

Percepciones, experiencias y desafíos de los docentes-analistas en la implementación del Sistema de Educación Relacional de Cundinamarca (SERC)

Angela Bibiana Muñoz Cifuentes

Candidata a doctora en Ciencias de la Educación en énfasis en: Investigación, Evaluación y formulación de proyectos educativos. Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología. UMECIT. Correo electrónico:

angelamunoz@umecit.edu.pa alterno

angelabibiana0824@gmail.com. ORCID: 000-0001-7147-763X

Panamá

Helmer Muñoz Hernández

Director de Tesis

Universidad Metropolitana De Educación Ciencia y Tecnología UMECIT

helmermunoz@unisinu.edu.co

Universidad del Sinú

Resumen

El presente artículo expone los principales hallazgos derivados de una investigación doctoral orientada a comprender las percepciones, experiencias y desafíos de los docentes-analistas en el proceso de implementación del Sistema de Educación Relacional de Cundinamarca (SERC). El estudio se desarrolló bajo el paradigma interpretativo, con enfoque cualitativo y diseño de estudio de casos múltiples, realizado en instituciones educativas oficiales del departamento en el periodo comprendido entre 2021 y 2023. Los referentes teóricos que sustentan la presente investigación se fundamentan en la pedagogía relacional, la teoría del cuidado y el aprendizaje situado, integrando aportes de Noddings (2012), Zubiría (2020) y Fullan y Hargreaves (2020).

Los resultados evidencian que el SERC constituye un modelo de innovación educativa que interpela la práctica docente desde la dimensión relacional, afectiva y epistemológica, dejando de lado la trazabilidad de una educación unilateral basada en la continua repetición memorística de contenidos disciplinares. La investigación identificó cuatro hallazgos centrales: (1) el reconocimiento del cuidado y la confianza como categorías fundamentales del vínculo pedagógico; (2) la emergencia de la relacionalidad pedagógica como principio de sentido y transformación institucional; (3) la necesidad de fortalecer la formación situada y el acompañamiento docente para la apropiación del modelo; y (4) la creación de estrategias resilientes frente a los desafíos estructurales y culturales del sistema escolar.

Como resultado integrador, se propone el Ecosistema Relacional de Aprendizaje Docente (ERAD) como un marco conceptual que articula la relacionalidad pedagógica, la mediación adaptativa y la co-construcción del conocimiento situado. Este artículo ofrece una lectura interpretativa de las transformaciones pedagógicas promovidas por el SERC en los contextos educativos de Cundinamarca.

Palabras clave:

SERC; pedagogía relacional; aprendizaje situado; resiliencia docente; innovación educativa; permanencia escolar.

Date of Submission: 01-11-2025

Date of acceptance: 10-11-2025

I. Introducción

La innovación educativa exige transitar desde modelos transmisivos y despersonalizados hacia enfoques centrados en la relacionalidad, el bienestar y la construcción colectiva del conocimiento. En este contexto, el Sistema de Educación Relacional de Cundinamarca (SERC) se configura como una apuesta institucional que busca transformar la cultura escolar mediante una pedagogía del cuidado y la mediación, centrada en el desarrollo integral de los estudiantes y en la reconfiguración del rol docente.

La implementación del SERC representa un reto estructural y epistemológico para los educadores, quienes asumen el papel de docentes-analistas, figuras encargadas de dinamizar los procesos formativos desde la observación, la reflexión crítica y la acción situada. Dicho proceso ha demandado un cambio profundo en las formas de concebir la enseñanza, los procesos de seguimiento y monitoreo, así como la relación pedagógica, generando tensiones, aprendizajes y resignificaciones en el ejercicio docente.

A pesar de los avances logrados en la implementación institucional, persisten interrogantes acerca de cómo los docentes viven, interpretan y resignifican la experiencia relacional dentro de sus prácticas cotidianas. Estas dinámicas cobran relevancia en un contexto educativo caracterizado por recursos económicos limitados, presiones administrativas y transformaciones curriculares que inciden directamente en la subjetividad del profesorado.

Desde una perspectiva académica, los estudios sobre innovación educativa suelen centrarse en la eficacia de los programas, pero con escasa atención a la dimensión experiencial y relacional del cambio docente, que con lleva a presenciar desinterés en la adaptación a las nuevas dinámicas de enseñanza. La presente investigación se propuso llenar ese vacío, orientándose a comprender las percepciones, experiencias y desafíos de los docentes-analistas en la implementación del SERC, así como las estrategias que emergen para sostener el modelo frente a las condiciones reales de las instituciones.

