profundizar en un reconocimiento objetivo de la existencia y a verla como una posibilidad real de felicidad (Vargas, 2005).

- En el ejercicio de acompañamiento del proyecto de vida se ha visto la necesidad de profundizar, con las personas, las auténticas intenciones que hay a la base de lo que se busca en la vida, de lo que se entiende por felicidad, de lo que realmente plenifica a la persona con los otros, de lo que representa el llamado que Dios le hace a cada uno. De ahí que clarificar las intencionalidades y las motivaciones de manera continua en la construcción del proyecto de vida es una tarea permanente de los docentes y de los que tienen a cargo el diseño de los módulos para este acompañamiento.



De otra parte, esta clarificación continua acerca de las intenciones y motivaciones de las personas en la construcción de su proyecto de vida sugiere una serie de habilidades en los docentes que acompañan, para que puedan crear ambientes de confianza y de diálogo en los que los estudiantes adquieran la capacidad de ver este acompañamiento no como una asignatura o un requisito académico más, sino como una oportunidad para construir su propia existencia (PE SEAB, 2019, p. 26-32).

• En este ejercicio pedagógico del proyecto de vida se ha descubierto la necesidad de tener una voluntad clara de la institución en lo que tiene que ver con este aspecto central de la formación. Para el Sistema cada institución está llamada a proponer y disponer, de acuerdo con su contexto y con los sujetos de su acto pedagógico, una serie de ambientes y herramientas que ayuden en la construcción vital del proyecto de vida de estudiantes y docentes.

Por consiguiente, es necesario reconocer la disposición de las instituciones del Sistema para la construcción de este núcleo formativo; sin embargo, aún falta que el proyecto de vida permee las prácticas y las relaciones cotidianas del acto pedagógico en los colegios y en la Fundación Universitaria para que, la comprensión del proceso de formación integral ocupe el lugar que le corresponde, como prioridad, sin desconocer la pertinencia de la revisión de los contenidos disciplinares que, en algunos momentos desplazan la mirada sobre la persona del estudiante y del profesor. Es también tarea de la Dirección General del Sistema y del Equipo Técnico seguir motivando a las directivas y a los diferentes actores de las instituciones para seguir propiciando espacios y herramientas pedagógicas para concretar este proyecto.

En conclusión, el SEAB no se entiende como propuesta educativa sin asumir la tarea fundamental de ayudar en la construcción del proyecto de vida de todos sus miembros. Queda abierto el horizonte para que, en el futuro, se pueda pensar en un acompañamiento del proyecto de vida a las familias que hacen parte del SEAB, lo cual ayudaría a consolidar todas las dimensiones que se dan cita en el proyecto de vida integral (PE SEAB, 2019).

De instituciones dispersas a una comunidad educativa fraterna y samaritana

La intuición del cardenal Rubén Salazar acerca de la necesidad de articular las instituciones educativas de la Arquidiócesis de Bogotá, para lograr una presencia formativa más contundente en la ciudad y en el contexto eclesial, permitió evidenciar una diversidad de criterios en el campo académico, administrativo, pastoral y formativo que no estaban articulados y que mostraban que cada institución respondía a criterios específicos y no a unas líneas educativas comunes; esto originó la constitución del SEAB que abrió el camino para la articulación y unificación de los procedimientos administrativos y permitió crear una identidad común en torno a la formación de “excelentes seres humanos auténticos cristianos y verdaderos servidores de la sociedad” (PE SEAB, 2019).

Esta identidad en lo humano, en lo cristiano y en el servicio, se ha venido construyendo gracias a la articulación de los proyectos educativos institucionales con la propuesta educativa del SEAB que ha posibilitado la consolidación de una comunidad educativa en torno a la fe, cuya misión es evangelizar en la educación a través del encuentro, de la cercanía y del cuidado, sobre la base de los valores humanos y cristianos, siguiendo la pedagogía de Jesús que se acerca al hombre, lo

cuida, lo sana, lo trasforma con su compasión y con sus acciones concretas de misericordia, en la vida de cada uno de los que se acercan a él (Arquidiócesis de Bogotá, 2024).

Es por esto que el SEAB se propone ser una comunidad educativa que se caracterice por ser compasiva y misericordiosa, apoyar la formación de seres humanos con un corazón sensible a las necesidades de los otros y de la sociedad, capaces de compadecerse de esas situaciones y de moverse efectivamente para asegurar no solo el cuidado de sus miembros, sino el cuidado del ambiente y la transformación social real en el contexto de las personas que hacen parte del Sistema (Arquidiócesis de Bogotá, 2024).

En este ámbito de lo comunitario es necesario seguir desarrollando una serie de capacidades en cada una de las instituciones y en el Sistema en su conjunto para lograr una verdadera construcción comunitaria: la capacidad de reconocer al otro es un elemento fundamental para construir comunidad, reconocer y valorar su presencia y su aporte al sistema educativo; la capacidad de trabajar en equipo que significa aprender a construir con los otros, a dar aportes y ceder en ciertas posiciones cuándo prevalezca el bien común (Salesianos, 2013).

Es tener la certeza que solos y de manera aislada no podemos construir grandes cosas y que necesitamos de los otros para lograr estos objetivos; es desarrollar la capacidad de tender una mano misericordiosa al que lo necesite, tanto en el ámbito interno del Sistema como en la realidad que rodea el SEAB; es decir, dejar a un lado la cultura del descarte para optar por la inclusión y el respeto a la diversidad; es tener la capacidad de servir desde las cualidades de cada uno y de cada institución, de manera solidaria, de forma que las instituciones más sólidas del SEAB puedan ayudar a las más frágiles al buscar siempre mantener el servicio y la presencia de una Iglesia compasiva en diferentes contextos de la ciudad de Bogotá, (Pulido, 2017).

En conclusión, la construcción comunitaria en torno a los propósitos del Sistema Educativo de la Arquidiócesis de Bogotá (SEAB) es una realidad que está en desarrollo y que no terminará en la medida que todos los que hacen parte de este respondan a la invitación de Jesús de ir a evangelizar, de construir comunidad, de dar compasión y misericordia para hacer un mundo más justo y solidario (PE SEAB, 2019). Por lo tanto, no se entiende el Sistema sin esa dimensión de lo comunitario en la realidad de cada una de las instituciones hasta llegar a la vida cotidiana de las aulas, por medio de la apertura a los otros, del cuidado concreto y de la construcción colectiva de los proyectos educativos.

El SEAB Siempre será signo de esperanza

El Sistema Educativo de la Arquidiócesis de Bogotá (SEAB) no es una asociación de colegios e instituciones, sino un verdadero cuerpo cuyo corazón es la pedagogía de Jesús que mueve la vida de cada uno de los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos que hacen parte de él, en la construcción de proyectos de vida diversos, pertinentes y trasformadores de una sociedad necesitada de esperanza. Para el SEAB cada uno de sus estudiantes, desde los niños hasta los adultos, son motivo de alegría y ellos al recibir la formación académica y el acompañamiento en su proyecto de vida se convierten en signos de esperanza para sus familias, para esta ciudad, para un país sediento de solidaridad y de paz; por consiguiente, el SEAB no se entiende sólo como un sistema educativo

cuya misión es trasmitir información, sino que se comprende como un cuerpo vivo que camina en la historia de esta ciudad y hace historia a través de los estudiantes que se forman y de los profesores que orientan su formación (Arquidiócesis de Bogotá, 2024).

En Conclusión, el SEAB sigue dejando la huella que un día los fundadores de cada una de las instituciones que lo constituyen quisieron dejar en el corazón de tantas personas que han sido confiadas a nuestra Iglesia que siempre será madre y maestra (PE SEAB, 2019).

Reflexiones finales

Este artículo ha sido un espacio muy significativo para dar gracias a Dios por la posibilidad de evangelizar en el campo educativo a través del Sistema Educativo de la Arquidiócesis de Bogotá – SEAB; gratitud que se extiende a todos los que un día tuvieron la intuición educadora y evangelizadora al momento de fundar cada una de las instituciones que hacen parte del Sistema.

Este agradecimiento también va a las familias que han creído en la formación integral que ofrece la iglesia católica y que, con humildad y esperanza, han confiado a sus hijos e hijas a una escuela católica compasiva y misericordiosa que hace historia a través del proyecto de vida de cada uno de sus miembros.

Por otro lado, este articulo nos deja ver claramente el gran reto que significa educar y la tarea fascinante, pero compleja, que tenemos como Iglesia para seguir formando integralmente a todos los estudiantes del SEAB. Esto implica un constante análisis de las propuestas académicas, artísticas, pastorales, deportivas, culturales y espirituales, de modo que la calidad académica integral sea el gran objetivo por perseguir sin perder de vista que esa calidad está al servicio de las personas.

La consolidación del SEAB ha permitido ir clarificando la misión de la Iglesia en el ámbito educativo, que desborda los contenidos y se dirige hacia las personas, hacia su ser, su pensar, su hacer, su sentir, y su convivir, en un proyecto de vida abierto dinámico, diverso y soñador.

Solamente quisiera recordar las palabras inspiradoras y actuales del papa Francisco dirigida a los jóvenes en la plaza de Bolívar en su visita a Colombia, que son pertinentes y motivadoras para el proyecto educativo del SEAB: *"No tengan miedo de soñar en grande"*.

REFERENCIAS

Álvarez, M., Boilini, M., Enriz, N., Palazzolo, F. y Schlusselblum, C. (2021). *Pedagogía del cuidado*. La Crujía-editorial.

Anijovich, R., Malbergier, M. y Sigal, C. (2007). *Una introducción a la enseñanza para la diversidad*. Fondo de Cultura Económica.

Arquidiócesis de Bogotá (2024). *Diaconías para el camino*. Bogotá ISPA.

Artavia, C. y Fallas, M. (2012). Orientación y diversidad: Por una educación valiosa para todos y todas. Revista electrónica Educare 16, 47-52. https://biblat.unam.mx/es/revista/educare-san-jose/articulo/orientacion-y-diversidad-por-una-educacion-valiosa-para-todos-y-todas.

Delors, Jacques (1996). *La educación encierra un tesoro*. España Santillana. Ediciones Unesco.

Díaz-Garay, I. del S., Narváez-Escorcia, I. T., y Amaya-De Armas, T. (2020). El proyecto de vida como competencia básica en la formación integral de estudiantes de educación media. *Revista Investigación, desarrollo, innovación* 11 (1), 113-126.

Francisco (2021). Video mensaje del Santo Padre con ocasión del XX de la Fundación de la Federación Latinoamericana de Colegios de la Compañía de Jesús, Roma.

Mesa, J., Restrepo, A., Barrera, J., Vásquez, F., Sanz de Santamaría, A., Escobar, P., Cuartas, C., Lago, G., Barbero, J., Chaux, E., Daza, B., Vega, L., Velásquez, E., Gutiérrez de Barreto, H., Parra, J. y De Roux, F. (2005). *La educación desde las éticas del cuidado y la compasión*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

Noddings, N. (1992). *The challenge to Care School: An alternative approach to education*. Teachers College Press.

Pulido, R. (2014). *La pedagogía del cuidado: Un desafío para la escuela de hoy*. Editorial Unimonserrate.

Pulido, R. (2017). *La construcción de la clase como comunidad de aprendizaje*. Editorial Unimonserrate.

Pulido, R. (2022). La diversidad en la educación básica primaria: un abordaje desde las 60 comunidades de aprendizaje y la pedagogía del cuidado. *Revistas de Investigación Hojas y Hablas* 22, 60-83. https://revistas.unimonserrate.edu.co/hojasyhablas/article/view/354

Salesianos (2013). *Proyecto educativo pastoral Salesiano*. Editorial Salesiana San Pedro Claver.

SEAB (2019). *Proyecto educativo Colegio Parroquial San Roque*. Editorial Instituto San Pablo.

UNESCO (2020). *Inclusión y educación: todo sin excepción*. Resumen del informe de seguimiento de la educación en el mundo.

UNESCO y Fundación SM. (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación*. Informe de la comisión internacional sobre los futuros de la educación.

Vásquez, V., Escámez, J. y García, R. (2012). *Educación para el cuidado. Hacia una nueva pedagogía*. Brief Ediciones.

Vargas Trepaud, R. (2005). *Proyecto de vida y planeamiento estratégico personal*.



*UN **PROYECTO** QUE SE CONSTRUYE EN LA **ACCIÓN***

Luz Patricia Orbegozo Jiménez*

* Directora de Docencia y Currículo de la Fundación Universitaria Monserrate. Correo: direcciondocenciaycurriculo@unimonserrate.edu.co

RESUMEN

Este artículo sintetiza el trabajo realizado a lo largo de 10 años en torno al desarrollo curricular que enfatiza la construcción y desarrollo del pensamiento para contribuir a la formación integral de los estudiantes y de los profesores en las instituciones que conforman el Sistema Educativo de la Arquidiócesis de Bogotá – SEAB. Muestra cómo el currículo se convierte en generador de acciones de formación de profesores, conformador de equipos de trabajo pedagógico, articulador de otros proyectos como la formación humano-cristiana y el desarrollo del proyecto de vida que ayudan a concretar el Proyecto Educativo del Sistema. Todo esto en torno a la transformación personal y social para la excelencia humana, la autenticidad cristiana y la actitud de servicio en pro de una educación que busca la calidad a partir de la mirada crítica que valora sus realizaciones y las interroga para reflexionar, mejorar y proyectar una formación de manera dinámica y pertinente, conforme a los cambios y transformaciones de los diferentes contextos.

Palabras claves: procesos de pensamiento; desarrollo curricular; formación integral; sistema educativo.

ABSTRACT

This article summarizes the work carried out over 10 years around the curricular development that emphasizes the construction and development of thought to contribute to the integral formation of students and teachers in the institutions that make up the Educational System of the Archdiocese of Bogotá - SEAB. It shows how the curriculum becomes a generator of teacher training actions, a shaper of pedagogical work teams, an articulator of other projects such as human-Christian formation and the development of the life project that help to realize the Educational Project of the System. All this around personal and social transformation for human excellence, Christian authenticity and the attitude of service in favor of an education that seeks quality from the critical view that values its achievements and questions them to reflect, improve and project a formation in a dynamic and pertinent way, according to the changes and transformations of the different contexts.

Keywords: thought processes; curriculum development; comprehensive training; educational system.

El trabajo colaborativo alrededor de las ideas de formación integral, unidad en la diversidad, construcción de un sistema y formación humano-cristiana, fue generador de un proyecto que tomó vida en el Sistema Educativo de la Arquidiócesis de Bogotá (SEAB). Revisar el proceso que implica la construcción del desarrollo del pensamiento, que se traduce en el Proyecto Educativo del SEAB como una de las funciones sustantivas, condujo en sus inicios a precisar la construcción pedagógica realizada por cada una de las instituciones, al igual que realizar una mirada de fondo para identificar el ser humano que se pretendía formar y establecer. Así, la concepción de la formación integral, esa que busca la transformación de la persona, pero también la de su contexto social y ambiental, podría ser posible en el desarrollo de la excelencia humana, la autenticidad cristiana y la verdadera actitud de servicio, como indica la misión del SEAB.

Para el Sistema, la formación integral está dirigida al desarrollo de las dimensiones personal, espiritual, social, comunitaria y ecológica, desde una perspectiva humanística y social con Cristo como centro que inspira y genera una forma de ser y actuar.

Si comprendemos el currículo como lo señala Jimeno Sacristán, J. (2010), este sería un núcleo de significación que permite comprender la realidad de la educación en contexto social y cultural, así como una herramienta de regulación de las prácticas pedagógicas. Era necesario entonces acercarse al conocimiento de los currículos que se desarrollan en el Sistema, la manera como se comprende enseñar y aprender, y a las maneras de identificar los modos como se forma el ser integral en las instituciones del SEAB. Esto permitió reconocer unas prácticas orientadas hacia una formación humana iluminada por la vida de Jesús desde una perspectiva pedagógica basada en teorías de carácter constructivista (aprendizaje significativo, pedagogía conceptual, enseñanza personalizada, aprendizaje basado en problemas, enseñanza para la comprensión, comunidades de aprendizaje, modelo desarrollista, modelo sociocognitivo humanista) que marcarían el ideario de unas metodologías y formas de evaluar particulares, consistentes con esta concepción; sin embargo, la formación profesoral de carácter instrumental hacía que las prácticas en el aula se acercaran más a esta formación que a las prescritas en los documentos de las instituciones.

De otra parte, a partir de los presupuestos de la Iglesia Católica y de los derroteros de formación de las instituciones, se fue elaborando la manera de comprender a los estudiantes en el Sistema, concepción que recoge el Proyecto Educativo:

> Se comprenden como sujetos en permanente construcción de identidad a través del proyecto de vida, de ahí que se asumen como personas que se proyectan en todas las dimensiones de su existencia. Los estudiantes, en el proceso de aprendizaje, son considerados como sujetos libres, inquietos, creativos, responsables y dialógicos, con capacidad de aprender a ser, a conocer, a hacer y a vivir juntos (Delors, 1966) (PEP, SEAB, p. 56).

Además, espera que los estudiantes sean autónomos y autorregulados, que desarrollen un pensamiento crítico que les permita afrontar, de manera consciente, las diferentes situaciones de la vida y plantear soluciones pertinentes.

Con base en lo anterior, el ejercicio se centró en la revisión de los currículos, en apoyar sus desarrollos conforme a los planteamientos establecidos y en la construcción y el desarrollo del pensamiento como una forma de ir más allá de los contenidos y favorecer la estrategia para lograr el ideario con relación al desarrollo integral del ser humano que se pretende

formar, explicitado en el PEP como la potenciación del trabajo colaborativo y metacognitivo que permite dar sentido a lo que se construye con otros, al igual que la manera como se construye y el para qué de esa construcción (p. 56), desde las pautas propuestas en el mismo documento:

- Lo esencial y no por una cantidad de contenidos en el aprendizaje de cada disciplina del plan de estudios de la escuela.

- Un proceso de enseñanza y de aprendizaje, fundamentado en la comprensión y no en la memorización de hechos.

- Un proceso de construcción a partir de los intereses y búsquedas de los sujetos frente al conocimiento.

- La articulación, tanto al interior de las asignaturas como entre ellas, para lograr una comprensión holística y crítica de los conocimientos.

- Un conocimiento en relación directa con la realidad, en cuanto ésta es fuente de su construcción y campo de aplicación.

- Un proceso de exploración y de investigación que permita que el pensamiento se profundice, se desarrolle, se proyecte y se aplique (PEP-SEAB, p. 41).

Las planeaciones se convirtieron, entonces, en un objeto de revisión que permitiera explicitar el desarrollo del pensamiento y, con base en este, los contenidos disciplinares, las metodologías y formas evaluativas; además, y como una manera de encontrar la unidad en la diversidad, se propuso para las áreas básicas de lenguaje, matemáticas, ciencias naturales y ciudadanas, las metas de calidad, consideradas a partir de los estándares básicos de competencias y de las pruebas de carácter nacional e internacional exigidas al final de la formación básica y media. Las metas de calidad propuestas se orientaron a los mínimos básicos de conocimientos a alcanzar, de tal manera que el 100% de los estudiantes de un grado determinado, debían lograrlas en su proceso formativo, con la pretensión de modificarlas o ampliarlas, una vez que se confirmara el óptimo aprendizaje de estos.



Asimismo, se enfatizó en el sentido de la formación dirigida al desarrollo de los procesos cognitivos, actitudinales, afectivos, éticos, relacionales y comunicativos, con vivencia de los valores cristianos a través de la implementación de la pedagogía de Jesús y la articulación de la pastoral educativa con el desarrollo curricular, aspecto que se ha trabajado desde la capellanía.

Durante este tiempo las instituciones realizaron una revisión curricular y comenzaron a apropiar el sentido y naturaleza de las metas de calidad en la formación de los niños, las niñas y los jóvenes. Así mismo, se enfatizó en la importancia de articular la formación humano-cristiana a partir de la implementación del proyecto de vida, con los procesos de formación en las diferentes áreas. Para favorecer estos desarrollos se implementaron tres líneas de acción:

- El acompañamiento permanente a las instituciones del Sistema, en la búsqueda de su crecimiento y transformación en las concepciones pedagógicas y en el acercamiento entre lo prescrito y las prácticas en las aulas; igualmente, disponer de unos momentos para mirarse y mirar, para transformarse y transformar.

- Espacios de formación para todos los profesores de las instituciones del SEAB, inicialmente a través de dos diplomados: uno acerca de renovación curricular, y otro sobre proyecto de vida, que originaron la propuesta de formación de profesores que lidera la Escuela de Educación en este momento.

- Disponer en cada una de las instituciones del SEAB de un responsable para coordinar y favorecer la comunicación, la ejecución y seguimiento de las acciones propuestas, como estrategia para consolidar la propuesta educativa del Sistema.

El acompañamiento a las instituciones del SEAB, organizado a partir de talleres, permitió hacer un seguimiento a la implementación de las metas de calidad y al trabajo con los procesos de pensamiento, experiencia que abrió el espacio para trabajar una propuesta de secuencia didáctica que implicara la identificación de las metas, los procesos de pensamientos, la coherencia de los contenidos con las formas de evaluación, el sentido de la pregunta como generadora de conocimiento, las estrategias de enseñanza y de aprendizaje desarrolladas conforme al enfoque asumido por la institución, los mecanismos de evaluación y de seguimiento de los desempeños esperados, como se señala en el Informe de Gestión 2017 y proyección (2018, p. 3)

Estas acciones condujeron a que los profesores, en las instituciones del Sistema, realizaran un análisis de sus prácticas pedagógicas, lograran una mayor articulación entre los diferentes elementos que constituyen la planeación en el marco de una perspectiva constructivista, visualizaran estrategias para que la evaluación se reconociera como constante en el proceso de formación y clarificaran conceptos que facilitaran la formulación de la secuencia didáctica.

Es pertinente comentar que las instituciones del Sistema buscan vincular profesores que permanezcan para la consolidación del Proyecto Educativo Institucional; sin embargo, la formación pedagógica, humana y profesoral se va constituyendo en un cualificador de los profesores que favorece su posibilidad de ingresar al sistema estatal; por tanto, cada vez que en el Distrito se abren concursos, muchos de los profesores vinculados al Sistema

son seleccionados en esas convocatorias, situación que conduce a volver la mirada sobre los elementos centrales a ser considerados en el quehacer docente en el Sistema. En otras palabras, volver a lo esencial: el Proyecto Educativo Institucional, las concepciones de enseñanza y de aprendizaje, el propósito de formación de los estudiantes, las estrategias técnico pedagógicas que se utilizan, los contenidos de aprendizaje, las relaciones entre los integrantes de la comunidad educativa, las metas de calidad, los procesos de pensamiento, la planeación y las formas de evaluación.

Este trabajo de acompañamiento ha permitido reconocer la importancia de la reflexión permanente sobre el quehacer educativo, cuestionar a los profesores sobre el sentido de su ejercicio docente, volver a pensar en el propósito central de la formación, interrogar sobre la coherencia entre las prácticas educativas, los contenidos de aprendizaje y el perfil de la persona que se busca contribuir a formar, así como establecer y restablecer estrategias para la revisión periódica de los Proyectos Educativos Institucionales, para reflexionar acerca del significado de la formación integral, debatir la importancia de enseñar a preguntar, cuestionar acerca de la concepción de evaluación y de los procesos que se realizan en correspondencia con el modelo pedagógico asumido, pensar la relación de las pruebas estandarizadas y los procesos de formación, y reconocer la necesidad de volver a pensar las habilidades de pensamiento y la intencionalidad clara de las actividades que se realizan en el aula (Informe de Gestión 2018, y proyección 2019, p. 4-5).

Es así como en el año 2019 se inició un trabajo en torno a la metacognición desarrollada a partir de tres ejes:

- Aprendo a preguntar – enseño a preguntar.
- Me responsabilizo de mi aprendizaje – favorezco el desarrollo de la autonomía.
- Aprendo a pensar – enseño herramientas de pensamiento.

Este ejercicio buscó articular los conceptos aprender, preguntar y pensar desarrollados con el apoyo de las 10 Herramientas de Pensamiento propuestas por Edward de Bono para planear, analizar situaciones y decidir: aspectos positivos, negativos e interesantes (PNI); considerar todos los factores (CTF); reglas (R); consecuencias y secuelas (CyS); propósitos, metas y objetivos (PMO); prioridades básicas (PB); alternativas, posibilidades y opciones (APO); otros puntos de vista (OPV); decisiones (D) y planificación (P) (Informe de gestión 2019 y proyección 2020, p. 4).

En ese año se conformó el Equipo de Didáctica con profesores de las cuatro áreas básicas, con el propósito de favorecer el desarrollo de las estrategias para el aprendizaje y se comenzaron a elaborar guías y secuencias didácticas, así como se realizó un ejercicio de curaduría de recursos didácticos, libros y artículos.

