



Influencias institucionales en las relaciones pedagógicas que se tejen en el grado de transición 1 de la Institución Educativa Liceo Concejo Municipal del municipio de Caucaasia

Gina Paola Barón Castro
Adler Almir Gil Tejada
Ruth María Sierra Rivera

Trabajo de grado presentado para optar al título de Licenciadas(do) en Pedagogía Infantil

Asesor
Eliud Hoyos Almario, Magíster (MSc) en Educación

Universidad de Antioquia
Facultad de Educación
Licenciatura en Pedagogía Infantil
Caucaasia, Antioquia, Colombia
2022

Cita	(Barón Castro et al., 2022)
Referencia	Barón Castro, G. P., Gil Tejada, A. A., & Sierra Rivera, R. M. (2022). <i>Influencias institucionales en las relaciones pedagógicas que se tejen en el grado de transición 1 de la Institución Educativa Liceo Concejo Municipal del municipio de Cauca</i> [Trabajo de grado profesional]. Universidad de Antioquia, Cauca, Colombia.
Estilo APA 7 (2020)	



Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas (CIEP).



Biblioteca Seccional Bajo Cauca (Caucasia)

Repositorio Institucional: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

Rector: John Jairo Arboleda Céspedes.

Decano/Director: Wilson Bolívar Buriticá.

Jefe departamento: Sarah Flórez Atehortua.

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

Dedicatoria

De Gina:

A mi amada y admirada madre Ester Castro, por siempre dar más de lo que tiene.

A mi hermana y hermanos, por ser los mejores compañeros de vida y aventuras.

A mis sobrinos y sobrinas, quienes con sus ocurrencias le dan vitalidad a mi niña interior.

De Adler:

A mis padres, Clara Tejada Galvis y Adler Gil Molina por apoyarme durante todo mi proceso de formación.

A mis abuelos, por su apoyo y ayuda.

De Ruth:

A mi hija Alejandra Molina, por ser mi orgullo y mi mayor motivación para nunca rendirme en todo este proceso.

Aun a tu corta edad, me has enseñado y me sigues enseñando muchas cosas de esta vida.

A mi pareja Nelson Molina, por apoyarme en cada decisión que tomé. Por acompañarme durante estos años de formación y por armarse de paciencia para soportar ausencias y desvelos.

A mis padres, por siempre desear y anhelar lo mejor para mi vida, especialmente a mi madre Diana Rivera que ha sabido formarme en valores y principios lo cual me ha ayudado a seguir adelante en los tiempos difíciles.

A mis hermanos y abuelos, por sus palabras y compañía.

Agradecimientos

A Dios.

A nosotros, por nuestro esfuerzo, compromiso y sacrificios.

A nuestras familias, por el apoyo y esfuerzos compartido.

A los niños y niñas que hicieron parte de todo nuestro proceso de práctica.

A la maestra cooperadora del grado transición 1, por permitirnos entrar al seno de su aula y por ser generosa con su saber.

A los y las docentes que han acompañado todo nuestro proceso académico.

A la Universidad de Antioquia, a la Facultad de Educación, al y al programa de Pedagogía Infantil/Educación Infantil, por su apoyo y acompañamiento.

Tabla de contenido

Resumen.....	7
Abstract.....	8
Introducción	9
1 Revisión de antecedentes	10
2 Planteamiento del problema.....	26
3 Objetivos	30
3.1 Objetivo general	30
3.2 Objetivos específicos	30
4 Horizonte conceptual.....	31
5 Metodología	36
5.1 Contexto para la investigación	37
5.2 Métodos de investigación.....	38
5.2.1 Análisis documental.....	38
5.2.2 Observación no participante y registro estructurado de observación	40
5.2.3 Entrevista semiestructurada.....	42
6 Consideraciones éticas	47
7 Análisis y hallazgos	48
7.1 Lo que da el comienzo	50
7.2 Lo que Establece.....	57
7.2.1 Puntos de desencuentro dentro de lo que establece	62
7.3 Lo que forma	64
7.3.1 La evaluación como un proceso formativo	65
8 Discusiones y conclusiones.....	69
Referencias.....	72

Siglas, acrónimos y abreviaturas

Párr.	Párrafo
P	Página
S.f	Sin fecha
PEI	Proyecto Educativo Institucional
SIEE	El Sistema Institucional de Evaluación Educativa
MEN	Ministerio de Educación Nacional

Resumen

El presente trabajo corresponde al desarrollo de una investigación en educación, la cual emergió a partir de la información generada tras una revisión de antecedentes, y se plantea mediante una pregunta problemática que pretende analizar de qué forma lo institucional influye en las relaciones pedagógicas que se tejen en el grado transición 1 de la Institución Educativa Liceo Concejo Municipal del municipio de Caucasia. En la metodología se optó por el paradigma de tipo cualitativo con enfoque hermenéutico; donde la pregunta de investigación se trabajó a partir de un análisis documental, una observación no participante y registro estructurado de observación y una entrevista semiestructurada. Además, los análisis y hallazgos, están conformados por tres categorías: lo que da el comienzo, lo que establece y lo que forma; las cuales permitieron presentar las reflexiones de la información generada durante el trabajo de campo. Por último, en discusiones y conclusiones encontramos que la institución es un cuarto elemento dentro de las relaciones pedagógicas. Para el análisis se transversaliza con nuestra voz y la de otros autores, para finalmente exponer las nuevas ideas que emergen y los posibles aportes tanto al campo de la pedagogía infantil como al rol profesional de cada investigador.

Palabras clave: influencia, institución, relaciones pedagógicas, maestra, niños y niñas, educación

Abstract

The present work corresponds to the development of a research in education, which emerged from the information generated after a background review, and is posed by a problematic question that aims to analyze how the institutional influences the pedagogical relations that are woven in the transition grade 1 of the Municipal Council Lyceum Educational Institution of the municipality of Cauca. The methodology opted for the qualitative paradigm with a hermeneutic approach; where the research question was worked from a documentary analysis, a non-participant observation and structured observation record and a semi-structured interview. In addition, the analyses and findings are made up of three categories: what gives the beginning, what establishes and what forms; which allowed us to present the reflections of the information generated during the field work. Finally, in discussions and conclusions we find that the institution is a fourth element within the pedagogical relations. For the analysis it is transversal with our voice and that of other authors, to finally expose the new ideas that emerge and the possible contributions both in the field of child pedagogy and the professional role of each researcher.

Keywords: influence, institution, pedagogical relations, teacher, boys and girls, education

Introducción

El presente informe da cuenta de una investigación en educación y pretende analizar de qué forma lo institucional influye en las relaciones pedagógicas que se tejen en el grado transición 1 de la Institución Educativa Liceo Concejo Municipal del municipio de Caucasia.

Al iniciar la investigación teníamos como punto de partida el interés de pensar sobre las relaciones pedagógicas; debido a que, en uno de los primeros semestres del programa, el tema de las relaciones pedagógicas fue abordado durante el curso de Sujetos en el acto educativo. De igual forma, el tener este interés como punto de partida, permitió que acogiéramos el término de relaciones pedagógicas o vínculo educativo. Esto nos llevó a una revisión de antecedentes que nos permitió identificar cómo en las relaciones pedagógicas se ponen en juego al menos tres elementos: maestro, alumno y saber; además reconocimos un cuarto, que nombramos como lo institucional. De esta manera planteamos que en las relaciones pedagógicas la institución educativa tiene una influencia significativa en las relaciones pedagógicas.

Este informe contiene los siguientes apartados: la revisión de antecedentes que nos permitió presentar la mirada de varios autores acerca de los conceptos relaciones pedagógicas y vínculos educativos. Un segundo apartado contiene el planteamiento del problema, la pregunta de investigación y los objetivos. En el tercero presentamos el horizonte conceptual que se convierte como en una especie de lente para el análisis de la información generada en la investigación. Un cuarto apartado contiene la metodología en la que explicitamos, el tipo de investigación, enfoque, métodos, técnicas para la generación de información y consideraciones éticas. En un quinto apartado, presentamos el análisis de la información y los hallazgos. En este punto fue importante la definición de Enriquez (2009) respecto al concepto de institución, ya que su noción nos permitió exponer tres categorías denominadas: lo que da el comienzo, lo que establece y lo que forma. Con estas tres categorías damos cuenta de algunas de las formas en que la institución influye en las relaciones pedagógicas. Finalmente, presentamos las discusiones y conclusiones, en donde hacemos alusión a como las dinámicas institucionales generan unos posibles efectos en la maestra del grado transición 1.

1 Revisión de antecedentes

Los seres humanos vivimos en una interacción constante con otros humanos a través de la cultura, creencias y comunidades, y es precisamente esa interacción la que influye en nosotros y permite formarnos, ya que desde el momento en que nacemos y a medida que vamos creciendo nos relacionamos con todo el entorno que nos rodea y acogemos los sistemas que lo conforman. Teniendo presente la idea anterior, el siguiente trabajo acoge los términos relación pedagógica y vínculo educativo, para así, mediante la postura de varios autores y autoras, rastrear como antecedentes lo que se entiende por dichos conceptos.

Para generar la información realizamos una consulta en las bases de datos electrónicas de la Universidad de Antioquia y otras universidades; para así, explorar repositorios de libre acceso como Dialnet, Scielo y Redalyc mediante la búsqueda de los términos ya mencionados. Además, al hacer la exploración evidenciamos que el concepto relaciones pedagógicas es muy amplio, pero en nuestra búsqueda lo vinculamos con la noción de infancia y ámbito escolar; nociones que nos permitieron analizar algunos textos, para crear así, una ruta de antecedentes que orientó el camino de la presente investigación.

Comenzaremos siguiendo la postura de la psicóloga Blanca Herrera Hugo (2018) en su texto *vínculo educativo basado en el placer de enseñar y deseo de aprender*. En el documento la autora analiza el rol docente dentro del sistema educativo, para así mostrar la relación que tiene este con la construcción del vínculo educativo y el deseo de enseñar y deseo de aprender. En primer lugar, la autora reconoce que “una institución educativa es un sitio donde se oferta las posibilidades para que cada miembro pueda expresar su pensamiento, promoviendo el deseo de aprender creativamente” (p. 93). Es decir, Herrera Hugo (2018) ve las instituciones como un lugar que se dispone para permitir la expresión de cada sujeto, y ese disponer debe estar acompañado de “una formación académica y nuevos modos de cubrir sus necesidades”. (p. 93)

En segundo lugar, la autora cuestiona la labor docente para que el docente pueda ver su rol dentro del vínculo educativo; resalta que el ser maestro es un privilegio que brinda esa posibilidad de entrar en un aula, y el hecho de ser parte de ella es como “sumergirse en una piscina infinita de experiencias, imaginación e ilusiones del cual se nutre” (Herrera Hugo, 2018, p. 93); ya que un aula o un salón de clases se podría ver como una comunidad, y cada comunidad está conformada por un sin número de situaciones y experiencias de las cuales también se puede aprender. Herrera

Hugo (2018) también relaciona el privilegio con la adquisición de una responsabilidad que conlleva a ofertar sitios que fortalezcan o estimulen las destrezas de los estudiantes (creatividad, curiosidad, criticidad, etc.).

En tercer lugar, Herrera Hugo (2018) analiza el ámbito educativo exponiendo la triada de elementos: alumno, maestro y saber, que permiten la operación del sistema educativo, para así, hacer ver que:

En el vínculo educativo se evidencia que el sujeto estudiante es imbuido por el maestro, en la construcción de un saber, pero este saber debe forjarse en “el deseo de saber” y es este deseo de saber el motor que mueve al estudiante, impulsado este por la vinculación de conexión con el maestro. (Herrera Hugo, 2018, p. 93)

Con lo anterior, Herrera Hugo (2018) expone que el maestro es el encargado de guiar al estudiante dentro de la construcción de un saber; aunque esa construcción no sucede si el estudiante no tiene su propio deseo por el querer saber. De igual forma, tanto estudiantes como maestros deben tener su propio deseo de saber, ya que el deseo permite un vínculo entre ambos.

Asimismo, “los vínculos dentro de las instituciones educativas son necesarios para hacer lazos sociales e introducir al sujeto en la cultura” (Herrera Hugo, 2018, p. 93), lo que significa que la construcción de vínculo posibilitará que el saber trascienda más allá de las aulas. Por otro lado, la autora menciona que la construcción de este vínculo requiere de un proceso guiado por la heterogeneidad de la enseñanza; es decir, en la construcción de un saber se debe tratar de conocer al estudiante, ya que cada sujeto es diferente.

En el mismo texto, Herrera Hugo (2018) expone que la “relación empática se basa en el deseo que transfiere el maestro a sus alumnos, para que se produzca el aprender” (p. 95), lo que alude a que dentro de la construcción de saber no solo se involucran unos saberes, sino también una relación empática porque “los maestros en su labor diaria ponen en juego no solo los contenidos curriculares sino un vínculo afectivo con sus estudiantes” (Herrera Hugo, 2018, p. 95). En ese mismo sentido ella “concibe a la conexión educativa como el lazo entre dos personas donde juega la ambivalencia entre el amor y el rechazo” (p. 95); es decir, el lazo podría estar conformado por maestro y estudiante, los cuales poseen entre ellos, un vínculo ambivalente entre el querer y no querer.

Conociendo lo anterior, se podría decir que el ámbito educativo está conformado por una tríada de elementos: alumno, maestro y saber. Asimismo, según la postura de Herrera Hugo (2018)

pudimos ver que dentro de la triada de elementos existe una relación fortalecida por el deseo, puesto que la autora comenta que dentro del vínculo educativo se construye un saber, lo cual no podría suceder si los dos sujetos: maestro y alumno, no tienen un propio deseo por aprender. De igual forma, Herrera Hugo (2018) expone que el vínculo educativo involucra unos afectos y con ello queda preguntarnos sobre la implicación de los afectos en la construcción y trascendencia del saber. Por otro lado, tras el reconocimiento que hace la autora de la institución, nos entra la curiosidad por saber cuál es la influencia que esta última ejerce dentro del vínculo educativo.

Seguidamente, la doctora en ciencias de la educación Graciela Frigerio (2012) en su conferencia llamada *Lo que se pone en juego en las relaciones pedagógicas*, habla desde el concepto de relaciones pedagógicas y no desde el vínculo educativo como lo hace Herrera Hugo. En su discurso, Frigerio (2012) reconoce que las relaciones pedagógicas “solicitan en los sujetos, una consideración de aquello que se conmueve internamente, porque el encuentro en las relaciones pedagógicas, es un encuentro entre sujetos” (párr. 15), lo que alude a que las relaciones pedagógicas son un acto de requerir o convocar a unos sujetos, y ese encuentro provoca en ellos unos efectos.

Con lo anterior, se puede decir que Herrera Hugo (2018) y Frigerio (2012) concuerdan en la idea de que las relaciones pedagógicas y el vínculo educativo evocan en los sujetos un vínculo afectivo o unos efectos. Asimismo, Frigerio (2012) deja ver que en toda relación pedagógica existe un triángulo pedagógico conformado por “un sujeto que enseña, un sujeto que esperamos, deseamos y traemos lo necesario para que desee aprender, y aquello que volvemos disponible, los objetos del conocimiento” (párr. 20), lo cual Herrera Hugo (2018) ve como la triada de elementos: alumno, maestro y saber.

Frigerio (2012), expone que “no hay relación pedagógica sin una prescripción curricular” (párr. 15); es decir, dentro de la relación pedagógica se involucran unos saberes, postura con la que concuerda Herrera Hugo. De igual forma, Frigerio (2012), agrega que ese acercamiento no se puede quedar sólo en lo académico, sino que también pone en juego el mundo interno de cada sujeto; es decir, sus propios deseos, postura con la que también concuerda Herrera Hugo (2018) al hablar sobre el lazo que une a los sujetos.

Según el texto, Frigerio (2012) comprende la noción de volver disponible como el deseo de que el otro aprenda; por eso, hay que “darles la oportunidad, propiciar la tentación de que el otro quiera aventurarse en un territorio, en un terreno, en unas lenguas aún no conocidas por él” (Frigerio, 2012, párr. 9); porque el deseo de que el otro aprenda no radica sólo en esperar, sino

también en proveer y disponer un terreno que le genere interés al otro, ya que “si uno espera, si uno desea, si uno busca que el otro conozca, ese deseo, esas ganas, esa necesidad de aprender del otro, tiene una puerta de entrada que se llama reconocimiento.” (Frigerio citando a Ricoeur, 2012, párr. 4)

La noción de reconocimiento es permitir que cada sujeto se presente tal como es él; es no dejarse llevar por los estereotipos y los automatismos (Frigerio, 2012), porque a veces “ese saber previo, en lugar de facilitarnos el encuentro en las relaciones pedagógicas, la cierra, la obtura, porque uno busca encontrarse con uno predeterminado” (Frigerio, 2012, párr. 7). Es decir, el suponer cosas del otro, puede interferir en el encuentro. Siguiendo con la idea, Frigerio (2012) plantea que la relación pedagógica posee algo de extranjería, porque en la interacción, tanto el maestro como el alumno, poseen algo propio; por ello, es erróneo pensar o aspirar que se puede llegar a conocer en su totalidad al otro, ya que “cuando uno cree saber todo del otro, ciertamente, es porque hay un estereotipo, un prejuicio, una representación previa, y el problema con las representaciones es que a veces nos reemplazan el encuentro con el otro real.” (Frigerio, 2012, párr. 6)

En consecuencia, es necesario reconocer que el hecho de no saber todo sobre el sujeto, obliga a la relación pedagógica a estar en un constante reinventar, ya que las relaciones pedagógicas no son algo preestablecido, sino algo que se da con el otro. De igual modo, al retomar las ideas de Frigerio (2012) podemos inferir que es necesario reconocer que cada vez que surge un encuentro, siempre aparece algo nuevo, debido a que las relaciones pedagógicas no son algo técnico previamente establecido, sino más bien algo espontáneo que puede surgir en el encuentro con el otro y en el momento de darle lugar al otro; por ello tampoco son iguales.