El artículo se sustenta en un marco teórico que articula la pedagogía relacional, la teoría del cuidado, la epistemología del aprendizaje situado y la noción de resiliencia docente, como categorías que permiten interpretar las prácticas educativas desde una mirada humana, ética y contextual. En consecuencia, el trabajo asume que toda innovación educativa requiere comprender los procesos de subjetivación docente que la sostienen y que las relaciones interpersonales constituyen el núcleo del aprendizaje significativo.

A partir de esta premisa, el estudio busca responder a la pregunta central: ¿cómo perciben, experimentan y afrontan los docentes-analistas la implementación del SERC en sus contextos educativos, y qué implicaciones tiene este proceso en la práctica pedagógica y la permanencia escolar?

La investigación se justifica en la necesidad de generar conocimiento aplicable a las políticas públicas de formación y acompañamiento docente, promoviendo el tránsito hacia un modelo de educación relacional que fomente el bienestar, la cooperación y la sostenibilidad institucional. Los resultados que aquí se presentan pretenden aportar evidencia empírica y conceptual para fortalecer los procesos de innovación pedagógica desde la perspectiva relacional, así como visibilizar las voces y saberes de los docentes que protagonizan la transformación educativa en Cundinamarca.

II. Marco teórico

El marco teórico que sustenta este estudio se estructura a partir de cinco ejes interdependientes: la pedagogía relacional, la teoría del cuidado, el aprendizaje situado, la resiliencia docente y la innovación educativa vinculada a la permanencia escolar. Estas perspectivas permiten comprender la complejidad del ejercicio docente en el marco del Sistema de Educación Relacional de Cundinamarca (SERC), cuyo propósito es reconfigurar las relaciones pedagógicas y promover comunidades educativas colaborativas.

2.1 Pedagogía relacional como núcleo del aprendizaje

La pedagogía relacional se concibe como un enfoque que sitúa la relación interpersonal y la experiencia compartida en el centro del proceso educativo. De acuerdo con Zubiría (2020), la escuela relacional se fundamenta en la interacción dialógica, la construcción colectiva del conocimiento y el reconocimiento de la subjetividad de cada participante del acto pedagógico. Desde esta perspectiva, enseñar implica mediar, acompañar y generar condiciones para el aprendizaje significativo a partir del encuentro humanista y personalizado.

En el contexto del SERC, la pedagogía relacional trasciende el discurso metodológico para convertirse en un principio epistemológico. Supone reconocer que la práctica docente no se limita a la transmisión de contenidos, sino que constituye un espacio de construcción ética, emocional y social. Como señala Bingham y Sidorkin (2021), la relacionalidad no es un componente accesorio de la educación, sino su esencia: toda acción educativa es, en última instancia, un acto en doble vía que involucra una relación directa entre los agentes participantes.

Esta mirada permite reinterpretar la docencia como una práctica reflexiva y situada, que exige competencias comunicativas, empatía y disposición al diálogo. En consecuencia; el modelo SERC propone que la calidad educativa depende tanto del dominio disciplinar como de la calidad de los vínculos humanos que sustentan los procesos de enseñanza y aprendizaje.

2.2 Teoría del cuidado: dimensión ética y afectiva del vínculo pedagógico

La teoría del cuidado, desarrollada por Noddings (1993, 2012), constituye una de las bases conceptuales del presente estudio. Desde esta perspectiva, el cuidado se concibe como una relación ética y recíproca que reconoce la vulnerabilidad y la interdependencia humanas. En el ámbito educativo, el cuidado se manifiesta como una disposición afectiva que orienta la práctica docente hacia la comprensión, la escucha activa y la responsabilidad moral frente al otro.

Diversas investigaciones recientes (Kukkonen & Kärkkäinen, 2023; Soini et al., 2022) han destacado que el cuidado pedagógico no solo mejora el clima escolar, sino que también fortalece la motivación profesional y el sentido de pertenencia docente en los diversos escenarios en que se desenvuelve. En el SERC, esta dimensión se traduce en estrategias relacionales orientadas al acompañamiento personalizado y al bienestar emocional de los estudiantes y educadores.

El cuidado pedagógico, en su acepción más profunda, no implica complacencia, sino compromiso ético con el desarrollo integral del otro (Noddings, 2022). En este sentido, el docente-analista se convierte en un mediador que favorece experiencias de aprendizaje significativas, capaces de integrar emoción, cognición y acción social.