En el año 2020, la pandemia y el confinamiento trazaron otros derroteros que invitaron a repensar el trabajo y proponer otras formas de disponer los ambientes de formación, de acompañamiento, de seguimiento derivados de identificar como prioritario el uso de las tecnologías de la información para mediar los aprendizajes de los estudiantes, los cambios de metodologías, el uso de materiales diferentes que permitieran dar cuenta de los intereses de los estudiantes y mediar los aprendizajes con los recursos de la casa; dar mayor protagonismo a los estudiantes en los procesos de formación; desarrollar otras capacidades como la oratoria, la artística y la espacial;

y establecer maneras diferentes de relacionarse con padres, que se fueron involucrando en tiempo sincrónico, al trabajo con los estudiantes.

Así, lo indicado fue "el reto de innovar". Se trabajó alrededor de ejercicios de resolución de problemas, como imaginar el uso de objetos de modo novedoso en una mediación pedagógica, y se generaron reflexiones dirigidas a evidenciar la presencia o ausencia del pensamiento divergente; se inició una reflexión sobre la creatividad y el rol del profesor en la era de la información, y del futuro incierto en el marco de instituciones educativas que propenden por el aprendizaje significativo. Todo esto encaminado a revisar las prácticas escolares e identificar los aspectos que las condiciones del contexto indicaban.

También se trabajó la creatividad y la innovación pasando por el proceso creativo; se tomó en cuenta el método Lumiami que, a partir de siete preguntas, busca incentivar la innovación, método recomendado para revisar los planes de área y proyectar el trabajo para el año siguiente (Informe de Gestión 2020 y proyección 2021, p. 4-5).

Además, los encuentros sincrónicos con los profesores permitieron conversar y pensar acerca de cuatro aspectos:

- El sentido del quehacer educativo.
- La necesidad del saber hacer.
- La importancia de precisar la acción educativa.
- La pertinencia de revisar la relación con los estudiantes de modo permanente.

Por otra parte, el Equipo de Didáctica continuó con el diseño de las secuencias didácticas y la curaduría de recursos tecnológicos para implementar en el trabajo con los estudiantes, así se pudo efectuar un seguimiento y una evaluación de las metas académicas propuestas para los grados segundo, sexto, noveno y once; elaboraron videos, revisaron las metas de calidad a la luz de los derechos básicos de aprendizaje planteados por el MEN y diseñaron un *Site* para facilitar la circulación del material elaborado en el Sistema; además, elaboraron una secuencia integrada que muestra el modo de trabajar una problemática desde diferentes áreas de conocimiento. También formularon una guía sobre herramientas Google para orientar el trabajo remoto de los estudiantes y otra para que los padres de familia aprendieran a utilizar las videoconferencias (Informe de Gestión 2020 y proyección 2021, p. 8-9).



Como proceso de consolidación del desarrollo curricular, la revisión de la evaluación y de las Pruebas Saber condujeron nuevamente a las metas de calidad que dan cuenta del desarrollo de los estándares básicos de competencias; se revisaron los resultados de las Pruebas Saber entre el 2018 y el 2020 en todas las instituciones; se estudiaron y revisaron los cuadernillos del ICFES sobre estas pruebas y se analizaron las prácticas de las diferentes instituciones en torno a estas pruebas. A partir de esta información se elaboró una cartilla de orientación para las pruebas, que da cuenta de las competencias que se evalúan y su trazabilidad en los distintos grados de formación, para comprender que son un ejercicio que implica a toda la institución educativa y que no es exclusivo de los grados superiores de formación (Informe de gestión 2021 y proyección 2022, p.4).

Es así como la evaluación y las Pruebas Saber se convierten en aspectos que demandan develar el modelo de evaluación que emplea en la actualidad el ICFES, el diseño centrado en evidencias – DCE para que sea utilizado por los profesores en sus prácticas educativas cotidianas, para lo cual el Equipo de Didáctica, a modo de ejemplo, diseñó una secuencia didáctica explicando su aplicación en cada área básica y para la enseñanza del inglés. El ejercicio permitió identificar la necesidad de valorar los aprendizajes de los estudiantes y, en algunas instituciones, establecer procesos de nivelación, así como repensar los criterios de evaluación y precisar carencias conceptuales en la propuesta de evaluación que dispone el Estado.

En ese momento, se han adelantado acciones como: la realización de la lectura de los resultados de las Pruebas Saber en el contexto nacional y local en cada una de las instituciones, el examen de los componentes de las pruebas , a partir del cual las instituciones trazaron estrategias en pro de mejorar el desarrollo de estos componentes en las áreas, de modo transversal; la profundización en la evaluación de los procesos de pensamiento y la manera de evaluarlos en las prácticas cotidianas de aula. Además, el Equipo de Didáctica mejoró el diseño del Site con redacción de descriptores, creación de flujogramas, e inclusión de nuevas imágenes para facilitar el acceso de los usuarios a la página (Informe de gestión 2022 y proyección 2023, p. 3-4).

En el último tiempo se implementó un proyecto de inclusión que afectó el desarrollo curricular en su totalidad y condujo a explicitar las políticas, la cultura y las prácticas inclusivas en las diferentes instituciones del Sistema; se trabajó, entonces, alrededor de aspectos como la memoria, la práctica y el descanso, los estilos de aprendizaje, los modos de caracterizar a los estudiantes, el conocimiento y la claridad que tienen éstos sobre los objetivos que se persiguen en los procesos de formación, y se comenzó a implementar la estrategia de realizar jornadas pedagógicas con orientaciones compartidas para favorecer el desarrollo curricular, los procesos de planeación, la construcción y desarrollo del pensamiento.

Es así como la inclusión visibiliza en el Sistema la opción por la pedagogía del encuentro y el cuidado con una mirada más cercana del otro que requiere la búsqueda permanente de estrategias pedagógicas y recursos que permitan que todos tengan un lugar en el SEAB, donde se permita el desarrollo integral que responda al reto de vivir con bienestar, resignificando y desplegando el proyecto de vida de cada uno de los estudiantes y, en consecuencia, el proyecto de vida personal y personal de los profesores del Sistema.

Para apoyar la orientación en el nivel de educación infantil, se realizó un diplomado denominado: "La reflexión del hacer en la transformación de las prácticas educativas", con participación de directores de curso, coordinadores y responsables del nivel preescolar en las instituciones del Sistema, en el marco de los lineamientos del MEN, que desarrolló la política pública De Cero a Siempre; y se inició el acompañamiento a los profesores de preescolar para el conocimiento y aplicación de la Política Pública de Primera Infancia que contempla el desarrollo de las actividades rectoras, el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio, iniciando con el diseño e implementación de ambientes para el juego, en el Instituto Parroquial Nuestra Señora, en el Colegio Parroquial San Roque y en el Colegio Parroquial San Luis Gonzaga, a través de la Escuela de Educación de la Fundación Universitaria Monserrate – Unimonserrate.

La asesoría para la implementación de la Política Pública para la Primera Infancia, en el marco de los Referentes Técnicos de la Educación Infantil, se fue desarrollando en las distintas instituciones educativas del Sistema, incluyendo la aplicación de las cuatro actividades rectoras. Como resultado de este trabajo, se hizo visible el nivel de la educación infantil en las diferentes instituciones; se cambió la concepción curricular del nivel, se inició un proceso de articulación de los diseños de ambientes con las mallas curriculares en algunas instituciones, se involucró a los padres de familia en el trabajo de este nivel que potencia la mirada permanente de los procesos realizados que favorecieron en los niños los procesos de socialización, de autorregulación, de escucha y el desarrollo de la creatividad y la imaginación. Así mismo se comenzó a dar un cambio de paradigma con relación a la concepción que tienen los adultos acerca del niño, su lugar en la sociedad y la cultura y, en consecuencia, las concepciones de los docentes sobre el papel del educador infantil en los procesos orientados a favorecer el desarrollo integral de los niños (Informe de Gestión 2019 y proyección 2020, p. 24).

Durante la pandemia, el trabajo de asesoría permitió la lectura de las diversas realidades de los niños y de las niñas; se generaron experiencias integradoras des-



de las actividades rectoras que permitieron visibilizar los procesos de desarrollo integral, la búsqueda de respuestas al interrogante ¿qué se enseña en la educación inicial?; el apoyo a las familias y a los niños para convertir el hogar en un lugar posible para el aprendizaje; el fortalecimiento del pensamiento lógico y científico de los niños y las niñas fomentó la fantasía, la imaginación y la creatividad; la relación escuela-familia para el diseño de los ambientes y el uso del juego dramático para favorecer esta relación (Informe de Gestión 2020 y proyección 2021, p. 38).

La Escuela de Educación consolidó el proyecto de asesoría a partir del componente investigativo, con el propósito de construir un camino para reflexionar y resignificar las prácticas pedagógicas que realizan los docentes en la educación infantil y en educación básica primaria; además, focalizar la intervención en potenciar el desarrollo humano de los niños y las niñas participantes, a partir de proyectos integradores, identificando qué se enseña y qué se aprende en el nivel infantil y en la básica primaria; y abordar, de modo conceptual y práctico, la integración entre estos niveles educativos. Esto permitió estructurar un camino a través de los talleres propuestos y la constitución de la Red Interinstitucional para problematizar y dialogar sobre las prácticas pedagógicas de la educación inicial y de la básica primaria, en clave de reflexión, resignificación y transformación (Informe de Gestión 2022 y proyección 2023, p.2-3).

Hasta aquí, el recorrido ha tenido como propósito favorecer el desarrollo de la formación integral, de un conocimiento que implica procesos cognitivos, actitudinales, afectivos y relacionales, saberes disciplinares que posibilitan plantear soluciones viables a las problemáticas cotidianas, toma de decisiones argumentadas y comprensión acerca del sentido y uso de los saberes construidos. Así mismo, de aportar a los objetivos del Sistema de:

- Contribuir a la formación de excelentes seres humanos, auténticos cristianos y verdaderos servidores de la sociedad que convierte a los integrantes del Sistema en agentes de transformación social, cultural y ambiental.

- Propiciar un ambiente educativo y seguro para todos, de modo que respetando la diversidad social y cultural se desarrolle un proceso pedagógico pertinente y significativo.

- Incentivar y acompañar a las instituciones en los procesos de construcción del conocimiento en todos los ámbitos.
- Generar un ambiente educativo basado en la pedagogía del encuentro y del cuidado que facilite el desarrollo humano y la transformación social, cultural y ambiental.

- Favorecer el diálogo de experiencias y saberes entre los miembros del Sistema para propiciar procesos de reflexión y transformación del ser, del saber y del quehacer educativo dentro de la misión evangelizadora de la Iglesia (Proyecto Educativo del SEAB, p. 24-25).

Continuar el fortalecimiento del desarrollo curricular, la producción del Equipo de Didáctica y la implementación del proyecto de inclusión requieren, para el futuro próximo, incluir en la agenda los siguientes retos:

- Convertir el aprendizaje en el marco para la transformación personal y la proyección social y de servicio de cada integrante de la comunidad educativa.

• Favorecer en los estudiantes una mejor gestión metacognitiva de su conocimiento para alcanzar la autonomía para aprender que implica, en palabras de Pozo (2018) conocer qué se hace y para qué, establecer y monitorear los modos en que se planifica, supervisa y evalúa el uso que se hace del conocimiento, lo que genera un aprendizaje a lo largo de la vida (p. 284).

• Consolidar la postura inclusiva en la educación desde el despliegue de la formación integral que reconoce a cada estudiante como único y, desde allí, facilitar el diseño de los ambientes de aprendizaje correspondientes.

• Enfatizar en el saber en la acción, que no es otra cosa que el uso práctico del conocimiento para resolver problemas a partir de los saberes elaborados, que vayan más allá de seguir las soluciones que otros han inventado o propuesto.

• Establecer las demandas que supone el uso de las tecnologías de la información y la comunicación en la construcción de conocimientos, de aprendizajes, de las formas como las personas son y están en el mundo, y de las realidades que configuran estas tecnologías, para incluirlas en los desarrollos curriculares.

REFERENCIAS

Gimeno Sacristán, J. (2010). ¿Qué significa el curriculum? *Sinética. Revista electrónica de Educación* (34), 11-44. https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/144/137

Pozo Municio, J. I. (2018). *Aprender en tiempos revueltos.* Alianza Editorial.

Sistema Educativo de la Arquidiócesis de Bogotá. (2017). Informe de gestión 2017 y proyección 2018.

Sistema Educativo de la Arquidiócesis de Bogotá. (2018). Informe de gestión 2018 y proyección 2019.

Sistema Educativo de la Arquidiócesis de Bogotá. (2019). Informe de gestión 2019 y proyección 2020.

Sistema Educativo de la Arquidiócesis de Bogotá. (2020). Informe de gestión 2020 y proyección 2021.

Sistema Educativo de la Arquidiócesis de Bogotá. (2021). Informe de gestión 2021 y proyección 2022.

Sistema Educativo de la Arquidiócesis de Bogotá. (2022). Informe de gestión 2022 y proyección 2023.

Sistema Educativo de la Arquidiócesis de Bogotá. (2019). Proyecto Educativo. Bogotá-Colombia.



*CONECTANDO EL **APRENDIZAJE:** EL PODER DE LA RED INTERINSTITUCIONAL EN LA **PRÁCTICA PEDAGÓGICA***

Franklyn Cárdenas Sánchez*
Ximena Carolina Ramírez Morales**
Martha Lucila Rodríguez Rojas***
Dreisy Dayana Aponte Sáanchez****

* Correo: c.academica@colparemiliodebrigard.edu.co
** Correo: academico@cpincodemar.edu.co
*** Correo: cacademico@colparroquialvalvanera.edu.co
**** Correo: daponte@unimonserrate.edu.co

RESUMEN

La Red Interinstitucional Resignificando la Práctica del Maestro tiene como propósito construir de manera conjunta un camino para reflexionar y resignificar las prácticas pedagógicas de los docentes de educación infantil y educación básica primaria de los colegios SEAB. En este sentido, se anuncia como una comunidad aprendiente centrada en la construcción de conocimiento a partir de las practicas pedagógicas que implica relaciones horizontales entre pares para que en un ejercicio de dialogo de saberes desde lo que ocurre en la realidad del maestro, se permita reconocer como incide en el ser, en el saber, en el saber hacer y en el saber convivir del docente en contexto. De acuerdo con lo anterior, se propone desarrollar en el presente artículo: propósitos, sentidos y alcances de la red, su desarrollo y trayectoria, anunciando los principales logros e impacto en el en la comunidad del SEAB y a su vez como la red se vincula con el proyecto educativo del SEAB, para finalmente situar la proyección a futuro en los diferentes ámbitos educativos.

Palabras claves: red pedagógica; ambiente de aprendizaje; reflexión; testimonios.

ABSTRACT

The Interinstitutional Network Redefining Teacher Practice aims to jointly build a path to reflect and redefine the pedagogical practices of early childhood and primary basic education teachers at SEAB schools. In this sense, it is announced as a learning community focused on the construction of knowledge from pedagogical practices that involve horizontal relationships between peers so that in an exercise of dialogue of knowledge from what happens in the teacher's reality, it is possible to recognize how it affects the being, the knowledge, the know-how and the knowledge of living together of the teacher in context. In accordance with the above, it is proposed to develop in this article: purposes, meanings and scope of the network, its development and trajectory, announcing the main achievements and impact on the SEAB community and in turn how the network is linked to the SEAB educational project, to finally place the future projection in the different educational areas.

Keywords: pedagogical network; learning environment; reflection; testimonies.

La Red Interinstitucional Resignificando la Práctica del Maestro es un proyecto académico e investigativo configurado por instituciones del Sistema Educativo de la Arquidiócesis de Bogotá – SEAB que le apuestan a consolidar y promover procesos de formación en la práctica pedagógica y en la construcción colectiva e interdisciplinar de conocimiento en torno a problemáticas vinculadas a los retos y desafíos del maestro del siglo XXI, desde la experiencia en el campo pedagógico que a su vez permite enriquecer los pilares del educador: ser, el saber, saber hacer y saber convivir del docente en contexto.

Por lo tanto, la apuesta de construir la red deviene de las constantes problematizaciones que interpelan a los docentes, y a su vez los retan y desafían a la construcción de conocimiento situado en las realidades del contexto, como lo menciona el Proyecto Educativo SEAB (2019). De esta forma, el contexto y sus realidades permiten una mirada realista y situada sobre las personas, el entorno y el proceso necesario y adecuado para que los sujetos que están en los diferentes niveles formativos se desarrollen plenamente.

Por ello, la red se anuncia como un colectivo que se piensa en la movilización social con el fin de concebir un entramado de tejidos que circundan en las prácticas pedagógicas desde las relaciones, interacciones, experiencias e intencionalidades desarrolladas por todos aquellos maestros y maestras que les interpele el lugar de la reflexión, resignificación y transformación de sus prácticas, asumiendo desde sus individualidades, a partir de la preocupación, la necesidad o el interés que les es común, un lugar distinto que los lleve a producir significados y horizontes de sentido gracias a su experiencia e interacción permanente en el tiempo que confluye en ejercicios colectivos que les potencia el acto pedagógico hacia adentro y hacia afuera. Tal como lo señala Debas (1998),



> […] la noción de red social implica un proceso de construcción permanente tanto individual como colectivo. Es un sistema abierto, multicéntrico, que a través de un intercambio dinámico entre los integrantes de un colectivo y con integrantes de otros colectivos, posibilita la potencialización de los recursos que poseen y la creación de alternativas novedosas para la resolución de problemas o la satisfacción de necesidades. Cada miembro del colectivo se enriquece a través de las múltiples relaciones que cada uno de los otros desarrolla, y optimizando los aprendizajes socialmente compartidos (p. 42)

Por consiguiente, pensarse en red tiene un grado de conectividad desde las interacciones de cada docente, desde su capacidad de afectar y ser afectado a partir de aquellos elementos que acontecen en el ser, saber y saber hacer del maestro que atraviesan su acto pedagógico. Así pues, pensarse en el lugar de la afectación y de vínculo es fundamental, ya que permite el reconocimiento de aquello íntimo que surge en las prácticas pedagógicas del maestro y despliega emociones, creencias, posturas que encuentran su resonar y sentido en el encuentro y la cercanía.

Por lo anterior, la Red Resignificando la Práctica del Maestro se asume desde dos perspectivas: la primera, se anuncia desde la cualificación de maestros, quizá la más interesante, pues ocupa la atención en la formación entre pares en los que tiene su mayor proyección en tanto se reconoce al maestro como sujeto de saber pedagógico que requiere constante formación dado que se asume como un intelectual desde su impacto e incidencia en los contextos por donde transita. Formación que se da desde lo que el trabajo in situ genera. Entonces, hablar de sentidos de la Red, como lo anuncia Martínez (2008):

> […] se refiere, a la puesta en marcha de procesos en los que participen maestros, que a través de distintos tipos de proyectos —investigación, innovación, experimentación, escritura, proyectos alternativos— se apropian de su trabajo, lo documentan, lo piensan y se piensan a sí mismos en relación con su oficio, con la sociedad, el conocimiento y la cultura (p. 179).

Así mismo, desde la segunda perspectiva que acoge la Red se anuncia como una comunidad de saber pedagógico y de investigación. Esta se deriva de considerar al docente como intelectual, la posibilidad de construir de manera colectiva a partir de encuentros conversacionales, de aquello que acontece en su práctica cotidiana que lo interpela y lo confronta.

Así pues, se configura desde tres principios fundamentales: reflexión, resignificación y transformación de la práctica pedagógica. Finalmente, Martínez (2008) define la red pedagógica como:

> […] grupos o colectivos de maestros que producen saber pedagógico, cultural, social y político, saber que se hace plural porque se construye en interacción e intersubjetividad. Son grupos y colectivos que construyen formas de estar en red y que actúan en condición de agencia porque al intercambiar experiencias y al producir conocimiento sobre el maestro y sus prácticas pedagógicas también son constituyentes de otras subjetividades, otros modos de ser y actuar como maestros. (p. 201)

Esta definición permite darle sentido y significado a los alcances y propósitos de la Red, los cuales están enfocados en la construcción conjunta de conocimiento centrado en las prácticas pedagógicas de los docentes de las diferentes instituciones, lo cual implica relaciones horizontales entre pares, fomenta un ejercicio de diálogo de saberes desde la realidad del maestro de modo que, incida en su práctica pedagógica permitiendo establecer caminos de análisis y problematización: desde la didáctica, desde el saber pedagógico, desde el maestro como sujeto político.

Por consiguiente, se hace necesario reconocer el desarrollo y trayectoria de la Red la cual surgió en el año 2022 a partir de las inquietudes que emergieron en el marco de la asesoría pedagógica de la Escuela de Educación de la Fundación Universitaria Unimonserrate a las instituciones del Sistema Educativo de la Arquidiócesis de Bogotá – SEAB; particularmente de la necesidad de reflexionar, resignificar y transformar el quehacer del docente.

Actualmente está conformada por los colegios parroquiales Nuestra Señora de la Valvanera, Monseñor Emilio de Brigard, Inmaculado Corazón de María y la Fundación Universitaria Monserrate Unimonserrate y tiene como lema "Reflexionar para resignificar, resignificar para transformar la práctica pedagógica del docente". Reflexionar que implica pensar, meditar y evaluar la labor docente desde un ejercicio introspectivo; resignificar que conlleva el recuperar las prácticas desarrolladas en el contexto educativo y precisar su sentido pedagógico; transformar que supone la renovación del quehacer docente a partir de un proceso de reflexión tanto en el ámbito disciplinar como en el ámbito pedagógico a través de la incorporación de estrategias metodológicas y didácticas más asertivas.

La primera etapa de la red "Evocando memorias" tuvo como propósito recopilar los aprendizajes que surgieron de la asesoría pedagógica y su incidencia en la práctica docente, de las voces de aquellas personas que hicieron parte de la experiencia: padres de familia, docentes, coordinadores y rectores, los cuales se consolidaron en el *blogsite* de la red. Este momento, enfocado en el reflexionar, permitió recuperar aprendizajes, los cuales se centraron en aspectos como la importancia de los principios rectores (el juego, la literatura, el arte y la exploración del medio) y las transiciones armónicas entre la educación inicial y la básica primaria. El producto de esta fase se socializó en el evento de la red del año 2023.

Durante el presente año, los encuentros de la red han estado encaminados en la necesidad de resignificar la labor docente, particularmente en lo referente a cómo los ambientes de aprendizaje favorecen las transiciones efectivas y armónicas. Entendiendo que el ambiente educativo tal como lo expone Duarte (2003),

> [...] no se limita a las condiciones materiales necesarias para la implementación del currículo, cualquiera que sea su concepción, o a las relaciones interpersonales básicas entre maestros y alumnos. Por el contrario, se instaura en las dinámicas que constituyen los procesos educativos y que involucran acciones, experiencias vivencias por cada uno de los participantes; actitudes, condiciones materiales y socio afectivas, múltiples relaciones con el entorno y la infraestructura necesaria para la concreción de los propósitos culturales que se hacen explícitos en toda propuesta educativa (p. 6).

De acuerdo con lo anterior, para la red es imperante movilizar escenarios dialógicos y problematizadores que desde la experiencia en el campo pedagógico permitan enriquecer el ser, el saber y saber hacer del docente en contexto. Esto implica la cualificación permanente de los docentes y de los directivos y el trabajo conjunto, en el marco de la corresponsabilidad, con las familias para aportar a la formación integral de los niños y niñas que transitan de la educación inicial a la educación básica primaria.

Así las cosas, la Red Interinstitucional se anuncia como una comunidad de aprendizaje que, a partir de una construcción conjunta de conocimiento centrado en las prácticas pedagógicas de los docentes de las diferentes instituciones, fomenta un ejercicio de diálogo de saberes desde la

realidad del maestro de modo que, incide en su práctica pedagógica permitiendo establecer caminos de análisis, problematización y reflexión conjunta.

Por lo anterior, se hace necesario precisar los principales logros que se han generado y su impacto en la comunidad SEAB. La Red resignificando la práctica del maestro encuentra desde su perspectiva de saber pedagógico y de investigación, la posibilidad de rastrear en las instituciones del sistema educativo de la arquidiócesis de Bogotá la capacidad instalada que deja la asesoría pedagógica en su fase 1 implementada en los años 2016 a 2021. Para ello, como primera acción se diseña y aplica el instrumento de testimonios entendido. Como lo menciona Beverley (2004):

> Puede decirse que se trata de "[...] una narrativa [...] contada en primera persona por un narrador que es también un protagonista o testigo real de los eventos que él o ella cuenta [...]. La palabra testimonio traduce literalmente el acto de testificar o de ser testigo de acontecimientos, situaciones de esta manera dota de sentido la voz del participante como actor social (p. 103).

Los testimonios permiten reconocer el impacto desde los aprendizajes, las movilizaciones y construcciones que deja en la comunidad dichos procesos; por ende, dialoga con la naturaleza de la Red que busca visibilizar aquello que interpela, transita y acontece en la práctica pedagógica de los docentes y los demás actores del acto pedagógico. Por lo tanto, dicha indagación permitió reconocer la mirada de los diferentes actores que hicieron parte de la asesoría pedagógica en el marco de la educación inicial desde la política de estado Ley 1804 del



2016 para el desarrollo integral de la primera infancia, desde allí se pretende medir el alcance de la asesoría pedagógica en las prácticas pedagógicas, a partir de sus principales actores.