De igual forma, se identifica que “las relaciones pedagógicas no son sin efecto” (Frigerio, 2012, párr. 15); porque cada encuentro siempre deja algo en el otro, pero ese algo no siempre es evaluable o evidenciado de inmediato, ya que “las relaciones pedagógicas dejan un efecto más allá de la evaluación que en los escenarios pedagógicos se escriban, y es así como las relaciones pedagógicas van a decir de nosotros mucho tiempo después que terminamos la escuela.” (Frigerio, 2012, párr. 17)

Por otra parte, Frigerio (2012) reconoce a las instituciones como algo mucho más que el establecimiento, las interpreta como un acto de educar que está en constante cambio; por ello ve a “las instituciones [como] aquellas construcciones simbólicas que eventualmente toman forma

material, que albergan la posibilidad de esas relaciones pedagógicas” (Frigerio, 2012, párr. 25). Conociendo lo expuesto hay que resaltar que Frigerio (2012) agrega dentro de las relaciones pedagógicas, un punto acerca del quiebre de las relaciones pedagógicas que Herrera Hugo (2018) no tiene en cuenta, ya que Frigerio (2012) menciona que “no hay relación pedagógica cuando no hay un grande ahí, presente, y no solo de cuerpo presente, quiero decir presente” (párr. 10). Es decir, las relaciones pedagógicas son guiadas por alguien que tiene experiencia y unos saberes, y el acto de estar presente involucra un interés por el otro, por reconocerlo, por sus sentimientos y situaciones, porque a veces “lo que pasa en las relaciones pedagógicas está tan o más determinado por ese mundo interno.” (Frigerio, 2012, párr. 15)

Para terminar de analizar las ideas de estas dos autoras, se puede reflexionar que ambas concuerdan en ver que en el vínculo educativo y en las relaciones pedagógicas se debe hacer el reconocimiento del otro, porque el otro posee algo de extranjería (Frigerio, 2012).; por ende, hay que trabajar con la heterogeneidad de la enseñanza (Herrera Hugo, 2018). De igual forma, Herrera Hugo y Frigerio concuerdan en pensar que dentro de las relaciones pedagógicas y el vínculo educativo se ponen en juego unos vínculos afectivos, o sea, algo que se conmueve internamente.

Por otro lado, Frigerio (2012) menciona que las relaciones pedagógicas son espontáneas, es decir que no pueden ser exigidas; aunque sí requieren de un trabajo y de unas condiciones de posibilidad. Asimismo, hay que mencionar que las relaciones pedagógicas o el vínculo educativo pueden sufrir un quiebre si en ellas no existe un acto de disponer al otro o si en ellas no se pueden propiciar puntos de encuentro con el otro en donde surja un reconocimiento e intereses mutuos entre los sujetos. Por último, hay que resaltar que ambas mencionan el concepto de institución; aunque ninguna de las dos habla sobre la influencia de esta dentro del vínculo educativo o en las relaciones pedagógicas, por eso, nos inquieta saber sobre la influencia de lo institucional en el proceso de interacción que llevan a cabo los sujetos.

El licenciado Rafael Reyes Galindo (2012) en el texto *Desnudar las prácticas educativas: política de la relación pedagógica* reflexiona sobre el concepto de relación pedagógica y, con ayuda de la mirada de Rancière, “le asigna a la relación pedagógica un rol distinto a producir libertad” (p. 53), debido a que reconoce que cada sujeto ya es libre, por eso, lo que se debe hacer es “desarrollar una educación a partir de la libertad ya tomada” (p. 53). Tras conocer esto, podemos decir que la relación pedagógica es un acto de educar, ya que, Reyes Galindo (2012) presenta cómo se ha entendido la educación durante el pasar del tiempo.

La síntesis histórica inicia desde el siglo XIX, donde la educación fue vista como formación y adaptó el término alemán “Bildung”, debido a que un sujeto tiene que darse forma. Por consiguiente, en el siglo XX pasa a ser una pedagogía crítica como emancipadora, ya que Freire la ve como una “práctica de la libertad” y Giroux como “pedagogía de la oposición”. Asimismo, a mitad de ese siglo, Frankfurt la ve como un proceso “instrumental” de la relación educativa, debido a que se convirtió en presa del mercado y se le empezó a instalar metas, fines y objetivos externos y ajenos a la misma educación; “incluso la “emancipación” se logra identificar [como un objetivo] dentro de uno de estos.” (Reyes Galindo, 2012, p. 55)

Teniendo en cuenta lo anterior, Reyes Galindo (2012) cuestiona el hecho de que el fin y el objetivo de la educación sea la emancipación, porque “la emancipación no debe ser el objetivo de la educación sino su desencadenante, su grilla, su punto de partida y su postulado fundamental. La emancipación es la condición de posibilidad de la educación” (p. 57)”, es decir, el educar inicia desde la libertad del sujeto, porque un sujeto debe ser libre para que tenga la posibilidad de educarse.

Por consiguiente, la noción de dar libertad no es el fin de la educación, debido a que, “es la emancipación la que nos reúne, la que nos da poder de autocreación, la que nos convoca” (Reyes Galindo, 2012, p. 57), o sea, la libertad no es el fin, sino lo que permite partir, es lo que posibilita educar, lo que permite el encuentro con el otro. Por otra parte, este autor menciona que a la educación se le ha asignado unos objetivos ajenos a ella, los cuales no tienen en cuenta los intereses de los estudiantes; por ello propone emancipar las prácticas, aunque “para emancipar las prácticas es conveniente desnudar lo político.” (Reyes Galindo, 2012, p. 59)

Rancière citado por Reyes Galindo (2012) ve lo político como “el encuentro de dos procesos: uno se llama el proceso de gobierno; el otro es el proceso de emancipación” (p. 59). El primero consiste en “producir el daño a la espontaneidad, hacernos superfluos” (Reyes Galindo, 2012, p. 59), es decir, este es el proceso de policía que busca reunir comunidades y producir un consenso que conlleve al daño de la igualdad.

El daño de la igualdad no consiste en buscar “una práctica comunitaria sino “un operador de demostraciones”; la demostración de que soy igual” (Reyes Galindo, 2012, p. 59). Igual en igualdad de derechos, igual para tomar mis propias decisiones, por eso hay que preocuparse por el consenso y cuestionarlo; haciendo notar nuestros deseos, debido a que el sujeto no está obligado a aceptar el encuentro. Lo segundo es lo que Rancière llama propiamente político, es el proceso de

verificar la libertad, lo cual es un estado de cuestión, de interrogar la libertad, y es aquí cuando el sujeto político aparece (Reyes Galindo, 2012), acción que provoca que desaparezca “el equilibrio comunicativo y aparece el “interlocutor” que no necesita ser validado para existir” (Reyes Galindo, 2012, p. 60); o sea, el papel de interlocutor nos permite exponer nuestros intereses y deseos; es hacernos escuchar, porque el desnudar las prácticas es reconocer a cada sujeto como único y, ese reconocer al otro como ser único puede ser entendido como la cuestión que permite que cada sujeto participe en la construcción de la relación pedagógica.

Al leer esta postura podemos concluir que Reyes Galindo (2012) reconoce la libertad como un punto de partida para las relaciones pedagógicas, cosa que no sucede en el texto de Herrera Hugo y el de Frigerio. Por otra parte, aunque no está de manera literal en el texto, se puede decir que Reyes Galindo (2012), al igual que Herrera Hugo y Frigerio, reconocen que dentro de la relación pedagógica convergen tres elementos: maestro, estudiante y saber, debido a que Reyes Galindo en su postura siempre se está refiriendo al hecho de educar a alguien. Asimismo, Reyes Galindo al igual que Herrera Hugo y Frigerio mencionan que dentro de la relación pedagógica existe un deseo, un interés, el cual debe ser tenido en cuenta.

Por otra parte, Reyes Galindo (2012) menciona dos puntos que las otras dos autoras no contemplan dentro de sus posturas, primero, agrega el concepto de la emancipación dentro de la relación pedagógica, y segundo, reconoce que cada sujeto es quien construye la relación pedagógica. Finalmente, hay que resaltar que Reyes Galindo en su postura no toca el concepto de institución, noción que nos está interesando.

Por su parte, Francisco José Sánchez Marín, Asunción Lledó Carreres y Teresa María Perandones Gonzáles (2011) en el texto *La relación educativa en contextos de aprendizaje* no hablan desde relaciones pedagógicas o vínculo educativo, sino que acogen el concepto de relación educativa, los cuales comprenden como “el conjunto de relaciones que se establecen entre el educador y los educandos, para ir hacia objetivos educativos, en una estructura y contexto dado” (Sánchez et al., 2011, párr. 18). Es decir, las relaciones educativas son los encuentros entre un maestro y un alumno; encuentros que tienen como fin alcanzar unos saberes educativos.

Tras conocer esto, podemos decir que Sánchez et al. (2011) al igual que Herrera Hugo, Frigerio y Reyes Galindo reconocen que dentro de la relación educativa convergen tres elementos: educador, educando y saber. Del mismo modo, Sánchez et al. (2011) mencionan que las relaciones educativas “poseen características cognitivas, afectivas y emocionales identificables, un desarrollo

experiencial, viviendo una historia de responsabilidad y reconocimiento mutuo” (párr. 18), lo que apunta que dentro de las relaciones educativas no solo se pone en juego unos saberes, sino también unas conexiones afectivas; por ello, se debe hacer un reconocimiento del otro, postura con la que concuerdan Herrera Hugo, Frigerio y Reyes Galindo; aunque, Sánchez et al. (2011) agrega que dentro de las relaciones educativas también se pone en juego la experiencia de los sujetos, es decir, lo que ha aprendido de sus anteriores encuentros, ya que la relación educativa es “algo más que la mera transmisión de conocimientos o contenidos culturales.” (Sánchez et al., 2011, párr. 19)

Aunado a lo anterior, Sánchez et al. (2011) menciona que las relaciones educativas “pone el acento en el papel activo del educando, tiene en cuenta las experiencias anteriores de éste, así como el particular contexto en el que le ha tocado vivir: sus códigos, su sensibilidad, su forma de ver el mundo” (párr. 19). De esto se puede entender que en la relación educativa el sujeto educando es considerado como alguien de importancia dentro de la interacción, por ende, todos sus conocimientos, el lugar donde se relaciona y sus experiencias anteriormente obtenidas son importantes para que se pueda lograr una nueva relación educativa. De igual forma, “una relación educativa no es el resultado de una mera interacción, comunicación o influencia sino que necesita de determinados elementos que la conviertan en “algo valioso”, realmente educativo” (Sánchez et al., 2011, párr. 1), lo que alude a que la relación educativa no sucede de inmediato, debido a que requiere de una variedad de elementos y de un trabajo arduo y cuidadoso, porque no siempre tiene las mismas condiciones de posibilidad, ya que se va dando día a día, momento a momento.

Concluyendo, queda mencionar que Sánchez et al. concuerdan con Herrera Hugo, Frigerio y Reyes Galindo en tres puntos: 1. Reconocen dentro de las relaciones educativas los mismos elementos: educador, educando y conocimiento. 2. Comprenden que dentro de la relación debe haber un reconocimiento mutuo y, 3. Identifican características cognitivas, afectivas y de influencia dentro de la relación educativa; aunque Sánchez et al, le agregan las características de desarrollo experiencial y contextual. Finalmente, Sánchez et al. (2011) dentro de su texto no mencionan ninguna noción de lo que se puede entender por institución o como esta influye dentro del procesos de la relación educativa; aunque sí mencionan que dentro de la relación educativa existe una influencia de algo, pero no especifican.

De manera análoga, el psicólogo Gastón Fazio (2013) en su texto *El lugar de la transferencia dentro del vínculo educativo*, al igual que Sánchez et al., acoge el término de relación educativa y, entiende este como todo vínculo social que “se asienta sobre un vacío, supone al otro,

no viene dado, ha de construirse, requiere de un trabajo de transmisión por parte del agente, y un trabajo de apropiación, adquisición por parte del sujeto de la educación” (p. 28), lo que apunta que las relaciones educativas son una conexión entre sujetos, las cuales se construyen poco a poco, sin guías y desde la nada. De igual forma, Fazio (2013) reconoce que la construcción de la relación educativa requiere de un saber que se transmita, un trabajo de apropiación del educador por ese saber y la adquisición del saber por parte del educando.

En alusión al concepto de transmisión Fazio (2013) dice que “la transmisión- adquisición es quien posibilita un lugar de encuentro” (p. 28). Por lo anterior, hay que reconocer que dentro de las relaciones educativas no solo se realiza un trabajo de transmisión, sino también de adquisición y, ese trabajo habilita un espacio para el encuentro, ya que “sin transferencia no habría trabajo social, analítico ni educativo posible” (Fazio, 2013, p. 28). Por otro lado, Fazio (2013) al igual que Herrera Hugo, habla de la relación entre deseo de enseñar y deseo de aprender y, en alusión a eso dice que “si no existe ese motor, el deseo, no hay encuentro posible” (Fazio, 2013, p. 27), es decir, dentro de las relaciones educativas debe existir un deseo, un querer, y ese debe ser el empuje de los sujetos para que se pueda habilitar el encuentro.

Tras conocer lo anterior, hay que resaltar que Herrera Hugo, Frigerio, Reyes Galindo, Sánchez et al. y Fazio, dentro de sus posturas reconocen los mismos elementos dentro de la construcción de vínculo educativo, relaciones pedagógicas o relación educativa: maestro, alumno y saber. De igual modo, Fazio (2013) menciona que las relaciones educativas son “un proceso de reviviscencia de afectos inconscientes” (p. 29); lo que alude que dentro de las relaciones educativas se reviven sentimientos de los cuales el sujeto no tenía conocimiento; postura con la que concuerdan las autoras y autores ya mencionados.

Por otro lado, Fazio (2013) menciona que las relaciones educativas se van construyendo poco a poco; postura que concuerda con los autores y las autoras ya mencionados; aunque Fazio difiere con algunos de ellos en dos puntos: 1. no concuerda con Sánchez et al., cuando dice que la relación educativa se asienta sobre un vacío, porque Sánchez et al. (2011) reconocen que la experiencia de las interacciones pasadas de los sujetos es importante dentro de la nueva interacción y, 2. También difiere con Frigerio cuando dice que en la relación educativa se supone al otro, ya que Frigerio (2012) menciona que no hay que suponer al otro, sino más bien, dejarlo ser y dejar que conserve un poco de extranjería. De igual forma, queda mencionar que Fazio (2012) le agrega la característica de transmisión a la relación educativa. Finalmente, cabe decir que Fazio se limita

al hablar del término de institución; pues en el texto no se encuentra cómo él comprende el concepto o como ella puede o no influir dentro del proceso de relación educativa.

En consecuencia a lo planeado, el licenciado Erasto Antonio Espino Barahona (2004) en su ensayo *Semiótica y ética de la relación pedagógica* al igual que Frigerio y Reyes Galindo, habla desde el concepto de relación pedagógica. Para iniciar Espino Barahona (2004) dice que “la interacción maestro-alumno, [es] entendida precisamente como una relación” (p. 214) y, esa relación “apunta a una fuerte implicación entre las personas, esto es, entre seres racionales y libres, capaces de vincularse recíprocamente, de modo gratuito, voluntario y sin coacción alguna” (p. 215), es decir, la relación despierta entre los sujetos unos afectos. De igual modo, el autor considera que los sujetos que hacen parte de la relación pedagógica son seres recíprocos, conscientes y libres.

Espino Barahona (2004) dice que “hablar de relación es, pues, en gran medida, hablar de persona” (p. 215), porque, esta solo se puede dar entre dos o más personas. Este autor apoya su postura en la pedagogía de las ciencias del espíritu, por eso, al tratar de parafrasear sus ideas podemos decir que la pedagogía de las ciencias del espíritu es una teoría de la educación que se centra principalmente en la relación pedagógica; situación que le asigna valor a la relación que existe entre el profesor y el alumno, debido a que:

Maestros y alumnos aparecen ligados en una relación que debe entenderse como una red de vínculos morales -de relaciones con cierta permanencia y ordenada a fines-, donde el estudiante es visto como “un ser en devenir”, al cual debe tutelarse su derecho al desarrollo y a la autodeterminación. (Espino Barahona, 2004, p. 215)

Es decir, las relaciones pedagógicas no son una interacción que se da una sola vez, sino más bien son algo constante, como una red entre maestro y alumnos que evoca unos afectos, por ende, deben tener un orden. Además, el estudiante dentro de las relaciones pedagógicas es visto como un ser que se está reinventando. Para el autor citado, las ciencias del espíritu se reconocen como punto nodal de la educación a las relaciones pedagógicas, por ende, “la educación es vista como una relación que teje vínculos formativos en virtud del bien del estudiante” (Espino Barahona, 2004, p. 216), lo que apunta que dentro de la relación pedagógica no solo se da una interacción, sino que también se da una formación.

Conociendo estas ideas, podemos concluir diciendo que Espino Barahona (2004) reconoce dentro de la relación pedagógica los mismos elementos: maestros, alumnos y conocimiento, que los autores y autoras anteriormente mencionados reconocen. De igual manera, cabe mencionar que

Espino Barahona (2004) reconoce que la relación pedagógica pone en juego unos afectos, aunque él le agrega la noción de moralidad; noción que no desarrolla ampliamente. Finalmente, queda decir dos puntos: 1. Espino Barahona concuerda con Reyes Galindo cuando afirma que los sujetos de la relación pedagógica son seres libres y, 2. Espino Barahona dentro de su postura no contempla el término de institución y mucho menos da nociones sobre las posibles influencias que puede tener esta dentro de la interacción.

Por su parte, Christoph Wulf (1999) en el capítulo 4, titulado *La relación pedagógica* habla desde el concepto de relación pedagógica, al igual que Espino Barahona, Frigerio y Reyes Galindo. De igual manera, hay que resaltar que Wulf y Espino Barahona orientan su postura en relación a las ciencias del espíritu, debido a que comprende que esta tiene relación con la teoría de la relación pedagógica.

Reconocemos que Wulf (1999) según los planteamientos de Nohl, cree que la educación se desarrolla a partir de las diferentes relaciones personales, por tal motivo, “describe como base de la educación la “relación pasional entre un adulto y un ser en devenir que llega solo a su vida y a su forma” (Wulf citando a Nohl, 1999, p. 55). O sea, según esto la educación permite un proceso de relación y, este proceso permite o pone en juego unas pasiones, las cuales pueden ser ambivalentes entre amor y odio (simpatía y antipatía). Del mismo modo, el concepto de ser en devenir puede ser entendido como aquel sujeto que está dispuesto al cambio, aquel que está dispuesto o se involucra en su proceso de formación.

Asimismo, comprendiendo estas ideas Wulf (1999) entiende a la relación pedagógica como una relación de interacción, debido a que “el adulto educador y el joven mantiene una relación de intercambio” (p. 55), es decir, el proceso de interacción entre el adulto y el joven es recíproco, ya que, “el educando no es solamente el objeto de un interacción educativa, sino que es considerado, igualmente, como sujeto que se le reconoce el derecho de actuar dentro de la relación pedagógica” (Wulf, 1999, p. 55), o sea, tanto educando como educador actúan en la relación pedagógica.

De igual modo, Wulf (1999) expone que “la relación entre el educador y el joven descansa sobre la confianza” (p. 56), por eso esta, “no puede ser producida por la fuerza y la manipulación” (p. 56), debido a que la interacción por mandato interrumpe la relación pedagógica. Por lo anterior, el joven siempre deberá tener el derecho a decidir, ya que no está obligado a solo aceptar el proceso. Aunado a esto, Wulf (1999) dice que “el vínculo entre un joven y un adulto constitutivo de la relación pedagógica, se debe comprender, desde el comienzo, como provisional” (p. 56), es decir,

no es algo permanente, ya que en ocasiones por parte y parte la relación pedagógica puede empezar a sufrir unos quiebres.