2.3 Aprendizaje situado y mediación adaptativa

El aprendizaje situado, propuesto por Lave y Wenger (1991) y actualizado por Díaz-Barriga (2021), plantea que el conocimiento se construye en contextos reales de práctica y que la comprensión surge de la participación activa en comunidades de aprendizaje. Esta perspectiva subraya la importancia del contexto, la cultura y la interacción social en la adquisición del conocimiento.

En el marco del SERC, el aprendizaje situado se materializa en la figura del docente-analista, quien observa, reflexiona y actúa de acuerdo con las particularidades del entorno institucional y sociocultural. De acuerdo con Hickey y Riddle (2022, 2024), la mediación adaptativa es una competencia esencial del educador contemporáneo, pues le permite ajustar su intervención pedagógica a las necesidades relacionales, cognitivas y emocionales de los estudiantes.

Desde esta perspectiva, el aprendizaje no se concibe como un proceso lineal, sino como una experiencia contextualizada que se reconstruye a través de la interacción dialógica y la reflexión compartida. La mediación adaptativa, en consecuencia, se erige como un componente clave del Ecosistema Relacional de Aprendizaje Docente (ERAD), al integrar la flexibilidad pedagógica con la comprensión del contexto y la intencionalidad formativa.

2.4 Resiliencia docente: afrontamiento relacional ante la adversidad educativa

El concepto de resiliencia docente ha adquirido relevancia en las últimas décadas como categoría interpretativa de las respuestas del profesorado frente a los desafíos estructurales y emocionales del ejercicio educativo. Según Gu & Day (2019), la resiliencia no es una cualidad individual estática, sino un proceso relacional que emerge de la interacción entre factores personales, institucionales y contextuales.

En el caso del SERC, la resiliencia docente se expresa en la capacidad del profesorado para mantener el compromiso pedagógico, incluso ante condiciones adversas como la sobrecarga laboral, la insuficiencia de recursos o la resistencia institucional al cambio. Estudios recientes (Roffey, 2023; Hong et al., 2022) han evidenciado que el apoyo emocional entre colegas y las comunidades de práctica favorecen la regeneración del sentido profesional y la sostenibilidad de la innovación.

Por tanto, la resiliencia docente no debe entenderse como adaptación pasiva, sino como una forma de agencia crítica que permite transformar las condiciones de trabajo y resignificar la propia práctica. El modelo relacional del SERC potencia esta dimensión al promover redes de acompañamiento horizontal, mentorías y reflexión colaborativa como estrategias de fortalecimiento profesional.

2.5 Innovación educativa y permanencia escolar: hacia una cultura relacional sostenible

La innovación educativa implica no solo la incorporación de nuevas metodologías, sino la transformación profunda de los paradigmas que sustentan la práctica pedagógica. Según Fullan y Hargreaves (2020), la sostenibilidad de los procesos de cambio depende de la coherencia entre las políticas institucionales, las condiciones organizacionales y la cultura docente.

El SERC constituye una innovación que apuesta por la sostenibilidad relacional, al vincular el bienestar docente con la permanencia escolar y el éxito académico. En este sentido, la permanencia no se reduce a la asistencia, sino que se entiende como resultado de un entramado relacional que favorece la confianza, la empatía y la participación activa de los estudiantes (Arango & Rincón, 2022).

La literatura reciente destaca que las escuelas relacionales —aquellas que priorizan el vínculo humano y el acompañamiento afectivo— presentan menores tasas de deserción y mayores niveles de bienestar institucional (OECD, 2023; Álvarez & Martínez, 2024). Bajo esta premisa, el SERC ofrece un marco de acción que articula innovación, cuidado y sostenibilidad educativa a partir del protagonismo docente.

En síntesis, los fundamentos teóricos que sustentan esta investigación convergen en la idea de que la relacionalidad pedagógica constituye el núcleo de toda innovación educativa genuina. Desde el Ecosistema Relacional de Aprendizaje Docente (ERAD) se plantea una visión integradora que reconoce al docente como sujeto reflexivo, agente de cambio y constructor de comunidad.

III. Metodología

3.1 Enfoque y paradigma de investigación

La investigación se desarrolló bajo el paradigma interpretativo, orientado a comprender los significados, percepciones y construcciones subjetivas de los docentes-analistas frente a la implementación del Sistema de Educación Relacional de Cundinamarca (SERC). Este paradigma parte del reconocimiento de la realidad social como una construcción intersubjetiva y contextual, lo que implica privilegiar la comprensión sobre la explicación causal (Denzin & Lincoln, 2021).