A continuación, se disponen algunos testimonios frente a las movilizaciones generadas a partir del proceso desarrollado y como los aprendizajes permanecen a través del tiempo en los actores pedagógicos participantes de dicho proceso.

Desde los docentes titulares

A partir de sus testimonios como tendencia realzan la importancia de comprender la política de estado derrotero del saber pedagógico del educador infantil como lo menciona la siguiente narrativa:

> Se comprendió la importancia de los pilares de la educación inicial contemplados en la política educativa para la primera infancia planteada por el Ministerio de Educación Nacional y todas las posibilidades que éstos brindan para la educación de los infantes.

Desde allí se infiere la importancia de la política de estado desde las actividades rectoras que lo configuran como orientadores de sentido frente a la comprensión de la primera infancia, en tanto logra precisar aquello que el docente desde su ser, saber, saber hacer y saber convivir necesita en su saber pedagógico ya que ello posibilita un encuentro distinto con las infancias desde sus prácticas pedagógicas.

Como segundo elemento se precisa la importancia del ambiente de aprendizaje en el saber hacer intencionado de las docentes titulares y su valioso aporte a las practicas pedagógicas, tal como lo anuncia la siguiente narrativa:

Otro aprendizaje relevante en este proceso fue el conocimiento y utilización de los diseños de ambiente, los cuales facilitan estructurar las clases de forma dinámica e innovadora lo que permite a los docentes desarrollar su creatividad, experimentación de vivencias significativas e incluso recordar su época de niñez.

Por lo tanto, el ambiente resulta ser una mediación en el acto pedagógico que le recuerda al docente la importancia de los lenguajes de la infancia que atraviesa la experiencia pedagógica desde los procesos de desarrollo que allí se movilizan y dan cuenta de la expresión infantil desde intencionalidad de las formas de representar, significar y narrar a las infancias desde el juego y el pensamiento, desde el caos y el orden, desde los procesos de vida y el crecimiento, desde el goce y el disfrute, para la memoria y el imaginario lo cual posibilitan elaborar el sentido del aprendizaje (Abad, 2006).

Desde las familias

Así mismo, desde las voces de las familias se encuentran testimonios que permiten identificar el alcance de dicha asesoría en los procesos pedagógicos y como ello favoreció la relación escuela y familia:

> El encontrar un grupo de docentes que vieron a nuestro hijo como un ser integral, que requiere formación en diferentes escenarios cotidianos, recibiendo orientación específica en los aspectos para mejorar en el proceso de educación en casa, de igual forma era paralela la formación espiritual.

Uno de estos pilares es la integración de la familia en la construcción del conocimiento, tanto de manera individual en los niños y niñas, como en el trabajo colaborativo entre la escuela y la familia. El acompañamiento del padre de familia es fundamental en todos los proce-

sos académicos, en los que la enseñanza-aprendizaje no debe ser únicamente responsabilidad de la institución, sino que debe ser una planificación integral entre maestros y familia donde el centro de lo educativo sea el niño y niña. En este sentido, "este proceso de apoyo familiar fortalece los lazos de relaciones interpersonales con los miembros de la familia, mejora la salud emocional, mantiene la comunicación, la armonía y permite la asimilación de conocimientos significativos" (Epstein, 2013, p. 34).

Igualmente, se logra identificar como desde las experiencias pedagógicas las familias fueron participes reconociendo la influencia del docente titular en el acompañamiento y la relación escuela y familia desde allí se exalta el reconocimiento del niño y niña como sujeto diverso como lo anuncia la siguiente narrativa:

Tratar a los niños como una persona individual, sin compararlas con otros niños por sus habilidades o limitaciones, a trabajar a su tiempo con paciencia y dedicación. En cada observación se notaba el compromiso y el cariño con el cual participaban en el proceso de nuestro hijo, y la mejor forma de evaluar juntamente con el niño y el padre.

Desde esta narrativa se infiere como a partir del acompañamiento del docente se genera un compromiso serio con el reconocimiento, la valoración y el desarrollo de los sujetos, de modo que esto se refleje en la filosofía institucional, en los ambientes educativos, en las relaciones con carácter ético y en las prácticas pedagógicas (SEAB, 2019, p. 47).

Desde los coordinadores

Por último, se logra recoger narrativas de los coordinadores académicos de las instituciones del SEAB en los que se reflejan los aportes y las implicaciones de la asesoría pedagógica desde allí se anuncian como tendencia los siguientes elementos en sus narrativas:



Los maestros en su naturaleza requieren una actualización constante de su saber y de sus procesos formativos, ya que es a través de dicha resignificación que la educación va encontrando nuevos caminos para alcanzar su finalidad. Por ello uno de los principales aportes radica en la capacidad de permanecer en continua formación y actualización, de manera tal que por medio del desarrollo de nuevas capacidades y habilidades se logre maximizar la esencia del ser maestro y su incidencia en la comunidad.

Desde estas premisas, se logra evidenciar la importancia de las asesorías, espacios pedagógicos y didácticos con las docentes titulares se han podido encontrar pilares fundamentales en educación de primera infancia donde los maestros no solo imparten el conocimiento, sino que comparten y expanden el arte de enseñar de forma novedosa y creativa al desarrollar estrategias dentro del proceso de aprendizaje en los niños y niñas que fortalecen y resignifican las prácticas en las instituciones y la reflexión permanente sobre el quehacer pedagógico.

En consecuencia, se exige que el docente este en permanente cualificación en los que encuentre diversas maneras de acompañar procesos de enseñanza – aprendizaje, dentro de los cuales,

> [...] no existe una única forma de enseñar existen diferentes enfoques o modelos pedagógicos (tradicional, tecnológico y constructivista) que describen y explican una realidad educativa, teniendo como fundamentos una concepción de hombre, una teoría sobre escuela, un discurso, un estilo de vida y pensamiento, un método de enseñanza, una formación de valores y nos muestran explícitamente la manera de intervenir en dicha realidad para transformarla (Reyes, s.f, p. 45).

Por otra parte, la resignificación del quehacer pedagógico es un segundo aporte, ya que con la renovación constante del sentido de la educación es fundamental seguir aportando a la consolidación de nuevos modelos y sistemas educativos que logren ser más significativos en la vida de los estudiantes y jueguen un papel crítico constructivo dentro de los diferentes constructos sociales que instrumentalizan y proponen diferentes reduccionismos a la comprensión de la educación como praxis social.

Estos aportes permiten visibilizar el fundamento de la resignificación a partir de lo que espera la propuesta educativa SEAB en los que se resalta la importancia de la transformación desde un ejercicio dialógico que le apunte a la transformación en consonancia abrir la mirada a propuestas situadas en dialogo con los contextos. Ello implica un desarrollo serio, abierto, progresivo y creativo de los diferentes modelos pedagógicos en los cuales los sujetos puedan construirse y construir una nueva realidad (SEAB, 2019).

De este modo, se hace necesario situar el vínculo del Proyecto educativo SEAB con los principios y propósitos de la Red Interinstitucional Resignificando la Práctica del Maestro. Se busca generar espacios de acompañamiento, reflexión y resignificación, tomando como referente la política de estado para el desarrollo integral de la primera infancia de cero a siempre más los estándares y competencias de la educación primaria.

Esta comunidad de aprendizaje centra su acción en la asesoría pedagógica brindada por la Fundación Universitaria Monserrate bajo los lineamientos del sistema educativo de la Arquidiócesis de Bogotá SEAB, el cual establece en su Proyecto Educativo (2019, p. 15) al docente como

miembro activo del sistema y un ser humano en constante construcción de su proyecto de vida. De esta manera, se considera la misión del maestro una oportunidad de crecimiento personal y profesional por medio de la reflexión y transformación de sus prácticas educativas.

El docente acompaña a sus estudiantes, los conoce y direcciona su acto educativo hacia la realización personal y social. Sumado a ello, dispone de todos los recursos pedagógicos para formar un ser transformador de su comunidad, estos aspectos hacen referencia al componente cristológico y humanista (16).

La misión presentada por el Sistema Educativo propicia la autoevaluación con mirada crítica, la cual facilita el mejoramiento continuo. El propósito de la red interinstitucional es facilitar este proceso en los maestros a través de la revisión continua de sus prácticas y la propuesta de nuevas alternativas educativas.

El interés formativo de la red interinstitucional se alinea con dos de los principios más importantes estipulados en el Proyecto Educativo (23-24); siendo la primera reflexión en la acción, en donde se considera que la enseñanza en el sistema está en manos del docente para resignificar permanentemente su quehacer y construir saber pedagógico y didáctico. En tanto el segundo principio, la creatividad, se basa en la experiencia docente y su habilidad de transformación del pensamiento que formen individuos con capacidad de tomar decisiones y enfrentar los retos del mundo cambiante.

En la misma medida, los principios coaccionan junto a los objetivos del sistema, cuyo propósito es fortalecer el diálogo de saberes y experiencias para reflexionar y transformar el quehacer educativo (25). En este sentido, la red interinstitucional promueve este diálogo a través de las asesorías pedagógicas, diseños de ambientes de aprendizaje novedosos y dinámicos, más la socialización de las prácticas desarrolladas en las instituciones del SEAB.

Así como el trabajo en equipo, el diálogo de saberes permite acciones de integración y enriquecimiento interinstitucional, también valora los aportes, el planteamiento y consecución de objetivos comunes para que todas las instituciones como sistema afronten con efectividad los retos propios de una educación en continuo cambio, como bien se menciona en el capítulo tres del Proyecto Educativo: Líneas transversales.

Para finalizar, se hace necesario situar la Proyección de la Red e impacto a futuro en el SEAB y en otros ámbitos fuera de lo institucional. La red interinstitucional Resignificando la Práctica del Maestro se proyecta como una comunidad de aprendizaje que impactará inicialmente a todas las instituciones del Sistema Educativo de la Arquidiócesis de Bogotá - SEAB, particularmente en lo referente a la reflexión, resignificación y transformación de la labor docente para transformar las prácticas pedagógicas en pro de las transiciones efectivas y armónicas entre la educación inicial a la educación básica primaria. Los avances se socializarán en los eventos propios de la red como el webinar propuesto para el segundo semestre del año 2024 y el evento anual, que se realiza en el mes de noviembre. En este sentido, se propone publicar periódicamente los avances del trabajo de la red interinstitucional, con base al trabajo desarrollado por las diferentes instituciones SEAB.

En el mediano plazo, se espera visibilizar el trabajo de la red a nivel distrital a través de un congreso que además de constituirse como un espacio de formación, fomente el intercambio de experiencias en torno a la importancia de la práctica docente para el tránsito éxito de los estudiantes en los diferentes niveles de formación.

A largo plazo, se proyecta Impactar a otras instituciones que no pertenezcan al SEAB con la construcción de saberes de la red interinstitucional, desde allí se propone participar en el encuentro anual EnRedAndo de redes y colectivos en los que se realizan balances y se componen hojas de ruta que proyectan el trabajo entre redes frente a la formación docente y la reflexión sobre el sentido y las prácticas pedagógicas.

REFERENCIAS

Abad, J. (2006). La escuela como ámbito estético según la pedagogía reggiana. *Revista Aula de Infantil* 1(10), 1-10.

Beverley, J. (2004). ¿Nuestra Rigoberta? Autoridad cultural y poder de gestión subalterno. En *Subalternidad y representación. Debates de teoría cultural*. Iberoamericana.

Duarte Duarte, J. (2003). Ambientes de aprendizaje. Una aproximación conceptual. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33(1), 1–18. https://doi.org/10.35362/rie3312961

Debas, E. (1998). *Redes sociales, familia, escuela.* Paidós.

Epstein, J. L. (2013). *Programas efectivos de involucramiento familiar en las escuelas: estudios y prácticas.* Fundación CAP.

García, M. H. (2016). Participación familiar en la etapa de la educación primaria. *Perfiles Educativos* (154), 97-117.

Martínez, M. (2008). *Redes pedagógicas: la constitución del maestro como sujeto político.* Editorial Magisterio.

Reyes, C. P. (s.f.). *Reflexiones sobre el quehacer pedagógico.* Digitalizado por Red Académica - Universidad Pedagógica Nacional.

SEAB (2019). *Proyecto Educativo del SEAB.* Arquidiócesis de Bogotá.



*ESCUELA DE **EDUCACIÓN**: INVESTIGANDO DESDE Y PARA LA COMUNIDAD DEL **SEAB***

Felisa Mujica Roncery*

* (M.AMaster en Ciencias del Arte y el Diseño); Maestría en Educación desde y para las diversidades de la Fundación Universitaria Monserrate; Licenciada en Artes Visuales de la Universidad Pedagógica Nacional; docente investigadora de la Escuela de Educación de la Fundación Universitaria Monserrate. Correo:, fmroncery@unimonserrate.edu.co

RESUMEN

El presente artículo busca evidenciar la forma en la que las tres investigaciones actuales de las Escuela de Educación de la Fundación Universitaria Monserrate – Unimonserrate (1. Proyecto de Vida – SEAB: Construyendo un camino para el desarrollo humano integral, transversal y transformador; 2. El impacto de las dinámicas culturales y las diversidades educativas en las acciones de violencia en la escuela. Convivencia escolar como tema central en el SEAB; 3. Las prácticas de cuidado y autocuidado en niños y niñas con cánceres pediátricos y sus familias) dialogan con el PEI del SEAB y cómo le aportan a toda su comunidad educativa. Estos estudios se desarrollan desde tres temáticas y líneas de investigación distintas, lo cual posibilita ver múltiples dimensiones de las comunidades de las instituciones que componen el SEAB y los retos que enfrentan, así como las estrategias y procesos que desarrollan para darles solución.

Palabras claves: investigación educativa; proyecto de vida; formación integral; convivencia escolar; prácticas de cuidado; prácticas de autocuidado; pedagogía hospitalaria.

ABSTRACT

This article seeks to show how the three current investigations of the School of Education of the Monserrate University Foundation - Unimonserrate (1. Life Project - SEAB: Building a path for integral, transversal and transformative human development; 2. The impact of cultural dynamics and educational diversities on acts of violence at school. School coexistence as a central theme in the SEAB; 3. Care and self-care practices in children with pediatric cancer and their families) dialogue with the PEI of the SEAB and how they contribute to its entire educational community. These studies are developed from three different themes and lines of research, which makes it possible to see multiple dimensions of the communities of the institutions that make up the SEAB and the challenges they face, as well as the strategies and processes they develop to solve them.

Keywords: educational research; life project; comprehensive training; school coexistence; care practices; self-care practices; hospital pedagogy.

Proyecto de Vida – SEAB: Construyendo un camino para el desarrollo humano integral, transversal y transformador. Esta investigación busca comprender las transformaciones que ha tenido la implementación del Proyecto de Vida, frente a las cinco dimensiones focales *personal*, *espiritual*, *ecológica*, *social-comunitaria y profesional* en las instituciones y sus respectivos actores de los colegios Parroquial del Santo Cura de ARS, Parroquial Monseñor Emilio de Brigard, Gimnasio Monseñor Manuel María Camargo, Liceo Parroquial San José y la Escuela de Educación de la Fundación Universitaria Monserrate - Unimonserrate.

El cuestionamiento que da vida al estudio pretende visibilizar y entender la categoría de transformación desde el cómo se ha dado la apropiación y recreación particular del Proyecto de Vida – SEAB[1] en cada una de sus comunidades educativas. Para ello se sitúo el dentro de un *paradigma fenomenológico* interpretativo, encaminado hacia un *enfoque cualitativo* usando la herramienta metodológica de análisis de contenido para la interpretación y triangulación de datos.

El proyecto cuenta con tres grandes fases[2], de las cuales se está culminando la primera. Dentro de esta investigación se ha evidenciado que el Proyecto de Vida - SEAB se implementa de manera distinta según las posibilidades de infraestructura y capacidad humana con el que cuente cada institución. Si bien la implementación inicial fue compleja debido a la percepción de esta apuesta como una carga más, por el fuerte cuerpo de trabajo que implica, se ha observado una transición al ver los potenciales y posibilidades que ha traído a la comunidad educativa.

Dentro de los espacios curriculares en los que se lleva gran parte de la implementación de esta apuesta, se comparten temas e información personal de manera voluntaria y espontánea, lo que ha posibilitado que en mayor grado los estudiantes se sientan acompañados y escuchados activamente frente a los retos y preocupaciones que enfrentan en sus vidas. Se evidencia, además, que las diferentes dimensiones que contempla el proyecto de vida permiten en los estudiantes y en gran parte de los docentes que guían el espacio, encontrar una transversalidad y una relación con otras asignaturas y ámbitos de sus vidas, lo que permite tener una visión más holística sobre los proyectos personales y colectivos y las decisiones a tomar al respecto de ellos.

La forma en la que se vive el proyecto de vida en los colegios y en la universidad (Unimonserrate) es ampliamente diferenciada y es importante compartir la información de los procesos en ambas instancias, dado que la universidad está centrada mayormente en la dimensión profesional y los colegios en la espiritual, social comunitaria, personal y ecológica.

---

[1] Sistema Educativo de la Arquidiócesis de Bogotá, conformado por una población aproximada de 18 000 personas (estudiantes, padres de familia, docentes, personal administrativo, funciones sustantivas y personal de apoyo) (SEAB, 2023).

[2] La primera está centrada en el análisis de todos los documentos relevantes al proyecto de vida, su implementación y evaluación en las instituciones desde el 2015 hasta el 2020. La segunda etapa busca implementar una serie de instrumentos de recolección de información —diseñados partiendo de los resultados del análisis documental y buscando esclarecer los puntos que dichos documentos no visibilizaran— en la población de las 5 instituciones y a sus distintos actores con el fin de recabar datos actuales frente al Proyecto de Vida – SEAB y su implementación. Esto se decanta en la tercera fase, la cual busca hacer una trazabilidad y contraste de esos primeros 5 años de implementación con lo que se encuentre durante el periodo de 2025 en las instituciones.

Para ello dentro del equipo del SEAB se aprobó la inclusión de una nueva dimensión que es la *vocacional*, con la que se espera pueda lograrse el transito armonioso entre lo que ven los colegios y sus proyectos o paso a la educación superior u otros caminos que escojan los egresados.

Particularmente para las instituciones del SEAB se han hecho ajustes graduales en sus procesos académicos, con el fin de adecuarse a la propuesta y poderla integrar en las dinámicas cotidianas y a su identidad institucional. Como proyecto ha sido exitoso al evidenciar en la comunidad educativa, particularmente en los estudiantes la importancia de la reflexión sobre su futuro y la definición de los objetivos y metas que quieren alcanzar en su vida personal y profesional. Igualmente, una mención importante ha sido que *Proyecto de Vida - SEAB*, ya es marca registrada lograda dentro del proceso de la investigación.

Este proyecto transversal del SEAB parte de una concepción holística del ser humano, con fundamentos en los valores humanos y cristianos, buscando un desarrollo integral de la persona a partir de una intencionalidad formativa y del cuidado como un elemento constitutivo en la relación pedagógica que se da en él. En esa construcción del Proyecto de Vida se crea un tejido uniendo la parte formativa, humano-cristiana y pastoral. Esto implica que la apuesta se convierte en un eje articulado y trasversal que aporta al "reconocimiento, valoración y apropiación de las fortalezas y del diagnóstico acerca de las necesidades educativas de las instituciones, de los niños, de los jóvenes, y de sus familias" (PE-SEAB, 2019b, p. 10), dando la opción de trabajar en una unicidad de sistema con la prioridad de identificar sus diversidades y necesidades propias de cada contexto.



En este caso, la formación integral busca la realización plena del ser humano, protagonismo y participación activa del sujeto, resaltando su existencia individual y social, postura que concuerda con los postulados del PE-SEAB al establecerse desde una perspectiva humanista y que representa desde sus acciones educativas el lema: "formar excelentes seres humanos, auténticos cristianos y verdaderos servidores de la sociedad" (PE-SEAB, 2019b, p. 10).

Justamente, cuando se habla de *formar excelentes seres humanos*, se comprende al ser humano como centro dinámico del SEAB, comprendiéndolo como un:

> Ser humano que construye su propio proyecto de vida a través de la interacción con su contexto, que es medio para hacerse sujeto. Un ser creado y limitado, que proviene de otros, está con otros y se hace con otros; de ahí su naturaleza social. Un ser abierto a un mundo de posibilidades de ser (SEAB, 2015, p. 8).

Por esta razón es de vital importancia resaltar la forma en la que los sujetos en el SEAB mantienen un protagonismo dentro de su formación tanto personal como profesional y es desde allí desde donde se contribuye a la construcción de una sociedad con sujetos éticos, integrales, solidarios, críticos y reflexivos de sí mismos y los procesos en los que están inmersos y de las diversas realidades con las que se encuentran.

De igual modo, la postura frente al ser *auténticos cristianos* no es limitada, sino que se abre a una formación humanística y social, representada al poner en diálogo las diversas posturas religiosas y espirituales enmarcadas por el respeto y la fe de las creencias, además de contribuir con el desarrollo de las experiencias de vida. Esto se relaciona directamente con la concepción de ser *verdaderos servidores de la sociedad*, en el sentido en que se reconoce la naturaleza social del sujeto y desde allí se inclina al "desarrollo de la actitud y los valores del servicio: comprensión, disponibilidad y solidaridad; desde donde se contribuye, como ciudadano, a la transformación social y del contexto (SEAB, 2014c, p. 5).

Teniendo presente esta información es claro que por las dimensiones y alcances del Proyecto de Vida - SEAB hay proyecciones a futuro, así como retos e impactos esperados en ámbitos externos al SEAB. El primero de estos retos se centra en el trabajo que aún queda, frente a la formación con los docentes que acompañan los grupos en el aula de clase, en el espacio de Proyecto de Vida. Esto se debe a que se han evidenciado espacios y situaciones de carácter "muy personal", lo cual representa un riesgo frente al manejo de cierto tipo de información, así como de la capacitación de los docentes acerca de eventos particulares, donde hay temas álgidos y privados, que por momentos trascienden la labor del maestro y sus capacidades de confrontación y solución de conflictos.

Por esta razón se ve la necesidad de crear espacios donde los docentes no sólo sean capacitados, acompañados y apoyados en la implementación del Proyecto de Vida, sino que sean escuchados y aconsejados. En ese sentido, dentro de la categoría de formación integral, se espera trabajar el proyecto con los maestros en la institución donde se enfatiza el trabajo de cuidado, sensibilización en el manejo de lo íntimo, público y problemáticas de los niños, no únicamente con aquellos asignados al acompañamiento del espacio curricular, sino toda la comunidad educativa.

También se ha evidenciado la necesidad de crear un equipo específico para Proyecto de Vida, siendo que el equipo técnico del SEAB[3], mencionado ya por Mujica y Castillo (2023, p. 77), no da abasto con el cuerpo de trabajo que actualmente exige el Proyecto de Vida. Como propuesta se observa que dicho equipo podría conformarse por docentes a cargo del espacio de proyecto de vida de la Unimonserrate, ya que, como se ha discutido anteriormente entre los colegios y la universidad (Unimonserrate), no es detallada ni extensa la cantidad de información que se comparte frente a los desarrollos, fortalezas, debilidades, retos, etc. que vive cada institución al respecto de la implementación del proyecto.

Finalmente, la propuesta del Proyecto de Vida - SEAB ha evocado un gran interés externo con el ánimo de guiar a futuras generaciones y es por ellos que se está gestando un ajuste de la apuesta para ser implementada en instituciones públicas de la ciudad de Bogotá.



[3]* El equipo técnico tiene la responsabilidad de establecer las líneas de acción para los distintos ámbitos pedagógicos del Sistema y acompañar a las instituciones y a sus equipos en el desarrollo de las funciones sustantivas. (SEAB, 2019b, p. 62).

Ahora, al respecto de la segunda investigación, hay una transición frente a necesidades y problemáticas más específicas encontradas en algunas de las comunidades educativas del SEAB. En este caso, la investigación **El impacto de las dinámicas culturales y las diversidades educativas en las acciones de violencia en la escuela. Convivencia escolar como tema central en el SEAB,** busca analizar los impactos que generan las *dinámicas culturales*[4] y las *diversidades educativas*[5] en las *acciones de violencia en la escuela*[6] para la generación de estrategias de prevención de la violencia mediante la praxis pedagógica en las comunidades educativas del Colegio Parroquial Confraternidad de la Doctrina Cristiana y el Liceo Parroquial San José.