En ese mismo sentido, hay que señalar que la relación pedagógica desde la perspectiva de Wulf, no se reduce solo a la escuela, porque según Nohl citado por Wulf (1999) “la relación del educador con el niño, siempre es doble: del amor por él en su realidad y el amor por su fin” (p. 56), lo que alude a que el trabajo del docente siempre está encaminado a la formación completa del ser del sujeto, para que este pueda alcanzar su punto máximo de formación.

En consecuencia, Wulf (1999) expone un punto que no es tocado por los anteriores autores y autoras, pues comprende que la relación tiene unos niveles de calidad, los cuales no solo son medidos por la relación entre adulto y joven, debido a que “esta relación se puede definir mejor por el rol que ellos tienen en el marco de institución como escuela y familia” (p. 57), es decir, aquí Wulf quiere decir que no solo pensemos el rol que cumplen las instituciones, sino más bien el rol que tiene tanto el adulto y el joven dentro de ellas. Siguiendo con esta idea, Wulf (1999) agrega que las relaciones pedagógicas son provisionales y descansan sobre la confianza; puntos que no habían sido tocados en las anteriores posturas.

Concluyendo, se resalta que las posturas hasta aquí mencionadas, de una forma directa o indirecta concuerdan en el hecho de ver que tanto educador, educando y saber interactúan dentro de las relaciones pedagógicas. Igualmente, hay que señalar que algunas no solo plantean esos tres elementos, sino que también le asignan la noción de transmisión, de reconocimiento y de construcción de vínculos afectivos. Finalmente, queda decir que Wulf en su texto contempla el concepto de institución y se preocupa por el rol de lo institucional dentro de este encuentro entre sujetos o el rol que cumplen los sujetos dentro de ellas; idea que también nos interesa.

Siguiendo la línea de las ideas planteadas, el filósofo Facundo Giuliano (2016) en su texto *La educación, entre la mismidad y la alteridad: Un breve relato, dos reflexiones cuidadosas y tres gestos mínimos para repensar nuestras relaciones pedagógicas* acoge el término de relación o vínculo pedagógico. En este mismo sentido, el autor hace ver que para hablar de relación pedagógica hay que comprender el término de educación, por eso, sostiene “el pensamiento de que una educación sin conversación es mero monólogo embrutecedor” (p. 2), debido a que en el proceso educativo se debe posibilitar el diálogo entre los sujetos.

Aunado a lo anterior, Giuliano (2016) comprende la relación o el vínculo educativo como un proceso que “fundamentalmente [está] atravesado por deseos múltiples que determinan y

complementan a los sujetos indefinibles e inacabados de la educación” (p. 4), es decir, el vínculo educativo involucra o pone en juego unos sentimientos y/o afectos propios de cada sujeto, los cuales conforman el rol de cada ser e influyen en el proceso de interacción con el otro. Por lo anterior, Giuliano (2016) reconoce que “una educación sin el otro es un asesinato de los imposibles o, en otras palabras, un otroicidio” (p.5), debido a que en la educación se debe reconocer al otro, ya que los sujetos son dependientes entre sí, porque ese otro puede ser el limitante o el punto de partida, en el proceso de formación de cada sujeto.

En consecuencia, Giuliano (2016) citando a Foucault, comprende a las escuelas educativas y a las instituciones como una:

Especie de aparato de examen ininterrumpido que acompaña en toda su extensión la operación de la enseñanza, que consistiría en una comparación perpetua de cada cual, con todos, que permite a la vez medir y sancionar haciendo entrar la individualidad en un campo documental. (p.7)

El anterior planteamiento, muestra a las instituciones como las encargadas de hacer seguimiento y evaluar todo el proceso educativo; evaluación que consiste en reconocer a cada sujeto para identificar sus características y ver sus similitudes con los demás, y así, poder decir los indicadores de la evaluación. Conociendo esto, Giuliano (2016) ve lo evaluativo como “una mirada normalizadora, una vigilancia que permite calificar, clasificar y castigar, estableciendo sobre los individuos una visibilidad a través de la cual se los diferencia y se los sanciona” (p.11), es decir, la evaluación es quien permite poder identificar a cada sujeto dentro de la igualdad y, el reconocerlo dentro de la igualdad es ver las falencias y dificultades que tiene un sujeto en comparación a todos los integrantes de su grupo, para así con ello, poder establecer los indicadores evaluativos y las suspensiones que puedan requerir.

Recogiendo estas ideas, es necesario resaltar que en esta postura al igual que en las anteriores se reconoce dentro de la relación pedagógica a los mismos elementos, al igual que mencionan que dentro de la relación pedagógica se ponen en juego unos afectos y se debe reconocer al otro. Finalmente, Giuliano (2016) al comprender el concepto de institución, le agrega a la relación pedagógica el concepto de evaluación, ya que ve la institución como la encargada de examinar, debido a que, el proceso de enseñanza requiere de un proceso evaluativo, el cual permite guiar el proceso de interacción.

Siguiendo con la idea, Siu Lay Lisboa, Evelyn Araya Bolvarán, Camila Marabolí Garay, Gabriela Olivero Tapia y Carolina Santander Andrade (2018) en el artículo de investigación llamado “Protagonismo infantil en la escuela. Las relaciones pedagógicas en la construcción de ciudadanía”, también reconocen a la escuela como parte fundamental en el desarrollo de las relaciones pedagógicas, dado que “en este espacio se (re)producen e intercambian saberes y relaciones de poder-saber entre docentes y estudiantes” (p. 147), es decir, ellas ven la escuela como un lugar que permite el encuentro entre sujetos; encuentro que posibilita la adquisición de un saber, tanto para estudiantes como para docentes.

Siguiendo con la idea, Lay et al. (2018) comprenden la escuela como:

Espacio donde se encuentran sujetos/as, subjetividades y saberes, mediados por una relación pedagógica, entendiéndose como aquella relación/interacción que se puede dar en cualquier contexto o situación social que conlleve un proceso de enseñanza-aprendizaje, teniendo en cuenta el carácter intersubjetivo entre dos personas o más. (p. 152)

Lo anterior apunta a que, Lay et al., (2018) ven a la escuela como el lugar donde se convocan los sujetos que hacen parte de la relación pedagógica. De igual forma, ellas entienden la relación pedagógica como mediadora del encuentro entre sujetos. Además, exponen que la relación pedagógica es una interacción entre sujetos, la cual se puede dar en cualquier momento y espacio, debido a que lo más necesario de los encuentros es que se transmita un saber entre dos personas o más.

Con la idea anterior, se resalta que Lay et al., al igual que Wulf no limitan la relación pedagógica al ámbito escolar, sino que más bien la comprenden como algo que trasciende ese espacio. De igual forma, Lay et al. (2018) muestran que la relación no se debe ver como un acto individual sino más bien como una situación social; porque la relación pedagógica es una interacción entre dos personas o más.

En consecuencia a lo anterior, Lay et al. (2018) ven la escuela “como un espacio de entretenimiento, de desarrollo y de formación de los/las alumnos/as proyectados en un futuro bajo la noción de moratoria social” (p. 162), es decir, aquí es vista la escuela como un espacio que permite el encuentro y la formación de los sujetos. Asimismo, en relación al concepto de moratoria social parafraseamos a Lay et al. (2018) y entendemos esta como el proceso por el cual el alumno va adquiriendo saberes que trascienden la escuela; saberes que utilizará en otras etapas de su vida para hacer parte del mundo y alcanzar su máxima formación.

Tras comprender esta postura queda decir que Lay et al., (2018) reconocen dentro de la relación pedagógica a los mismos sujetos: maestro, estudiantes y saber, que han reconocido los autores y autoras anteriormente mencionados; aunque, ellas en sus posturas no retoman características que las anteriores posturas han tenido presente dentro de la relación pedagógica. Finalmente, podemos decir que el proceso de relación pedagógica busca formar al sujeto para que este sea parte de su sociedad, por ello, queda pensar cómo se evalúa al sujeto para saber que ya puede ser parte de la sociedad y, la influencia de la escuela en ese proceso evaluativo.

Para finalizar con este recorrido de antecedentes, queremos retomar nuevamente a la doctora Graciela Frigerio, pero desde su texto *Las relaciones pedagógicas en la universidad. De lazos y cabos sueltos* (s.f). Por ello, no está demás decir que como el tema de este texto es el mismo que el anterior, ella retoma varias ideas que ya conocemos; razón por la cual, hay que hacer ver que lo que más nos interesa de esta nueva postura, es su visión del concepto de institución; aunque en gran medida tocaremos puntos que en su otro texto no haya tocado.

Comenzaremos haciendo ver el hecho de que Frigerio cree que las relaciones pedagógicas son un proceso de re-inaugurar, ya que no existe una sola forma de pensarlas. Igualmente, Frigerio (s.f) citando a Vázquez dice “hablar es lo que permite la conversación” (párr. 5), por eso concuerda con Giuliano en el hecho de asignarle a la relación pedagógica la noción de posibilitar una conversación. Seguidamente, Frigerio (s.f) admite “que lo que nos convoca hoy son cuestiones vinculadas a un trabajo” (párr. 7) lo cual comprende en su texto anterior como los deseos, o sea, que el deseo también puede permitir el encuentro.

En alusión al concepto de instituciones, Frigerio (s.f) dice que dentro del proceso de las relaciones pedagógicas se “construyeron en nosotros filiaciones simbólicas, aquellas de las que nos enorgullecemos diciendo que pertenecemos a tal escuela” (párr. 10), es decir, eso que nos queda, ya que el proceso institucional puede dejar unos trazos (huellas) en el rol de cada sujeto. Asimismo, ella comprende que hablar de institución es hablar de comunidad educativa, la cual está “encargada de hacer saber, de dar de saber, de dar a saber... y cuando digo dar de saber, lo digo como quien dijera dar de comer. Volver disponible unas cosas para todos” (Frigerio, s.f. párr. 20) Por lo anterior, se puede comprender que lo institucional dispone o posibilita algo que permite educar al sujeto.

Para concluir esta idea, Pierre citado por Frigerio (s.f) dice que en las instituciones se puede producir una ausencia de saber “cuando el saber se vuelve solo utilidad” (párr. 21) “y se olvida de

su por qué, [llenándose] de procedimientos, [que] burocratiza [y] ritualiza” (párr. 20), es decir, las instituciones deben tener una razón de lo que hacen, por tal motivo nos inquieta pensar la posible influencia de lo institucional dentro de la relación pedagógica.

Finalmente, queda decir que todos los textos aquí abordados comprenden tres elementos dentro de las relaciones pedagógicas, debido a que reconocemos al profesor, estudiante y saber cómo figuras que interactúan dentro del proceso de la relación pedagógica; aunque algunos autores también tienen en cuenta el elemento de institución. Además, después de reconocer los diferentes textos y presentar este recorrido de antecedentes, se debe mencionar que este proyecto de investigación está inscrito en el marco de las relaciones pedagógicas, por ello, no está demás hacer saber que, según las diferentes posturas trabajadas, cuando se está hablando de vínculo educativo, relación pedagógica o relación educativa, eventualmente se está refiriendo a lo mismo. Asimismo, hay que resaltar que el campo de trabajo de los investigadores es la Pedagogía Infantil; por eso, en este proyecto de investigación es más que necesario comprender el concepto de las relaciones pedagógicas desde el ámbito educativo; más específicamente en el ámbito de la educación inicial.

2 Planteamiento del problema

En nuestro recorrido por los distintos textos que abordan de una u otra manera los conceptos de relación pedagógica y vínculo educativo; se pudo evidenciar que los autores y autoras, hacen aportes con relación a la temática, aportes que de cierta manera nos permitieron ir aterrizando nuestra noción inicial frente a dichos conceptos. Es decir, como grupo de trabajo inicialmente comprendimos la relación pedagógica como aquel encuentro que acontece entre el alumno y el maestro dentro del aula de clases; sin embargo, las posturas trabajadas en los antecedentes, han despertado en nosotros cierto interés por algunos elementos que consideramos cumplen un papel importante en la construcción de las relaciones pedagógicas o el vínculo educativo.

Tras comprender los textos trabajados en el apartado de antecedentes, se puede resaltar que un punto característico de los documentos es que conciben las relaciones pedagógicas como ese encuentro con el otro y con el saber, en el que, además, las figuras principales de dicho encuentro son maestro y alumno, lo cual creemos importante. Además, durante el recorrido teórico encontramos varias posturas que no solo mencionan estos tres elementos, sino que también tienen presente el concepto de institución y dejan pensar sobre una posible influencia de lo institucional frente a las relaciones pedagógicas.

En lo trabajado hasta el momento, hemos encontrado que algunos autores y autoras exponen sus ideas acerca del concepto de institución, por ello, a continuación, mencionaremos y haremos seguimientos a la noción que ellos presentan respecto al papel que toma dicho concepto dentro de la relación pedagógica. Para iniciar, tendremos en cuenta la perspectiva de Herrera Hugo (2018), debido a que comprende la escuela como el escenario en donde surge la relación pedagógica; aunque Frigerio (2012), va mucho más allá de ese lugar físico, debido a que ve a la institución como el espacio en donde las ideas toman forma, ya que es aquí en donde se da la educación, por eso, ella dice que “mucho pasó hasta que la institución de educar, de compartir lo que había con los nuevos, con los recién llegados, con las nuevas generaciones, tuvo forma de construcción física.” (Frigerio, 2012, párr. 24)

Por otro lado, Wulf (1999) menciona que “el poder social e institucional del educador sobre el educando no puede más que influenciar su relación” (p. 57), es decir, Wulf reconoce que el docente debe cumplir con unas tareas que son predisuestas a nivel social e institucional que en cierta forma influye en la relación que se puede dar entre el docente y estudiante; sin embargo, no

puede olvidarse de los intereses que este último tiene al respecto de las instituciones. Además, “para que el sujeto revise su posición ante el saber, ante la institución escolar, la docente, etc. debe haber un agente que cause e interpele la cuestión” (Fazio, 2013, p. 26), es decir, alguien que guíe y cuestione. Asimismo, para que exista una relación pedagógica, se invita a reconocer que cada sujeto ocupa un lugar dentro de esa relación y que ambos son fundamentales para que acontezca.

En alusión al concepto de relación pedagógica, Wulf (1999) menciona que:

No es solamente a partir de la voluntad del adulto y del joven de donde se puede apreciar la calidad de dicha relación. Esta relación se puede definir mejor por el rol que ellos tienen en el marco de instituciones, como la escuela y la familia. (p. 57)

O sea, la relación pedagógica goza de unos estándares de calidad, los cuales no solo dependen del deseo que puedan tener el adulto y el joven, sino también del rol que cada sujeto representa dentro de la institución. Aunado a esta idea, podemos decir que, para ver la calidad de dicha relación pedagógica, se hace necesario tener presente que existen algunos procesos sociales que gozan de un marco institucional escolar, los cuales establecen unas normas, propósitos y limitaciones que en cierta medida regulan el actuar del sujeto.

Comprendiendo los aportes hasta aquí expuestos, creemos que Wulf (1999), nos advierte sobre una posible influencia por parte de las instituciones en las relaciones pedagógicas que pueden acontecer entre un joven y un adulto, advertencia que vista desde el eje de esta investigación será entendida como una posible influencia por parte de la institución en las relaciones pedagógicas que pueden tejer entre un maestro y sus estudiantes.

En otro orden de ideas, Giuliano (2016) y Lay et al. (2018), concuerdan en ver la institución como una parte esencial dentro de las relaciones pedagógicas, aunque Giuliano (2016) no solo la reconoce como eso, sino también como una especie de mecanismos que evalúan constantemente el proceso de la enseñanza y la relación pedagógica, pues él reconoce que la evaluación y el papel que juega la institución frente a esta es fundamental para la relación pedagógica, debido a que esta debe volver a verse como “una tecnología puesta al servicio del cuidado de sí” (p. 11), es decir, la institución es quien guía el proceso evaluativo, el cual debe realizarse para mejorar el proceso educativo. Asimismo, Lay et al. (2018) comprenden a las instituciones como “espacio donde se encuentran sujetos/as, subjetividades y saberes, mediados por una relación pedagógica” (p. 147), o sea, las instituciones son el lugar de encuentro entre las personas y unos saberes, los cuales están mediados por la relación pedagógica.

Como las instituciones son un lugar de encuentro, deben tener como una de sus prioridades el potenciamiento del papel de la infancia, (Lay et al., 2018); debido a que, si la educación y la institución se olvidan de ese reconocimiento del otro y de sus intereses para priorizar el hecho de alcanzar objetivos de aprendizaje, provocará que la relación pedagógica sufra un quiebre (Frigerio, 2012). Seguidamente, consideramos que las instituciones educativas se pueden percibir más allá de un espacio físico en el que surgen las interacciones entre sujetos, por tanto, hay que reconocer que estas también llegan a ser esenciales dentro del proceso de interacción que llevan los sujetos dentro de ella.

Respecto a lo anterior, Frigerio (s.f) menciona que la institución puede ser entendida “como la encargada de hacer saber, de dar de saber, de dar a saber” (párr.20), es decir, es aquella que puede llegar a posibilitar algo a todos los participantes. Asimismo, Frigerio (s.f) advierte que se requiere de “un proceso de institucionalización que admita una deconstrucción, es decir: desaprender y aprender” (párr.67). O sea, la institucionalización debe reconocer que los niños y niñas cuando llegan a ser parte de una institución vienen con un recorrido, con unas marcas impresas y unas reflexiones que en cierta medida se convierten en su punto de partida para seguir comprendiendo el mundo que los rodea, aunque ahora desde el ámbito escolar. Además, la institución también alberga unos saberes que de cierta manera cobijan e influyen a los sujetos que forman parte de ellas.

Si analizamos la idea anterior y abrimos aquí un espacio de reflexión sobre los puntos ya mencionados podemos preguntarnos sobre la forma en que la institución puede llegar a influir en las interacciones diarias entre los sujetos y el saber. Continuando con lo expuesto, Wulf (1999) plantea que “la situación educativa escolar es asimétrica. Ella limita al educador y al alumno en sus posibilidades de comunicación” (p. 56), es decir, el proceso de relación educativo es diferente en cada momento; situación que interfiere en el proceso de diálogo entre maestro y estudiantes. Comprendiendo esto podemos decir que, la limitación al momento del diálogo en la relación pedagógica puede ocasionar unas diferencias de poder, las cuales en ocasiones pueden convertirse en un limitante al momento del encuentro con el otro, ya que en ocasiones la posición de poder en la que se encuentra el maestro puede llevarlo a sobrepasar los intereses de sus estudiantes, por ello, queda pensar sobre la influencia de lo institucional dentro de la posición de poder que asume el maestro.

Por último, concordamos con Wulf (1999) cuando nos advierte de la posible influencia de la institución dentro del proceso de relación del maestro y los alumnos; razón por la cual proponemos realizar una serie de visitas a una institución educativa; para así poder seleccionar uno de los grupos y tras observar algunos de sus encuentros, comprender los diferentes procesos que se llevan en el aula y con ello, tratar de identificar la influencia de lo institucional dentro de la posible relación pedagógica que se lleva en el grupo seleccionada.