Desde esta mirada, el estudio adoptó un enfoque cualitativo de carácter descriptivo-interpretativo, que permitió captar la complejidad de los fenómenos educativos a través de las voces y experiencias de los participantes. El propósito no fue generalizar resultados, sino comprender las dinámicas relacionales, emocionales y pedagógicas que emergen en el proceso de innovación educativa.

3.2 Diseño de investigación

Se optó por un diseño de estudio de casos múltiples, considerado pertinente para examinar en profundidad la diversidad de experiencias y contextos en los que se implementa el SERC. Según Stake (2005), este tipo de diseño posibilita la comprensión de fenómenos educativos complejos al analizar unidades de observación diferenciadas, pero interconectadas en torno a un mismo sistema de referencia.

Cada caso correspondió a una institución educativa pública del departamento de Cundinamarca, seleccionada con base en su grado de avance en la adopción del modelo SERC y la disposición de sus docentes-analistas a participar en procesos de investigación reflexiva. Esta estrategia permitió contrastar realidades institucionales diversas (rurales y urbanas) y enriquecer la interpretación de los hallazgos.

3.3 Población

La población estuvo conformada por docentes-analistas de cinco instituciones oficiales del departamento. La muestra, de tipo intencional y teórica, incluyó 18 docentes seleccionados por su experiencia en la implementación del SERC y su participación activa en procesos de acompañamiento pedagógico.

Los participantes fueron contactados a través de los equipos académicos de las instituciones y firmaron consentimientos informados. Se garantizó el anonimato mediante la asignación de códigos alfanuméricos (por ejemplo, D1, D2, DA3). La diversidad de contextos institucionales permitió obtener una visión amplia sobre la apropiación del modelo en distintos escenarios educativos.

3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de información

Se emplearon entrevistas semiestructuradas, grupos focales y análisis documental como técnicas principales de recolección de datos.

Las entrevistas semiestructuradas se diseñaron para explorar las percepciones individuales sobre la implementación del modelo, las tensiones vividas y las estrategias de afrontamiento.

Los grupos focales, integrados por entre cuatro docentes cada institución, permitieron contrastar perspectivas y generar reflexión colectiva sobre los desafíos relacionales del SERC.

El análisis documental se aplicó a informes institucionales, planes de aula y registros reflexivos de los docentes-analistas, con el fin de triangular la información proveniente de diferentes fuentes.

Todas las sesiones fueron recolectadas con previo consentimiento y transcritas íntegramente para su posterior análisis.

3.5 Análisis de la información

El análisis se realizó mediante el método de análisis temático, apoyado en el software ATLAS.ti versión 23. Este proceso incluyó tres etapas:

1. Codificación abierta de las unidades de significado.
2. Agrupación de códigos en categorías emergentes vinculadas a los ejes teóricos del estudio (relacionalidad, cuidado, resiliencia e innovación).
3. Construcción de redes semánticas, que permitieron visualizar relaciones entre conceptos y experiencias narradas.

La triangulación metodológica entre entrevistas, grupos focales y documentos garantizó la validez interna del estudio, mientras que la revisión por pares y la devolución de resultados a los participantes fortalecieron su credibilidad y coherencia interpretativa (Creswell & Poth, 2018).

3.6 Consideraciones éticas

El estudio se rigió por los principios éticos de respeto, confidencialidad y consentimiento informado, conforme a la Declaración de Helsinki (2013) y las normativas de investigación educativa vigentes en Colombia.

Los participantes fueron informados sobre los propósitos del estudio, la confidencialidad de sus respuestas y la posibilidad de retirarse en cualquier momento.

Se evitó cualquier tipo de coerción institucional y se priorizó el bienestar emocional de los docentes durante las sesiones grupales, especialmente en los momentos de reflexión sobre sus experiencias personales.

IV. Resultados

Del proceso de análisis temático emergieron cuatro categorías centrales que reflejan la experiencia de los docentes-analistas frente a la implementación del Sistema de Educación Relacional de Cundinamarca (SERC):

1. Interpelaciones emocionales y epistemológicas del modelo.
2. La relacionalidad pedagógica como principio transformador.
3. Estrategias resilientes de afrontamiento y mediación adaptativa.
4. Condiciones estructurales e institucionales que limitan la innovación.

Cada una de estas categorías se describe e interpreta a continuación, integrando fragmentos representativos de las voces de los participantes y su relación con el marco conceptual del estudio.