Justamente, la pregunta desde la cual surge el proyecto nace sobre el cómo impactan las *dinámicas culturales y las diversidades educativas* en las *acciones de violencia en la escuela*, esto con el ánimo de lograr a partir de la información recolectada, el desarrollo y creación de estrategias de prevención de la violencia mediante la *praxis*

---

[4] Esta categoría aborda varias perspectivas, pero fundamentalmente la cultura comprendida como la "dimensión y expresión de la vida humana, [que se manifiesta] mediante símbolos y artefactos" (Araújo, 2009, p.72), tiende a ser analizada en clave de relaciones de poder; perspectiva claramente influenciada por los Estudios Culturales. En ese sentido, Jameson (1998) manifiesta que la cultura no solo es un 'vehículo' o un 'medio' que sirve para negociar relaciones entre grupos sociales, sino que además es un lugar de conflicto y un terreno fértil para las relaciones de poder: un mecanismo de poder. Por esta razón, —basándose en la obra de Michel Foucault— advierte Araújo (2009), que la cultura es susceptible de ser usada como una tecnología de control. Esto causa que las percepciones culturales influencien las dinámicas dentro, por ejemplo, del aula de clases, así como otros espacios de lo social. Esto es así porque las múltiples identidades culturales de las personas, no solo sirven para diferenciarlos de otros individuos, sino que además afectan la definición propia y los patrones de interacción con otras personas. (Alexander-Snow, 2004)

[5] Entendido desde la atención educativa a la diversidad (Cornejo-Valderrama, C., 2017, P. 80) en contextos educativos formales y no formales. Esto incluye la revisión de los procesos de inclusión en educación al respecto de las diversidades, teniendo en cuenta a los distintos actores pertenecientes a las diferentes comunidades educativas de las instituciones con las que trabaja el estudio (Unesco, 1996, citado por Blanco, s.f). Es decir, comprendiendo la diversidad como una característica propia e inseparable del ser humano y de la vida misma (Lineamientos. Política de educación superior inclusiva, 2013, p. 10)

[6] Rodney y García (2014) realizan una disertación sobre la historia de la violencia escolar enmarcando que en los siglos XVIII y XIX en la escuela pública de Europa y América Latina, donde el profesor asume el rol de transmitir conocimiento, el cual exigía disciplina y obediencia que se traducía en castigos físicos que formaban parte de la vida y se concebía como algo natural. Estos autores concluyen que durante generaciones en las instituciones educativas han existido conflictos que han sido resueltos a través del maltrato a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes. El cambio en estas prácticas ha sido lento, ya que aún existe en diferentes contextos educativos diferentes tipos de violencia que causan daño a quien lo padecen. En el informe sobre *la violencia contra niños, niñas y adolescentes en América Latina*, realizado por la Secretaría General de las Naciones Unidas (2006, citado por Trucco & Inostroza, 2017) se dice que la violencia física y verbal se encuentra latente en diversas instituciones educativas de las regiones. Los entrevistados en el informe señalaron que el castigo físico se da más en los grados de preescolar y básica, mientras que la violencia verbal se da en los grados superiores. Muchas de las situaciones de violencia evidenciadas pasan desapercibidas por el personal de las escuelas, algunos padres de familia consideran que este tipo de actuaciones son propias de la edad y los ayudan a crecer. Se resalta la dificultad de valorar el problema es el silencio marcado por el miedo a las repercusiones que se puedan generar. En ese sentido, existen distintas formas de violencia educativa, que se identifican por ir desde agresiones físicas, verbales o psicológicas. Estas pueden ser ejercidas entre los estudiantes, un docente a un estudiante, un estudiante a un docente, entre los docentes o padres de familia, etc. Nadie se encuentra exento de ser víctima de la violencia (Castillo, 2011) (UNIR, 2020) (UNICEF, 2018) (UNESCO, 2020).

pedagógica[7] en las comunidades educativas de las instituciones ya mencionadas, con la ayuda de las orientadoras de cada institución, así como de la Red de Orientadoras y del programa *Hermes* de la Cámara de Comercio.

La metodología usada en el estudio, esta se enmarcó dentro de un paradigma fenomenológico-Hermenéutico (Flores Macías, G., 2018) encaminado hacia un enfoque cualitativo (Creswell, 2009), al observar los fenómenos tal y como están dados en el medio natural, para luego ser analizados. Así mismo, se circunscribe como no experimental y transversal (Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, 2006, p. 102).

El proyecto lleva un año y medio en implementación. Si bien ha sido retador dado lo delicado de la temática, aun cuando ambas instituciones del SEAB se postularon para participar del proyecto. Las dificultades más grandes son de orden administrativo, frente a la firma de consentimientos informados y al respecto de la respuesta sincera a preguntas relacionadas con los tópicos de consumo de sustancias (alcohol, drogas, cigarrillo, etc.), *bullying* y violencia general (observada, experimentada o ejercida).

Dadas las complejidades del tópico es natural cierto recelo o prevención debido al temor a una represalia o perfilamiento, sin embargo, la investigación se aseguró del anonimato de los participantes y del manejo adecuado de la información. Dentro de los logros obtenidos, se logró una detalla caracterización de las formas de violencia presentes en las instituciones, caracterización sociodemográfica detallada de la población de estudiantes (datos socioeconómicos, consumo de sustancias, identidades culturales y percepciones individuales sobre violencia y *bullying*), así como las causas, espacios y estrategias que implementan actualmente docentes y administrativos en dichas situaciones.

Gracias a los instrumentos de entrevista, se tienen las comprensiones que docentes y administrativos tienen sobre la violencia educativa y el *bullying*, así como las perspectivas que tienen del problema en sus instituciones y en múltiples casos, las apuestas o soluciones que se están gestando o que quisieran iniciar.

La caracterización general que se logró del análisis cualitativo concluye frente a los datos, que la tipificación preliminar de los tipos de violencia se da según cuatro categorías centrales: La primera de ellas es la violencia en el entorno escolar entre pares (estudiantes), seguida de la violencia en el entorno escolar entre profesores y estudiantes. En tercer lugar, se tiene la violencia en el entorno escolar entre otros miembros de la comunidad educativa (personal de apoyo, administrativos, directivos) y estudiantes y, por último, la violencia en el entorno escolar entre directivos y profesores. A su vez, estas grandes categorías de análisis se trabajan con subcategorías de caracterización, es decir, si este tipo de violencia es de orden verbal (palabras), física o sexual.

[7*] Mahon et al. (2020) señalan que frecuentemente la palabra Praxis se equipara con la práctica. Además, advierten que ambas palabras se entienden como formas de acción o de actividad humana. Sin embargo, existe una distinción relevante entre las dos ideas: la Praxis hace referencia a una forma "especial" de acción humana que va más allá de la mera rutina y del desarrollo cotidiano del diario vivir humano. En este orden de ideas, la Praxis se entiende como una suerte de reflexividad o de conciencia que acompañan el actuar de los seres humanos. Este concepto además se basa en los postulados de autores como Smith, Edwards-Groves y Brennan (2010), o el de Smith, Salo y Grootenboer (2010), Freire (1971), Freire & Shor (1987), Shor (1993) y (Kemmis & Smith, 2008).

La investigación tiene un estrecho vínculo con el PEI del SEAB, al buscar no sólo reconocer las diversidades institucionales y sus retos, sino al propender por el diseño de estrategias que se ajusten a las necesidades específicas de cada una de sus instituciones. El proceso de investigación responde a diferentes aristas frente a una temática de vital importancia y pertinencia en la actualidad, avanzando en una educación de calidad sin ningún tipo de discriminación y siguiendo los objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en la Agenda 2030 de las Naciones Unidas y los objetivos y misión propuestos en el PE-SEAB.

Siendo un estudio gestado en la Unimonserrate es justo mencionar que también se rige por los principios de la institución, siendo estos: la formación integral, el fortalecimiento de la familia, el impacto social, el desarrollo del espíritu científico y el reconocimiento de la diversidad cultural. De la misma manera, una investigación que busque activamente mejorar la convivencia escolar, así como evitar el enjuiciamiento, y apuntar a la verdadera comprensión de las realidades institucionales y de los contextos, se fundamenta en los valores expresados por el PEI (Fundación Universitaria Monserrate-Unimonserrate, 2021) y el Documento General Formación Humano-Cristiana. Proyecto de Vida. (2021), donde la Unimonserrate "de acuerdo con su tradición formativa y su orientación humanista, acoge los siguientes valores como norte axiológico para cumplir su misión y desarrollar su quehacer educativo: servicio (valor fundamental e identitario), compromiso social, transformador, solidaridad, equidad, transparencia y responsabilidad" (p. 13).

Así mismo, el abordaje del concepto de diversidad educativa ha sido una piedra angular para el estudio, teniendo en cuenta que la diversidad, ha venido cobrando protagonismo como tema de conversación en el mundo desde hace ya algunas décadas. Sin embargo, sólo hace algunos años, el campo de la educación lo ha tomado como concepto central y fundamental para la generación de leyes, normativas y políticas educativas y culturales como son *La Constitución Política de Colombia de 1991*, *la Ley 30 de 1992*, *el Decreto 1330 de 2019*, *el Decreto 1421 de 2017*, *Los lineamientos*, *Política de educación superior inclusiva de*



2013, la Política de Diversidad Cultural de Colombia y en este caso documentos institucionales como el *Proyecto Educativo del Sistema Educativo de la Arquidiócesis de Bogotá (PE-SEAB)* y el *Proyecto Educativo Institucional de la Fundación Universitaria Monserrate-Unimonserrate (PEI-Unimonserrate)*, con el fin de ir a la par del avance y los cambios sociales, resultantes de un mundo globalizado y del modelo económico que actualmente nos rige.

La proyección principal de esta investigación no sólo se basa en observar la efectividad tanto del diseño de las estrategias en conjunto con cada una de las comunidades, como de la implementación de las mismas, sino en ser un motivador para otras instituciones del SEAB y fuera del él, para que se animen a reflexionar de manera detallada, sincera y despojada de juicio frente a sus propias dinámicas y convivencia escolar, con el ánimo y la intención de mejorar, no en búsqueda del castigo, sino del ayudar al otro y avanzar juntos para una vida sana en comunidad.

Para terminar, el último estudio de la Escuela de Educación en ser compartido en el presente artículo se erige en una de las líneas de investigación más fuertes, retadoras e interesantes: La pedagogía Hospitalaria. Titulado **Las prácticas de cuidado y autocuidado en niños y niñas con cánceres pediátricos y sus familias,** el proyecto estudia cómo en el proceso de afrontamiento y superación del cáncer pediátrico, hay una relación entre la capacidad de agencia del cuidado familiar y del autocuidado personal, vinculado a la adherencia al tratamiento farmacológico y no farmacológico de los pacientes y sus familias, concretado alrededor de prácticas de promoción de la propia salud y de prevención de la enfermedad (alimentación, escolarización, estrés diario, deporte y reformulación de los estilos de vida).

Además de esto, durante la investigación surgieron nuevas categorías centradas no sólo en la perspectiva de la población a la cual se acompaña, sino de los y las pedagogas hospitalarias que acompañan estos contextos y sus prácticas de cuidado y autocuidado, así como la educación y gestión emocional que deben llevar para desenvolverse y apoyar contextos tan retadores como son los de pedagogía hospitalaria.

El objetivo principal se centra en caracterizar los saberes y las necesidades específicas de las prácticas de cuidado y autocuidado de niños, niñas y jóvenes con cánceres pediátricos y sus familias, considerando sus diferencias según el género, la generación y los contextos socioculturales. A lo que se le une la indagación propia de estas categorías en la población de pedagogas hospitalarias en formación.

La dinámica misma del estudio también fue única, dándose en compañía del Semillero de Investigación en Pedagogía Hospitalaria de la Unimonserrate, manteniendo un proceso de sensibilización, reflexión y socialización de la inmersión vivida durante el trabajo de campo. Los datos mismos de la investigación fueron recolectados por las pedagogas en formación, por medio de los instrumentos de diarios de campo y documentación pedagógica, además de las planeaciones de actividades y actas de reflexión resultantes de cada sesión. Para poder dar cuenta de las intencionalidades del estudio se trabajó bajo un paradigma fenomenológico interpretativo, con un enfoque cualitativo y un método de etnografía colaborativa. Dentro de los instrumentos usados, se contó además con una serie de entrevistas a expertos y a las mismas pedagogas en formación que terminó decantándose en el primer podcast de pedagogía Hospitalaria de la Unimonserrate (Mujica, F., 2024a; 2024b; 2024c).

El proyecto se llevó a cabo de la Fundación Dharma (2024), con un tiempo de trabajo en campo de un año y dos grupos distintos de pedagogas hospitalarias en formación. El estudio se gesta en una coyuntura donde hay una búsqueda por estar saludable y con el aumento de la expectativa de vida y los avances tecnológicos, los individuos se encuentran más expuestos a oleadas de información de diferentes fuentes que les ofrecen múltiples opciones de tratamiento farmacológico y no farmacológico, sobre todo para sobrellevar los efectos de las enfermedades agudas y crónicas.

Teniendo en cuenta esta situación, se identifica la urgencia de un cambio de paradigma frente a una medicina producto de saberes expertos, enfocada a la curación y el tratamiento para sobrellevar los síntomas de las enfermedades. Como alternativa, distintas corrientes sociocríticas de este tipo de medicina dominante resaltan la importancia de las prácticas de cuidado y autocuidado individuales, familiares y comunitarias, desarrolladas por los propios sujetos, las cuales promueven la medicina preventiva y hacen gran énfasis en la promoción de la salud, más allá de si hay una condición de enfermedad ya existente.

Esta perspectiva del cuidado —fundamentado en el abordaje de Pulido (2014), Arango y Molinier (2011), Pereda (2011), Boff (2002) y Paperman (2011) —se presenta en conjunto con el concepto de autocuidado, entendiéndolo como "un proceso de salud y bienestar de los individuos innato, pero también aprendido en la perspectiva de la capacidad de tomar iniciativa, responsabilidad y funcionar de forma eficaz en el desarrollo de su potencial para la salud" (Silva y Pontífice, 2015, p. 374). En el caso de las enfermedades no transmisibles (ENT) como los cánceres pediátricos, y la atención a contextos de pedagogía hospitalaria con población que presenta otras patologías además del cáncer, la importancia y urgencia de una caracterización de las prácticas de cuidado y autocuidado implica reconocer por qué, cómo y dónde surgen esos saberes.

Entender cómo se relacionan las prácticas sanitarias con prácticas familiares[8] y comunitarias, determinando sus elementos principales, y respondiendo a preguntas como el ¿por qué permanecen o se transforman? Y ¿cómo se articulan con la idiosincrasia de los contextos situados donde se realizan? Sumándole a ello, la interacción que tiene el o la pedagoga hospitalaria con estos contextos y el intercambio de saberes y experiencias que se gestan en dichos espacios.

Conocer estos elementos posibilita la creación de estrategias de salud, educación y comunicación más contextualizada, humanización de la atención para prevenir, tratar, cuidar y rehabilitar a las personas a nivel físico, afectivo, cognitivo y expresivo, desde áreas del conocimiento que no pertenecen únicamente al campo de la medicina, como lo puede ser el campo de la educación, la pedagogía, las artes, entre otras, involucrando una transversalidad, interdisciplinariedad y/o transdisciplinariedad para su éxito. Ello no solo está en conjunción con los principios y valores fundamentales del SEAB, sino también con la orientación humanística y social, así como con la formación integral y la construcción del proyecto de vida, especialmente desde las posibilidades de los sujetos y no desde sus carencias (PE-SEAB, 2019b).

[8] La categoría de familia basada teóricamente desde las perspectivas de Galvis (2001) y Páez-Martínez (2017).

Por este motivo se analiza el cuidado, como concepto, como práctica social (Shove, Pantzar y Watson, 2012) y como fundamento social. En este estudio el cuidado se comprende no como algo que sólo el niño, el joven, la familia o el pedagogo hospitalario recibe o que asume como práctica propia, sino como una relación que involucra, más dimensiones y sujetos a parte de los actores centrales (el cuidador y el cuidado). Por ello se trabaja en construir y visibilizar un panorama sobre lo que acontece en la condición sociocultural, psicosocial y familiar-educativa de los niños con cáncer en todas sus etapas y cómo ello se expresa en sus prácticas de cuidado y autocuidado y en aquellas de quienes los apoyan y acompañan, como son las y los pedagogos hospitalarios.

En términos de impactos y contribuciones se logró una reflexión y análisis frente a los procesos educativos vinculados a las prácticas en contextos de pedagogía hospitalaria, así como una caracterización de las formas de gestión para trabajar con estas poblaciones e instituciones, incluyendo información de bioseguridad y preparación de carácter emocional en función de las ACPHs (Acciones en Pedagogía Hospitalaria) (Espitia y Barrera, 2020, p. 79) y los principios de la pedagogía Hospitalaria de la Unimonserrate (Espitia y Barrera, 2020). Además de esto fue un proyecto interprogramas que logró un proceso interdisciplinar, involucrando estudiantes de los programas de Licenciatura en Educación Infantil, Licenciatura en Educación Básica Primaria y Licenciatura en Educación Bilingüe.

En cuanto a la proyección de esta línea de investigación y de lo resultante a la investigación, así como el impacto en el SEAB y otros ámbitos fuera de los institucionales, hay perspectivas de productos como un diplomado en Pedagogía Hospitalaria, una reestructuración de la formación previa a la práctica en contextos hospitalarios y la inclusión de espacios centrados en el afrontamiento y la educación emocional (gestión) que se debe tener para estar en contextos hospitalarios y parahospitalarios. Igualmente hay propuestas para futuras investigaciones que involucren activamente y específicamente actividades fundamentadas en las artes, con el fin de abordar y generar experiencias desde otras dimensiones del sujeto.

REFERENCIAS

Alexander-Snow, M. (2004). Dynamics of gender, ethnicity, and race in understanding classroom incivility. *New Directions for Teaching and Learning*, 2004, 21–31.

Arango Gaviria, L. G., y Molinier, P. (2011). El cuidado como ética y como trabajo, en: Luz Gabriela Arango y Pascale Molinier (edits.), (2011). El trabajo y la ética del cuidado. Medellín: La Carreta Editores, pp. 15-21.

Araújo, N. (2009). Cultura. In M. Szurmuk & R. McKee (Eds.), *Diccionario de Estudios Culturales Latinoamericanos*. 71–74.

Azorín Abellán, C.M. (2018). Percepciones docentes sobre la atención a la diversidad: propuestas desde la práctica para la mejora de la inclusión educativa. ENSAYOS, *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*. 33(1). https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/214551/document%2896%29.pdf?sequence=I1&isAllowed=y

Blanco Guijarro, R. (s.f) LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN EL AULA Y LAS ADAPTACIONES DEL CURRÍCULO. *Desarrollo psicológico y educación. III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar. Alvaro Marchesi, César Coll, Jesús Palacios. Editorial Alianza Psicología. Madrid*. http://www.juntosconstruyendofuturo.org/uploads/2/6/5/9/26595550/blancoatencionaladiversidad.pdf

Boff, L. (2002). *El cuidado esencial*. Madrid: Editorial Trotta.

Castillo-Pulido, L. E. (2011). El acoso escolar. De las causas, origen y manifestaciones a la pregunta por el sentido que le otorgan los actores. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, *4*(8), 415-428.

Compendio de políticas culturales. Política de Diversidad Cultural. (s.f) p. 371-395. Recuperado de: http://www.santasofia.com.co/ss/phocadownload/Plataforma-estrategica/Politicas-Institucionales/Politica_diversidad_cultural-GRUPOS-ETNICOS-adoptada.pdf

Constitución Política de Colombia 1991. Recuperado de: https://pdba.georgetown.edu/Constitutions/Colombia/colombia91.pdf

Cornejo, C. (2017). Respuesta educativa en la atención a la diversidad desde la perspectiva de profesionales de apoyo. *Revista Colombiana de Educación*, (73), 77-96. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0120-39162017000200077&script=sci_arttext

Creswell, J.W. (2009). Educational Research.Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research. 4° Ed. University of Nebraska–Lincoln.

Decreto 1330 de 2019. "Por el cual se sustituye el Capítulo 2 y se suprime el Capítulo 7 del Título 3 de la Parte 5 del Libro 2 del Decreto 1075 de 2015 -Único Reglamentario del Sector Educación". Ministerio de Educación Nacional. (25.07.2019) P. 1-32. Recuperado de: https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=98270

Decreto 1421 de 2017. Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. Ministerio de Educación Nacional. (29.08.2017). P. 1-20. Recuperado de: http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%201421%20DEL%2029%20DE%20AGOSTO%20DE%202017.pdf

Espitia Vásquez, U.; Barrera Aldana, N. (2020). La pedagogía hospitalaria de la Unimonserrate: una opción de cuidado con las infancias. Fundación Universitaria Monserrate – Unimonserrate. Bogotá, Colombia. https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/4983/1/Libro.pdf

Flores Macías, G. (2018). Metodología para la Investigación Cualitativa Fenomenológica y/o Hermenéutica. Revista Latinoamericana de Psicoterapia Existencial *UN ENFOQUE COMPRENSIVO DEL SER*. N°17.

Freire, P. (1971). To the Coordinator of a "Cultural Circle". *Convergence.*

Freire, P., & Shor, I. (1987). *A Pedagogy for Liberation* (First). McMillan Education.

Fundación Dharma. (2024) *Fundación Dharma. Un hogar para los niños con cáncer.* https://www.dharmafundacion.org/conocenos/

Fundación Universitaria Monserrate-Unimonserrate. (2021). PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL. FUNDACIÓN UNIVERSITARIA MONSERRATE-UNIMONSERRATE. UMS-INS-DOC-04 . Versión 2. Recuperado de: https://www.unimonserrate.edu.co/la-unimonserrate/#1507245241341-c42ebd30-e1bb

Galvis Ortiz, L. (2001). *La familia. Una prioridad olvidada.* Bogotá: Ediciones Aurora, julio.

Hernández, R., Fernández-Collado, C. y Baptista, L. (2006). Metodología de la Investigación (4ta Edic). DF, México. McGraw Hill. https://www.esup.edu.pe/wp-content/uploads/2020/12/2.%20Hernandez,%20Fernandez%20y%20Baptista-Metodolog%C3%ADa%20Investigacion%20Cientifica%206ta%20ed.pdf

Jameson, F. (1998). Sobre los 'estudios culturales' . In Estudios culturales: Reflexiones sobre el multiculturalismo. Paidós.

Kemmis, S., & Smith, T. (2008). Praxis and praxis development: About this book. In S. Kemmis & T. Smith (Eds.), *Enabling Praxis Challenges for Education* (Vol. 1, pp. 3–13). Sense Publishers.

Lineamientos. Política de educación superior inclusiva. (2013). Ministerio de Educación Nacional. Dirección de Fomento para la Educación Superior. Bogotá, Colombia. p- 1-152. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-357277_recurso_0.pdf

Mahon, K., Heikkinen, H., Huttunen, R., Boyle, T., & Sjølie, E. (2020). What is Educational Praxis? In K. Mahon, S. Francisco, S. Kemmis, C. Edwards-Groves, M. Kaukko, & K. Petrie (Eds.), *Pedagogy, Education, and Praxis in Critical Times* (pp. 15–38). Springer.

MINISTERIO DE CULTURA (1997) Ley general de cultura (Ley 397/97), Bogotá.

MINISTERIO DE CULTURA (2000) Bases para el plan nacional de cultura, niue!municipal, Ministerio de cultura.

MINISTERIO DE CULTURA (2000) Sistema Nacional de Cultura y Ley General de Cultura 397/97, Bogotá: Dirección de Etnocultura y Fomento Regional.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (1989) Documento Cultura para la democracia y democracia para la cultura, República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional, COLCULTURA.