Por lo anterior, se presenta como pregunta problematizadora para este proyecto de investigación: ¿De qué forma lo institucional influye en las relaciones pedagógicas que se tejen en el grado de transición 1 de la Institución Educativa Liceo Concejo Municipal del municipio de Caucasia?

3 Objetivos

3.1 Objetivo general

Analizar de qué forma lo institucional influye en las relaciones pedagógicas que se tejen en el grado de transición 1 de la Institución Educativa Liceo Concejo Municipal del municipio de Caucasia.

3.2 Objetivos específicos

- Identificar la estructura y el discurso institucional escolar desde los documentos legales que tiene la Institución Educativa Liceo Concejo Municipal y desde las prácticas educativas que allí surgen.
- Reconocer a través de la observación, las prácticas y los posibles escenarios de participación que la maestra y la institución escolar disponen para los niños y niñas del grado transición 1.
- Establecer desde las voces y las experiencias de la docente y los niños y las niñas del grado transición 1, una posible relación entre lo establecido en el discurso institucional escolar y las prácticas educativas que se tejen en el aula de clases.

4 Horizonte conceptual

A lo largo del desarrollo de este proyecto han surgido una serie de conceptos que proporcionan una base teórica sobre el problema de esta investigación, razón por la cual, al momento de hablar de dichos términos se tendrán en cuenta las perspectivas de algunos autores y autoras. De igual forma, el retomar algunas miradas permitió construir dentro del discurso de este apartado un vínculo entre los conceptos; vínculos que posibilitan formar líneas de relación que ayudan a reflexionar sobre lo expuesto.

Comprendiendo lo anterior, los conceptos que conforman el horizonte conceptual son: relaciones pedagógicas, infancia e institución; conceptos que serán comprendidos desde el ámbito educativo escolar.

Para iniciar, se vio conveniente hablar sobre el concepto de relación pedagógica, debido a que es necesario tenerlo presente a la hora de abordar los otros conceptos. Por ello, retomamos a Wulf (1999) cuando entiende la relación pedagógica como:

Una relación de interacción; el adulto educador y el joven mantienen una relación intercambiable. El educando no es solamente el objeto de una intervención educativa, sino que es considerado, igualmente, como un sujeto a quien se le reconoce el derecho de actuar dentro de la relación pedagógica. (p. 55)

En este sentido, la relación pedagógica es una relación de intercambio entre un educador y un joven, en donde el educando es considerado como alguien igual al educador, debido a que ambos conforman la relación pedagógica. De igual forma, la interacción no es algo que se da una sola vez, sino algo constante; razón por la cual, "la relación entre el educador y el joven [debe] descansar sobre la confianza" (Wulf, 1999, p. 56), ya que es fundamental que entre el educador y el estudiante se forjen unos lazos de respeto, compromiso y simpatía.

En referencia a lo anterior, hay que agregar que Wulf (1999) expone que dentro de la relación pedagógica ocurre una acción educativa, por ello, se puede hablar de interacción educativa, puesto a que en la relación pedagógica se involucran unos saberes. Comprendiendo esto, se puede decir que según el planteamiento de Wulf (1999) en la relación pedagógica interactúan un educador, un joven y lo educativo; figuras que, al momento de entenderlas dentro de un espacio educativo escolar, se van a comprender como profesor, estudiantes y saber.

Por lo anterior, queda señalar que la relación pedagógica que se tejen en un espacio educativo escolar, es muy diferente a la que se tejen dentro de otro tipo de relación social; aunque la relación pedagógica que se tejen en espacios educativos escolares, no es igual en ninguno de los casos, ya que cada encuentro tiene unas condiciones diferentes. Asimismo, es importante mencionar que la relación pedagógica no se ordena, sino que más bien depende de los deseos e intereses del profesor y sus alumnos, los cuales pueden cambiar a cada momento e incluso a veces no son los mismos, por eso, se comprende que la relación pedagógica entre maestro y alumnos no es estable, sino más bien temporal; aunque el vínculo conformado dentro de ella se puede recordar durante toda la vida, debido a que “cada relación pedagógica tiene como la marca, la impresión digital de la obra del artesano, y se hace en cada encuentro, vez a vez, poco a poco.” (Frigerio, 2012, párr. 5)

Por otro lado, Marcela Solís de Ovando Ibarra (2017) en su texto *Relaciones pedagógicas y autonomía: una propuesta de acción para un curso de educación básica en un colegio Montessori de Santiago* expone que:

La relación pedagógica entre profesor y alumno debe ser flexible, sin ser vertical ni autoritaria, y basarse en el diálogo como intercambio entre sujetos necesariamente activos, y es fundamental que el profesor proporcione un ambiente de construcción subjetiva, dejando atrás la tradicional memorización. (p. 4)

O sea, la relación pedagógica debe ser permisiva y provocar la conversación entre los sujetos. Además, es necesario comprender que; aunque la relación pedagógica sea espontánea también requiere de unas condiciones de posibilidad, las cuales deben ser proporcionadas por el docente. Del mismo modo, queda decir que aquí se comprendió a las relaciones pedagógicas como un proceso de encuentro e interacción entre educador, educando y saber, proceso que implica un querer saber y querer enseñar por parte de todos los sujetos.

Tras comprender lo anterior, en la relación pedagógica se debe tener en cuenta los intereses de los estudiantes, para así generar condiciones agradables que permitan la participación de los sujetos ya que “cuando se expone a los niños a condiciones adecuadas, estos pueden apasionarse por aprender mucho más de lo que se espera porque se les permite descubrir el placer por aprender” (Solís de Obando, 2017, p. 12). Además, “en la relación pedagógica, el alumno es la persona que construye su propio conocimiento y aprendizaje” (Solís de Obando, 2017, p. 9), debido a que se

considera a cada niño y niña como un sujeto activo y consciente de su proceso, pues, cada sujeto debe poseer un deseo de saber.

En referencia a lo anterior, cuando se habla de niños y niñas, también se está hablando de infancia. En ese sentido, Julio Moreno (2014) en su texto *Ser humano. La inocencia, los vínculos, la crianza* reconoce como infancia “al conjunto de intervenciones institucionales que, actuando sobre el niño real, al que podríamos también llamar párvulo”, es decir, la infancia son las acciones que se realizan sobre un niño, debido a que “el niño se conforma de acuerdo a lo que su sociedad sanciona como "infancia"” (p.149). O sea, las comunidades, las familias y las escuelas construyen su propia concepción de infancia debido a que las “nociones [se] derivan de una construcción social, histórica y cultural que se transforma de acuerdo con la época y la cultura vigente.” (ICBF, 2018, citando a Alzate, p. 24)

Siguiendo con la idea, Moreno (2014) plantea que “la niñez no es un fenómeno inmutable y varía de acuerdo a la concepción de infancia de cada cultura” (p. 152), ya que la niñez evoluciona, cambia con el pasar del tiempo y en la actualidad, debido a que las prácticas con la infancia influyen en el cómo ella se entiende. De igual forma, los niños y niñas también pueden construir su propia noción de infancia ya que su actuar también designa lo que es entendido por la infancia.

Tras lo anterior, en este trabajo de investigación se entendió a la infancia como la primera etapa del ser humano, en la cual es concebido el niño o la niña como un sujeto que hay que acoger y formar para que sea partícipe en los procesos de socialización escolares, sociales y familiares. Asimismo, aquí se comprendieron a los niños y niñas como seres “únicos, singulares, con capacidad de conocer, sentir, opinar, disentir, plantear problemas y buscar posibles soluciones” (MEN, s.f, p.15). De igual forma, los niños y niñas, son sujetos que juegan, son libres, sexuales y de derechos. Además, se entendió que la infancia está enmarcada dentro de implicaciones éticas, políticas, jurídicas, legales y normativas; las cuales obligan a la sociedad a protegerla contra toda acción o situación que vulnere sus derechos y atente contra su persona, ya que “los derechos del niño [deben] prevalecer sobre los correspondientes a las demás personas.” (Jaramillo, 2007, p. 121)

Por otra parte, al reflexionar sobre el concepto de infancia, pero desde el ámbito educativo, se hayo que dentro de él surge el concepto de educación inicial. La educación inicial se encarga de acoger y prestar los servicios de la educación preescolar en Colombia. O sea, según el decreto 2247 de 1997 la educación inicial es la primera etapa educativa formal del ser humano, debido a “que se ofrece a niñas y niños de 3 a 5 años y [es acogida en los] grados de: prejardín, jardín y transición”

(MEN, 2014, p. 28); aunque, hasta el momento solo el grado de transición es obligatorio ya que hace parte del sistema educativo comprendido en las distintas instituciones educativas escolares. De igual forma, la educación inicial acoge la figura de los niños y las niñas para ponerlos como centro de su labor, ya que se encarga de reconocer el contexto y los agentes que están a su alrededor, para así juntos, acompañar a la niñez durante su proceso de desarrollo y aprendizaje, y prepararlos para que pueda ser promovido a los otros niveles educativos.

Tras comprender esto, es necesario mencionar que la población con la que se desarrolló este trabajo fue la infancia escolarizada dentro de las normativas nacionales de la educación colombiana. Por ello, y porque se reconoce a las instituciones como un lugar de encuentro en donde la infancia pasa una gran parte de su tiempo (Lay et al., 2018), se consideró fundamental abordar el concepto de institución. En referencia a esta idea, Eugene Enriquez (2009) en su texto *Educación y formación. Aportes desde una teoría de la institución y las organizaciones* define la institución como “lo que da el comienzo, lo que establece y lo que forma” (p.31). Es decir, la institución es lo que inaugura, fundamenta y sostiene; debido a que desde el “momento en que la gente entra en un sistema de intercambio [...] se comienzan a establecer reglas, los hombres comienzan a tener obligaciones, normas morales e instituciones que se ocuparán de cuidar que la existencia sea pacífica.” (Enriquez, 2009, p. 20)

Aunado a lo anterior, “la institución es un imaginario que se encarna” (Enriquez, 2009, p. 29) en una o en un grupo pequeño de personas, los cuales conforman un grupo de poder que se encargan de elegir al otro grupo de personas, y por eso, se puede decir que un sujeto puede hacer parte de varias instituciones (Enriquez, 2009), debido, a que puede pertenecer a una escuela, al mismo tiempo en que hace parte de un grado académico, una familia, una iglesia, etc. Además, toda institución debe hacer cosas precisas, ya que “tienen como objetivo influir sobre la regulación global de la sociedad, hacer durar esta regulación y asegurar su transmisión.” (Enriquez, 2009, p. 31)

Por otra parte, se puede decir que “hay institución cuando tenemos grupos que tienen leyes de funcionamiento, sistema de reglas, modos de transmisión y cierta influencia sobre el funcionamiento de una sociedad” (Enriquez, 2009, P. 31); aunque, hay que saber que “las instituciones se fundan, se basan sobre un saber, un sistema de valores y de acciones que tienen fuerza de ley.” (Enríquez, 2009, p. 31)

Siguiendo con la idea, Frigerio (2012) comprende a las instituciones como "construcciones simbólicas que eventualmente toman forma material" (párr. 24), idea con la que se concuerda, ya que cuando se refiere a institución, no se limita a solo comprender su estructura física, pues, se ve lo institucional como algo que va más allá del establecimiento (Frigerio, 2012). Del mismo modo, se comprendió a las instituciones como ese espacio en donde se permite la expresión y se provoca a los sujetos para que tengan deseo por aprender (Herrera Hugo, 2018), ya que estas son espacios que permiten la interacción entre personas y se posibilitan unos saberes. (Frigerio, 2012)

Por otra parte, el concepto de instituciones se puede clasificar en Instituciones oficiales y no oficiales; y desde ahí se desprende el concepto de instituciones educativas. Por lo anterior, se expone que por instituciones oficiales se define a todas "aquellas instituciones que han sido creadas por la ley, o por una ordenanza departamental o un acuerdo municipal, y además se caracterizan porque se financian con recursos públicos" (MEN, s.f, párr. 19). Y, por no oficiales a "aquellas que son promovidas por particulares que cumplen con los requisitos legales establecidos para tal fin" (MEN, s.f, párr. 19). Asimismo, por institución educativa se comprendió al "conjunto de personas y bienes promovidos por las autoridades públicas o por particulares, cuya finalidad será prestar un año de educación preescolar, nueve grados de educación básica y media." (MEN, s.f, párr. 11)

Finalmente, no existe una sola clase o figura de institución; aunque cuando en este proyecto de investigación se refiere a dicho término, se está comprendiendo exclusivamente a las instituciones escolares de carácter formal. Además, se entiende lo institucional como un discurso o sistemas de reglas que se pueden encarnar por una persona o un grupo de personas.

5 Metodología

Para el desarrollo de este proyecto de investigación se optó por utilizar el paradigma de tipo cualitativo, comprendido desde la mirada de Uttech (2005) como la investigación que “explora y examina con más detalle y profundidad las experiencias de una persona o grupos de personas” (p. 142). Tras conocer esto, se consideró dicho paradigma pertinente para el alcance de los objetivos propuestos, debido a que se buscó analizar de qué forma lo institucional influye en las relaciones pedagógicas que se tejen en el grado transición 1 de la Institución Educativa Liceo Concejo Municipal del municipio de Caucasia. En ese sentido, este paradigma es pertinente en la medida en que potencia la construcción de conocimientos y permite un acercamiento a la realidad de los participantes, debido a que, “la investigación cualitativa es abierta y holística y permite examinar las relaciones sociales incipientes que sólo se hacen evidentes a la investigación cuantitativa cuando están muy generalizadas en la sociedad.” (Vieytes, 2009, citando a Rubio y Varas, p.50)

Comprendiendo lo anterior, durante el desarrollo de este paradigma se consideró oportuno tener presente las voces y las experiencias de la maestra y de los niños y las niñas del grado transición 1 mediante la observación de los posibles escenarios de participación que ofrece la docente y la institución. Por lo anterior, cabe resaltar que la investigación cualitativa tiene como objetivo comprender las realidades de los participantes teniendo en cuenta su contexto y sus propios puntos de vista. Al respecto, Uttech (2005) afirma que “la investigación cualitativa no consiste en determinar predicciones ni controlar variables, sino en observar las vidas y escuchar las voces de uno mismo y los demás.” (p. 142)

Asimismo, hay que dejar claro que, bajo este paradigma, esta investigación se inclinó por el enfoque hermenéutico, donde la pregunta de investigación se desarrolló a partir de un análisis documental, una observación no participante y el registro estructurado de observación y unas entrevistas semiestructuradas.

En vista a esto, la hermenéutica según Sandoval (1996) es entendida como una:

Metodología en la cual la comprensión de la realidad social se asume bajo la metáfora de un texto, el cual es susceptible de ser interpretado mediante el empleo de caminos metodológicos con particularidades muy propias que la hacen distinta a otras alternativas de investigación. (p. 67)

O sea, esto permitió hallar puntos de encuentro con la presente investigación, ya que, durante el desarrollo de esta, sin apartar la mirada del punto de interés, se realizó un análisis documental que permitió identificar el discurso institucional y algunos de sus enfoques o estructura; para así, con ello fundamentar el proceso de observación y de entrevistas.

Ricoeur citado por Sandoval (1996) define la hermenéutica como “la teoría de las reglas que gobiernan una exégesis, es decir, “una interpretación de un texto particular o colección de signos susceptible de ser considerada como un texto” (p. 67), por ende, durante este trabajo de investigación se hizo una observación e interpretación bajo la emisión de un acercamiento interpretativo, para así tratar de descifrar la realidad del contexto o lo que el texto quiere revelar, ya que como propone Gadamer (1995) “la hermenéutica retiene una experiencia, no es un método para averiguar un sentido “verdadero”, como si este pudiera llegar a alcanzarse.” (p. 71)

En este mismo sentido, Martínez (2002) establece como la misión de la hermenéutica:

Descubrir los significados de las cosas, interpretar lo mejor posible las palabras, los escritos, los textos, los gestos y, en general, el comportamiento humano, así como cualquier acto u obra suya, pero conservando su singularidad en el contexto del que forma parte. (p. 2)

Por ello, en este proyecto de investigación se realizó un análisis detallado y responsable de la información generada durante el trabajo de campo llevado a cabo con los sujetos participantes. De igual manera, tras la implementación de los métodos se analizó de qué forma lo institucional influye en las relaciones pedagógicas que se tejen en el grado transición 1 de la Institución Educativa Liceo Concejo Municipal del municipio de Cauca.

5.1 Contexto para la investigación

Este proyecto investigativo se desarrolló en la Institución Educativa Liceo Concejo Municipal, la cual es de carácter oficial y se encuentra ubicada en la carrera 20 de la zona urbana del Municipio de Cauca Antioquia. Esta institución fue escogida teniendo en cuenta su retorno a la presencialidad y debido a que allí, anteriormente se habían desarrollado varios procesos de práctica integrativa.

La población seleccionada para desarrollar esta investigación fue el grado transición 1, ya que el trabajo se enmarca en el ámbito de la educación inicial. Este grupo está compuesto por 29 estudiantes divididos de la siguiente manera: 13 niños y 16 niñas, los cuales oscilan entre los 5 a 6

años de edad. Cabe mencionar que debido a la contingencia generada a partir de la Covid-19, en los días en que se realizaron las visitas, solo asistieron de manera presencial un total de 23 estudiantes, ya que, los 6 restantes estaban llevando su proceso académico desde sus hogares mediado por la virtualidad. Por otra parte, la docente que acompaña este grado es Licenciada en Educación Preescolar y hace 13 años llegó a la institución educativa.

5.2 Métodos de investigación

Con el propósito de generar unos saberes que ayuden a nombrar lo que se quiere lograr con este proyecto investigativo, se propusieron tres métodos, los cuales fueron: el análisis documental, la observación no participante y el registro estructurado de observación y la entrevista semiestructurada. Asimismo, para el desarrollo de esta parte metodológica se requirió de unos tiempos de trabajo dentro del centro educativo y otros fuera de este, debido a que, así como hubo unas horas de trabajo en la institución, los investigadores también tuvieron que disponer de otros tiempos y espacios para preparar material o finiquitar asuntos que quedaron pendientes en las sesiones.

5.2.1 Análisis documental

El método de análisis documental se consideró clave dentro de este proyecto de investigación, debido a que permitió generar, clasificar y analizar la información suministrada por los documentos legales de la Institución Educativa Liceo Concejo Municipal. Asimismo, estos documentos, ayudaron a perfilar y/o dar bases para la fundamentación del propósito de la propuesta de investigación, ya que este método se desarrolló en la primera semana; la cual estuvo dividida en dos sesiones. Del mismo modo, con este método se alcanzó el primer objetivo específico, ya que, se identificó la estructura y el discurso institucional escolar desde los documentos legales que tiene la Institución Educativa Liceo Concejo Municipal y desde las prácticas educativas que allí surgieron.

Respecto a esto, es necesario entender que el análisis documental es una “operación intelectual que da lugar a un subproducto o documento secundario que actúa como intermediario o instrumento de búsqueda obligado entre el documento original y el usuario que solicita

información” (Castillo, 2005, p. 1). Por ende, para el recorrido analítico que se realizó en este trabajo se consideró pertinente seleccionar algunos de los documentos legales de la Institución Educativa Liceo Concejo Municipal del municipio de Caucasia (Antioquia).

