



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 la 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 – SEAB¹ en cada una de sus comunidades educativas. Para ello se situó 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 fases², 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 cuenta

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 tránsito 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 transversal 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 SEAB³, 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 Unimonserate, ya que, como se ha discutido anteriormente entre los colegios y la universidad (Unimonserate), 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 influyan 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 traducían 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 Unimonserate 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-Unimonserate, 2021) y el Documento General Formación Humano-Cristiana. Proyecto de Vida. (2021), donde la Unimonserate “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 formulación 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 familiares⁸ 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=11&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/Políticas-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 Unimonserate - Experto Uriel Ignacio Espitia Vásquez*. [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=pa2a1jirS3M>
- Mujica Roncery, F. [FELISA MUJICA RONCERY] (2024b). *Capítulo 2: Pedagogía Hospitalaria Unimonserate - 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 Unimonserate - Expertas de las Escuela de Educación* [Video]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=_NOsLoH1-70
- 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-Unimonserate.
- 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/>