Mujica R., F., Castillo, C. (2023). El rol de la evangelización en la formación de "excelentes seres humanos, auténticos cristianos y verdaderos servidores de la sociedad" en el marco de la implementación del Proyecto de Vida – SEAB. Revista Hojas y Hablas, 1(24), 61-80. https://revistas.unimonserrate.edu.co/hojasyhablas/article/view/418

Mujica Roncery, F. [FELISA MUJICA RONCERY] (2024a). *Capítulo 1: Pedagogía Hospitalaria en la Unimonserrate - Experto Uriel Ignacio Espitia Vásquez.* [Video]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=pa2a1jjrS3M
Mujica Roncery, F. [FELISA MUJICA RONCERY] (2024b). *Capítulo 2: Pedagogía Hospitalaria Unimonserrate - Recolección de experiencias de Estudiantes.* [Video]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=m24KOu7YqKE
Mujica Roncery, F. [FELISA MUJICA RONCERY] (2024c). *Capítulo 3: Pedagogía Hospitalaria en la Unimonserrate - Expertas de las Escuela de Educación* [Video]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=_N0sLoH1-70
Páez-Martínez, R. M. (2017). Tendencias de investigaciones sobre la familia en Colombia. Una perspectiva educativa. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15 (2), pp. 823-837.
Paperman, P. (2011). La perspectiva del care: de la ética a lo político, en: Luz Gabriela Arango y Pascale Molinier (edits.), (2011). El trabajo y la ética del cuidado. Medellín: La Carreta Editores, pp. 23-44.
Pereda Acosta M. (2011). Explorando la teoría general de enfermería de Orem. *Revista de Enfermería Neurológica [on-line]*, 10(3):163-67, http://new.medigraphic.com/cgi-bin/contenido.cgi?IDREVISTA=221&IDPUBLICACION=3438
Pulido, Ricardo (2014). La pedagogía del cuidado: un desafío para la escuela de hoy. Bogotá: Fundación Universitaria Monserrate-Unimonserrate.
Rodney-Rodríguez, Y., & García-Leyva, M. (2014). Estudio histórico de la violencia escolar. Varona, (59), 41-49. Recuperado de https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=360636905008
Shor, I. (1993). Education is Politics. Paulo Freire's critical pedagogy. In P. McLaren & P. Leonard (Eds.), *Paulo Freire. A Critical Encounter* (pp. 25–35). Routledge.
Shove, Elizabeth, Pantzar, Mika, & Watson, Matt (2012). *The Dynamics of Social Practice: Everyday Life and how it Changes.* London: Sage.
Silva, J., Pontifice Sousa, P. (2015). Estrategias para el autocuidado de las personas con cáncer que reciben quimioterapia / radioterapia y su relación con el bienestar. *Enferm. glob.* 14 (37). 372-383. https://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S1695-61412015000100017&script=sci_abstract
Sistema Educativo de la Arquidiócesis de Bogotá. (2014c). Una propuesta un camino.
Sistema Educativo de la Arquidiócesis de Bogotá. (2015). El Proyecto de Vida.
Sistema Educativo de la Arquidiócesis de Bogotá. (2019b). PE-SEAB
Sistema Educativo de la Arquidiócesis de Bogotá. (2021). Documento General Formación Humano-Cristiana. Proyecto de Vida.
Sistema Educativo de la Arquidiócesis de Bogotá. (2023) Recuperado de: https://seab.arquibogota.org.co/node/13861
Smith, T., EdwardsGroves, C., & Brennan Kemmis, R. (2010). Pedagogy, education and praxis. Pedagogy, Culture & Society, 18(1), 1–8. https://doi.org/10.1080/14681360903556749
Smith, T., Salo, P., & Grootenboer, P. (2010). Staying alive in academia: collective praxis at work. Pedagogy, Culture & Society, 18(1), 55–66. https://doi.org/10.1080/14681360903556830
Trucco, D., & Inostroza, P. (2017). Las violencias en el espacio escolar. https://www.cepal.org/es/publicaciones/41068-violencias-espacio-escolar

UNESCO. (03 de noviembre de 2020). Qué necesita saber acerca de la violencia y el acoso escolar. Recuperado de https://es.unesco.org/news/que-necesita-saber-acerca-violencia-y-acoso-escolar

UNICEF. (5 de septiembre de 2018). La mitad de los adolescentes del mundo sufre violencia en la escuela. https://www.unicef.org/es/comunicados-prensa/la-mitad-de-los-adolescentes-del-mundo-sufre-violencia-en-la-escuela

UNIR. (7 de mayo de 2020). ¿Cuáles son los tipos de violencia escolar? https://www.unir.net/educacion/revista/violencia-escolar/



*TRANSFORMACIONES EN LA PRÁCTICA **PEDAGÓGICA**: SUBJETIVIDAD Y AGENCIA EN LA **FORMACIÓN** DOCENTE*

Isabel Muñoz López*

* Coordinadora de Práctica Escuela de Educación de la Fundación Universitaria Monserrate – Unimonserrate.
Correo: isabelmunozl@unimonserrate.edu.co

RESUMEN

El proyecto de prácticas pedagógicas de la Escuela de Educación de la Fundación Universitaria Monserrate - Unimonserrate, desde su orientación humanista, acompaña a los docentes en formación en el desarrollo responsable de su proyecto de vida y en la toma de consciencia de su rol transformador como sujetos históricos, políticos y sujetos éticos y estéticos. El proyecto permite a los maestros en formación articular los fundamentos teóricos, la documentación y la acción pedagógica, fomentando prácticas reflexivas, investigativas, creativas y dialógicas que favorecen el desarrollo de un pensamiento crítico, así como un ejercicio docente mediante el cual se promueve un enfoque holístico desde la pedagogía del encuentro y el cuidado. Este modelo educativo se nutre e impacta significativamente en la comunidad del educativa en formación, promoviendo la innovación curricular, el desarrollo personal y profesional tanto de los maestros como de sus estudiantes, y fortaleciendo los vínculos con las familias y la comunidad educativa en general.

Palabras claves: prácticas pedagógicas; orientación humanista; prácticas reflexivas; enfoque holístico; innovación curricular.

ABSTRACT

The pedagogical practices project of the School of Education of the Monserrate University Foundation - Unimonserrate, from its humanistic orientation, accompanies teachers in training in the responsible development of their life project and in the awareness of their transformative role as historical, political, ethical and aesthetic subjects. The project allows teachers in training to articulate the theoretical foundations, documentation and pedagogical action, promoting reflective, investigative, creative and dialogical practices that favor the development of critical thinking, as well as a teaching exercise through which a holistic approach is promoted from the pedagogy of encounter and care. This educational model is nourished and significantly impacts the community of teachers in training, promoting curricular innovation, personal and professional development of both teachers and their students, and strengthening ties with families and the educational community in general.

Keywords: pedagogical practices; humanistic orientation; reflective practices; holistic approach; curricular innovation.

"El maestro se hace en contexto, en diálogo con los alumnos, en interacción con la realidad".
Paulo Freire

Los docentes en Colombia se confrontan en la actualidad a un cambio de paradigma educativo, el cual exige adoptar nuevas miradas frente a los conceptos de sujeto y subjetividad en contraste con viejas prácticas tradicionales que hallaban su razón de ser desde la búsqueda de la objetividad y la universalidad (Torres, 2006). La necesidad de adoptar nuevas prácticas educativas en las que se reconozca la agencia tanto de estudiantes como de maestros exige que el ejercicio de enseñanza-aprendizaje se interrogue sobre las realidades y los contextos que son propios de la comunidad educativa y faciliten la negociación cultural. De allí que reconocer la subjetividad en el quehacer docente juega un rol esencial a la hora de construir sentido en los procesos educativos. Significa adoptar una mirada crítica y responsable de la realidad, considerando todas sus aristas desde los valores, creencias, lenguajes y dinámicas que allí intervienen, para posibilitar la construcción de realidad mediante la experiencia, así como el diálogo que se da entre el colectivo y la búsqueda de la propia identidad (Torres, 2006).

Por tanto, en la formación docente no basta con favorecer procesos críticos de pensamiento y construir un discurso emancipador. Es necesario ofrecer espacios de práctica pedagógica que permitan articular la investigación y la documentación pedagógica con los desafíos reales que surgen en la praxis. De allí que, las licenciaturas desde su modelo de formación de maestros, y gracias al proceso dialógico de seguimiento y evaluación con los docentes en formación, han construido de la mano de sus estudiantes un proyecto de prácticas pedagógicas de la Escuela de Educación.

Este proyecto toma en cuenta la necesidad de registrar las experiencias vividas durante la praxis a partir de la observación activa para reflexionar, problematizar, cuestionar y resignificar la propia práctica tanto a título individual como colectivo (Martín y Barandica, 2016). De esta manera, los maestros en formación tienen la oportunidad de desarrollar una actitud investigativa, así como de confrontar el decir y el hacer (Martín y Baradica, 2016) en pro de reconocerse como sujetos políticos, subjetivos y críticos, capaces de promover transformaciones, deconstruyendo sus aprehensiones y co-construyendo de forma creativa el ejercicio de ser docentes.

En ese sentido, la práctica pedagógica para maestros en formación se estructura en cuatro momentos a lo largo del proceso formativo, durante los cuales los docentes tienen acceso a diferentes experiencias y asumen diversos roles: maestro explorador, maestro arqueólogo, maestro constructor y maestro investigador, lo que les permite desarrollar habilidades y apropiarse de conceptos propios de su quehacer pedagógico (Martín y Baradica, 2016). Dicha praxis, invita al docente a adoptar una disposición de escucha activa que trascienda sus certezas, para luego ir en búsqueda de una nueva perspectiva de su rol como educador y documentar el proceso asertivamente.

Así, de forma cíclica y a modo de espiral, los maestros en formación aprenden a dar significado a los mensajes de sus estudiantes y legitiman el valor de sus opiniones o sentires (Martín y Baradica, 2016), asimilando el poder de la pregunta como herramienta pedagógica y permitiéndose escuchar realmente. Lo que los lleva a interiorizar la importancia de los procesos más allá de los productos y los confronta a discernir mejor aquello que debe documentarse, así como a adoptar un sentido

estético que les permita darle sentido al ejercicio de observación y de reflexión, otorgando profundidad al análisis de su praxis y comunicando sus hallazgos de manera creativa, interesante y compleja (Martín y Baradica, 2016).

De igual manera, esta documentación pedagógica del proceso permite hacer consciencia de los discursos que atraviesan los imaginarios y las realidades de la educación infantil, básica y media. Es una oportunidad de cuestionar las prácticas tradicionales, de reconocer las políticas públicas educativas actuales, de reflexionar individual y colectivamente, y de asumir un rol político activo que no se contente de deliberar, sino que lleve a cabo transformaciones de forma creativa y transversal en pro de las infancias y de la justicia social (Martín y Baradica, 2016).

Ahora bien, el proceso que emprenden los docentes en formación durante sus prácticas pedagógicas no solo tiene una función académica encaminada a la construcción de conocimientos y la interiorización de saberes. También promueve una visión humanista, antropológica y social guiada a establecer un diálogo constante con las diferentes visiones de mundo y las múltiples dimensiones del ser humano (Hernández y Munévar, 2021). Se trata de acompañar a los nuevos maestros en sus procesos personales, favoreciendo la concientización que surge de la mirada reflexiva hacia sí mismos como sujetos históricos, al igual que la toma de responsabilidad sobre sus vidas y su devenir, pero también de ayudarles a reconocer la alteridad y adoptar dinámicas dialógicas orientadas por una mirada compasiva, tolerante, inclusiva y cooperativa (Hernández y Munévar, 2021).



De esta forma, la Fundación Universitaria Monserrate - Unimonserrate, desde su proyecto de prácticas pedagógicas de la Escuela de Educación, impacta a los estudiantes tanto en el desarrollo de habilidades y competencias profesionales, como en su desarrollo personal. Promueve la emancipación y la autonomía desde una perspectiva de cuidado y respeto que se opone a la homogenización y colonización de los individuos (González y Pinzón, 2023). Se trata de priorizar el amor y el cuidado más allá de la eficiencia educativa, adoptando una visión holística que garantice una formación integral (González y Pinzón, 2023). Esto no significa que se desestimen los objetivos académicos, ni que se desdibujen los esfuerzos pedagógicos orientados a la construcción de conocimiento, sino que al contrario valida otras formas de enseñanza-aprendizaje, así como de evaluación y acompañamiento en pro de dinámicas más horizontales y favorables para la construcción de un Buen Vivir (González y Pinzón, 2023).

Por esta razón, cuando se emprenden procesos de diálogo con población del sector productivo, ya sea para realizar un seguimiento de las prácticas desarrolladas por los docentes en formación o para evaluar la percepción de los empleadores del sector externo, no sorprende que se enaltezca la labor y el desempeño de la mayoría de las y los maestros, puesto que estas suelen demostrar actitudes y aptitudes acordes a los procesos reflexivos que se emprenden durante la formación y se interesan en comprender las necesidades y diferentes realidades de las poblaciones con las que trabajan. Esto es gratificante en tanto la práctica pedagógica impacta diferentes tipos de poblaciones, a saber: niños y adolescentes de acuerdo con la naturaleza de cada una de las licenciaturas; familias, tanto en interacciones directas con madres, padres o cuidadores que participan con sus pequeños menores de 3 años de procesos educativos, como desde la escuela de padres; maestros, desde tres espacios de encuentro: el primero mediante proyectos de asesoría y otras estrategias de capacitación, el segundo gracias a los espacios compartidos entre los docentes en formación y los maestros de planta que los acogen durante las prácticas, y el tercero durante las tutorías que se ofrecen a profesores en pro del manejo de una segunda lengua para el caso de la licenciatura en educación bilingüe.

Construcción del proyecto de vida y desarrollo humano en la formación docente

La construcción del proyecto de vida, tanto personal como comunitario mediante la formación integral, constituye el principio rector del proceso educativo que ofrece la Unimonserrate como parte del Sistema Educativo de la Arquidiócesis de Bogotá SEAB, ubicando el desarrollo humano como eje de todo proceso educativo y, por tanto, reconociendo a los maestros en formación como sujetos en un ejercicio constante de libertad, capaces de cuestionarse, de tomar decisiones y de participar activamente (SEAB, 2021). En ese sentido:

> La propuesta educativa del SEAB busca facilitar al sujeto el acceso a la ciencia y la tecnología; disponer de espacios y herramientas como instrumentos para la construcción del saber, que le permitan conocerse a sí mismo, entender a los otros, comprender el contexto, amar a su Creador y participar en la construcción colectiva de una sociedad que se renueva constantemente y alcanza una armoniosa y equilibrada convivencia con el ecosistema (SEAB, 2021, p. 18).

De este modo cobra sentido la colaboración que desde hace 10 años une al proyecto de prácticas pedagógicas de la Escuela de Educación con algunos de los establecimientos educativos pertenecientes al SEAB. Allí, los docentes en formación realizan un ejercicio continuo de

reflexión, acción e investigación que les permite interrogarse, conocer y comprender las realidades de sus estudiantes como de sus familias y, en consecuencia, construir ambientes educativos que impacten significativamente en las personas y en las comunidades. Esto es posible gracias al enfoque humanista y social que desde el SEAB promueve una pedagogía del cuidado favorable a la creación de lugares de convergencia donde prime el diálogo entre las personas y su cultura (SEAB, 2021).

Es decir, desde una óptica autorreflexiva que brinde flexibilidad y apertura para adoptar posturas críticas y acoger la alteridad en pro de la justicia, la equidad social, la igualdad de derechos y el respeto. Se trata de reconocer al sujeto como un ser social que comparte experiencias y, en la colectividad, construye constantemente su identidad, pero también emprende acciones y adopta prácticas que inciden no solo en su propio devenir, sino en el de la sociedad de la cual hace parte (Torres, 2000). En consecuencia, el docente en formación durante el ejercicio de su práctica pedagógica releva desafíos que lo atraviesan en todos los ámbitos de su vida y de su ser, ya que está llamado a preguntarse sobre su singularidad: quién es, cómo es, dónde está, de dónde viene y hacia dónde quiere ir, para poder decidir el profesional que quiere ser, así como el humano que elige construir en sí mismo.

Esto representa interrogarse sobre el lugar en el que se está incidiendo como maestro, desde dónde hemos venido educando, con quiénes aunamos fuerzas para realizar la acción educativa, para qué educamos y cómo lo hacemos (SEAB, 2021). Preguntas que, desde la educación popular y desde la pedagogía de Jesús, conducen a abandonar las ideas fatalistas que personifican en la alteridad un peligro, cuando la diferencia representa realmente una oportunidad de aprendizaje en la diversidad (SEAB, 2021). “Nadie puede ser auténticamente, prohibiendo que los otros sean. La búsqueda de *ser más* a través del individualismo conduce al egoísta *tener más*, una forma de *ser menos*” (Freire, 1970, p. 100). Por ello, cuando los docentes en formación se perciben como sujetos de su proceso y permiten a sus estudiantes hacer lo mismo superando las dinámicas de autoritarismo, es posible construir visiones de futuro esperanzadoras, creativas y humanizadoras (Freire, 1970). De allí que, el ejercicio reflexivo, investigativo, dialógico y praxeológico sea esencial para abordar la acción docente teniendo en cuenta la singularidad y la diversidad de las personas, instituciones, contextos y culturas (SEAB, 2021).

Ahora bien, esa búsqueda de comprensión del mundo cuestionándose sobre la propia realidad, así como sobre las realidades ajenas, no es un afán por objetivar y teorizar las prácticas pedagógicas y las interacciones que allí emergen. Al contrario, se trata de adoptar una postura crítica en tanto los docentes se reconocen como sujetos históricos, políticos y subjetivos que están en constante interpretación de las construcciones culturales que los circundan y a las que contribuyen. Por ello la propuesta educativa del SEAB desde su Proyecto Educativo Institucional PEI comprende la importancia de los procesos comunitarios metacognitivos y abraza la pedagogía de Jesús de la mano de la educación popular alejándose del paradigma educativo tradicional guiado por el colonialismo, la ciega obediencia y la instrumentalización del ser humano (SEAB, 2021).

Por consiguiente, el proyecto de prácticas pedagógicas de la Escuela de Educación invita a problematizar el ejercicio docente, así como a documentarlo en pro de adoptar una postura crítica frente a

las injusticias y las inequidades al igual que desde las condiciones y posibilidad de los contextos, los talentos, intereses y capacidades de los sujetos; para que a partir de allí, construir nuevos saberes apoyándose en los postulados epistemológicos, teóricos y referenciales que se abordan a lo largo del proceso formativo. Es decir que, acompaña a los maestros en formación cara a la deconstrucción de sus imaginarios y aprehensiones, permitiéndoles explorar y co-construir una visión de futuro emancipadora que encuentre sentido en los valores humanos y cristianos. Para ello ofrece contextos diversos y enriquecedores donde los maestros puedan desarrollar su sensibilidad, así como su sentido estético, político y creativo en pro de innovar y construir ambientes de aprendizaje diversos e incluyentes pertinentes y significativos. Al tiempo que propicia el tejido de relaciones responsables y acordes a los contextos, las cuales resultan favorables para la construcción del saber pedagógico, pero ante todo enriquecen el proceso de desarrollo personal.

Ahora bien, todos los esfuerzos descritos antes se sustentan igualmente en la búsqueda de "asegurar el desarrollo y la cualificación de los procesos de pensamiento" (SEAB, 2021, p. 40), tanto de los maestros en formación como de las infancias que acompañan en sus prácticas. Lo que exige ofrecer procesos de aprendizaje significativos donde los docentes adquieran "herramientas desde diversas disciplinas para actuar sobre la realidad de manera analítica y propositiva" (SEAB, 2021, p. 41). Por tanto, resulta fundamental que el futuro maestro tenga un amplio dominio de su campo de estudio y sea capaz de plantear una metodología de enseñanza enfocada en el estudiante, sus necesidades e intereses, para no solo co-construir conocimiento de manera flexible, pertinente, argumentada y contextualizada, sino facilitar la puesta en práctica en los contextos reales de los estudiantes vía la interiorización de los saberes (SEAB, 2021).



En ese sentido, la Escuela de Educación mediante el proyecto de prácticas pedagógicas ha propiciado la creación de núcleos de conocimiento que permiten a los docentes en formación articular diferentes contenidos de forma holística, potenciando en sus estudiantes la capacidad de "preguntarse, indagar, categorizar, conceptualizar; analizar, sintetizar, inferir, deducir; generalizar, validar, argumentar y concluir" (SEAB, 2021, p. 42). Es decir, de desarrollar procesos de pensamiento complejos que no solo enriquecen sus procesos académicos, sino que aportan al desarrollo de su ser otorgándoles herramientas para la vida.

Sin embargo, dicha construcción de conocimiento no solo atañe un proceso intelectual, sino que dialoga de forma sistémica con los procesos afectivos y sociales. Razón por la cual, los docentes en formación están guiados a fundamentar los conocimientos y relacionarlos con otros saberes significativos, logrando su comprensión y aplicándolos en la vida real, sin perder nunca el foco sobre el sujeto como un ser complejo, autónomo, atravesado por su contexto y sus interacciones con el mundo y en permanente proceso de autoidentificación (SEAB, 2021). De esta manera, el maestro en formación logra "propiciar diversas estrategias cooperativas que permitan una construcción colectiva e intersubjetiva del saber" (SEAB, 20121, p. 43). Aprende confrontándose y rectificando su propia praxis, descubriendo por experiencia propia el gozo de cuidar su interioridad como la de sus estudiantes, abrazando la oportunidad de reconocerse como un ser crítico, capaz y de ir más allá de los límites establecidos por sus creencias o ideas preconcebidas, actuando en favor de una sociedad más justa, así como de la construcción de una cultura inclusiva y compasiva (SEAB, 2021).

Hablemos del impacto y contribuciones del proyecto de Prácticas Pedagógicas de la Escuela de Educación en la comunidad del SEAB

En coherencia con lo antes expuesto, el proyecto de Prácticas Pedagógicas de Unimonserrate se ha posicionado como una iniciativa clave dentro del SEAB, transformando de manera significativa la dinámica educativa en los colegios participantes durante los últimos diez años. La práctica un tiene un profundo impacto tanto en las infancias y el personal educativo de la comunidad SEAB, como en el desarrollo profesional y personal de las maestras en formación. Los logros más destacados se constituyen de la siguiente manera:

Inserción laboral y profesionalización

El proyecto ha permitido la contratación definitiva de muchas de las maestras recién graduados de Licenciatura en Educación infantil, Licenciatura en Educación Básica Primaria y Licenciatura en Educación Bilingüe en los colegios del SEAB. Esto pone en manifiesto de qué manera los practicantes lograron construir vínculos de confianza con los establecimientos educativos y enriquecieron con su experiencia el cuerpo docente. Su carácter reflexivo, investigativo y proactivo les permitió evaluar y renovar sus prácticas a lo largo del proceso formativo y favoreció que los maestros llegaran a destacarse por su compromiso, esforzándose por aportar innovaciones educativas coherentes con el enfoque humanístico.

Innovación curricular y proyectos pedagógicos

Otro de los aspectos más destacados del impacto del proyecto de prácticas pedagógicas ha sido sin lugar a dudas la influencia directa en el currículo de varios colegios del SEAB. Los maestros en formación, teniendo en cuenta las líneas transversales del modelo educativo del SEAB, han podido identificar problemáticas y oportunidades de mejora para contribuir con propuestas pedagógicas articuladas, en pro del encuentro y el cuidado, favorables a la construcción comunitaria y a la transformación social.

De esta manera, los docentes han aportado en la construcción de proyectos de aula exitosos, han propuesto ambientes de aprendizaje significativos, flexibles, pertinentes, contextualizados, creativos y dialogantes, y han implementado proyectos integradores que abordan temas de diversidad cultural e inclusión. Así mismo, teniendo en cuenta las necesidades educativas contemporáneas, las políticas públicas educativas vigentes y los valores de equidad promovidos por el SEAB, los maestros en formación han realizado propuestas sostenibles para el fomento del bilingüismo y han conseguido movilizar a las instituciones en pro de sus ideas.

Desarrollo personal y profesional de los maestros en formación

Como se ha mencionado anteriormente, el proyecto de prácticas pedagógicas de la Escuela de Educación no solo se centra en la formación académica, sino que también promueve el desarrollo integral de los futuros docentes y las acompaña en su proyecto de vida. Por ello la praxis es tan importante en el



proceso formativo y se centra en lo relacional, dado que "las interacciones entre reflexión, investigación y experiencia abren paso a la producción de conocimientos que, en conjunto con la emoción y la razón, transforman las percepciones, acciones y discursos de las personas involucradas" (González y Pinzón, 2023, p. 42). Por tanto, a lo largo de su participación en las prácticas pedagógicas, los maestros no solo adquieren conocimientos teóricos y metodológicos, sino que exploran y fortalecen su identidad como educadores. Descubren o reafirman sus fortalezas y capacidades, y se plantean metas de acuerdo con sus anhelos y a su visión de futuro.

Sin lugar a duda, este proceso de autodescubrimiento y de crecimiento personal no solo favorece su proyecto de vida y las fortalece en lo profundo de su ser, sino que pone en evidencia y fomenta su capacidad para acompañar a sus estudiantes de manera empática, abandonando prácticas adultocentristas y autoritarias a cambio de una escucha activa y del reconocimiento de cada infante como un ser único, complejo y con características y necesidades propias. Así pues, los maestros en formación gracias a los procesos de documentación de sus praxis desarrollan un espíritu reflexivo que les permite ajustar sus enfoques según las necesidades contextuales, convirtiéndose en agentes de cambio tanto en el aula como fuera de ella, gracias a su capacidad creciente de identificar y trascender las limitaciones que subyacen en el sistema educativo.

Desarrollo del proyecto de vida de los estudiantes desde la educación inicial hasta el pregrado

Ciertamente el SEAB promueve una educación integral en la que los estudiantes puedan reconocer y desarrollar todas sus potencialidades gracias a ambientes de aprendizaje, así como a prácticas pedagógicas que se preocupan por orientar a las infancias y juventudes en la construcción continua de su proyecto de vida, tanto en los aspectos personales, como familiares, profesionales, eclesiales y sociales (SEAB, 2021). Este enfoque reconoce a los estudiantes como sujetos libres con capacidad de acción y propicia el desarrollo de la autonomía, impulsando a los niños y jóvenes a comprometerse con sus sueños o metas, y alentándolos a mostrarse propositivos y a asumir retos que los conduzcan a su realización personal, al tiempo que aportan a la transformación social (SEAB, 2021).