Los documentos legales de la institución pueden ser entendidos como los documentos originales ya que son los que proporcionan la información que será interpretada por el investigador (Castillo, 2005), por ello, el proceso de interpretación de los documentos originales dejó como resultado un subproducto, el cual, en este caso son unas fichas de lectura en las que se evidencia de manera escrita algunas comprensiones obtenidas; razón por la cual no se puede pretender que en ellas se evidencie una “verdad” absoluta.

De acuerdo a lo anterior, este trabajo exigió que los investigadores fueran cuidadosos, precavidos y rigurosos con la lectura de los documentos que rastrearon y consideraron oportunos para el proceso de esta investigación, debido que:

Toda lectura posible radica en establecer un algo que el texto dice desde su literalidad misma, un algo que no es más que una interpretación básica, revestida de cierto grado de certidumbre, necesaria a cualquiera otra, e incompleta, resultante de lo que el texto dice y no más allá del mismo. (Hoyos y Parada, 2018. párr.74)

Por otra parte, Sandoval (1996) menciona que el análisis documental se desarrolla bajo cinco etapas; sin embargo, en este trabajo investigativo solo se acogieron cuatro. Primero, se hizo el rastreo e inventarios de los documentos existentes y disponibles, por eso aquí se creó un canal de comunicación entre los investigadores, los directivos y la docente, para así lograr identificar cuáles son esos documentos legales que la institución escolar acoge (el PEI, las mallas curriculares, el manual de convivencias, los estándares, entre otros). Segundo, se hizo una clasificación de los documentos identificados, con base a cuáles de ellos tienen presente el tema central del trabajo de investigación. Tercero, se hizo una selección de los documentos más pertinentes para los propósitos de la investigación, por ende, aquí como base se tuvieron en cuenta el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el Manual de Convivencia de la Institución y el Sistema Institucional de Evaluación Educativa (SIEE), debido a que el objetivo general de esta propuesta es analizar de qué forma lo institucional influye en las relaciones pedagógicas que se tejen en el grado transición 1 de la Institución Educativa Liceo Concejo Municipal del municipio de Caucasia.

Para terminar, en la cuarta etapa, se realizó una lectura detallada de los documentos seleccionados, para así con cada uno de ellos construir un subproducto. Es decir, aquí, tras la lectura

consciente de los tres documentos, se construyeron unas fichas de lectura con las que se identificó la concepción que tiene la institución de las infancias, las rutinas internas y los posibles escenarios de participación que la maestra y la institución ofrece para los niños y niñas. Asimismo, en las fichas se encuentran ideas sobre el discurso de la institución y cómo este concibe la relación pedagógica, para con ello, analizar de qué forma lo institucional influye en las relaciones pedagógicas que se tejen en el grado transición 1 de la Institución Educativa Liceo Concejo Municipal del municipio de Caucasia.

5.2.2 Observación no participante y registro estructurado de observación

Otro de los métodos implementados durante este proyecto de investigación fue la observación no participante y registro estructurado de observación, apoyado en el diario de campo para registrar la información generada. Este método se llevó a cabo en un periodo de tres semanas, en donde por semana se realizó una visita de observación a la institución. Cada visita dejó como resultado un diario de campo que contiene un escrito con los hechos que sucedieron en el aula y que ayudaron a orientar esta investigación. De igual modo, hay que señalar que la población seleccionada para llevar a cabo este apartado metodológico, fueron la maestra y los estudiantes de transición 1 de la Institución Educativa Liceo Concejo Municipal, por ende, las interacciones de este grupo fueron el escenario en donde se llevó a cabo la observación.

Mediante el desarrollo de este método se logró alcanzar el segundo objetivo específico, con el cual se reconoció a través de la observación las prácticas y los posibles escenarios de participación que la maestra y la institución escolar disponen para los niños y niñas del grado transición 1. Asimismo, con el fin de alcanzar este objetivo, aquí no solo se tuvo presente las rutinas del aula y la estructura de las clases, sino también las prácticas, las acciones e interacciones pedagógicas de la docente y de los niños y niñas, pues, con este trabajo de investigación se quiere analizar de qué forma lo institucional influye en las relaciones pedagógicas que se tejen en el grado transición 1 de la Institución Educativa Liceo Concejo Municipal del municipio de Caucasia.

Respecto a la observación no participante, Guillén et al. (2016) la entiende como un método en donde:

El investigador se mantiene al margen del fenómeno estudiado, como un espectador pasivo, que se limita a registrar la información que aparece ante él, sin interacción, ni implicación

alguna. Se evita la relación directa con el fenómeno, permitiendo obtener la máxima objetividad y veracidad posible. (p.10)

O sea, en este tipo de observación el investigador no participa directamente en la situación estudiada, ya que busca obtener la mayor objetividad posible, aproximándose al contexto investigado, pero sin alterar o modificar sus dinámicas y naturaleza. Sin embargo, como investigadores no se está completamente de acuerdo con estos autores y autoras, ya que se considera que el mero hecho de estar físicamente dentro del aula de clase, en cierta medida, permite influir en el comportamiento de los participantes y en los procesos que “normalmente” se llevan en el aula. Por lo anterior, creemos que los investigadores no deben tomar una postura totalmente alejada, sino que más bien necesitan ser “sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son objeto de su estudio.” (Sandoval, 1996, p. 41)

En este mismo sentido, se deja ver que este método es muy útil, porque a través de la observación, se “conduce al investigador hacia una mejor comprensión del caso” (Stake, 1998, p.60). Es decir, aquí los investigadores deben centrar su mirada para saber qué observar, porque no todo lo que suceda en el espacio educativo puede orientar o dar respuesta a la investigación. Además, los saberes generados en el método de análisis documental permitieron orientar la observación realizada, por eso, hay que mencionar que, en este trabajo de investigación, el primer método y el segundo están entrelazados, ya que lo identificado en los documentos, en parte estableció qué se podía observar.

Por otra parte, la información generada en la observación debe ser registrada. Por ello, durante la observación no participante y registro estructurado de observación, los investigadores tomaron la postura de espectadores pasivos y, estuvieron limitados al hecho de registrar en el diario de campo la información de los hechos más acordes para alcanzar el objetivo de investigación.

En referencia al registro de la información, Stake (1998) plantea que “el investigador con experiencia busca el momento y un rincón tranquilo para transcribir la observación mientras ésta siga conservando su actualidad” (p.61), debido a que sistematizar la información más significativa del proceso de trabajo, es una manera adecuada para que el investigador reflexione sobre su práctica e intente resolver su pregunta problematizadora, analizando y confrontando lo que sucedió en cada encuentro con lo planteado en los documentos legales.

A propósito de la técnica del diario de campo, Sandoval (1996) sostiene que “este no es otra cosa que un registro continuo y acumulativo de todo lo acontecido durante la vida del proyecto de

investigación” (p. 140). Asimismo, este autor menciona que la observación no participante y registro estructurado de observación, cuenta con cuatro patrones de búsquedas; razón por la cual, se realizó primero la caracterización de las condiciones del entorno físico y social de la institución, es decir, se reconoció la estructura física de la institución y el aula de clases; aunque centrando la mirada en el discurso institucional y el proceso de interacción que tienen los sujetos dentro de ella. Segundo, se realizó la descripción de las interacciones entre los actores, es decir, identificamos cuál es la concepción de relación pedagógica, de infancia y educación que maneja la institución. También, se reconoció los escenarios en que participan la docente y los y las estudiantes, lo cual permitió analizar de qué forma lo institucional influye en las relaciones pedagógicas que se tejen en el grado transición 1 de la Institución Educativa Liceo Concejo Municipal del municipio de Caucasia.

Tercero, se identificaron las estrategias y técnicas de integración social, o sea, se tuvo presente la estructura de las clases, las rutinas y las diferentes situaciones que ocurrieron en todo el proceso de observación para así construir el cuarto patrón, en donde se identificó el cómo se solucionaron las situaciones presentadas y las consecuencias de los diversos comportamientos, permitiendo así, analizar de qué forma lo institucional influye en las relaciones pedagógicas que se tejen en el grado transición 1 de la Institución Educativa Liceo Concejo Municipal del municipio de Caucasia.

Tras realizar estos cuatro patrones, se retomaron las observaciones finales generadas en este método y en el de análisis documental, para así con ello perfilar las preguntas que se realizaron en las entrevistas, ya que como dice Sandoval (1996), las “observaciones no participantes o externas deberán luego ser corroboradas a través de una fase de observación participante o mediante el empleo de entrevistas directas con los actores sociales correspondientes.” (p. 140)

5.2.3 Entrevista semiestructurada

Como último método de investigación se realizó una entrevista semiestructurada a la directiva docente del grado transición 1 y a algunos de los niños y niñas de dicha aula de clases; razón por la cual el proceso de entrevistas se llevó a cabo en una semana que estuvo dividida en tres sesiones, debido a que en dos de ella se entrevistó a los niños y niñas y, en la tercera sesión a la docente. Cabe mencionar, que la entrevista a la maestra se realizó en una jornada y espacio

diferente al aula de clases, ya que su entrevista no debía interferir en la rutina que normalmente ella lleva en la institución. Del mismo modo, con este último método se cumplió con el tercer objetivo específico, ya que se establecieron desde las voces y las experiencias de la docente y los niños y las niñas del grado transición 1, una relación entre lo establecido en el marco institucional escolar y las prácticas pedagógicas que se tejen en el aula de clases.

Para que este método se pudiera llevar a cabo, se tuvo que reconocer y analizar la información generada por los dos anteriores métodos, debido a que esa información permitió reajustar las diferentes preguntas que orientaron las entrevistas semiestructuradas. Igualmente, la entrevista semiestructurada se consideró una pieza fundamental dentro de este proyecto investigativo, ya que, en complemento con los otros dos métodos, le da fuerza a todo el trayecto metodológico que se trazó para generar los saberes que orientan y dan respuesta a esta investigación. Del mismo modo, el proceso de entrevista realizado fue de forma presencial y personalizado, es decir, fuera del aula de clases se organizó un espacio al cual se iba llevando al niño o niña que le tocara la entrevista. Asimismo, a la maestra se le citó al final de la jornada, en un espacio silencioso y fuera del aula de clases.

Por otra parte, el proceso de entrevista se realizó de forma presencial porque al momento de estar conversando, no solo se ponen en juego la voz de la persona y sus experiencias obtenidas en su labor, sino también, sus expresiones y emociones, debido a que “la entrevista rescata no sólo informaciones sino también formas de hablar, temores, imaginarios sociales, y de manera relevante la propia identidad del sujeto construida en el relato” (Vieytes, 2009, p. 61). En este proyecto de investigación se empleó la entrevista de tipo semiestructurada, en la cual se generó información desde los actores que hacen parte del contexto y posibilitó una interacción con el otro a través del diálogo. Aunado a esto, el tipo semiestructurado dejó tener una autonomía al momento de realizar la entrevista, puesto a que permite partir de unas preguntas abiertas, las cuales dejan que durante el desarrollo de la entrevista surjan unas nuevas preguntas relacionadas con lo que el entrevistado está dando a conocer. Asimismo, durante el desarrollo de la entrevista surgieron nuevas preguntas, lo cual dio paso a una conversación que permitió que el proceso fuera más amistoso.

En este sentido, la entrevista semiestructurada se puede definir como “una "conversación amistosa" entre informante y entrevistador, convirtiéndose este último en un oidor, alguien que escucha con atención, no impone ni interpretaciones ni respuestas, guiando el curso de la entrevista hacia los temas que a él le interesan” (Díaz et al., 2013, párr. 22). Por esta razón, en este momento

los investigadores estuvieron obligados a interactuar constantemente con los entrevistados, ya que el interés de este también es importante durante la entrevista, debido a que su rol es vital para generar nueva información y contrastar con la ya conocida, pues, el propósito de la entrevista semiestructurada “es realizar un trabajo de campo para comprender la vida social y cultural de diversos grupos, a través de interpretaciones subjetivas para explicar la conducta del grupo.” (Díaz et al., 2013, párr. 22)

En consecuencia, Díaz et al. (2013) proponen cuatro fases a seguir antes y al momento de realizar una entrevista. Comprendiendo esto, lo primero que se hizo para las entrevistas fue la “preparación”, en donde se realizó la planeación del cuestionario a utilizar y los objetivos a alcanzar (ver anexo). Es necesario mencionar que las preguntas estuvieron agrupadas por categorías o temas, con el objetivo de darle un “mejor” sentido a la conversación. Asimismo, en este punto, teniendo en cuenta la disponibilidad de la maestra y los y las estudiantes, se estableció el lugar, fecha y hora de los encuentros para realizar las entrevistas.

La segunda fase denominada “apertura”, se realizó al momento de estar con la docente o con los y las estudiantes en el lugar acordado, ya que en este punto se les dio a conocer el objetivo de la entrevista y se les solicitó el consentimiento para grabar un audio de lo entrevistado. Asimismo, el espacio de las entrevistas fue distinto al que se desarrollan las clases; así como el lugar fue silencioso y agradable, debido a que tanto los entrevistadores como entrevistados necesitaban estar centrados en el desarrollo de la entrevista. Luego se realizó la tercera fase llamada “desarrollo”, es decir, aquí se empezó el diálogo siguiendo la guía de preguntas con flexibilidad, ya que, para generar más información, algunas veces se tuvo que modificar algunas preguntas, cambiar el orden o reestructurarlas. Además, se permitió que cada entrevistada o entrevistado se expresara de manera libre y espontánea sin ser interrumpida; situación que posibilitó que los entrevistadores les dieran entrada a otros temas relacionados con la pregunta. Igualmente, aquí fue necesario, en algunas ocasiones invitar a los entrevistados de manera prudente a explicar o profundizar en los temas que trataba.

Por último, en este proceso de entrevista se realizó el “cierre”, es decir, aquí los investigadores dieron a conocer que se estaba llegando al final de la entrevista, esto con el fin de que los participantes recordarán mentalmente lo que habían contado y para así, poder “provocar en [ellas o ellos] la oportunidad de que profundicen o expresen ideas que no han mencionado.” (Díaz et al., 2013, párr. 28). Finalmente, los entrevistadores hicieron un resumen de los temas tratados,

para así, dar a conocer la información generada y terminar el encuentro agradeciendo a cada uno por su disposición y participación durante el desarrollo del método.

En relación a la entrevista de los niños y niñas, es necesario mencionar que no todos pudieron ser entrevistados, debido a que muchas entrevistas iban a generar un sinnúmero de información, la cual, por el corto tiempo para el desarrollo de este proyecto no se hubieran podido procesar. Por tal motivo, para la selección de los niños y las niñas se apeló al deseo de cada uno de ellos, pues se les preguntó quiénes querían participar y, cómo surgieron muchos voluntarios se procedió a realizar un sorteo en el cual quedaron como ganadores cinco niños y cinco niñas. Se acudió a la estrategia del sorteo, para que los niños y niñas a entrevistar fueran elegidos de una manera imparcial, puesto a que, por la información generada en las observaciones, nuestro juicio o prejuicios hubieran podido interferir en el proceso de selección.

Las preguntas creadas para realizar a los niños y niñas, fueron analizadas y estructuradas un sin número de veces, puesto a que la estructura de cada pregunta, debía ser sencilla, para que cada estudiante pudiera comprenderla por sí solo. Asimismo, la selección de las preguntas fue rigurosa con el fin de tener pocas preguntas y así, no saturar el niño o niña de preguntas; sino más bien provocarlo para que desde su deseo contara sobre su experiencia. De igual modo, al momento de entrevistar a cada niño o niña, los entrevistadores debían estar muy pendiente, porque algunos estudiantes se dejaban llevar por la emoción y se salían del tema abordado. Por esta razón, los entrevistadores tuvieron el deber de delimitar la conversación y de motivar a cada niño para que proporcionara más información relevante para la investigación.

En alusión al método de entrevista semiestructurada, se debe mencionar que cada entrevista fue nuevamente retomada para transcribirla y analizarla de manera individual y colectiva, para con ello, analizar de qué forma lo institucional influye en las relaciones pedagógicas que se tejen en el grado transición 1 de la Institución Educativa Liceo Concejo Municipal del municipio de Caucasia.

Por otra parte, es fundamental dejar saber que el orden diseñado para el desarrollo de este apartado metodológico fue necesario debido a que cada método apoya o enriquece la mirada del otro. Por ejemplo, la información generada en el análisis documental brindó bases para realizar el método de observación no participante y registro estructurado de información. Igualmente, los saberes alcanzados en estos dos métodos ayudaron a reajustar las preguntas guías para las entrevistas semiestructuradas que se realizaron a la maestra, a los niños y a las niñas. Asimismo, trabajar el método de análisis documental, observación no participante y registro estructurado de

información y la entrevista semiestructurada permitió que los investigadores pudieran conocer desde diferentes ángulos, miradas y posturas la información que ayudó a construir un análisis guiado y orientado para la investigación.

Finalmente, este trabajo de campo se desarrolló en un tiempo de seis semanas, en las cuales por semana se preparaban una o dos visitas al centro de práctica. Es decir, durante las seis semanas del desarrollo del apartado metodológico se agendaron ocho sesiones, las cuales tuvieron una duración de cuatro (4) horas de trabajo dentro de la institución. Del mismo modo, la jornada con la que se llevó a cabo este proyecto estudia únicamente en la mañana; por ende, los investigadores estuvieron en el centro educativo toda la jornada, es decir, desde la 07:00 am hasta las 12:15 pm. Asimismo, el desarrollo de los dos primeros métodos y la entrevista a los estudiantes se llevó a cabo en el horario habitual; mientras que la entrevista a la docente y a los estudiantes se realizaron en un espacio diferente, para así no interferir de una forma directa en los tiempos y actividades que se estaban desarrollando esos días en el aula.

6 Consideraciones éticas

Durante la ejecución de este proyecto investigativo se tuvieron en cuenta aspectos que no pusieron en peligro a los participantes, en este caso a la maestra, a los niños y niñas del grado transición 1 y a la Institución Educativa Liceo Concejo Municipal del municipio de Caucasia, lugar donde se llevó a cabo esta investigación, ya que la información generada durante la implementación de los métodos, solo fue utilizada para fines académicos e investigativos, teniendo en cuenta los criterios de confidencialidad. De igual forma, en acción de no comprometer la integridad de los participantes, se optó por no utilizar nombres o hacer uso de nombres ficticios cuando la cita lo ameritaba. Además, por medio de varios consentimientos informados que se entregaron a la institución, maestra y padres de familia, se solicitó el permiso para entrevistar y grabar a la docente y a los niños y niñas. De igual manera, constantemente se estuvo informando a la comunidad educativa sobre los procesos que se estaban llevando a cabo.