4.1 Interpelaciones emocionales y epistemológicas del modelo

Los docentes-analistas expresaron que la adopción del SERC implicó una transformación profunda de sus referentes pedagógicos y emocionales. La transición desde prácticas tradicionales hacia un enfoque relacional generó, en una primera etapa, sentimientos de incertidumbre, sobrecarga y desbordamiento. Sin embargo, con el

tiempo, estos estados se resignificaron como oportunidades de aprendizaje y reflexión profesional.

> “Al principio sentía que todo cambiaba: la planeación, la evaluación, la forma de mirar al estudiante. Pero con el acompañamiento, uno empieza a entender que el SERC no es solo metodología, es otra manera de ser maestro” (DA4, comunicación personal, 2022).

Estas interpelaciones se relacionan con lo que Fullan y Hargreaves (2020) denominan tensión productiva, es decir, el conflicto interno que impulsa el desarrollo profesional. En la experiencia del profesorado, el modelo promovió procesos de autoobservación y conciencia reflexiva sobre la dimensión humana del acto pedagógico.

Asimismo, la experiencia emocional derivada de la innovación se convirtió en un eje de reconfiguración identitaria. Los docentes señalaron que la relacionalidad transformó no solo su práctica, sino su manera de concebir la educación, lo que concuerda con las propuestas de Noddings (2022) sobre la ética del cuidado como fundamento del sentido pedagógico.

4.2 La relacionalidad pedagógica como principio transformador

Una de las categorías más potentes identificadas fue la relacionalidad pedagógica, entendida como la capacidad de construir vínculos significativos que favorecen el aprendizaje, la cooperación y el bienestar institucional. Los docentes destacaron que el SERC les permitió reconocer la importancia del vínculo como base del aprendizaje, desplazando el foco de la enseñanza hacia la construcción compartida de sentido.

“Ahora la clase empieza con el encuentro. Antes llegábamos directo al tema; hoy primero miramos cómo estamos, qué sentimos, y eso cambia todo el ambiente del grupo” (D7, grupo focal, 2023).

Los participantes coincidieron en que esta nueva forma de interacción ha fortalecido el compromiso estudiantil, ha mejorado la convivencia y ha generado una percepción más positiva del aula como comunidad. Este hallazgo dialoga con los planteamientos de Bingham y Sidorkin (2021), quienes sostienen que la relación educativa auténtica es la condición de posibilidad del aprendizaje profundo.

Además, la relacionalidad se manifestó como una categoría transversal, articulando la dimensión emocional, ética y cognitiva de la práctica docente. En los discursos emergieron nociones de co-docencia, acompañamiento horizontal y aprendizaje colaborativo como expresiones del modelo relacional.

“Entre colegas hemos aprendido a trabajar de otro modo; ya no es cada uno en su aula, sino pensar juntos, planear juntos. Eso nos ha hecho más comunidad docente” (D3, grupo focal, 2023).

4.3 Estrategias resilientes de afrontamiento y mediación adaptativa

La implementación del SERC también generó desafíos asociados a la carga laboral, la falta de recursos y las tensiones institucionales. Frente a ello, los docentes desarrollaron estrategias resilientes, entendidas como respuestas creativas que les permitieron mantener el compromiso pedagógico y la coherencia con los principios del modelo.

Entre las estrategias más mencionadas se encontraron la co-docencia, el acompañamiento entre pares, la mentoría horizontal y el uso adaptativo de las tecnologías como mediaciones para fortalecer la práctica.

“Nos reunimos los jueves para revisar casos y buscar soluciones juntos. A veces no tenemos todos los recursos, pero entre todos inventamos cómo salir adelante sin perder el sentido del modelo” (DA2, entrevista, 2022).

Este hallazgo coincide con los aportes de Gu y Day (2019) y Roffey (2023), quienes conciben la resiliencia docente como una práctica colectiva y contextual, sostenida por el apoyo mutuo y el reconocimiento profesional. En el marco del SERC, la resiliencia se configura como una expresión de la relacionalidad: el vínculo entre docentes se convierte en un factor protector frente al desgaste emocional y la fragmentación institucional.

Además, la mediación adaptativa se consolidó como una competencia clave, permitiendo a los docentes ajustar su práctica a las condiciones específicas del aula y del contexto sociocultural. Esta capacidad de adaptación dinámica contribuyó al fortalecimiento del Ecosistema Relacional de Aprendizaje Docente (ERAD), propuesto en este estudio como modelo interpretativo de la innovación pedagógica relacional.