En ese sentido, los maestros practicantes de la Escuela de Educación que colaboran con los colegios del SEAB realizan aportes sustanciales a este proceso que emprenden los estudiantes desde su más tierna infancia. Gracias a su propia experiencia como estudiantes de la Unimonserrate, así como a la formación humanista, de la mano de la pedagógica del encuentro y el cuidado, los docentes son capaces de comprender la construcción del proyecto de vida de sus estudiantes como un proceso continuo y dinámico que abarca todas las dimensiones del ser. Esto les permite articular de forma holística diversas áreas de conocimiento y guiar a los estudiantes a entablar un ejercicio dialógico, reflexivo, propositivo y activo en todos sus procesos de aprendizaje. De esta manera, los maestros en formación motivan a los niños y jóvenes a conocer, a hacer y a convivir, construyendo una relación significativa con su entorno, así como son su propia vida.

Impacto en las familias

La escuela de madres, padres y cuidadores es igualmente un espacio donde los docentes en formación tienen un impacto significativo. Estos talleres representan

espacios de diálogo y aprendizaje para las familias, ya que allí se abordan temas fundamentales para fortalecer el núcleo familiar, adoptar pautas de crianza respetuosa y establecer acuerdos cooperativos para trabajar, tanto en casa como en la escuela, en pro del desarrollo integral de los estudiantes. Durante estos encuentros con las madres, padres y cuidadores, los maestros en formación asumen el reto de reconocer las realidades de cada núcleo familiar, así como de crear ambientes de confianza favorables para tejer y consolidar la relación entre familia y escuela, logrando entablar una comunicación bilateral y ofreciendo experiencias interesantes y motivantes que posibiliten la reflexión y el compromiso.

Así mismo, desde los proyectos de aula y los proyectos integradores que los docentes plantean a lo largo de su práctica, se invita también a las familias a sumarse en los procesos de sus hijos. Se hacen llamados a revaluar las prácticas de cuidado, a fomentar hábitos de estudio, a brindar apoyo emocional, a abrir espacios de participación para los hijos y a otorgar autonomía desde el hogar. En consecuencia, los futuras maestros juegan un rol muy importante a la hora de acompañar a las familias en sus procesos de crianza.

Impacto en la comunidad educativa y social

Ahora bien, más allá del ámbito escolar, el proyecto de prácticas pedagógicas también ha logrado impactar positivamente a la comunidad educativa y social del SEAB gracias a la colaboración que surge entre los maestros en formación y los docentes de planta de las instituciones educativas. Estas dinámicas cooperativas que surgen de dicha interacción aportan a la calidad educativa ya que dinamiza las reflexiones conjuntas, favorece el intercambio de buenas prácticas, fortalece las capacidades profesionales tanto de practicantes como



de los docentes titulares, y promueve mayor compromiso en pro de una educación integral que repose sobre los valores humanos y cristianos. Lo que se traduce en acciones colectivas que inspiran la creación de comunidades de aprendizaje, dando ejemplo desde el quehacer docente de un trabajo en equipo que se nutre de la diversidad y del don de servicio.

Perspectivas futuras y sostenibilidad

Mirando hacia el futuro, el proyecto de prácticas pedagógicas también se fija nuevas metas y se interroga sobre los espacios de incidencia en los que espera verse representado. No cabe duda de que los esfuerzos emprendidos hasta ahora permiten posicionar a la Escuela de Educación de Unimonserrate y su proyecto de prácticas pedagógicas como un modelo de colaboración educativa sostenible y exitoso. Por tanto, la educación está en constante actualización y es necesario permanecer a la escucha ya que cada tiempo aporta sus propios retos, lo que exige un espíritu innovador dispuesto a interrogarse y abrazar las oportunidades de mejora. Por ello, igual que desde el modelo educativo del SEAB, el proyecto de prácticas pedagógicas se preocupa por reflexionar sobre su alcance y su razón de ser para continuar aportando en la construcción del proyecto de vida de sus maestros en formación, responder a las demandas actuales del campo educativo y preparar a los futuros docentes para enfrentar los desafíos actuales y asumir su rol como agentes de transformación social.

Por consiguiente, el proyecto se plantea la expansión de prácticas de gestión educativa, las cuales podrían representar un avance estratégico en pro de ofrecer nuevos horizontes a los maestros en formación, permitiéndoles no solo desempeñarse en el aula o acompañando procesos pedagógicos, sino también asumir roles de gestión y liderazgo dentro de los establecimientos educativos. Esto representa impulsar a los estudiantes de la Escuela de Educación de Unimonserrate a soñar con la apertura de sus propias instituciones educativas o a aspirar la ocupación de cargos de coordinación y dirección que contribuyan a una gestión más humana y eficiente en favor de la mejora de los procesos educativos. Además, la implementación de estas nuevas prácticas en gestión educativa podrá constituir un impacto positivo para el SEAB, fortaleciendo la estructura organizativa de los colegios con los que se coopera al igual que ha ocurrido hasta ahora en el área de la docencia.

El proyecto de prácticas pedagógicas continuará destacándose por ser innovador y por su capacidad para adaptarse a un mundo que está en constante cambio. Por ello, incluir en la formación de los maestros una práctica en gestión educativa ofrecerá otros campos de reflexión y de acción, desde los cuales podrán comprender mejor la organización del sistema educativo, así como el rol de los directivos docentes o la manera en la que la gestión administrativa contribuye a una educación de calidad. Así mismo, podrán aportar ideas de mejora para la implementación de políticas públicas, la comunicación al interior de los establecimientos, la organización de los procesos administrativos, y la planeación, así como la elaboración de estrategias que aporten mejoras a las instituciones de forma coherente con sus realidades y sus recursos.

Por otra parte, las prácticas pedagógicas también se proyectan en contribuir a la construcción y cumplimiento de la política pública dando especial relevancia a la equidad, la inclusión, la diversidad y la calidad educativa factores fundamentales en la construcción de país.

En síntesis, el proyecto de prácticas pedagógicas de la Escuela de Educación de Unimonserrate ha sido un facilitador del modelo educativo del SEAB y ha impulsado procesos de transformación social y de innovación educativa impactando positivamente a niños y jóvenes estudiantes, al igual que a maestras en formación y a la comunidad educativa en general, dentro del marco de la diversidad y el respeto por el otro. Esta colaboración entre los colegios del SEAB y el proyecto de prácticas pedagógicas ha creado nuevos vínculos y ha fortalecido las dinámicas de cooperación, pero ante todo ha posibilitado la promoción de una educación humanista, basada en la pedagogía de Jesús y la educación popular, donde se reconoce a cada estudiante como un sujeto político libre y autónomo, capaz de aportar a la construcción de una cultura inclusiva y comprometida con los valores de equidad y justicia social. El firme compromiso con el desarrollo humano y la construcción consciente de conocimiento gracias a la reflexión-acción-investigación, asegura que este proyecto continúe representando un moto

REFERENCIAS

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

González Riveros, A. M. y Pinzón, D. A. (2023). *Formación de licenciados en el marco de la praxis pedagógica: concepción, sentido y estructura*. Fundación Universitaria Unimonserrate.

Hernández, R. D. y Munévar, S. L. (2021). Comprensión de la escuela en la fundación Universitaria Monserrate – Unimonserrate. *Revista virtual Nuevas Búsquedas* 13, 29-46.

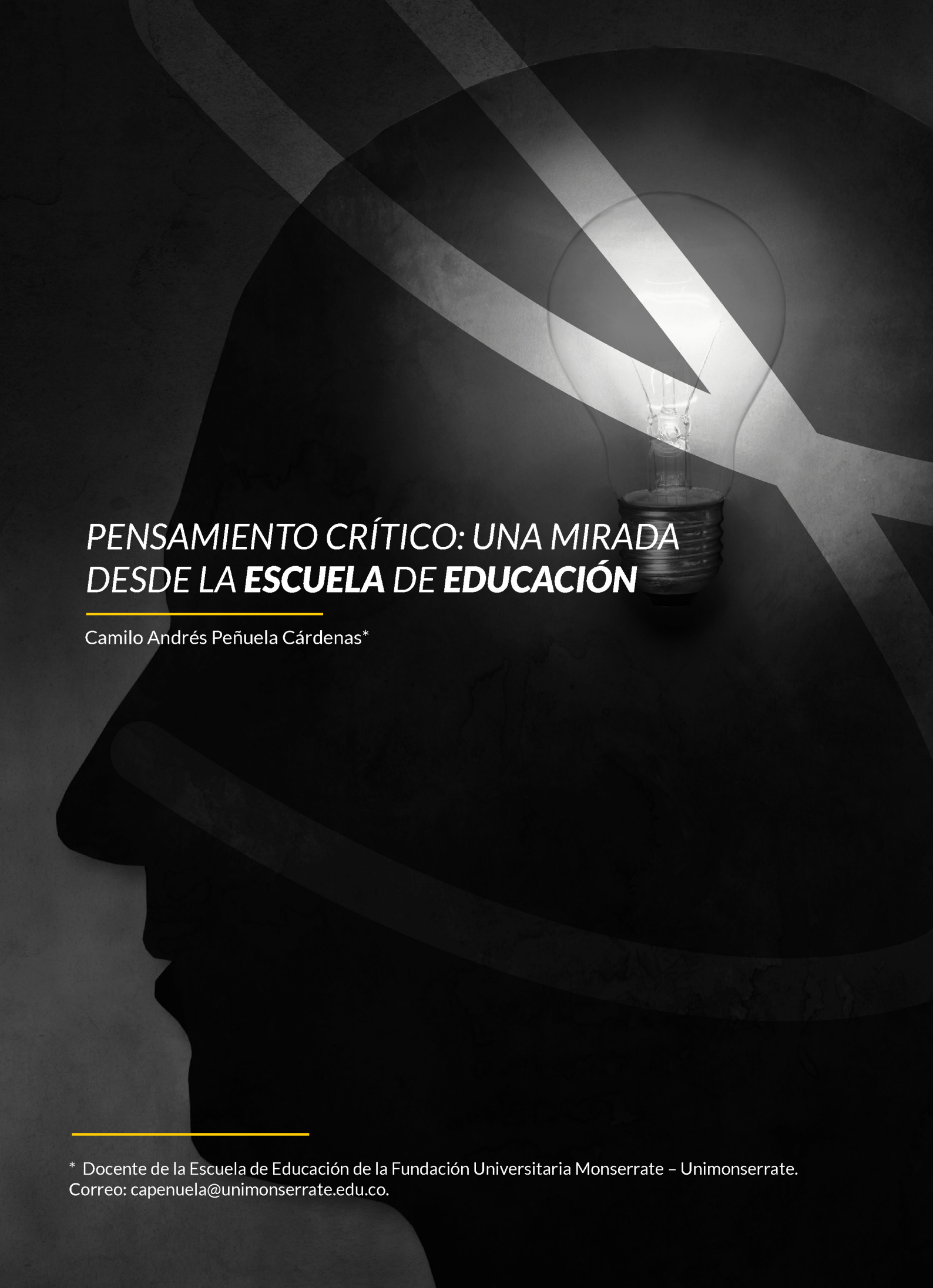
Martín, M. C. y Barandica, M. I. (2016). *Modelo de formación de maestros en Educación Infantil fundamentado en la articulación entre la documentación pedagógica y la práctica educativa en la Escuela de Educación de la Unimonserrate*. Fundación Universitaria Unimonserrate.

SEAB (2021). *Proyecto Educativo del SEAB*. Arquidiócesis de Bogotá.

Torres Carrillo, A. (2017). Formación de pensamiento crítico desde la Educación Popular. *Educación y Cultura* 119, 12 – 20.

Torres Carrillo, A. (2000). Educación popular, subjetividad y sujetos sociales. *Pedagogía y Saberes* 15, 9.

Torres Carrillo, A. (2006). Subjetividad y sujeto: perspectivas para abordar lo social y lo educativo. *Revista Colombiana de Educación* 50, 86-103.



*PENSAMIENTO CRÍTICO: UNA MIRADA DESDE LA **ESCUELA** DE **EDUCACIÓN***

Camilo Andrés Peñuela Cárdenas*

* Docente de la Escuela de Educación de la Fundación Universitaria Monserrate – Unimonserrate.
Correo: capenuela@unimonserrate.edu.co.

RESUMEN

El presente artículo reflexivo centra su disertación en la perspectiva de desarrollo del pensamiento crítico en la Escuela de Educación de la Fundación Universitaria Monserrate a partir de tres elementos claves: 1. el diseño curricular; 2. el modelo de maestro y concepción de la praxis pedagógica; y 3. el proceso de examen complexivo. Estos tres elementos vinculados a la propuesta y el desarrollo de dicho pensamiento en diversos niveles de complejidad. Aquí se analizará de qué manera dialogan estos tres elementos en una sinfonía que permite evidenciar una apuesta congruente con el horizonte institucional de pensamiento crítico.

Palabras claves: pensamiento crítico; desarrollo; Escuela de Educación; Unimonserrate; currículo; praxis; complexivo.

ABSTRACT

This reflective article focuses its dissertation on the perspective of development of critical thinking in the School of Education of the Monserrate University Foundation based on three key elements: 1. the curricular design; 2. the teacher model and conception of pedagogical praxis; and 3. the comprehensive examination process. These three elements are linked to the proposal and the development of said thinking at various levels of complexity. Here we will analyze how these three elements dialogue in a symphony that allows us to demonstrate a commitment consistent with the institutional horizon of critical thinking.

Keywords: critical thinking; development; School of Education; Unimonserrate; curriculum; praxis; complex.

El desarrollo del pensamiento crítico es una de las apuestas más complejas que la educación enfrenta actualmente, no solo porque hay muchas discusiones al respecto, que van desde en qué momento de la vida iniciar este proceso para así desarrollarlo, hasta las concepciones reales de lo que implica el mismo pensamiento crítico. Las propuestas institucionales para fomentar su desarrollo no solo se reducen al ámbito universitario y profesional, sino que también desde lo escolar hay fuertes demandas y priorización a este tipo de pensamiento. Como parte del Sistema Educativo de la Arquidiócesis de Bogotá (SEAB) y en concordancia con la visión y misión de este, la Escuela de Educación de la Fundación Universitaria Monserrate propicia y desarrolla el pensamiento crítico, y el presente artículo reflexivo pretende mostrar cómo lo hace.

Lo primero que debe comprenderse es la perspectiva de pensamiento crítico en clave educativa, y para ello, es necesario sentar las bases teóricas de lo que significa.

> El pensamiento crítico no es algo nuevo, sino que ya se considera fundamental en la filosofía antigua. Es el pensamiento de los interrogantes: ¿por qué las cosas son así?, ¿por qué las cosas no pueden ser de otro modo?, ¿por qué alguien puede querer que las cosas sean así? Es la estructura básica del método mayéutica de Sócrates. Se presenta al principio de los sistemas filosóficos que va construyendo la humanidad para interpretar lo que va más allá de lo visible (metafísica). Según Sócrates (430-399 a. C), por una parte, no se trata tanto de aprender por aprender y acumular saberes, sino de poner críticamente en tela de juicio lo que se sabe e ir construyendo la verdad. (Bellaniza *et al*, 2018, p. 92)

Ahora bien, es necesario dilucidar la apuesta institucional frente al concepto de Educación, pues sin esta certeza el horizonte y tarea de la Escuela de Educación no podría ser. Es por esto por lo que, para la Fundación Universitaria Monserrate, y desde su PEI se define la educación como "Un proceso de formación integral en la comprensión holística del ser humano, de tal modo que reconoce y promueve el desarrollo de las dimensiones humanas, la realización personal, profesional, ciudadana y familiar" (FUM, 2016, p. 21).



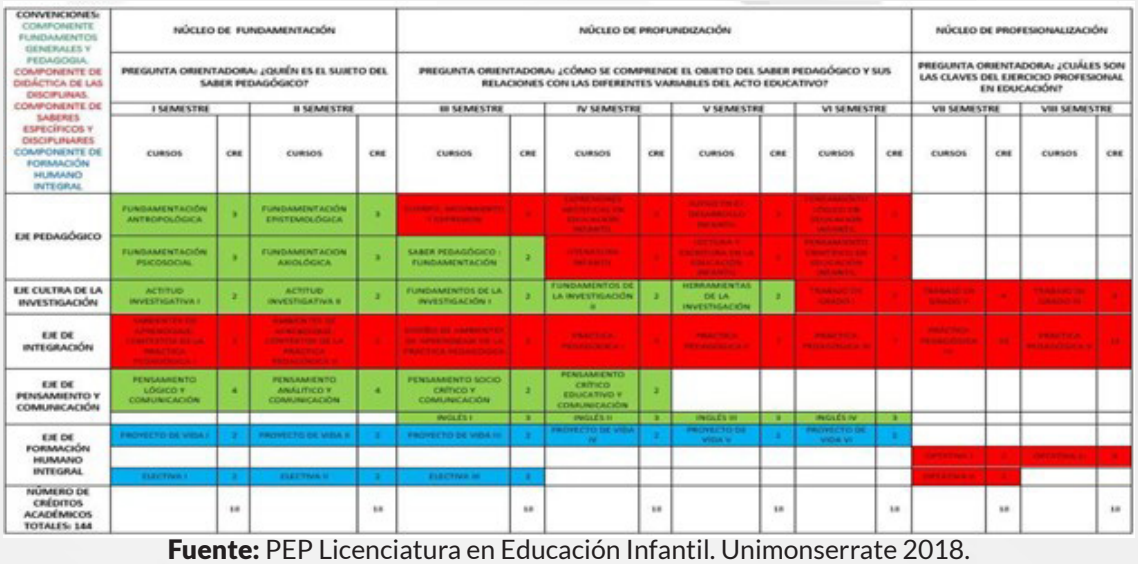
Bajo estas perspectivas la Escuela de Educación reconoce los interrogantes como el camino más eficiente para lograr el pensamiento crítico y la formación holística, pues son estos los que a lo largo del proceso de aprendizaje incomodan, dan pie al espíritu investigativo y, por ende, desarrollan pensamiento crítico.

La Escuela de Educación de la Fundación Universitaria Monserrate realiza una perspectiva curricular que integra preguntas orientadoras como motores del conocimiento y los procesos de aprendizaje. La pregunta se convierte en una excusa para mover el pensamiento y para lograr dinamizar los saberes; todo esto de la mano con la integración de los ejes de formación alrededor de la praxis pedagógica, que gradualmente posibilita el abordaje de dichas preguntas orientadoras a partir de otras preguntas micro, las cuales permiten la construcción de conocimiento al poner en tela de juicio las verdades y lograr establecer criterios y posturas argumentables y coherentes.

Estructura curricular del programa de Licenciatura en Educación Básica Primaria

CONVENCIONES: COMPONENTE FUNDAMENTOS GENERALES. COMPONENTE SABERES ESPECÍFICOS DIDÁCTICOS COMPONENTE PEDAGÓGICO DISCIPLINAR. COMPONENTE DE FORMACIÓN HUMANO INTEGRAL	NÚCLEO DE FUNDAMENTACIÓN				NÚCLEO DE PROFUNDIZACIÓN								NÚCLEO DE PROFESIONALIZACIÓN			
	PREGUNTA ORIENTADORA: ¿QUIÉN ES EL SUJETO DEL SABER PEDAGÓGICO?				PREGUNTA ORIENTADORA: ¿CÓMO SE COMPRENDE EL OBJETO DEL SABER PEDAGÓGICO Y SUS RELACIONES CON LAS DIFERENTES VARIABLES DEL ACTO EDUCATIVO?								PREGUNTA ORIENTADORA: ¿CUÁLES SON LAS CLAVES DEL EJERCICIO PROFESIONAL EN EDUCACIÓN?			
	I SEMESTRE		II SEMESTRE		III SEMESTRE		IV SEMESTRE		V SEMESTRE		VI SEMESTRE		VII SEMESTRE		VIII SEMESTRE	
	CURSOS	CR	CURSOS	CR	CURSOS	CR	CURSOS	CR	CURSOS	CR	CURSOS	CR	CURSOS	CR	CURSOS	CR
EJE PEDAGÓGICO	FUNDAMENTACIÓN ANTROPOLÓGICA	3	FUNDAMENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA	3	ORALIDAD LECTURA Y ESCRITURA	3	CONOCIMIENTO DEL MEDIO SOCIAL Y CULTURAL	2	ESPACIO FÍSICO Y GEOGRÁFICO	2	MEDICIONES Y CONTEXTOS	2				
	FUNDAMENTACIÓN PSICOSOCIAL	3	FUNDAMENTACIÓN BIOLÓGICA	3	SABER PEDAGÓGICO: FUNDAMENTACIÓN	2	PROCESOS DE DESARROLLO Y APRENDIZAJE	2	LAS CIENCIAS A TRAVÉS DE LA INDAGACIÓN	2	SISTEMAS NUMÉRICOS	2				
EJE CULTURA DE LA INVESTIGACIÓN	ACTITUD INVESTIGATIVA I	2	ACTITUD INVESTIGATIVA II	2	FUNDAMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN I	2	FUNDAMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN II	2	HERRAMIENTAS DE LA INVESTIGACIÓN	2	TRABAJO DE GRADO I	2	TRABAJO DE GRADO II	4	TRABAJO DE GRADO III	4
EJE DE INTEGRACIÓN	AMBIENTES DE APRENDIZAJE; CONTEXTOS DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA I	2	AMBIENTES DE APRENDIZAJE; CONTEXTOS DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA II	2	DISEÑO DE AMBIENTES DE APRENDIZAJE DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA	2	PRÁCTICA PEDAGÓGICA I (didáctica del lenguaje)	5	PRÁCTICA PEDAGÓGICA II (didáctica de las ciencias naturales y	7	PRÁCTICA PEDAGÓGICA III (didáctica de las matemáticas)	7	PRÁCTICA PEDAGÓGICA IV	10	PRÁCTICA PEDAGÓGICA V	11
EJE DE PENSAMIENTO Y COMUNICACIÓN	PENSAMIENTO LÓGICO Y COMUNICACIÓN	4	PENSAMIENTO ANALÍTICO Y COMUNICACIÓN	4	PENSAMIENTO SOCIO-CRÍTICO Y COMUNICACIÓN	2	PENSAMIENTO CRÍTICO EDUCATIVO Y COMUNICACIÓN	2								
					INGLÉS I	3	INGLÉS II	3	INGLÉS III	3	INGLÉS IV	3				
EJE DE FORMACIÓN HUMANO INTEGRAL	PROYECTO DE VIDA I	2	PROYECTO DE VIDA II	2	PROYECTO DE VIDA III	2	PROYECTO DE VIDA IV	2	PROYECTO DE VIDA V	2	PROYECTO DE VIDA VI	2				
													OPTATIVA I	2	OPTATIVA III	3
	ELECTIVA I	2	ELECTIVA II	2	ELECTIVA III	2							OPTATIVA II	2		
NÚMERO DE CRÉDITOS ACADÉMICOS		18		18		18		18		18		18		18		18

Fuente: PEP Licenciatura en Educación Básica 2018.



CONVENCIONES: COMPONENTE FUNDAMENTOS GENERALES Y PEDAGOGÍA. COMPONENTE DE DIDÁCTICA DE LAS DISCIPLINAS. COMPONENTE DE SABERES ESPECÍFICOS Y DISCIPLINARES COMPONENTE DE FORMACIÓN HUMANO INTEGRAL	NÚCLEO DE FUNDAMENTACIÓN				NÚCLEO DE PROFUNDIZACIÓN								NÚCLEO DE PROFESIONALIZACIÓN			
	PREGUNTA ORIENTADORA: ¿QUIÉN ES EL SUJETO DEL SABER PEDAGÓGICO?				PREGUNTA ORIENTADORA: ¿CÓMO SE COMPRENDE EL OBJETO DEL SABER PEDAGÓGICO Y SUS RELACIONES CON LAS DIFERENTES VARIABLES DEL ACTO EDUCATIVO?								PREGUNTA ORIENTADORA: ¿CUÁLES SON LAS CLAVES DEL EJERCICIO PROFESIONAL EN EDUCACIÓN?			
	I SEMESTRE		II SEMESTRE		III SEMESTRE		IV SEMESTRE		V SEMESTRE		VI SEMESTRE		VII SEMESTRE		VIII SEMESTRE	
	CURSOS	CRE	CURSOS	CRE	CURSOS	CRE	CURSOS	CRE	CURSOS	CRE	CURSOS	CRE	CURSOS	CRE	CURSOS	CRE
EJE PEDAGÓGICO	FUNDAMENTACIÓN ANTROPOLÓGICA	3	FUNDAMENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA	3												
	FUNDAMENTACIÓN PSICOSOCIAL	3	FUNDAMENTACIÓN AXIOLÓGICA	3	SABER PEDAGÓGICO : FUNDAMENTACIÓN	2										
EJE CULTRA DE LA INVESTIGACIÓN	ACTITUD INVESTIGATIVA I	2	ACTITUD INVESTIGATIVA II	2	FUNDAMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN I	2	FUNDAMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN II	2	HERRAMIENTAS DE LA INVESTIGACIÓN	2						
EJE DE INTEGRACIÓN																
EJE DE PENSAMIENTO Y COMUNICACIÓN	PENSAMIENTO LÓGICO Y COMUNICACIÓN	4	PENSAMIENTO ANALÍTICO Y COMUNICACIÓN	4	PENSAMIENTO SOCIO CRÍTICO Y COMUNICACIÓN	2	PENSAMIENTO CRÍTICO EDUCATIVO Y COMUNICACIÓN	2								
					INGLÉS I	3	INGLÉS II	3	INGLÉS III	3	INGLÉS IV	3				
EJE DE FORMACIÓN HUMANO INTEGRAL	PROYECTO DE VIDA I	2	PROYECTO DE VIDA II	2	PROYECTO DE VIDA III	2	PROYECTO DE VIDA IV	2	PROYECTO DE VIDA V	2	PROYECTO DE VIDA VI	2				
	ELECTIVA I	2	ELECTIVA II	2	ELECTIVA III	2										
NÚMERO DE CRÉDITOS ACADÉMICOS TOTALES: 144		18		18		18		18		18		18		18		18

Fuente: PEP Licenciatura en Educación Infantil. Unimonserrate 2018.