7 Análisis y hallazgos

Esta investigación tuvo como pregunta orientadora ¿de qué forma lo institucional influye en las relaciones pedagógicas que se tejen en el grado transición 1 de la Institución Educativa Liceo Concejo Municipal del municipio de Caucasia? Por ende, en este apartado se pretenden desarrollar dos puntos importantes, en primer lugar, se retomará la ruta que se llevó a cabo para la aplicación de cada uno de los métodos y en una segunda instancia sus respectivos análisis y resultados generados.

Siendo así, es importante recordar que en esta investigación se abordaron los métodos de: Análisis documental, observación no participante y registro estructurado de observación y la entrevista semiestructurada, por eso, a continuación se hablará de manera general sobre lo realizado en cada método y se profundizará en algunas categorías halladas, para así, determinar si se logró alcanzar o no, los objetivos inicialmente propuestos para la presente investigación.

En primer lugar, se realizó un acercamiento general a la Institución Educativa Liceo Concejo Municipal, con el objetivo de reconocer su estructura física, distribución y las prácticas que allí se desarrollan. Después, se creó un canal de comunicación con el rector, los coordinadores y la docente del grado transición 1, el cual nos permitió identificar documentos legales como: el Proyecto Educativo Institucional (PEI), El Manual de Convivencia y El Sistema Institucional de Evaluación Educativa (SIEE); esto con el fin de analizar la estructura y el discurso institucional escolar. Con estos documentos se hizo inicialmente una lectura intratextual que permitió establecer lo que el texto decía; es decir, comprender detalladamente los sentidos del texto, para así, poder construir unas fichas de lectura que consisten en presentar, contextualizar y analizar los fragmentos seleccionados más acordes a la pregunta de investigación. Luego, se realizó una lectura intertextual de las fichas realizadas; es decir, se hizo una lectura cruzada y comparativa de los fragmentos, para poder ir más allá de lo presentado y así, encontrar los puntos de encuentro y desencuentro que permitieron orientar la presente investigación.

En segundo lugar, se realizó un cronograma de actividades con el fin de agendar unas fechas en las que se pudo realizar en días diferentes una secuencia de tres observaciones al grado transición 1 de la Institución Educativa Liceo Concejo Municipal. Al llegar al aula, los investigadores se ubicaron en la parte posterior de esta, debido a que identificaron esta ubicación como una zona estratégica que permitiría reconocer las prácticas y los posibles escenarios de participación que la

maestra y la institución educativa disponen para los niños y las niñas; así como las acciones e interacciones pedagógicas que se llevan a cabo en el grupo. Además, dicha ubicación permitió cumplir con la posición que se debe tener como investigadores en el método de observación no participante y registro estructurado de observación; es decir, el de estar a cierta distancia de la situación observada, sin interacción directa y con la menor implicación posible de intervención. De igual forma, aunado al proceso de observación, se realizaron tres diarios de campos en donde se registró de manera detallada, amplia y ordenada, los diferentes hechos que sucedieron en el aula y que le aportan a la presente investigación.

En tercer y último lugar, se programaron unos tiempos para realizar unas entrevistas a la docente encargada y a algunos estudiantes; razón por la cual, las entrevistas estuvieron divididas en dos momentos. Primero se entrevistaron a 10 estudiantes, entre niños y niñas y después, en un segundo momento, a la docente. Para estructurar y perfilar las preguntas utilizadas para este método, se tuvo en cuenta la información generada en los dos primeros métodos. Además, todas las entrevistas fueron grabadas, posteriormente transcritas para ser interpretadas y después entrelazadas para así generar una nueva información que permitió analizar la influencia de lo institucional en la relación pedagógica que se tejen en el grado de transición 1 de la Institución Educativa Liceo Concejo Municipal.

Teniendo en cuenta que este trabajo está inscrito en el marco de la relación pedagógica y que esta se encuentra conformada por una tríada de elementos: estudiantes, maestro y saberes, se consideró oportuno conocer a partir de la entrevista realizada a la maestra del grado transición 1, cómo ella comprende el concepto de relación pedagógica. Al respecto ella mencionó:

Es una relación de saber pero mal entendida; porque es que tanto aprenden ellos como aprendo yo, ellos me enseñan muchas cosas, yo trato de llevarles lo que yo sé, compartirlos con ellos, darles estrategias, igualmente ellos me dicen "*ah.. pero lo podemos hacer de esta manera*", "*yo tengo una idea la podemos hacer de esta otra manera*" [...] Es una relación de aprender y también de enseñar, de compartir experiencias y saberes. (Entrevista a la docente, 18 de noviembre, 2021)

Partiendo de la respuesta anterior, se puede rescatar en primera instancia que la relación pedagógica es entendida como aquella en la que se comparten unos saberes que no dependen únicamente de la docente, sino que también, tienen cabida aquellos que son compartidos por parte de los niños y las niñas, es decir, en la relación pedagógica se producen efectos tanto para los niños

como para la maestra. Asimismo, también se considero necesario conocer la concepción que tiene la Institución Educativa Liceo Concejo Municipal sobre los estudiantes; debido a que, esa concepción permitió que se comprendiera el porqué de cada una de las estrategias pedagógicas y los discursos propuestos por la institución. Por lo anterior, se trae aquí un fragmento del PEI ubicado específicamente en el punto 5.1. llamado *El modelo pedagógico*, del título 5 denominado *Componente pedagógico*; el cual expone que “la institución desde el modelo constructivista concibe al estudiante como el centro del proceso de enseñanza, quien asume la responsabilidad de su aprendizaje y la generación de estrategias que le permitan el desarrollo de su proyecto de vida.” (Institución Educativa Liceo Concejo Municipal, 2019, párr. 39-40)

Teniendo en cuenta el fragmento anterior, la institución pone al estudiante en el *centro del proceso de enseñanza*, es decir, la institución concibe a los niños y niñas como sujetos que asumen unas responsabilidades respecto a su aprendizaje y, es precisamente esa responsabilidad la que va a posibilitar que ellos dispongan de unas estrategias que apunten a su desarrollo personal.

Considerando que lo que se pretende con este trabajo es analizar de qué forma lo institucional influye en las relaciones pedagógicas que se tejen en el grado de transición 1 de la Institución Educativa Liceo Concejo Municipal. Para continuar con este apartado, se ve necesario retomar cómo se entendió el concepto de institución en el horizonte conceptual; por ello, se trae a Enriquez (2009) cuando menciona que “la institución es lo que da el comienzo, lo que establece y lo que forma” (p. 31). Con estas tres formas de nombrar la institución construimos las categorías.

Así pues, las tres categorías construidas son: lo que da el comienzo, lo que establece y lo que forma.

7.1 Lo que da el comienzo

Con base a la primera definición que expone Enriquez (2009) cuando concibe a la institución como “lo que da el comienzo” (p.31), construimos esta primera categoría en la que ahondamos sobre las prácticas, discursos y formas de organización que acoge la Institución Educativa Liceo Concejo Municipal y la maestra del grado transición 1, para así dar apertura, inaugurar o dar inicio a los procesos formativos que posibilitan la relación pedagógica.

Comprendiendo que las instituciones a partir de sus prácticas y discursos dan unas aperturas, durante la lectura realizada al manual de convivencia de la Institución Educativa Liceo

Concejo Municipal, se encontró en el apartado de *Principios*, específicamente en el epígrafe *Horizonte Institucional*, un fragmento que habla sobre el principio del trabajo en equipo que acoge el establecimiento educativo. En dicho apartado se expone que “la institución abrirá espacios para que los docentes, estudiantes y directivos trabajen colaborativamente en las actividades propias de la gestión académica, intercambien experiencias e identifiquen prácticas apropiadas para lograr mejores aprendizajes” (Institución Educativa Liceo Concejo Municipal, 2002. p. 8). Siendo así, la institución se encarga de abrir unos espacios o unos escenarios en donde la docente y los estudiantes puedan inaugurar o dar inicio a distintas prácticas que posibiliten unos aprendizajes; no está demás mencionar que estos espacios ya vienen predispuestos por la institución, los cuales permiten que esta influya en los discursos y prácticas que se llevan a cabo en dicho lugar.

A propósito de los espacios en los que *los docentes, estudiantes y directivos trabajen colaborativamente*, la institución dispone de unas aulas de clases en las que se da apertura a los encuentros entre la docente y los estudiantes. Al respecto, en las tres observaciones que realizamos en el aula del grado transición 1 de la Institución Educativa Liceo Concejo Municipal, observamos que la docente inauguraba las clases desde el pupitre. A continuación, anexamos un fragmento del diario de campo N°1 que desarrolla un poco más a profundidad lo anteriormente mencionado:

Al momento en que los niños iban llegando, la docente desde su puesto alzaba un poco el tono de voz y decía: “*Tráiganme el cuaderno de rayas.*” De igual forma, si la maestra notaba que el niño que acabó de llegar no había ido a clases el día anterior, le solicitaba los dos cuadernos para pegarle el material trabajado y así ponerlo al día. Igualmente, se pudo ver que después de que el niño ubicara sus cosas en su puesto y le llevara el cuaderno a la docente, se podía poner a jugar con los otros niños. (Diario de campo N° 1, 28 de octubre, 2021)

El apartado anterior deja en evidencia que el inaugurar de sus clases se da desde la expresión: *Tráiganme el cuaderno de rayas*, y es desde ahí que podría partir la relación entre la maestra y los niños. Además, vemos la influencia institucional a través de la práctica que estaba realizando la maestra mientras llegaban los niños, es decir, la maestra se dispone en su escritorio para pedir los cuadernos a los niños que van llegando y así poder cumplir con el material de trabajo que está consignado en el plan de estudio institucional y que está predispuesto para desarrollar ese día. Asimismo, es tanta la exigencia institucional por el cumplimiento de aquello que está

establecido, que la maestra al inicio de la clase solicita el cuaderno a los niños que por alguna razón faltaron el día anterior para así, ponerlos al día.

Siguiendo con las formas en que la docente da apertura a sus clases, notamos en las tres observaciones, que el saludo de la docente es la segunda forma en cómo ella inaugura su jornada escolar, ya que, esto pasaba después de estar aproximadamente media hora consignando el material de trabajo en los cuadernos. Para complementar la idea anterior, traemos un apartado de una de las observaciones, en donde se evidenció que la maestra al terminar de pegar el material se levantaba del puesto y empezaba:

A llamar a cada niño desde su escritorio, para que se dirigiera hacia donde ella y recibiera su cuaderno. Al terminar el llamado y cuando cada niño regresó a su puesto, la docente se para al frente del salón y le pregunta a los niños y las niñas: “¿cómo están?”, a lo que todos respondieron: “*Bien. Bendecido por María y bendecidos por Dios.*” (Diario de campo N° 1, 28 de octubre, 2021)

Con lo anterior, se reafirma la idea de la influencia institucional en las relaciones pedagógicas que se tejen en el grado de transición 1, ya que la maestra en la acción de acoger las prácticas que la institución dispone, ha establecido unas rutinas que dan cuenta del cómo ella da apertura a sus clases, las cuales son evidentes no solo desde las observaciones, sino también, desde las voces de algunos de los niños entrevistados cuando nos dicen: “*Me, me recibe el cuaderno*” (Entrevista a los estudiantes N°3, 16 de noviembre, 2021). “*Me dice que saque el cuaderno de rayas o de cubitos*” (Entrevista a los estudiantes N° 6, 16 de noviembre, 2021).

Para ampliar un poco lo anterior, traemos a colación un fragmento más completo de la entrevista número 5:

Entrevistadores: ¿Y qué está haciendo la profesora cuando llegas al colegio?

Niño: Está poniéndonos las tareas.

Entrevistadores: ¿Y cómo te recibe la profe?

Niño: Llamándome.

Entrevistadores: ¿Qué te dice?

Niño: “Thiago”... Y me da el cuaderno. (16 de noviembre, 2021)

Por lo anterior, vemos entonces que ese llamado de la maestra es el que los niños han interiorizado y han concebido como un acto de recibimiento al llegar al aula de clases; como lo expresa el niño entrevistado cuando se le pregunta cómo lo recibe la maestra: *Llamándome. [...]*

“Thiago”... *Y me da el cuaderno.* Del mismo modo, teniendo en cuenta las prácticas implementadas por la docente en las que inaugura y da inicio a sus clases, decidimos escucharla a través de la entrevista cuando se le preguntó: ¿cómo es el proceso de recibimiento que normalmente se hace con los niños? Al respecto, la docente comentó:

Al inicio del año es diferente porque están en periodo de adaptación, pero este año no se les puede tocar, no se les puede abrazar, simplemente llegan, se sientan, esperamos unos minutos que lleguen los demás niños, realizar la oracioncita. Al inicio del año escolar, siempre al inicio se anexan unas actividades de rutina que es aprenderse el nombre de la profesora, aprenderse el nombre de los compañeros, el nombre del colegio, nombre del grado y hacemos algunas actividades rutinarias de poesías, canciones; pero ya ahora en esta última semana del año ya comenzamos en firme con actividades, corriendo a ver si podemos cumplir con todas las que tenemos represadas porque la semana pasada perdí dos días. (Entrevista a la docente, 18 de noviembre, 2021)

En la respuesta anterior, evidenciamos que la docente tiene unas formas de inaugurar sus clases al inicio del año y otras cuando ya este está por acabar. En efecto, la docente deja claro que inicialmente *se anexan unas actividades de rutina*, es decir, con dichas actividades se da comienzo al año escolar, además, se busca que los niños y las niñas puedan conocerse entre ellos y familiarizarse con el escenario educativo que está predispuesto para que en él se dé apertura a unas relaciones de saber. Asimismo, la docente deja en evidencia que llega un momento en el año en el que se da comienzo *en firme con actividades, corriendo a ver si podemos cumplir con todas las que tenemos represadas*. Aquí pudimos ver cómo la institución influye en la forma en cómo la docente inaugura sus clases. Dicho de otro modo, la docente dispone de unas actividades que sirven para dar bienvenida a los niños en ese año; sin embargo, esa forma de inaugurar las clases no se sostiene durante el año lectivo, dado que la docente debe cumplir con el desarrollo de unas actividades que hacen parte del plan de estudio institucional.

En alusión al plan de estudio que la docente debe cumplir, al hacer la revisión del PEI encontramos que:

El plan de estudio se debe ajustar todos los años para que esté acorde con las orientaciones del Ministerio de Educación Nacional [MEN] sobre política educativa, especialmente en aspectos como los lineamientos, estándares e indicadores de desempeño y derechos básicos de aprendizaje. (Institución Educativa Liceo Concejo Municipal, 2019, p. 18-19)

El apartado anterior, muestra que hay un plan de estudio que hace parte del currículo de la institución y que debe ser ajustado anualmente por los docentes. Además, la institución brinda la posibilidad a los docentes de ajustar el plan de estudio acorde a su área específica, sin olvidarse de las orientaciones que propone el MEN. Con esto, es clara la influencia de la institución en las relaciones pedagógicas, ya que, la docente hace esas adaptaciones mucho antes del encuentro con los niños y las niñas. Por lo tanto, partiendo de esos ajustes y planeaciones que deben realizar los docentes cada año, decidimos aprovechar la entrevista realizada a la maestra del grado transición 1 para que nos hablara un poco al respecto; esta fue su respuesta:

Eso lo hacemos en la primera semana. La profesora Carmen Rosa y yo nos sentamos, miramos cómo nos fue con los... cómo nos fue con el trabajo de ese año anterior, qué cambios queremos implementar; y ya establecemos una ruta de qué vamos a trabajar, cómo lo vamos a trabajar. (Entrevista a la docente, 18 de noviembre, 2021)

Ante lo expresado podemos decir, que la institución abre unos espacios en la primera semana del año que son utilizados por los docentes para realizar las planeaciones que serán desarrolladas durante todo el año; dichos espacios contribuyen para que se dé apertura al año escolar. Hasta este punto, se podemos ver cómo a través de esos espacios la institución llega a influir en las formas de organización que tiene la maestra frente a sus planeaciones; en cuanto se ponen en juego esas orientaciones que la institución dispone, en conjunto con los aprendizajes y experiencias que haya tenido con su grupo anterior, logrando así, proponer ideas frente a qué y cómo va a dar comienzo al trabajo con los niños y niñas del presente año escolar.

Continuando con los espacios que la institución dispone para dar apertura al trabajo colaborativo entre la docente y los estudiantes; en una de las observaciones realizadas al grado de transición 1 de la institución educativa, se pudo evidenciar que otro de ellos son los actos cívicos y culturales en los que se llevan a cabo unas prácticas y costumbres que son propias de la institución. En alusión a esto, en la segunda visita tuvimos la oportunidad de estar presentes en un acto cívico que realizaron, el cual nos permitió conocer otros escenarios y otras formas de dar inicio. Asimismo, se vio la importancia que tienen estos espacios que la institución abre a la comunidad educativa para que participen.

Para profundizar más frente a la importancia que tienen esos espacios que abre la institución, aprovechamos la sesión de entrevista con la docente para preguntarle sobre el proceso de planeación y participación de los niños y niñas en el acto cívico realizado, y esta fue su respuesta:

“Eso...eso es una actividad institucional de todos los años pero era por fuera en las calles, este año se hizo allá [en el colegio] y fue un poquito como corriendo el tiempo, hubo muchas dificultades.” (Entrevista a la docente, 18 de noviembre, 2021)

Según lo expuesto, logramos evidenciar una influencia institucional frente a las prácticas que la docente debe implementar en el aula de clase, dado que se hace necesario que la docente a parte de las actividades curriculares, tenga en cuenta otros trabajos que buscan cumplir con este evento que se ha convertido en una tradición de la institución, ya que son realizados todos los años. Para complementar esta idea, consideramos necesario conocer a través de la maestra esas prácticas y discursos institucionales que debe acoger durante el desarrollo de sus actividades académicas. Frente a dicha inquietud la docente mencionó:

Ah sí. A nivel del salón se debían hacer varias actividades. Se hizo lo que fue el pincho, se hizo lo que fue la biserita. Se les colocó un cuento y se les leyó una historia. Se le hicieron varias actividades; inclusive de cada actividad debía quedar una evidencia que fueron las que colocamos afuera del salón. (Entrevista a la docente, 18 de noviembre, 2021)

Para ahondar frente a la influencia de la institución en la relación pedagógica a partir de los espacios que dispone, queremos mencionar que en la segunda observación realizada, notamos que antes que los estudiante salieran a hacer parte del acto cívico, llegó al aula una docente de la institución y preguntó: “¿Por qué aún no han salido para el acto cívico?”, a lo que la maestra cooperadora le respondió: “Es qué aún no han llegado todos”, situación que la docente comprendió y se marchó (Diario de campo N°2, 4 de noviembre, 2021). De igual manera, al contado de unos segundos, el coordinador académico se acercó al aula y desde la puerta le preguntó a la maestra cooperadora:

¿No van a ir al acto cívico?, ya hace mucho rato empezó”. A lo que la maestra le respondió: “Solo han llegado 11 niños. No he salido porque eran muy poquitos”; a lo que el coordinador responde: “No importa. Pueden salir así. (Diario de campo N°2, 4 de noviembre del 2021)

Con lo planteado anteriormente, evidenciamos una influencia de lo institucional dentro de la relación pedagógica, teniendo en cuenta que la insistencia de esos dos docentes podría ir en función de cumplir con todo aquello que estaba programado para dar inicio al acto cívico. Además, esta influencia se hace más evidente cuando en la observación notamos que la docente del grado

transición 1, al recibir este último llamado, inmediatamente se dirigió con los estudiantes al lugar donde se estaba llevando a cabo el evento escolar.