4.4 Condiciones estructurales e institucionales que limitan la innovación

Pese a los avances logrados, los participantes señalaron limitaciones institucionales que obstaculizan la consolidación del modelo. Entre ellas, destacaron la falta de tiempo para la reflexión pedagógica, la escasez de recursos didácticos y la rigidez de las estructuras administrativas.

“El modelo pide trabajo colaborativo, pero el horario institucional no siempre lo permite; la planeación sigue siendo individual, y eso limita mucho” (D9, entrevista, 2023).

Asimismo, se evidenció que algunos equipos directivos presentan dificultades para asumir el enfoque relacional como política transversal, lo que genera tensiones entre la innovación pedagógica y la gestión institucional. No obstante, en varios casos se observó un liderazgo emergente que ha permitido mediar entre las exigencias del sistema y la flexibilidad del modelo.

Estos hallazgos reflejan lo planteado por Fullan (2021), quien advierte que la sostenibilidad de la innovación depende de la coherencia sistémica entre políticas, cultura y práctica. En este sentido, el éxito del SERC no solo se vincula con la disposición docente, sino con la capacidad institucional de generar estructuras que promuevan la reflexión, la colaboración y el cuidado mutuo.

En conjunto, los resultados permiten afirmar que el SERC ha generado transformaciones significativas en la práctica pedagógica, evidenciando un tránsito desde la enseñanza instrumental hacia una educación relacional centrada en el vínculo y el bienestar. Sin embargo, estos avances requieren ser sostenidos mediante políticas de acompañamiento continuo, espacios de formación situada y condiciones institucionales coherentes con la filosofía del modelo.

V. Discusión

Los resultados obtenidos confirman que la implementación del Sistema de Educación Relacional de Cundinamarca (SERC) no constituye simplemente una innovación metodológica, sino un proceso de transformación paradigmática que reconfigura la identidad y la práctica docente desde la relacionalidad, la ética del cuidado y la reflexividad profesional.

Este hallazgo coincide con lo planteado por Zubiría (2020), quien sostiene que la educación relacional no se limita a modificar técnicas de enseñanza, sino que implica repensar las condiciones epistemológicas del aprendizaje y del vínculo pedagógico.

En primer lugar, la categoría de relacionalidad pedagógica emerge como el eje articulador de la experiencia docente dentro del SERC. La evidencia empírica muestra que la relación de confianza, empatía y reconocimiento entre docentes y estudiantes constituye el fundamento del proceso formativo. Este resultado se alinea con las ideas de Noddings (2012) sobre la ética del cuidado, en tanto el acto educativo se concibe como un encuentro ético y afectivo que otorga sentido a la práctica profesional.

El cuidado, lejos de representar una dimensión secundaria, se consolida como una competencia profesional indispensable para sostener la cohesión del aula y la permanencia escolar.

De acuerdo con los testimonios recogidos, los docentes experimentaron un proceso de reconstrucción identitaria mediado por la tensión entre lo prescrito institucionalmente y lo vivido en la práctica. Este fenómeno coincide con los planteamientos de Fullan y Hargreaves (2020), quienes argumentan que los procesos de cambio educativo solo se consolidan cuando el profesorado encuentra un sentido personal y profesional en la innovación.

El tránsito del rol tradicional hacia el de “docente-analista” exigió desarrollar nuevas competencias relacionales, comunicativas y emocionales que reconfiguraron la percepción del trabajo docente como práctica reflexiva y colaborativa.

Asimismo, la emergencia de estrategias resilientes confirma que el cambio educativo es inseparable de los procesos emocionales que lo acompañan. Los docentes no solo enfrentaron dificultades estructurales, sino también la necesidad de reconstruir colectivamente su bienestar y su sentido de propósito. Este hallazgo dialoga con los aportes de Gu y Day (2019) y Roffey (2023), quienes conciben la resiliencia como un proceso relacional y comunitario, sustentado en el apoyo mutuo y en la reconstrucción de la confianza profesional.

El SERC, al promover la cooperación y el acompañamiento horizontal, se constituye en un escenario propicio para el fortalecimiento de la resiliencia docente como capacidad organizacional.

Desde una mirada crítica, el estudio también evidencia las tensiones derivadas de las estructuras institucionales rígidas que dificultan la sostenibilidad de la innovación. La falta de tiempo para la reflexión pedagógica, la presión administrativa y la escasa articulación entre políticas y prácticas revelan los límites del cambio educativo cuando no se acompaña de transformaciones sistémicas.