Estructura curricular del programa Licenciatura en Educación Infantil

Como se logra evidenciar en las estructuras curriculares y su apuesta por la formación holística, tanto del programa de Educación Básica, como el de Educación Infantil, para el desarrollo del pensamiento crítico, se proponen tres preguntas orientadoras en los tres diferentes núcleos de formación. En cuanto a el núcleo de fundamentación, la pregunta orientadora es: *¿Quién es el sujeto del saber pedagógico?* Frente a el núcleo de profundización la interrogante es: *¿Cómo se comprende el objeto del saber pedagógico y su relación con las diferentes variables del acto educativo?* Y finalmente, el núcleo de profesionalización, cuya pregunta es: *¿Cuáles son las claves del ejercicio profesional en educación?* Estos interrogantes se demarcan intencionalmente a cumplir un propósito en el desarrollo del pensamiento crítico y en el perfil de maestro que se quiere obtener.

Las preguntas de cada núcleo de formación tienen un carácter orientador, en el sentido que no buscan generar respuestas únicas y cerradas, sino propiciar construcciones de conocimiento abiertas, amplias y diversificadas, por tanto, son generadoras de otras preguntas que enriquecen tales construcciones y que se explicitan tanto en los sílabos de los cursos, como en los intereses de los estudiantes y profesores (PEP LEI, 2018, p. 35).

La pregunta entonces tiene un sentido dinamizador y un carácter indispensable en la formación profesional. El abordaje de estas integra pensamientos complejos como el lógico, analítico, sistémico, aun el creativo, y también desde la Escuela de Educación este abordaje se potencia con un proceso denominado *Examen Complexivo*, que se convierte en otra manera de abordar el pensamiento crítico y, junto a la estructura curricular, se enmarca en el impulso de este proceso complejo en el que la pregunta orientadora sirve como eje fundamental. El proceso de examen complexivo definido desde el Documento Maestro contempla lo siguiente:

> • En consecuencia, la propuesta curricular de Escuela propone dentro del proceso de construcción del saber pedagógico de las(os) futuras licenciadas(os) un instrumento que ayuda a evidenciar la construcción del saber por parte de los estudiantes desde una visión interdisciplinar, esto es lo que se denomina examen complexivo, y tiene las siguientes características:

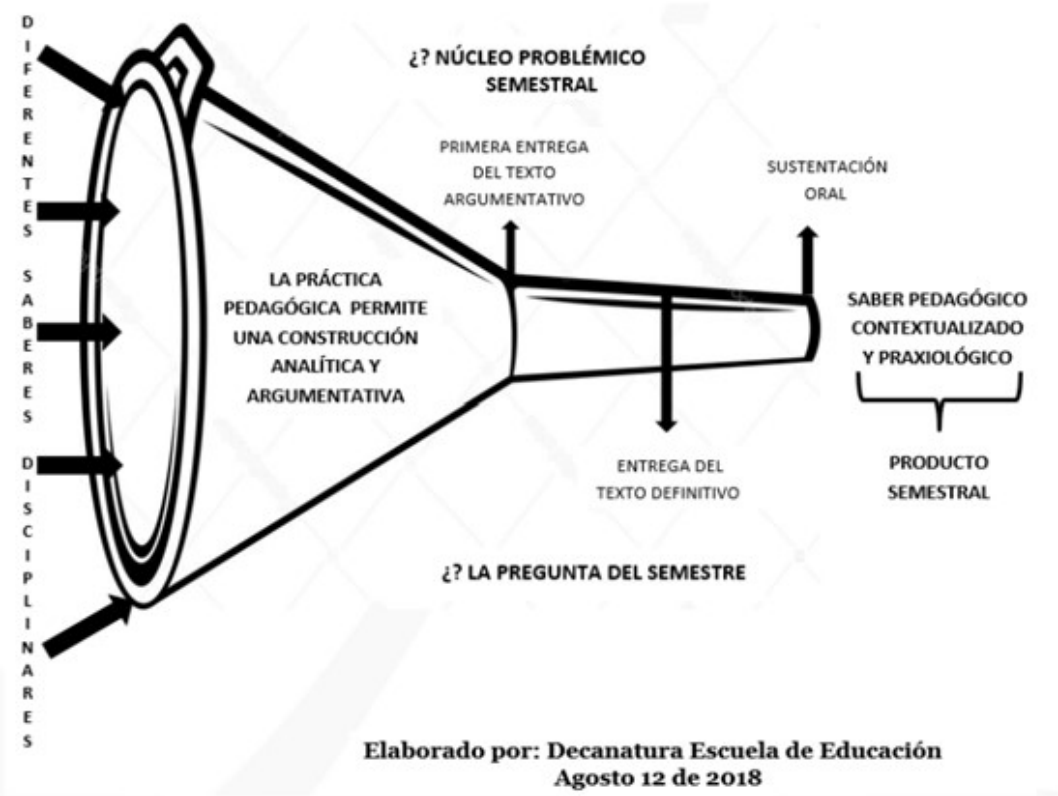
• El examen complexivo implica una mirada interdisciplinar del conocimiento educativo, direccionado desde y para la praxis con un marcado matiz contextual, que permita que el estudiante tenga un conocimiento claro y orientado a la concreción y resignificación de los saberes con base en los núcleos problémicos que mueven y dan sentido al currículo.

• En el examen complexivo de cada periodo académico el estudiante tendrá la capacidad de responder a la pregunta primaria del semestre y a sus posibles preguntas secundarias, de modo que vaya armando el horizonte pedagógico necesario para su futuro ser y hacer a lo largo de su proceso de formación, de acuerdo a los núcleos formativos (fundamentación, profundización y profesionalización).

• Para la construcción del texto del examen complexivo que debe ser sustentado, cada curso debe aportar los elementos que desde su especificidad ayuden a que el estudiante dé respuesta a la pregunta del semestre, que explicita el núcleo problémico correspondiente.

• En concreto, el estudiante realiza un texto de carácter argumentativo no mayor de cinco páginas y no menor de tres según las normas APA, orientado por el docente de práctica que es quien acompaña el eje de integración curricular de la propuesta de formación de la Escuela de Educación, con el fin de explicitar la construcción de conocimiento en un producto claro, argumentado y con un aparato crítico suficiente. El texto que se pide es de carácter analítico y argumentativo, que se va complejizando a medida que el proceso de formación del estudiante va avanzando durante cada núcleo formativo (fundamentación, profundización y profesionalización). (FUM, 2018. p. 1-2)

Diseño de ejercicio académico para elaboración del Examen Complexivo



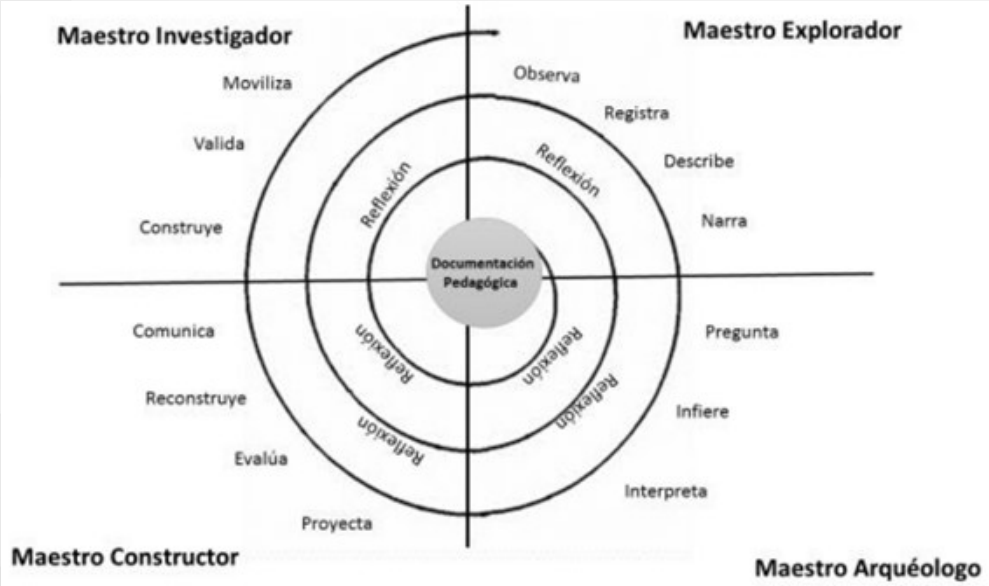
Este proceso complexivo arguye a una formación holística, integra una capacidad compleja de pensamiento que se fundamenta en las preguntas orientadoras de las propuestas curriculares y materializa el abordaje de estas en una construcción argumentada no solo de forma escrita, sino también oral. Esto permite que el docente en formación le haga preguntas a la pregunta, tenga que reflexionar los diversos espacios de formación y pueda establecer una postura crítica frente al mismo proceso de abordaje de la pregunta.

El desarrollo de este proceso parte de elementos de preescritura y esquemas complejos que permiten un abordaje más profundo y sustentado por aspectos teóricos y conceptuales propios de los cursos. En este camino es donde se evidencia el desarrollo del pensamiento crítico.

De otro lado, la Escuela de Educación se ciñe a un modelo pedagógico que entiende la formación de docentes desde la *Praxis Pedagógica* y sobre esta se ha construido un complejo constructo de documentación que a lo largo de la formación prepara en habilidades para el pensamiento crítico. En este orden de ideas, la *Praxis Pedagógica* es entendida como:

> Un sistema que permite la construcción de conocimiento derivado de la experiencia educativa, donde la reflexión, la investigación y la teoría dialogan un proceso permanente de reflexión, investigación y experiencia en donde se interconectan; Se trata entonces un ciclo continuo de acción-reflexión y acción-transformación, donde la teoría y la práctica se fusionan en una unidad. Este proceso facilita la conexión entre la experiencia directa y el conocimiento teórico, fortaleciendo así la comprensión y fundamentación de la experiencia mediante la producción de conocimiento significativo. Este enfoque fomenta una actitud investigativa que permite al estudiante mantenerse en un estado reflexivo constante, capacitándolo para transformar su entorno. Es crucial destacar que la transformación se origina en el sujeto y contribuye a la transformación de los contextos en los que se encuentra. (FUM, 2018, p. 15)

Ahora bien, para materializar esta manera de comprender la formación en la praxis de docentes se hace necesario reconocer el modelo de formación de maestros; es por ello que se ha planteado diversos momentos y tipos de maestros que se evidencian en el siguiente esquema:



Fuente: Modelo de formación de maestros en Educación Infantil fundamentado en la articulación entre la documentación pedagógica y la práctica educativa en la Escuela de Educación de la Unimonserrate (2016).

La perspectiva de la Escuela de Educación frente a este modelo y su relación con el pensamiento crítico alberga habilidades gradualmente complejas necesarias en cada uno de los tipos de maestros que permiten el desarrollo de este pensamiento. Ejemplo de ello es que el maestro explorador necesita observar, registrar, describir, narrar; procesos necesarios para una primera aproximación al desarrollo del pensamiento y progresivamente los tipos de maestros integran habilidades más complicadas como preguntar, inferir, interpretar (propias del maestro arqueólogo); comunicar, reconstruir, evaluar y proyectar (en el maestro constructor); construir, validar y movilizar (para el maestro investigador). Todo esto sin perder el horizonte de la continua reflexión, lo que permite acciones de ajuste, mejora y revaluación de la misma práctica y posibilita un sujeto crítico, intencionado y propositivo.

En cuanto a la comprensión entonces de dicho desarrollo del pensamiento crítico desde la Escuela y a partir de las *Propuestas Curriculares junto con el Proceso de Examen Complexivo y el Modelo de Praxis Pedagógica*, se tomará como referente lo mencionado por Bellaniza (2018) citando a Roberth Ennis, frente a tres dimensiones básica que debe contemplar este tipo de pensamiento y se ira analizando cada dimensión con la apuesta de la Escuela de Educación.

> En el marco de la educación, Ennis (1991, 2011, 2016) comienza en los años sesenta a estudiar el pensamiento crítico. Para Ennis, es un proceso cognitivo complejo que implica disposiciones y capacidades con tres dimensiones básicas: la lógica (juzgar, relacionar palabras con enunciados), la criterial (utilización de opiniones para juzgar enunciados) y la pragmática (comprensión del juicio y la decisión para construir y transformar el entorno). Se centra en lo que la persona puede decidir, creer o hacer algo de forma reflexiva, razonable y evaluativa. Asimismo, implica un análisis, buscar la verdad a través de criterios y evidencias, así como llegar a un juicio de valores. Este proceso se evidencia en situaciones problemáticas en las que hay que adoptar una posición y llevar a cabo una actuación. (Bellaniza *et al*, 2018, p. 92)

Disposiciones y capacidades para el desarrollo del pensamiento crítico: la dimensión lógica, criterial y pragmática

En cuanto a estas dimensiones, la primera (lógica) alude a la capacidad de razonar de manera coherente y estructurada e implica las habilidades de interpretación, análisis y evaluación que trabajan juntas. La segunda (criterial), se refiere a criterios y estándares específicos para evaluar la calidad de los procesos de pensamiento y las conclusiones a las que se llega. Finalmente, la tercera, apunta a la aplicación práctica de habilidades de pensamiento crítico en situaciones reales. Esta dimensión se centra en la capacidad de utilizar el pensamiento crítico para resolver problemas, tomar decisiones y llevar a cabo acciones en contextos cotidianos y profesionales. En suma, tiene que ver con la puesta en práctica del pensamiento crítico.

Las dimensiones en la estructura curricular

Desde el *Núcleo de Fundamentación* hasta el de profesionalización se hacen presentes estas dimensiones, pues lo que se pretende lograr es un ejercicio en el que los diversos espacios académicos exista una aproximación a elementos conceptuales y diversos aspectos teóricos cruciales en la formación pedagógica y posteriormente se pongan en una continua reflexión. En este orden de ideas, ejes curriculares como el de *Cultura de la Investigación*, el de *Integración*, el *Pedagógico*, el de *Pensamiento* y *Comunicación* y el *Humano Integral*, son cruciales para interpretar y analizar contextos educativos, aspectos propios del saber pedagógico y lograr una aproximación a las preguntas orientadoras.

En este sentido, el *Núcleo de Fundamentación* es compartido tanto para básica como para infantil en sus asignaturas y esto permite un desarrollo intencional del pensamiento crítico, que además está asociado a la concepción de que el pensamiento crítico se ajusta a un modelo de juicio reflexivo que aumenta con la edad y con las experiencias educativas (Perry, 1970). Esto explica el propósito de flexibilidad al que atiende la Unimonserrate. En este momento del programa académico se proporcionan las bases y las primeras herramientas de consolidación de pensamiento complejo, el vocabulario relacionado con lo pedagógico y las primeras concepciones de sujeto del saber pedagógico, es por esta razón que la pregunta de este núcleo es *¿quién es el sujeto del saber pedagógico?* Este abordaje permite habilidades propias de la dimensión *lógica* y aproximaciones a la *criterial*.

El de *Profundización* sigue compartiendo algunos espacios de formación como investigación, pensamiento y comunicación, el eje humano integral y algunos del eje pedagógico, pero en cuanto al eje de integración en donde aparece la praxis pedagógica, se inicia una distinción propia para cada programa (básica e infantil) así como el inicio de didácticas puntuales en lo pedagógico. Esto permite potenciar las dimensiones *lógicas* y *afianzar* la criterial para darle algunas puntadas a la *pragmática* que traerán como resultado posturas propias de los maestros en formación y juicios más complejos no solo basados en la experiencia, sino en la profundización teórica y conceptual, así como una praxis más intencional en el que este pensamiento crítico que se ha ido desarrollando se ponga en práctica y aquí aparece esa dimensión *Pragmática*. En este Núcleo funciona la pregunta por *¿cuál es el objeto del saber pedagógico y cuál es su relación con las diferentes variables del acto educativo?*, una pregunta más compleja que no solo necesita tener claro el papel del sujeto del saber pedagógico, sino que juega con el objeto concreto de este saber y las posibles variables que pueden afectar el acto de educar. Es por esto por lo que la toma de decisiones, evaluación de argumentos y criterios propios se hacen presentes a lo largo de este núcleo de formación, consolidando los procesos de pensamiento de la dimensión *Criterial*.



Finalmente, el *Núcleo de Profesionalización* desprende completamente los espacios de formación que aún se compartían entre los programas, con el objetivo de evidenciar los énfasis propios de la Educación Básica y la Educación Infantil y aparece el fruto del eje de Investigación con los Proyectos de Grado y el Trabajo de Grado Final. Estos espacios de formación apuntan a la dimensión *Pragmática*, pues ponen en práctica todo el fundamento teórico y es necesario ahora hacer una propuesta, desde la investigación, que se apropia del énfasis para cada programa. La pregunta orientadora aquí es *por ¿cuáles son las claves del ejercicio profesional en educación?* Y esta pregunta es efectivamente *pragmática*, sin perder de vista que los aspectos lógicos y criteriales impregnan estas aproximaciones sobre todo investigativas en este ciclo de cierre para la formación profesional que invitará a la transformación.

Cabe aclarar que este desarrollo depende de las disposiciones metodológicas propias de cada espacio de formación y las dinámicas didácticas que apunten al desarrollo de competencias diversas y complejas de pensamiento. El diseño curricular apunta al desarrollo de este pensamiento, pero la materialización del este desarrollo en gran medida depende de la propuesta del espacio de formación y el docente que lo direcciona. Sin embargo, frente al diseño curricular hay que decir que,

> [...] la Unimonserrate propone currículos que trascienden la fragmentación por disciplinas y privilegian el trabajo con el conocimiento a partir de problemáticas en contexto; favorece los cursos que al abordar un problema desarrollen la comprensión del fenómeno de manera integral, permitan visiones generales de mundo y de ser humano, faciliten entender distintas realidades y ofrezcan diferentes perspectivas de análisis, más allá de las meramente profesionales (Lineamientos Curriculares-Unimonserrate, 2018. p. 11)

Esto lo que involucra es que los espacios de formación dialogan entre sí y se regulan bajo las preguntas orientadoras del semestre, los núcleos de formación y la praxis pedagógica, no son islas aisladas y el estudiante logrará entrever esos tejidos de un espacio de formación y otro, lo que asegura un desarrollo del pensamiento crítico.

Las dimensiones en el proceso del Examen Complexivo

El primer abordaje del proceso de Examen Complexivo requiere en su desarrollo una lluvia de ideas (Esquema de Ideas Proceso Complexivo) que concentran en un mapa de ideas y desarrollan la dimensión *Lógica*, pues debe tratar de abordar la pregunta orientadora del semestre desde los diversos aportes y voces de los espacios de formación. Posteriormente se deben buscar las relaciones que se entretejen entre los diversos espacios de formación (Esquema de Relaciones) y se integran por la praxis, aquí la dimensión lógica sigue estando presente pues es un proceso en el que se clasifica, distingue, diferencia, organiza y sintetiza.

Continuando con el proceso se debe ejecutar un esqueleto del escrito (Esquema de Apertura al Texto) donde aparece una tesis y los principales argumentos, con un desarrollo aproximado de cada argumento. En esta parte del proceso se inicia la dimensión *Criterial*, pues aquí el estudiante debe tomar una postura (tesis) y evaluar qué tipo de argumentos serán necesarios para defender dicha postura, así como el desarrollo lógico de esos argumentos. Evidentemente estos procesos son corresponsables, se necesita de la dimensión lógica para la criterial y de la criterial para la pragmática.

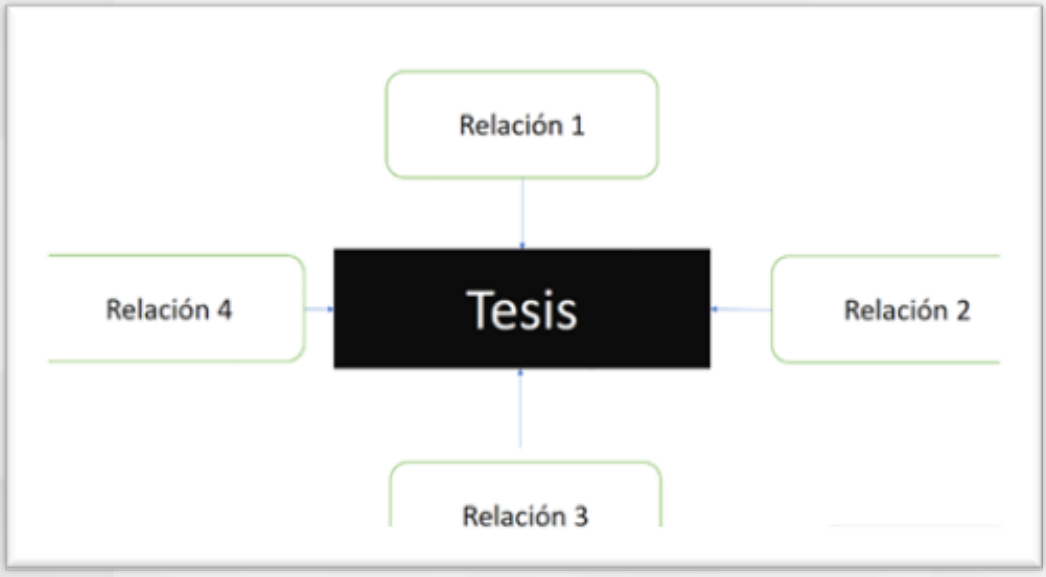
Finalmente, el estudiante tendrá que construir un escrito y sustentarlo ante un jurado, es aquí donde se posiciona la dimensión *Pragmática*, pues debe poner en práctica su pensamiento crítico, consolidar un texto que dé cuenta de su saber teórico y en contexto. Aquí es donde el docente en formación reflexiona para la transformación y comunica dicha reflexión en la sustentación oral donde va a dialogar con pares y maestros y podrá reconstruir y deconstruir.

Esquema de ideas proceso complexivo



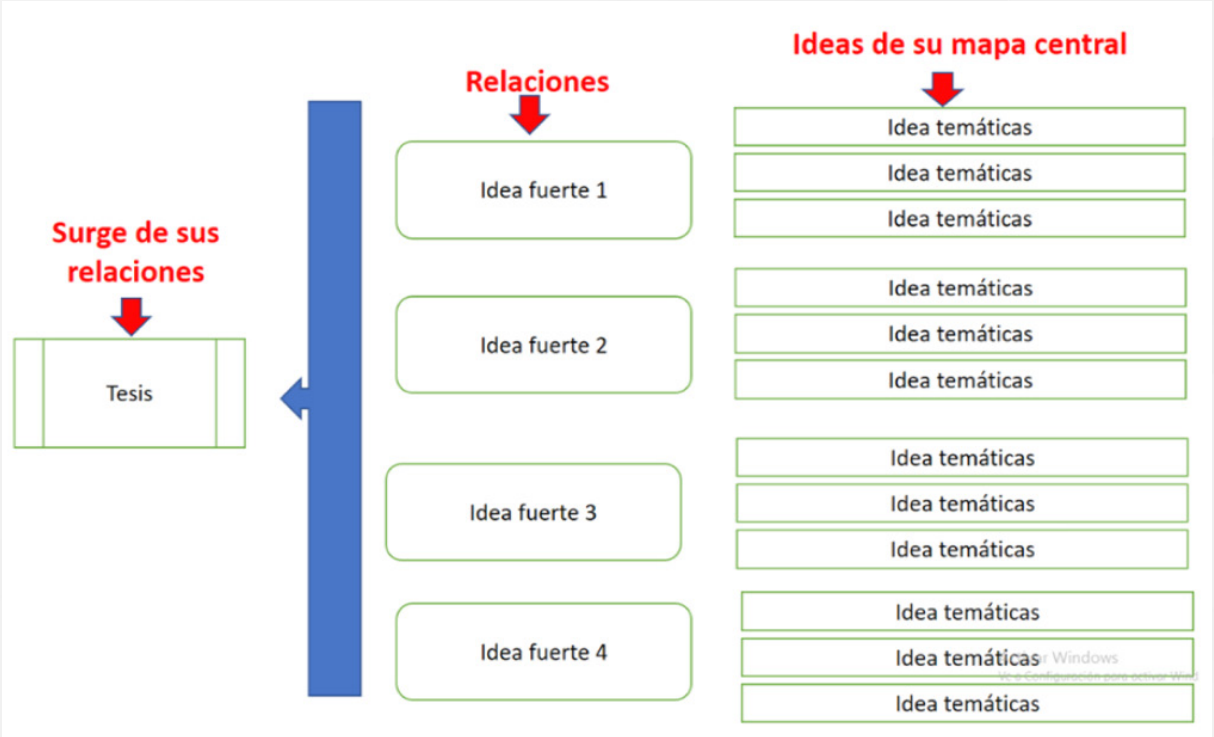
Fuente: Ruta Metodológica Examen Complexivo, Escuela de Educación, 2022.