Comprendiendo lo anteriormente expuesto, queremos mencionar que dicha exigencia por parte de esas figuras educativas no se vio reflejada a la hora de permitir la participación de los niños y niñas del grado transición 1; ya que cuando los niños llegaron al lugar donde se estaba llevando a cabo el acto cívico no tuvieron un saludo de bienvenida ni un espacio en la agenda cultural. Para ampliar un poco más esta idea, traemos un fragmento de lo observado:

De igual forma, notamos que la participación de los niños y niñas del grado transición solo consiste en un acto de hacer presencia, ya que ellos no prepararon ningún punto cultural e incluso cuando los presentadores hicieron un llamado a cada uno de los grupos para que hicieran un “historia”; se pudo evidenciar que este grupo no era llamado. (Diario de campo N°2, 4 de noviembre, 2021)

De acuerdo con este relato, logramos reafirmar que en este evento dispuesto por la institución no se le dio apertura a la participación de los niños y las niñas. Con la intención de ampliar las ideas ya expuestas traemos la voz de un niño participante de la entrevista número 5:

Niños: Los niños de mi salón no hicimos nada.

Entrevistadores: ¿No hicieron nada?

Niño: No. No nos llamaron. (16 de noviembre, 2021)

De igual forma, presentamos un fragmento con la respuesta de una niña participante de la entrevista 8 al preguntarle sobre su participación en el acto cívico cultural:

Entrevistadores: ¿Qué hacías?

Estudiante: Estaba sentada.

Entrevistadores: ¡Sentada! ¿Y no te hubiera gustado de pronto participar como? Tú sabes que había unos compañeros ahí bailando, cantando, leyendo unas carteleras. ¿Te hubiese gustado hacer alguna cosa de esas?

Estudiante: Sí.

Entrevistadores: ¿Qué te hubiese gustado hacer?

Estudiante: Bailar. (16 de noviembre, 2021)

Vemos aquí la inconformidad de los niños y las niñas ante este espacio abierto por la institución, ya que, su participación no fue más allá del acto de presencia en el escenario, lo cual se refleja desde la expresión: *Los niños de mi salón no hicimos nada*. Además, evidenciamos desde

la voz de la docente esas exigencias que debe llevar a cabo para cumplir con lo que está establecido a nivel institucional y, cómo esto influye en la relación pedagógica que se tejen en el grado de transición 1, dado que esas exigencias interfieren en los comportamientos y las maneras de pensar de la maestra y de los niños. Finalmente, pudimos corroborar desde la observación, que la maestra maneja unas prácticas y discursos que son influenciados por la institución, debido a que, esta última dispone de unas orientaciones que deberían ser acogidas por la maestra para posibilitar unos espacios en los que se pueda dar apertura a unos saberes, relaciones y aprendizajes.

7.2 Lo que Establece

En esta categoría acogemos la segunda forma de definir la institución que plantea Enriquez (2009), cuando entiende a esta como aquella “que establece” (p. 31). Así pues, en este apartado se va a entender la acción de establecer como aquello que fundamenta y sostiene unos modos de interacción entre los sujetos; los cuales se dan a partir de unas normas y las formas del cumplimiento de ellas. Asimismo, en la función de establecer, toda institución educativa escolar tiene unos documentos legales que dan cuenta de la institución como estructura, debido a que en ello se presentan los modos en los cuales se conciben el plan de estudio, las formas de evaluar, sus propósitos, su misión y visión, sus normas y deberes.

Teniendo presente la noción de la institución como aquello que da estructura, traemos a colación un apartado de PEI de la Institución Educativa Liceo Concejo Municipal, en el que se presentan ideas acerca del plan de estudio que maneja la institución. Dicho apartado se encuentra ubicado en la sección *titulada La organización de los planes de estudio y la definición de los criterios para la evaluación del rendimiento del educando* y, expone que:

El plan de estudio se debe ajustar todos los años para que esté acorde con las orientaciones del Ministerio de Educación Nacional [MEN] sobre política educativa, especialmente en aspectos como los lineamientos, estándares e indicadores de desempeño y derechos básicos de aprendizaje, esto obliga a docentes y directivos docentes a asumir una actitud abierta frente al cambio, a la innovación y evaluación de su práctica pedagógica, para que puedan brindar a los estudiantes los conocimientos actualizados conforme a la realidad, fortaleciendo de esta manera sus aprendizajes. (Institución Educativa Liceo Concejo Municipal, 2019, p. 18-19)

El anterior fragmento, muestra que la institución anualmente debe revisar y acoplar su plan de estudio, para así, poder brindarles a los estudiantes unas orientaciones acordes a la realidad. Además, el deber de *ajustar* que asume la institución obliga al docente a tener una actitud abierta al cambio. Con esto vemos, que el deber de actualizar y mejorar los planes de estudio que asume anualmente la Institución Educativa Liceo Concejo Municipal, le permite sostenerse y renovarse.

Siguiendo con la idea, la cita anterior expone que la Institución Educativa Liceo Concejo Municipal acoge los lineamientos, estándares e indicadores de desempeño y los derechos básicos de aprendizaje que establece el MEN, y la acción de acoger dichas políticas educativas también permite que la institución escolar se establezca y se fundamente. De igual forma, la actitud abierta al cambio que debe asumir el docente permite el proceso de ajustes, y el estar actualizado posibilita brindar a los estudiantes unos saberes acordes a la realidad y al contexto.

Frente a lo anterior, se evidenció que eso que la institución establece, influye en el proceso de interacción que llevan los sujetos dentro de ella, porque, el actualizarse y el acoger ciertas directrices deja unas implicaciones en la actitud que el maestro podría asumir en la relación pedagógica. Respecto a esta idea, traemos a este apartado una situación del aula de clase del grado transición 1, donde:

La docente sigue trabajando en su escritorio cuando uno de los niños emocionado por haber realizado una construcción con el arma todo le dice: “¡Profe, mire mi casa. Profe, mire mi casa!”; llamado al que la docente no respondió por estar ocupada. El niño al no recibir respuesta refleja una expresión de tristeza y dirige su mirada al televisor en donde se estaban presentando unos cati-juegos infantiles. De igual modo, unos cinco minutos después el niño se pone a modificar su construcción, y cuando termina nuevamente le dice a la docente: “¡Profe, profe, mire la piscina que le hice a mi casa!”; llamado al que la docente respondió mirándolo y sin decirle ni una sola palabra, nuevamente regresa a centrar su mirada a los trabajos que estaba realizando en su escritorio. (Diario de campo N° 1, 28 de octubre, 2021)

El anterior fragmento muestra que la maestra en función de cumplir con eso que la institución establece no responde al llamado de algunos de sus estudiantes. Además, esa situación también permite evidenciar la influencia de la institución dentro de la relación pedagógica que se tejen dentro del aula, dado que, la maestra al estar realizando una actividad diferente a la que los niños y niñas están realizando, se pierde de algunos de los momentos que viven sus estudiantes

dentro del aula. De igual forma, la maestra al acoger en todo momento lo que la institución establece, ayuda para que esta se sostenga.

Sin dejar de lado la noción de la institución como aquello que da estructura, retomamos que toda institución educativa en su función de establecer tiene unas normas y deberes, los cuales en muchas ocasiones son encarnados por los maestros. Comprendiendo esto, al continuar con la lectura del PEI de la Institución Educativa Liceo Concejo Municipal, en el apartado de *Referentes que enseñan*, encontramos un deber del maestro liceísta, pues, la institución expresa que, “la importancia de la enseñanza con el ejemplo debe ser reconocida por todos los actores educativos, especialmente los docentes, quienes deben asumir el rol de referentes sociales y educativos dignos de ser emulados por sus estudiantes” (Institución Educativa Liceo Concejo Municipal, 2019, párr. 76). Esta cita expone que la institución concibe al maestro como *un referente social y educativo*, por eso, debe convertirse en el principal garante de la enseñanza a través del ejemplo, para lograr que sus estudiantes lo tomen como digno a seguir.

El anterior fragmento muestra que la Institución Educativa Liceo Concejo Municipal, se sostiene mediante el rol que le asigna al maestro y mediante las actitudes que deberían asumir sus estudiantes. Además, dicho deber permite evidenciar una influencia institucional dentro de la relación pedagógica, dado que, la institución establece que el maestro debe educar con el ejemplo, es decir, ser asertivo en su actuar, para que así, mientras interactúa con sus estudiantes pueda transmitirles esas actitudes.

Continuando con los deberes que debe asumir un maestro liceísta, El Manual de Convivencia de la Institución Educativa Liceo Concejo Municipal en el punto seis (6) del Artículo 21 título *Deberes de los docentes*, exponen que cada docente debe “Propiciar un ambiente agradable, creativo y motivador que permita el buen desarrollo de la clase y el manejo adecuado de los problemas que se presentan en el aula” (Institución Educativa Liceo Concejo Municipal, 2002. p. 31), en resumidas cuentas, la maestra debe garantizar un ambiente adecuado que permita que la clase se desarrolle con normalidad y ayude a solucionar los problemas.

En el fragmento anterior logramos comprender que la docente en el cumplimiento de sus deberes permite que la Institución Educativa Liceo Concejo Municipal se instaure. De igual forma, la docente en su labor debería acoger todo aquello que la institución establece en los documentos legales, y dicha acción deja evidenciar que eso que la institución dispone influye en las relaciones pedagógicas, porque, asumir un rol, ejercer unos deberes y acoger unas políticas educativas,

ocasiona que la maestra al momento de interactuar con sus estudiantes transmita esas aptitudes que la institución designa.

Para ahondar más sobre lo que plantea El Manual de Convivencia en el Artículo 21 anteriormente citado, consideramos importante exponer que toda institución establece unas normas y una ruta a seguir si esas normas son infringidas; y como la maestra en su labor debería acoger todo lo que la institución establece, se convierte en uno de los encargados de velar por el cumplimiento de ellas. Con esta situación podemos evidenciar que la maestra al encarnar la cuestión institucional, influye para que se sostenga lo que la institución establece.

Teniendo presente lo anterior, y el deber de “propiciar un ambiente agradable, creativo y motivador” (Institución Educativa Liceo Concejo Municipal, 2002. p. 31) que debe asumir el docente liceísta; en el proceso de entrevista se le preguntó a la maestra sobre cómo ella soluciona los conflictos en el aula. Al respecto respondió:

Dependiendo de qué tipo de conflicto o problema sea. Por lo general al primero que recorro es al coordinador de convivencia, le planteo la dificultad, el inconveniente y ya él me da las orientaciones; si debo recurrir al docente de apoyo o a la psicoorientadora, o si debo llamar a padres de familia y organizar una reunión para tratar el tema, se hace. (Entrevista a la docente, 18 de noviembre, 2021)

La respuesta anterior expone que en el aula de clase se presentan algunos problemas que requieren para su solución, acudir a la ruta de acción que ofrece la institución. Esta situación nos dejó ver que la maestra al coger dicha ruta, permite que lo institucional influya en las dinámicas y las formas de relación que se tejen en el aula del grado transición 1, en vista de que, las orientaciones que proporciona la ruta, inciden tanto en las acciones del estudiante, como en las rutinas y acuerdos del aula.

En función de profundizar la idea anterior, consideramos importante traer a colación algunas de las normas que se acogen en el aula de clase del grado transición 1, debido a que, los acuerdos que establecieron la maestra y los estudiantes también podrían ser una de las estrategias que implementa la docente para cumplir el deber de propiciar un ambiente adecuado “que permita el buen desarrollo de la clase y el manejo adecuado de los problemas que se presentan en el aula” (Institución Educativa Liceo Concejo Municipal, 2002. p. 31). Respecto a esto, durante el proceso de entrevista se les preguntó a los estudiantes sobre cuáles son las normas del aula, y en función de dar respuesta una niña dijo: “Que no podemos comer en el colegio y que sólo podemos hablar. no

podemos hablar, pero solo tenemos que hacer hasta la tarea. [...] Y tenemos qué, y tenemos que quedarnos sentados en los puestos” (Entrevista a los estudiantes N° 2). Con estas expresiones identificamos que las normas del aula limitan el actuar del estudiante para que sus acciones vayan encaminadas al cumplimiento de los procesos formativos que establece la institución.

Siguiendo con la idea, en alusión a la misma pregunta, otro niño comentó:

Las reglas del salón... son: si sacas juguetes en el salón entonces te dan una oportunidad, y si lo vuelves a sacar entonces te lo quitan. No podemos hacer rayones mientras que estamos dibujando, ni hacer ruido mientras estamos concentrando. (Entrevista a los estudiantes N° 5, 16 de noviembre, 2021)

La anterior respuesta nos muestra una norma que da oportunidades; aunque, dichas oportunidades están encaminadas a la acción de regular lo que se debe realizar en el aula y el comportamiento de los estudiantes, ya que, si la norma no se cumple cuando se da la oportunidad, se procede a una sanción. Comprendiendo estas dos situaciones expuestas, nos atrevemos a decir que las acciones que acoge la maestra para el cumplimiento de lo que se establece, permiten que lo institucional influya en las relaciones pedagógicas que se tejen dentro del grupo, a causa de que, las normas y los acuerdos que se acogen son para poder cumplir con lo que la institución educativa espera.

Finalmente, la institución en el ejercicio de aquello que da estructura posee un propósito, y en función de poder alcanzarlo establece todas las acciones y estrategias que dentro de ella se acogen. Comprendiendo esto, cuando hicimos la lectura del Manual de Convivencia, en el apartado titulado *Objetivos comunes de todos los niveles de la educación*, encontramos que:

Es objetivo primordial de todos y cada uno de los niveles educativos es el desarrollo integral de los educandos mediante acciones estructuradas encaminadas a: 1. formar la personalidad y la capacidad de asumir con responsabilidad y autonomía sus derechos y deberes. 2. Propiciar una sólida formación ética y moral, y fomentar la práctica de los derechos humanos. (Institución Educativa Liceo Concejo municipal, 2002, p. 6)

El fragmento anterior alude a que la Institución Educativa Liceo Concejo Municipal, pretende brindar a sus estudiantes un servicio educativo integrado y de calidad que permita que cada niño y niña se forme en valores y puedan llegar a ser un sujeto social. Esto deja ver que lo institucional influye en las relaciones pedagógicas que llevan la maestra y sus estudiantes, dado que, la institución en función de poder alcanzar su objetivo, establece unos currículos y acciones

que pueden ir más encaminadas al cumplimiento de su deseo que el de los estudiantes. Además, el propósito que establece la institución nos va dejando claro que la institución se sostiene mediante la figura de sujeto que forma para la sociedad.

Teniendo en cuenta que en la categoría de lo que se establece encontramos que así como existe una relación entre lo establecido en el discurso institucional escolar y las prácticas educativas que se tejen en el aula de clase, también aparecen unos puntos de desencuentro entre estos dos discursos, por lo tanto, se considera pertinente plantear una subcategoría denominada: *Puntos de desencuentro dentro de lo que establece*, en la que se exponen situaciones que dan cuenta de esos puntos de desencuentro.

7.2.1 Puntos de desencuentro dentro de lo que establece

La Institución Educativa Liceo Concejo Municipal posee un plan de estudio el cual es ajustado al inicio de todos los años. En este plan se acogen los estándares e indicadores de desempeño y derechos básicos de aprendizaje que se deben alcanzar por niveles educativos (Institución Educativa Liceo Concejo Municipal, 2019), y como cada nivel dura un año escolar, se deben establecer unos tiempos en los que cada estudiante debe alcanzar dichos objetivos académicos.

En pro de lograr lo propuesto, la institución establece unas semanas y unos tiempos específicos para trabajar por áreas los indicadores. Estos tiempos son tan estrictos que no dan cabida a otro tipo de situaciones académicas; sin embargo, durante el año escolar suceden muchas eventualidades que alteran dichos tiempos. Teniendo presente esta idea, a continuación traemos a colación una parte de la entrevista a la docente del grado transición 1:

Entrevistador: Profe y cuando tienen un tema preparado para tal día y ocurre una eventualidad ya sea de tipo institucional o extracurricular, ¿Qué pasa con esos temas que quedaron programados para ese día?

Docente: No pues, se puede trabajar en otro día, ahí de pronto se recorta un poquito el tiempo para otras actividades, pero los temas se deben abordar. (18 de noviembre, 2021)

Lo comentado anteriormente, nos muestra que todo lo que establece la institución se debe trabajar; así sea en un menor tiempo del acordado. Asimismo, este comentario nos ayuda a evidenciar que existe una influencia institucional dentro de la relación pedagógica que se tejen en

el grado de transición 1, debido a que primero, la institución al establecer unos logros a alcanzar, influye en lo que se hace dentro del aula. Y segundo, la institución al permitir que otra actividad desplace lo planeado para dicho día, influye en las dinámicas y rutinas que normalmente acogen la maestra y sus estudiantes.

Por último, para ahondar más sobre la influencia de lo institucional dentro de las relaciones pedagógicas que tejen la maestra y los estudiantes del grado transición 1, a continuación exponemos una situación del aula de clases evidenciada en una de las observaciones.

Ese día se observó que cuando la maestra estaba trabajando con los niños y niñas, “llegaron dos trabajadoras del Éxito y, en ese momento la docente les dice a los niños: *“guarden los colores, las copias y todo lo que tengan en el escritorio para que presten atención y ahora continuamos con la actividad”*” (Diario de campo N°3, 11 de noviembre, 2021). Este primer fragmento deja evidenciar que la institución al aceptar la visita de estas personas externas, influye en las dinámicas y rutinas de trabajo que normalmente se realizan en el aula.

Continuando la exposición de la situación observada; en función de terminar la actividad:

Las trabajadoras empiezan a repartirle a cada niño unas mochilas con materiales y dulces que solo debían abrir en compañía de sus padres. Sin embargo, mientras ellas se despedían, algunos niños y niñas empezaron a abrirlas y a sacar lo que estas contenían. Ante esa situación la docente les llamó la atención y les dijo: *“ya se les dijo que esas mochilas deben guardarlas porque vamos a continuar con la actividad.”*

Minutos después de que los niños y niñas continuaron con la actividad, la docente se percató que uno de los niños estaba jugando y no estaba trabajando en la actividad propuesta; frente a esa situación la docente lanza la siguiente expresión: *“Qué vamos a hacer con este niño, que cosa tan horrible”*. Sin embargo, el niño continúa jugando y no saca sus materiales. (Diario de campo N° 3, 11 de noviembre, 2021)

El final de la anterior situación sirve para mostrar que la institución al permitir dicha visita influye en la relación pedagógica que tejen la maestra y los niños y niñas del grado transición 1, pues, la maestra al dejar que las trabajadoras entren al salón, está acogiendo eso que la institución establece. De igual forma, la llegada de estas personas desplazó la actividad que se estaba desarrollando y como la institución fue quien en primera instancia aceptó dicha visita, está influyendo dentro de los procesos que se estaban realizando en el aula. Además, el interrumpir la actividad del aula para abrir paso a la de las trabajadoras del Éxito, influyó en las actitudes y

disposición de los niños y niñas a la hora de continuar la primera actividad; puesto que la mochila que les dejaron despertó más su interés que la otra actividad y, esta situación también permitió evidenciar una influencia institucional dentro de la relación pedagógica; ya que fue ella quien aprobó la visita. Asimismo, la docente al también permitir que las trabajadoras realizaran su visita, está ayudando para que la institución se establezca.