En esta línea, Fullan (2021) advierte que las innovaciones educativas tienden a fracasar si no logran construir coherencia entre los niveles micro (aula), meso (institución) y macro (sistema).

Los hallazgos de este estudio refuerzan dicha premisa, mostrando que la cultura institucional desempeña un papel decisivo en la consolidación del modelo relacional.

Por otra parte, los resultados invitan a repensar el concepto de permanencia escolar desde una dimensión relacional. Más allá de la asistencia o retención, la permanencia se configura como un proceso sostenido por el sentido de pertenencia, la vinculación afectiva y la participación activa de los estudiantes. Este planteamiento coincide con los estudios de Arango y Rincón (2022) y los informes de la OCDE (2023), que destacan la importancia del bienestar socioemocional y del acompañamiento docente en la disminución de la deserción.

El SERC demuestra que la relación pedagógica sólida puede constituirse en una estrategia de inclusión y permanencia más efectiva que los mecanismos punitivos o meramente académicos.

Finalmente, a partir de la integración teórico-empírica de estos hallazgos, se formula el modelo del Ecosistema Relacional de Aprendizaje Docente (ERAD), concebido como una estructura conceptual que articula tres dimensiones fundamentales:

1. La relacionalidad pedagógica, que constituye el núcleo ético y humano de la práctica educativa.
2. La mediación adaptativa, entendida como la capacidad docente para ajustar sus estrategias en función del contexto y las necesidades del estudiante.
3. La co-construcción del conocimiento situado, que integra reflexión, colaboración y aprendizaje contextualizado como pilares del desarrollo profesional.

El ERAD ofrece, por tanto, una mirada sistémica del cambio educativo, en la que la innovación no se concibe como un evento aislado, sino como un proceso relacional sostenido por comunidades de práctica. Este modelo propone una alternativa conceptual para analizar y fortalecer la formación docente en contextos latinoamericanos, reconociendo la centralidad del vínculo humano como motor del aprendizaje.

En síntesis, la discusión confirma que la relacionalidad, el cuidado y la resiliencia docente no son categorías accesorias, sino fundamentos epistemológicos de una pedagogía transformadora. La experiencia del SERC evidencia que los procesos de innovación solo adquieren sentido y sostenibilidad cuando se construyen desde la interacción humana, el reconocimiento mutuo y el compromiso ético con la educación como práctica de cuidado.

VI. Conclusiones

Los resultados del estudio permiten concluir que la implementación del Sistema de Educación Relacional de Cundinamarca (SERC) representa un proceso de transformación educativa profunda, que trasciende la dimensión metodológica para situarse en el plano epistemológico, ético y relacional del acto pedagógico. La experiencia de los docentes-analistas evidencia que el cambio educativo sostenible requiere una reconstrucción del sentido del trabajo docente, basada en la confianza, la cooperación y la reflexividad profesional.

En primer lugar, se reafirma que la relacionalidad pedagógica constituye el eje articulador del modelo SERC. Esta categoría no solo reconfigura la interacción docente-estudiante, sino que también redefine las relaciones institucionales y las dinámicas de trabajo colaborativo entre pares. El vínculo humano, entendido como espacio de reconocimiento y cuidado mutuo, emerge como la condición necesaria para la enseñanza significativa y la permanencia escolar. Esta conclusión dialoga con la teoría del cuidado de Noddings (2012) y con la pedagogía relacional de Zubiría (2020), al sostener que la calidad educativa depende de la calidad del encuentro humano que la sustenta.

En segundo lugar, se identifica que la resiliencia docente se configura como una competencia relacional y colectiva, no como una habilidad individual. Los docentes-analistas demostraron que la cooperación, la mentoría horizontal y la mediación adaptativa permiten afrontar los desafíos estructurales y mantener la coherencia con los principios del modelo. Este hallazgo confirma lo señalado por Gu y Day (2019), en cuanto a que la resiliencia se construye dentro de comunidades profesionales que comparten valores y propósitos comunes.

En tercer lugar, el estudio revela que las limitaciones institucionales —como la sobrecarga administrativa o la falta de tiempo para la reflexión pedagógica— continúan siendo un obstáculo relevante. No obstante, también muestra que el liderazgo pedagógico relacional puede mitigar dichos factores, generando espacios de aprendizaje colaborativo y acompañamiento entre pares. La sostenibilidad del SERC, por tanto, depende de la capacidad de las instituciones para construir culturas organizacionales coherentes con la ética del cuidado y la innovación relacional.