Esquema de relaciones proceso complexivo



Fuente: Ruta Metodológica Examen Complexivo, Escuela de Educación, 2022.

Esquema de Apertura al Texto Proceso Complexivo



Fuente: Ruta Metodológica Examen Complexivo, Escuela de Educación, 2022.

Las dimensiones en la propuesta de praxis pedagógica

Bajo la propuesta de *Modelo de Maestro* que la Unimonserrate ha acuñado se evidencia que cada tipo de maestro intenta desarrollar habilidades de las diversas dimensiones, pues como se puede ver el maestro explorador y arqueólogo requieren acciones de la dimensión *Lógica* como observar, registrar, describir, narrar (explorador) y preguntar, inferir e interpretar (arqueólogo). Estas habilidades son claves en la reflexión de la práctica pedagógica y sirven como base para un pensamiento más complejo que se potencia con el maestro constructor y el investigador. En este sentido habilidades como comunicar, reconstruir, evaluar y proyectar (constructor) hacen parte del desarrollo de la dimensión *Criterial*, pues permiten contrastar elementos teóricos, realizar juicios sobre ellos, reflexionarlos en la práctica y construir una posición propia del ejercicio pedagógico. Ahora bien, habilidades como movilizar, validar y construir (investigador) apuntan a la dimensión *Pragmática*, pues son las que se dimensionan a poner en práctica lo construido con antelación ya los procesos de transformación propios del enfoque Critico Social que ha regido a la Fundación Universitaria Monserrate. Esto último es una puesta en práctica del pensamiento crítico y viene acompañado de aportes propios de cada maestro en formación lo que permite ver por completo el desarrollo del pensamiento crítico.

En conclusión, la Escuela de Educación de la Fundación Universitaria Monserrate se ha comprometido con la propiciación y el desarrollo del pensamiento crítico desde su propuesta curricular, el concepto de praxis pedagógica y su modelo de maestro y el

proceso de Examen Complexivo. Todo esto anudado al valor de las interrogantes como gastadores de procesos de enseñanza y aprendizaje y anclado al desarrollo de las dimensiones lógica, criterial y pragmática. Como escuela se tiene un reto gigante en la gestación de generaciones de maestros críticos y propositivos, que impacten los diversos contextos y que permitan en sus características evidenciar el perfil de egresado nunca deja de lado la formación humano integral.

REFERENCIAS

Bezanilla-Albisua, M. J., Poblete-Ruiz, M., Fernández-Nogueira, D., Arranz-Turnes, S. y Campo-Carrasco, L. (2018). El Pensamiento Crítico desde la Perspectiva de los Docentes Universitarios. *Estudios pedagógicos* (Valdivia) 44(1), 89-113. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000100089

Fundación Universitaria Monserrate. (2016). *Proyecto Educativo Institucional*. http://www.unimonserrate.edu.co/pdf/regl/PEI_UNIMONSERRATE_2017.pdf

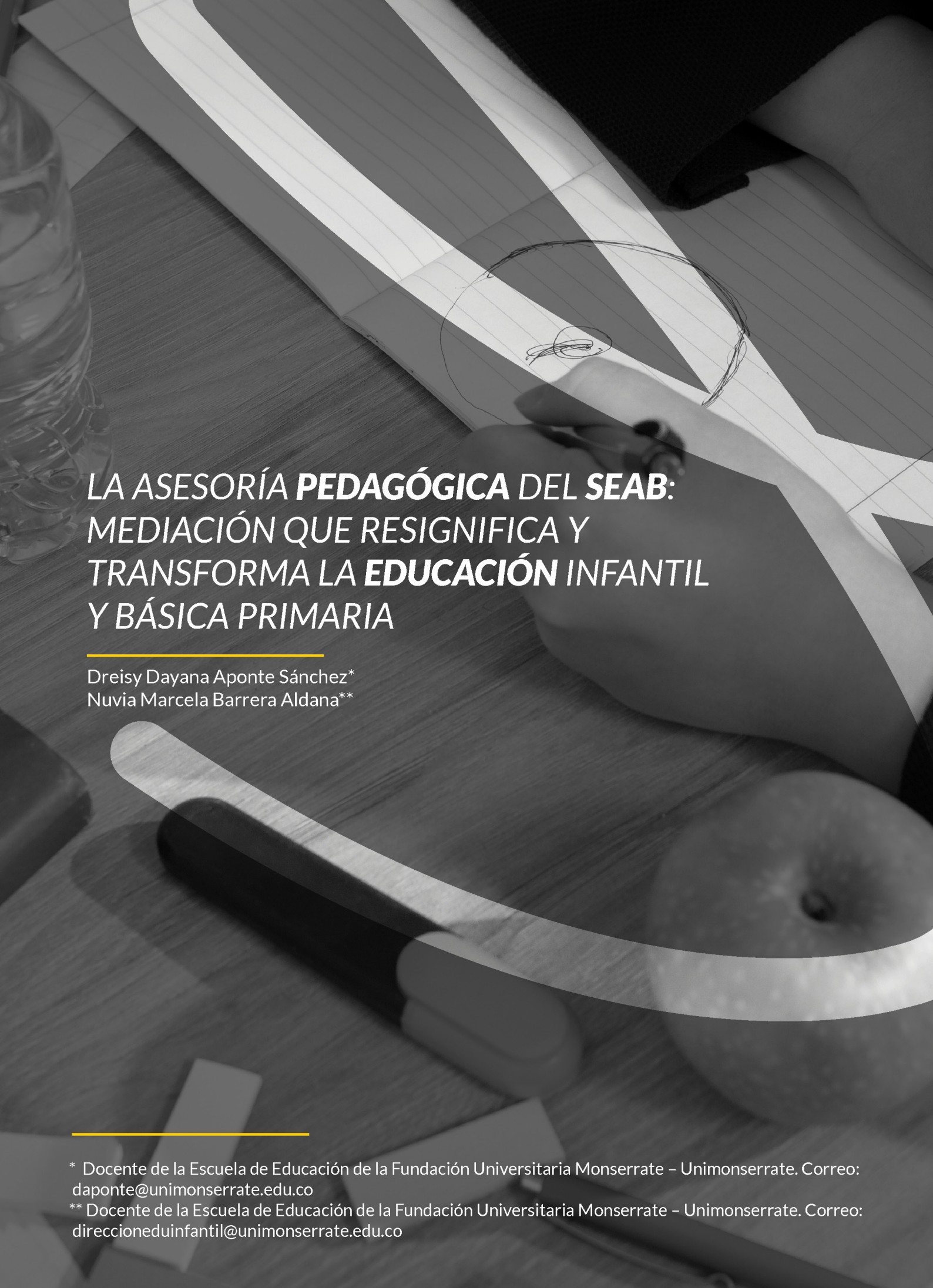
Fundación Universitaria Monserrate. (2018). *Guía Metodológica y Conceptual de Examen Complexivo*. Bogotá, Colombia. Bogotá, Colombia

Fundación Universitaria Monserrate. (2018). *Lineamientos de Praxis Pedagógica Escuela de Educación*. Bogotá, Colombia.

Fundación Universitaria Monserrate (2022). *Ruta Metodológica Examen Complexivo. Escuela de Educación*. Bogotá, Colombia.

Fundación Universitaria Monserrate. (2018). *Lineamientos Curriculares Unimonserrate*. Bogotá, Colombia.

Perry, W. (1970). *Forms of intellectual and ethical development in the college years: A Scheme*. Holt, Rinehart & Winston.



*LA ASESORÍA **PEDAGÓGICA** DEL **SEAB**: MEDIACIÓN QUE RESIGNIFICA Y TRANSFORMA LA **EDUCACIÓN** INFANTIL Y BÁSICA PRIMARIA*

Dreisy Dayana Aponte Sánchez*
Nuvia Marcela Barrera Aldana**

* Docente de la Escuela de Educación de la Fundación Universitaria Monserrate – Unimonserrate. Correo: daponte@unimonserrate.edu.co
** Docente de la Escuela de Educación de la Fundación Universitaria Monserrate – Unimonserrate. Correo: direccioneduinfantil@unimonserrate.edu.co

Resumen

Este artículo de reflexión presenta el origen, desarrollo y proyección de una asesoría pedagógica en el marco de la Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia y los Estándares Básicos de Aprendizaje de la Básica Primaria, que los programas de Licenciatura en Educación Infantil y Licenciatura en Educación Básica Primaria de la Escuela de Educación de la Unimonserrate vienen construyendo de manera conjunta con los Colegios del SEAB. Además, muestra la forma como este proyecto dialoga y hace sinergia con las apuestas formativas del SEAB y de manera particular con los PEI de los colegios participantes; así mismo, esboza una ruta pedagógica entendida como mediación que contribuye a la resignificación y transformación de las prácticas pedagógicas.

Palabras claves: asesoría pedagógica; educación inicial; básica primaria; praxis pedagógica; proyecto de vida; transformación.

Abstract

This reflection article presents the origin, development and projection of a pedagogical consultancy within the framework of the State Policy for the Comprehensive Development of Early Childhood and the Basic Learning Standards of Primary Education, which the Bachelor's Degree in Early Childhood Education and Bachelor's Degree in Primary Basic Education programs of the Unimonserrate School of Education have been building jointly with the SEAB Schools. In addition, it shows how this project dialogues and creates synergy with the formative bets of the SEAB and in particular with the PEI of the participating schools; likewise, it outlines a pedagogical route understood as mediation that contributes to the redefinition and transformation of pedagogical practices.

Keywords: pedagogical advice; early childhood education; basic primary education; pedagogical praxis; life project; transformation.

Recorriendo y recogiendo el camino

Al inicio de los años 2000, Colombia de manera contundente comienza un camino de problematización y resignificación sobre la educación dada a los niños y niñas de la primera infancia, así como de repensar el lugar que a ellos se les otorga en la sociedad, esto con el propósito de transformar las prácticas educativas, pedagógicas y de cuidado presentes en los diferentes contextos socioculturales en los que transcurre la vida de esta población (CIPI, 2013). El sustento central de esta decisión nacional radica en estudios internacionales de tipo económico, antropológico, sociológico, pedagógico y otros, que muestran que si bien en el transcurso de la vida los seres humanos construyen y reconstruyen su existir, es en los primeros años de vida (desde la gestación y hasta los seis años, de manera particular en los primeros 1000 días de vida) en los que el sujeto niño construye las bases fundamentales para su desarrollo humano integral (Ministerio de Salud, 2012). Por tanto, el país inicia un proceso de sistematización de las experiencias pedagógicas y de cuidado presentes en el territorio nacional en diversos contextos públicos y privados, esto con el fin de conocer y reconocer las apuestas por la primera infancia que en ese momento teníamos como territorio. Fruto de tal sistematización es la gestación de la Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia, De Cero a Siempre, que tuvo como propósito central garantizar el desarrollo integral a la primera infancia y el ejercicio efectivo de sus derechos (CIPI, 2013).

Luego de muchos esfuerzos y un conjunto de acciones intersectoriales articuladas, en el año 2016, tal estrategia da vida a la Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia (Ley 1804 del 02 de agosto de 2016). Sin duda alguna, un logro de país que garantiza la implementación de acciones intencionadas para aportar al desarrollo integral de la primera infancia en el marco de la doctrina de la protección integral.



Desde nuestra perspectiva, es un cambio de paradigma nacional que resignifica el lugar que históricamente la sociedad venía otorgando a los niños y niñas de la primera infancia, dejando de concebirlos como *tabulas razas* (Alzate, 2003) y asumiéndolos como sujetos con grandes capacidades, saberes y talentos, dignos de participar activamente como ciudadanos válidos en sus contextos, y a la vez poder resignificar el papel de la educación en estos primeros años de vida, quitándole la responsabilidad exclusiva de preparar para la escuela y retándola a priorizar su verdadero sentido, que no es otro más que favorecer las potencialidades, capacidades y habilidades de los niños y niñas para aportar a su desarrollo integral y contribuir a su aprendizaje (Artículo 5, Ley 1804 de 2016).

Justo por el marco histórico que se acaba de detallar, y con la convicción que desde las instituciones de educación superior se puede aportar a la concreción de las políticas públicas desde una perspectiva crítica, en el año 2017 el programa de Licenciatura en Educación Preescolar, y luego el programa de Licenciatura en Educación Infantil, empezaron a desarrollar una asesoría pedagógica en el marco de la Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia con los preescolares de los Colegios del SEAB (Sistema Educativo de la Arquidiócesis de Bogotá). Tal asesoría se estructuró desde un ejercicio horizontal y de construcción colectiva, en el que un grupo de profesores de la licenciatura y de los colegios se dieron a la tarea de conocer, reconocer, analizar y problematizar las prácticas pedagógicas que se venían implementando en los preescolares, desde la perspectiva de la política pública, pero también desde los PEI de los colegios y de las particularidades y condiciones de posibilidad de cada preescolar, todo esto con la intención de generar un proceso de resignificación de las prácticas pedagógicas, que implicó volver sobre el significado que cada profesor le había otorgado a las suyas, para repensarlas y transformarlas (Molina, 2013).

Luego de vivir durante dos años la primera experiencia de la asesoría pedagógica, se tomó la decisión de desarrollar un ejercicio de sistematización de esta. Tal investigación visibilizó un conjunto de tensiones presentes que problematizaron la posibilidad de transformación y explicitó una ruta de trabajo pedagógico propia de la asesoría.

Respecto a las tensiones, por un lado, se encontró la duda permanente de algunos profesores sobre la posibilidad de transformación, el cuestionamiento constante sobre si por varios años ese quehacer pedagógico había tenido buenos resultados, ¿para qué cambiarlo?, versus la motivación y la pasión que trae consigo lo nuevo, lo innovador, que oxigena la experiencia cotidiana y trae nuevos retos; de otro lado, los imaginarios y las convicciones de algunas familias que como herencia cultural se han convencido que en la educación en general y de manera particular en el preescolar, se aprenden contenidos y el nivel de tranquilidad es directamente proporcional a la cantidad de hojas llenas en los cuadernos, versus el reto de convencerlos que la educación es un camino formativo que permite configurar y enriquecer el proyecto de vida (SEAB, 2019) y que el verdadero sentido de la educación es construir herramientas desde la vida y para la vida (SEAB, 2019). Otra de las tensiones problematiza las exigencias de entes externos a las instituciones que miden los aprendizajes construidos a través de pruebas estandarizadas y cuantitativas que posicionan a los colegios en

listas jerárquicas, versus el reto de formar para la vida, de aportar a la construcción del proyecto de vida basado en valores humanos y en clave de servicio (SEAB, 2019). Así mismo, las exigencias de entes de control que miden con las mismas escalas, instrumentos y criterios a las instituciones educativas, versus el reconocimiento de las particularidades de los contextos de los colegios, que si bien cuentan con muchas condiciones de posibilidad, también asumen retos desde las diversas necesidades de sus estudiantes y sus familias.

Con relación a la ruta pedagógica se formalizó tres grandes fases, la primera conocida hoy como la fase de sensibilización, que se centró en generar un proceso de conocimiento de la política pública a través de un estudio crítico de la misma. Tal estudio generó en el colectivo de profesores la apropiación del sentido y propósito de la apuesta de país, a la vez que daba una identificación de factores coherentes y no coherentes con las realidades institucionales. Del mismo modo, esta fase permitió que los profesores revisaran las concepciones que durante su trayectoria profesional habían construido sobre los niños y niñas y la educación inicial, así como la posibilidad de resignificar en pro de otorgar un papel protagónico a la primera infancia y de comprender la educación inicial como una mediación que favorece no solo tal protagonismo, sino que contribuye al desarrollo integral infantil y a los aprendizajes que allí se alcanzan.

Una vez sensibilizados, los profesores vivieron la segunda fase llamada hoy fase de conceptualización. En este proceso se trabajó en orden la apropiación conceptual de los objetos y elementos propios de la política y las corrientes teóricas sobre las que se sustenta, así como la comprensión del contexto histórico, epistemológico, pedagógico y didáctico de esta nueva apuesta formativa que permitió que los profesores avizorarán posibles caminos de transformación.



Por último, pasaron a la tercera fase conocida hoy como fase de transformación, tal vez la más compleja, pues reestructurar los discursos, introducir nuevos elementos a los diálogos, proyectar las acciones pedagógicas pareciera no tan complejo, pero llevar todo ello a la realidad educativa resultó todo un reto dadas las diversas variables que influyeron en este ejercicio, como las convicciones de los mismos profesores sobre sus prácticas y la duda constante sobre la pertinencia de transformarlas, los requerimientos institucionales que en algunos casos no siempre hacían sinergia con las apuestas de transformación, las demandas de las familias que en general piden una importante cantidad de contenidos por encima de los procesos, las medidas cuantitativas de los procesos que ponen a las instituciones en listas jerárquica y ranking, y algunas exigencias inflexibles de los órganos de control que en varias ocasiones contradicen las apuestas nacionales.

No obstante, estos escollos lograron importantes transformaciones: profesores que de manera decidida rompieron sus esquemas, problematizaron sus prácticas y se arriesgaron a innovar, a reconstruir los ambientes de aprendizaje que por años los acompañaron y se retaron a probar otros caminos pedagógicos y didácticos, que desde la perspectiva del maestro Aguilar, les implicó volver y revisar sus viejas prácticas, repensarlas y transformarlas. Esto les demandó un estudio de diversas fuentes para aclarar y enriquecer sus marcos conceptuales, pero sobre todo, los animó a generar procesos de praxis pedagógica, reflexiones permanentes sobre sus propias prácticas para analizarlas, indagarlas, cuestionarlas, reconocerlas y comprenderlas. En diálogo con las perspectivas teóricas, los PEI de las instituciones y las condiciones de posibilidad reales de los contextos de generar nuevas experiencias pedagógicas, se dieron a la tarea de ser maestros reflexivos, lo que les implicó mirarse y mirar críticamente los factores que inciden directamente en las prácticas que generan comunidades de aprendizaje con los colegas para abrir las perspectivas y miradas sobre su propia realidad y reconocer en el ser, saber, saber hacer y saber convivir de los otros (Delors, 1994) grandes diferencias, que en cambio de ser obstáculos, se convirtieron en oportunidades para aprender, apropiar nuevos conocimientos, así como enriquecer y diversificar sus prácticas pedagógicas (Schön, 1982).



Una nueva etapa en la asesoría que la oxigena y la proyecta

En el año 2020, fruto de las reflexiones de los maestros que emergían de las comunidades académicas que conformaron, se identificó la necesidad de proyectar la asesoría pedagógica a otros ciclos escolares, de manera particular a la básica primaria. Y es en ese momento cuando se suma a este ejercicio el programa de Licenciatura en Educación Básica Primaria de la Escuela de Educación de la Unimonserrate y los profesores de básica primaria de los colegios participantes. Empieza entonces una nueva etapa en este proyecto, y por consiguiente empiezan a emerger un conjunto de retos que derivaron en diferentes caminos; el mayor de los retos se centró en descubrir las sinergias que habían y deberían existir entre la educación preescolar y la educación básica primaria. Por la naturaleza problemática de esta asesoría, el colectivo de maestros estructuraron un conjunto de preguntas que guiaban y orientaban este nuevo camino de construcción conjunta. Las preguntas fueron: ¿qué se enseña y qué se aprende entre la educación preescolar y la educación básica primaria?, ¿cuáles son los sentidos y propósitos que ponen en diálogo estos dos ciclos escolares?, ¿qué retos y tensiones genera los puentes que se deben trazar entre estos dos momentos del ciclo educativo?, y ¿cómo romper las barreras de la educación preescolar y la educación básica primaria, para comprender cómo se dan esas transiciones educativas en la vida de los niños, niñas, familias, maestros y directivos?

Como todo proceso nuevo, el ejercicio de diseñar una ruta, implementarla, evaluarla y reestructurarla, se convierte en todo un ejercicio motivante y retador que implica, por supuesto, un rigor permanente y un alto sentido de pertenencia por lo que se está construyendo. Sin duda, tales disposiciones de las que se impregnaron los maestros fueron las que llevaron a que esta nueva etapa de la asesoría tuviera importantes logros.

Visibilizando los logros y las diversas maneras como se alcanzaron

Respecto a los logros alcanzados hasta el momento con esta asesoría pedagógica se puede referir que el conjunto de maestros ha logrado apropiar de manera crítica las políticas públicas nacionales que trazan los caminos y derroteros de la educación en nuestro país. Hacerlo de manera crítica ha implicado estudiarlas con rigor y ponerlas en diálogo con los PEI de las instituciones y con el Proyecto Educativo del SEAB. Sin duda emergen sincronías, pero también tensiones que invitan a pensar en un conjunto de estrategias que, por un lado, respondan a las exigencias del Ministerio de Educación, pero por otro, reconozcan las particularidades de los contextos educativos en los que ocurre la formación. No dejar perder esa apuesta por lo humano, por acompañar los proyectos de vida de cada uno de los estudiantes que son parte de unas familias que piensan, sienten y actúan de manera particular, reconocer que cada uno de los estudiantes es diferente y que tal diferencia es una oportunidad para construir un ambiente diverso, que respete y valore a cada sujeto desde su individualidad (SEAB, 2019) ha sido todo un derrotero.

De otro lado, el colectivo de profesores ha comprendido la praxis pedagógica como una experiencia cotidiana que problematiza y cuestiona de manera permanente sus

prácticas pedagógicas y, por ende, les abre múltiples caminos de transformación. Para los profesores, la praxis pedagógica pasó de ser un simple concepto para convertirse en una experiencia cotidiana en su labor profesional diaria que les permite mirar las realidades educativas con otros ojos, con ojos analíticos, críticos, reflexivos y transformadores, centrados en la búsqueda permanente de las condiciones de posibilidad que tienen los contextos educativos, para desde allí proyectar las acciones de transformación (Schön, 1982).

Así mismo, se puede apreciar como un gran logro el hecho de construir una comunidad de aprendizaje entre los profesores participantes activos de este proceso, comunidad que no siempre está de acuerdo, que no se homogeniza, que valora y respeta las múltiples miradas, comprensiones, conocimientos y experiencias como oportunidades para construir e innovar. Tal ha sido la fuerza de esta comunidad que en el año 2022 surge la Red.

Por otra parte, se ha logrado problematizar lo que en las políticas públicas nacionales se conoce como transiciones armónicas y efectivas, buscando caminos que permitan por un lado, comprender qué ocurre en la vida personal y estudiantil de los niños y niñas al pasar de la educación preescolar a la educación básica primaria, cuáles son los factores pedagógicos, emocionales, sociales, comunicativos, cognitivos, escolares e incluso administrativos que están presentes en este tránsito, y cuál es su influencia en los mismos, sobre todo en el cómo tejer caminos, estructurar puentes, facilitar sinergias y establecer confluencias entre eso que les pasa con los niños y niñas en la educación preescolar y en la educación básica primaria.



Por último, con la convicción de que lo construido debe ponerse al servicio de la comunidad, y en este caso particular a la comunidad académica, el colectivo de profesores viene desarrollando anualmente un evento de socialización de las experiencias, conocimientos y saberes construidos alrededor de la asesoría pedagógica. Dicha socialización es para todo un gran logro, no solo porque visibiliza las construcciones de los profesores, sino porque también es una oportunidad para seguir aprendiendo en tanto que las retroalimentaciones dadas por el público presente alimentan el camino recorrido gracias a la objetividad con la que aprecian lo socializado.

REFERENCIAS

Alzate Piedrahita, M. V. (2003). *La infancia: concepciones y perspectivas.* Papiro.

CIPI (2013). *Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia: Fundamentos Políticos, Técnicos y de Gestión.*

Congreso de Colombia (2016). Ley 1804 de 2016. Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre, Colombia.

Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. En *La educación encierra un tesoro.* Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI. Santillana/UNESCO.

Minsalud (2012). Plan de Acción de Salud. Primeros mil días de vida y marco estratégico nacional armonizado con el Plan Decenal de Salud Pública. Colombia, 2012 – 2021.

Molina, N. (2013). Discusiones acerca de la Resignificación y Conceptos Asociados. Revista Mecedupaz 3, 39-63.

Schön, D. (1982). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan.* Paidós

Sistema Educativo de la Arquidiócesis de Bogotá (2019). *Proyecto Educativo SEAB.* Bogotá- Colombia.

Arquidiócesis de Bogotá

SEAB
Sistema Educativo de la Arquidiócesis de Bogotá

Fundación Universitaria Unimonserrate

REVISTA VIRTUAL

NUEVAS BÚSQUEDAS

ISSNN: 2500 - 7335 / EDICIÓN N.º18

Editorial Unimonserrate