Como resultado integrador, se propone el modelo conceptual del Ecosistema Relacional de Aprendizaje Docente (ERAD), que aporta una visión sistémica de la innovación educativa. Este ecosistema se compone de

tres dimensiones interdependientes:

1. Dimensión relacional: centrada en la ética del cuidado, la empatía y la comunicación auténtica.
2. Dimensión adaptativa: orientada al diseño flexible y contextualizado de estrategias pedagógicas.
3. Dimensión colaborativa: enfocada en la construcción colectiva del conocimiento y el acompañamiento entre pares.

El ERAD constituye una contribución teórica significativa para el campo de la formación docente, al integrar el bienestar profesional con la innovación pedagógica y la sostenibilidad institucional. Desde una perspectiva práctica, ofrece un marco operativo para diseñar políticas y programas de desarrollo profesional docente basados en la cooperación, la confianza y el aprendizaje situado.

Finalmente, se recomienda profundizar en futuras investigaciones sobre tres líneas derivadas de este trabajo:

- a) el impacto del SERC en la cultura institucional y el liderazgo pedagógico;
- b) las estrategias de acompañamiento relacional en la formación continua; y
- c) los efectos del cuidado y la resiliencia en la retención y bienestar del profesorado.

En síntesis, la experiencia del SERC confirma que la innovación educativa solo es sostenible cuando se construye sobre vínculos humanos sólidos y una ética del cuidado compartida. La educación relacional, al reconocer la interdependencia y la colaboración como principios de transformación, ofrece una alternativa viable y humanizadora para repensar la escuela contemporánea.

Referencias

- [1]. Álvarez, L., & Martínez, J. (2024). Escuelas relacionales y bienestar institucional: una mirada desde la innovación educativa latinoamericana. *Revista Colombiana de Educación*, 87(2), 155–174. <https://doi.org/10.17227/rce.num87-escuelasrelacionales>
- [2]. Arango, M., & Rincón, L. (2022). Educación relacional y permanencia escolar en contextos vulnerables. *Revista Educación y Pedagogía*, 34(91), 121–140.
- [3]. Bingham, C., & Sidorkin, A. (2021). *No education without relation*. Routledge.
- [4]. Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- [5]. Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2021). *The SAGE handbook of qualitative research* (6th ed.). SAGE.
- [6]. Díaz-Barriga, F. (2021). *Aprendizaje situado y práctica docente*. México: Trillas.
- [7]. Fullan, M. (2021). *The right drivers for whole system success*. Centre for Strategic Education.
- [8]. Fullan, M., & Hargreaves, A. (2020). Professional capital after the pandemic: Revisiting the three capitals of teaching. Teachers College Press.
- [9]. Gu, Q., & Day, C. (2019). *Resilient teachers, resilient schools: Building and sustaining quality in testing times*. Routledge.
- [10]. Hargreaves, A. (2021). *Well-being in schools: Three forces that will uplift your students in a volatile world*. Routledge.
- [11]. Hickey, D. T., & Riddle, S. (2022). Situated learning in networked communities: Reframing educational innovation. *Educational Theory*, 72(3), 451–468.
- [12]. Hickey, D. T., & Riddle, S. (2024). Collaborative agency in digital pedagogies. *Journal of Learning Sciences*, 33(1), 22–41.
- [13]. Hong, J. Y., Cross Francis, D., & Chen, X. (2022). Teacher resilience during educational change: Evidence from qualitative meta-synthesis. *Teaching and Teacher Education*, 118, 103805.
- [14]. Kukkonen, K., & Kärkkäinen, M. (2023). Pedagogies of care in post-pandemic schools: Towards relational resilience. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 67(5), 833–849.
- [15]. Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- [16]. Noddings, N. (1993). *The challenge to care in schools: An alternative approach to education*. Teachers College Press.
- [17]. Noddings, N. (2012). *The ethics of care: Personal, political, and global* (2nd ed.). University of California Press.
- [18]. Noddings, N. (2022). Care ethics and education in turbulent times. *Educational Philosophy and Theory*, 54(9), 1401–1413.
- [19]. Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2023). *Well-being in education: Building inclusive and equitable learning environments*. OECD Publishing.
- [20]. Roffey, S. (2023). Relational schools: Cultivating wellbeing through positive education. *Psychology of Education Review*, 47(1), 33–49.
- [21]. Stake, R. E. (2005). *Multiple case study analysis*. Guilford Press.
- [22]. Zubiría, J. (2020). *La escuela relacional y el aprendizaje situado*. Editorial Magisterio.