Finalmente, la anterior vivencia del aula abre camino para que evidenciamos un punto de desencuentro dentro de lo que establece la institución, debido a que ella, así como establece unos tiempos en los cuales sí o sí se deben cumplir unos objetivos académicos, también establece una agenda cívica cultural que interfiere en el cumplimiento de las rutinas. Es decir, la institución permite que dentro de ella ocurran eventualidades de tipo institucional y extracurricular, las cuales influyen en las relaciones pedagógicas y en los procesos educativos que llevan a cabo los maestros y sus estudiantes.

7.3 Lo que forma

Comprendiendo la tercera definición que plantea Enriquez (2009) cuando entiende a la institución como "lo que forma" (p. 31), en esta última categoría analizamos algunos discursos y prácticas mediante las cuales se pretende configurar al ser; es decir, todo lo que la Institución Educativa Liceo Concejo Municipal le transmite tanto a la maestra como a los niños y niñas del grado transición 1 a lo largo de su formación.

Por lo anterior, antes de empezar a hablar ampliamente sobre esta categoría, se debe mencionar que todas las prácticas, discursos y formas de organización que acoge la institución educativa para dar comienzo y todo lo que establece para fundamentar y sostener unos modos de interacción entre los sujetos, permite formar a los estudiantes, ya que todos los acuerdos, metodologías y lo que sucede dentro de la Institución Educativa Liceo Concejo Municipal, es para alcanzar el objetivo de formar a sujetos íntegros. (Institución Educativa Liceo Concejo Municipal, 2002)

Siendo así, en acción de continuar con lo que la Institución Educativa Liceo Concejo Municipal espera de los sujetos que interactúan dentro de ella; durante la revisión del Manual de convivencia en el apartado *Perfiles de estudiantes y docentes*, se encontró que la institución maneja un perfil de cómo deberían ser los estudiantes y la maestra. Respecto al perfil de los estudiantes,

expone que "debe ser íntegro y creativo, fundamentado en principios axiológicos y cognitivos que le ofrezcan la posibilidad de conducirse con acierto en la vida, para contribuir a la paz y el progreso del contexto social al que habita" (Institución Educativa Liceo Concejo Municipal, 2002, p. 10). Con este fragmento notamos que la institución busca formar en los sujetos unas aptitudes de integridad, creatividad y de principios axiológicos que le permitan vivir en sociedad. De igual forma, también nos deja observar que existe una influencia institucional dentro de la relación pedagógica, debido a que la institución establece unas aptitudes morales y cognitivas que podrían posibilitar la vinculación de los niños y niñas a la sociedad y a la comunidad educativa.

Además, en alusión al perfil de los maestros liceístas, el mismo apartado del Manual de Convivencia expone que:

Debe ser estudioso de su tarea escolar, preocupado por sus estudiantes, responsable, honesto y comprometido con su profesión, con capacidad para enseñar con los conocimientos de su saber específico y también con el ejemplo, además debe estar actualizado en los avances de la pedagogía y de las ciencias relacionadas a su área académica. (Institución Educativa Liceo Concejo Municipal, 2002. p. 10)

Es decir, la Institución Educativa Liceo Concejo Municipal, asigna unas acciones y aptitudes que la maestra debería acoger durante su labor docente para garantizar los procesos formativos que se desarrollan en la institución. De igual manera, se les exige a los maestros que realicen constantemente dentro de su plan de estudio unos ajustes y mejoras para lograr un posicionamiento dentro de su área académica. Estas exigencias dan cuenta de la influencia institucional, porque, por medio de la actualización que constantemente deben hacer los docentes, se busca que estos se formen y puedan encajar en el perfil docente establecido por la institución. Además, las acciones que debería asumir la docente influyen en las relaciones pedagógicas; dado que la maestra en el cumplimiento de su función podría establecer dentro del aula unas aptitudes y saberes que tengan como objetivo formar ese tipo de hombre y mujer que la institución desea. Finalmente, lo anteriormente mencionado evidencia como lo institucional pretende darles forma a los estudiantes.

7.3.1 La evaluación como un proceso formativo

En función de ver por qué la evaluación es vista como un proceso formativo, durante la lectura del SIEE de la Institución Educativa Liceo Concejo Municipal, encontramos en el capítulo II llamado *Evaluación, promoción y procesos de valoración*, un apartado en donde se expone que:

La evaluación es concebida como un proceso permanente y objetivo para valorar el nivel de desempeño de los estudiantes en todas las esferas de su desarrollo: cognitivo, socioafectivo, motriz, comunicativo, valorativo, ético, estético, entre otros. La evaluación en su concepción y enfoque será coherente con el tipo de hombre y mujer que se pretende formar en la Institución. (Institución Educativa Liceo Concejo Municipal, 2019, p. 6)

Este fragmento muestra que la Institución Educativa Liceo Concejo Municipal, concibe *la evaluación como un proceso permanente y objetivo* que posibilita conocer el rendimiento de los estudiantes durante toda su vida académica. Esto da cuenta de la presencia de una influencia institucional en las relaciones pedagógicas; debido a que las estrategias evaluativas que la maestra debería utilizar al momento de comprobar si los estudiantes están cumpliendo o no con los procesos académicos, girarán en torno a ese tipo de sujeto que la institución quiere formar.

Comprendiendo lo anterior, y en acción de conocer la figura del estudiante dentro de su proceso evaluativo y cómo se producen esas estrategias mediante la cual será evaluado, al seguir con la lectura del SIEE, se encontró que:

El estudiante como actor de su propia evaluación y como aprendiz de su contenido, debe conocer las estrategias con que va a ser evaluado y la intencionalidad de cada una de ellas. De ahí la necesidad no sólo de crear un conjunto de estrategias; sino de establecer todo un proceso para planificarlas de tal manera que permitan evidenciar en diferentes momentos y situaciones los logros esperados por el estudiante en relación con el ser, el saber y el saber hacer. (Institución Educativa Liceo Concejo Municipal, 2019, p. 11)

Es decir, el estudiante también es considerado como un actor evaluativo, por ello, no sólo debe aprenderse lo curricular, sino también saber cómo se llevan a cabo esos procesos evaluativos que pretenden formarlo. Esto da cuenta que la evaluación influye en las relaciones pedagógicas que se llevan a cabo en el aula, puesto que, en medio de la rutina escolar la maestra debería crear y aplicar diversos tipos de estrategias que le permitan a ella y a la institución, ir evidenciando si el estudiante está cumpliendo o no con lo esperado en pro de su desarrollo formativo. Respecto a esto, y en acción de comprender cómo se materializan los procesos evaluativos en el aula, durante la entrevista se le preguntó a la maestra cómo evalúa a los estudiantes. A lo cual respondió:

[Risas] en una oportunidad me tocó traer a la mamá y sentarla... porque esa niña siempre me perdía las evaluaciones, era una niña tan tímida y la mamá me decía "*profesora es que ella sabe*" y yo bueno, "*vente un día, ven vamos a evaluarla*". Me ha tocado traer padres de familia y es que los niños... los niños, sí, ellos sienten la seguridad en mamá. Yo primero intento de una manera y luego intento de otras (...) O sea, es dependiendo del niño, dependiendo de las características del niño. Hay niños que me ha tocado evaluarlos con masas, con juguetes. (Entrevista a la docente, 18 de noviembre, 2021)

Lo expresado anteriormente, nos dejó ver cómo la maestra tiene que cumplir con dichos procesos evaluativos, lo que la lleva en ocasiones a utilizar diversos tipos de estrategias para poder evaluar a los estudiantes. En este caso, recurrió al acompañamiento de los padres de familia los cuales se convirtieron en partícipes de ese proceso evaluativo y formativo de los niños. Lo anterior, demuestra una exigencia institucional ya que la maestra constantemente debe evidenciar si se están cumpliendo o no con los logros de aprendizaje que la misma institución dispone.

Aunado a lo anterior, y con el fin de conocer cómo los estudiantes recibían los resultados de las evaluaciones, se le preguntó a la maestra cómo le hace saber a los niños sus resultados y sus procesos evaluativos; esta fue su respuesta:

[Risas] los tengo malcriados. Por ejemplo, ahora me voy para el Éxito y compro un paquete de esos de mekatos, entonces todo el que va recibiendo su evaluación, bueno, "*¿qué se sacó?... venga tiene derecho a escoger, cada uno escoge*" entonces cuando hay evaluación ellos son matados. (Entrevista a la docente, 18 de noviembre, 2021)

Dicha respuesta muestra que una de las estrategias que la maestra utiliza para hacerles saber a los niños cómo van en su proceso evaluativo es por medio de la premiación. Esta estrategia que la maestra ha acogido, ha generado en ellos que se sientan motivados al momento de ser evaluados. Lo anterior evidencia una influencia de lo institucional en las relaciones pedagógicas, ya que, el proceso de los estudiantes siempre debe ser evaluado, por ende, la maestra en medio de la rutina escolar aplica diversos tipos de estrategias para que los estudiantes se sientan más interesados en esas evaluaciones que ella está realizando. Igualmente, el acoger estas estrategias permite dar cumplimiento a eso que la institución espera.

Por último, con el objetivo de conocer cómo los niños conciben ese proceso evaluativo, traemos un fragmento de la entrevista N°5, en la cual se le preguntó a uno de los estudiantes qué es para él una evaluación:

Niño: Una evaluación es cuando si sacan un cinco ganó y le dan un yupi, le dan un premio

Entrevistadores: ¿le dan un premio?

Niño: Uju.

Entrevistadores: ¿Y si pierden qué le dan?

Niño: No le dan nada. (16 de noviembre, 2021)

Lo anterior, nos muestra que el estudiante concibe su proceso evaluativo como aquel en el que se hace merecedor de unas recompensas si cumple satisfactoriamente con esos indicadores que la institución establece. Esto influye en la relación pedagógica, ya que, por medio de esa estrategia evaluativa, la maestra está dando cuenta si sus estudiantes están adquiriendo o no esos saberes que la institución dispone para sus estudiantes.

Para concluir este apartado de análisis, comprendemos que las relaciones pedagógicas permiten que los sujetos al interactuar creen vínculos y construyan unas simbologías; y dichas acciones permiten comprender a las relaciones pedagógicas como aquello que también construye instituciones; debido a que todas las actividades humanas generalmente terminan en instituciones (Enriquez, 2009). De igual forma, las instituciones tienen unas acciones que dan inicio, otras que establecen y otras que forman; las cuales designan qué debe hacer la docente e influyen en las relaciones pedagógicas.

Por último, en el horizonte conceptual a partir de las ideas de Moreno (2014) comprendemos que no solo la institución y la sociedad construyen infancias, ya que los niños y niñas desde su actuar también construyen nociones de lo que se entiende por esta. Comprendiendo esto, podemos decir que las actitudes, los roles y el actuar de los niños y niñas ayudan a construir lo institucional, dado que, los niños y niñas al habitar la institución se encuentran permeados por ella, y el tener esta influencia también permite influir en lo que se entiende por institución.

8 Discusiones y conclusiones

Tras el análisis realizado creemos que la advertencia de una posible influencia de lo institucional en las relaciones pedagógicas que, además, expusimos en el planteamiento del problema a partir de las ideas de Wulf (1999), sí es posible. Por este motivo, consideramos que, en las relaciones pedagógicas, inicialmente concebida como aquella que está conformada por una tríada: estudiantes, maestro y saberes, se pone en juego un cuarto elemento denominado institución. Además, debido a la información generada al aplicar los métodos, hallamos que la entrada de ese cuarto elemento altera las prácticas que se tejen entre la maestra y los estudiantes en el aula de clases, puesto que lo institucional conmueve otras dinámicas y otros modos de ser, ya que, la institución posee una serie de funciones que dejan como resultado unas exigencias que ordenan el quehacer docente.

Sabemos que el Ministerio de Educación Nacional (MEN) establece unas “orientaciones pedagógicas [que] se constituyen en un punto de partida para las prácticas pedagógicas” (MEN, 2018, p.19), por ende, toda institución educativa las debería acoger. En alusión a esto, al hacer la revisión de algunos de los documentos legales de la Institución Educativa Liceo Concejo Municipal, nos dimos cuenta de que este establecimiento comprende eso que el MEN establece y sin dejarlo de lado crea esas funciones institucionales que el maestro liceísta debe acoger y realizar. Por ejemplo, como se expresa en el apartado de análisis, una de las funciones de los docentes es hacerle ajustes al plan de estudio, para así, poder trabajarlo con los estudiantes.

Aunado a lo anterior, debido a las observaciones realizadas en el aula de clases después de haber leído varios de esos documentos que acoge la institución, creemos y podríamos decir que la maestra en el cumplimiento de su quehacer está encarnando lo institucional, porque, ella se encarga de realizar lo establecido y de velar por su cumplimiento. Para ejemplificar esta idea, en la entrevista, al preguntarle a la docente sobre lo que pasa con esos temas que están preparados para cierto día y por algún motivo no se desarrollan, ella respondió: “No pues, se puede trabajar en otro día, ahí de pronto se recorta un poquito el tiempo para otras actividades pero los temas se deben abordar” (Entrevista a la docente, 18 de noviembre, 2021), es decir, existe una flexibilidad en el cumplimiento de los tiempos, pero no en lo establecido, por ello, todo lo establecido y exigido por la institución debe ser acogido y realizado por los docentes de manera inmediata.

Por otra parte, tras comprender lo expuesto hasta el momento y al tener presente lo hallado, podemos decir que el cumplimiento de esas funciones institucionales se lleva a cabo durante las relaciones pedagógicas que la maestra teje con sus estudiantes. Además, Frigerio (2012) plantea que las relaciones pedagógicas “solicitan en los sujetos, una consideración de aquello que se conmueve internamente” (párr. 15); en síntesis, ellas requieren que cada sujeto reflexione sobre eso que sucede en su interior al estar interactuando con otros sujetos o elementos y, como nosotros consideramos la institución como parte de la relación pedagógica nos interesa saber qué sucede en la maestra en ese primer encuentro que tiene con lo institucional antes de encontrarse con sus estudiantes, ya que, creemos que esta situación además de permitirnos pensar sobre las formas de influencia de lo institucional dentro de las relaciones pedagógicas, también deja un campo abierto para que en futuras investigaciones o reflexiones, se piense sobre esos posibles efectos que pueden emerger en la docente a partir de esa influencia institucional, para así, ver cómo ellos pueden influir en las relaciones pedagógicas llevadas en el aula de clases.

A modo de cierre, esta investigación nos permitió indagar y comprender desde la perspectiva de los participantes y en relación con su contexto, que la institución influye a través de los espacios que dispone y, en los que se ponen en juego las prácticas y los discursos institucionales. Asimismo, encontramos que otras de las formas en que ésta influye es a través de las normativas que se establecen a nivel institucional. Además, identificamos que la institución por medio de la evaluación dirigida a los niños y a las niñas busca darle forma a ese tipo de hombre que desea devolverle a la sociedad.

Para la pedagogía infantil, este trabajo aporta a la formación en saberes acerca de las relaciones pedagógicas que se puedan dar entre el maestro y el estudiante, y cómo estas llegan a ser influenciadas por otros agentes externos al aula de clases. Por ende, los resultados de esta investigación convocan a las instituciones educativas para que puedan reflexionar y resignificar las prácticas y discursos, teniendo en cuenta que estos tienen un grado de influencia en las relaciones pedagógicas que se llevan a cabo en el aula.

Finalmente, a la luz de esta investigación pudimos corroborar la estrecha relación que como maestros tenemos con las orientaciones que están establecidas a nivel institucional en los documentos legales, porque, debemos participar en sus ajustes y actualizaciones. Por lo tanto, desde nuestra posición como sujetos políticos queda decir que más allá de llevar a cabo esas pautas solo por cumplir con unas funciones, se requiere hacerle un tratamiento en donde se pueda evaluar,

cuestionar e incluir desde una mirada crítica las realidades de los niños y las niñas. Es decir, reconocemos que la institución brinda unas orientaciones que le permiten sostenerse, y que uno de los deberes que tenemos como actores sociales e institucionales es tenerlas en cuenta en la implementación de la práctica educativa; sin embargo, como sujetos políticos también tenemos el derecho y la responsabilidad de transformar y propiciar otras oportunidades. Por lo expuesto hasta aquí, queda preguntarnos sobre esos arreglos a nivel institucional que se requieren para potenciar las relaciones pedagógicas entre la maestra, niños y niñas.

Referencias

- Castillo, L. (2005). *Tema 5: Análisis documental*. <https://www.uv.es/macass/T5.pdf>.
- Díaz Bravo, L., Martínez Hernández, M., Torruco García, U., & Valera Ruiz, M. (2013). *La entrevista, recurso flexible y dinámico*. [fecha de consulta 23 de Mayo de 2021]
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572013000300009
- Enriquez, E. (2009). Educación y formación. Aportes desde una teoría de la institución y las organizaciones. <https://es.scribd.com/doc/222933558/Educacion-y-Formacion-Enriquez-libre>
- Espino Barahona, E. A. (2004). *Semiótica y ética de la relación pedagógica*. *Educación y Educadores*, (7),213-220. ISSN: 0123-1294.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83400714>
- Fazio, G. (2013). *El lugar de la transferencia en el vínculo educativo*. *Rev Elec Psic Izt.* 2013;16(1):20-33. <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=41971>
- Frigerio, G. (2003). *Bosquejos conceptuales de las instituciones*.
<https://es.scribd.com/document/448607116/Bosquejos-conceptuales-sobre-las-instituciones-Frigerio>
- Frigerio, G. (2012). *Lo que se pone en juego en las relaciones pedagógicas*. Programa de formación sobre desarrollo y articulación de proyectos pedagógicos transversales.
<https://es.scribd.com/document/464541069/Lo-que-se-pone-en-juego-en-las-relaciones-pedagogicas-Frigerio>
- Frigerio, G. (s.f). *Las relaciones pedagógicas en la universidad. De lazos y cabos sueltos*.
<https://es.scribd.com/document/511958904/Las-relaciones-pedagogicas-en-la-Universidad-Frigerio>
- Gadamer, H. G. (1995). *El giro hermenéutico*. <http://www.fadu.edu.uy/estetica-diseno-ii/files/2014/04/Gadamer-El-giro-hermeneutico.pdf>
- Giuliano. F. (2016). *La educación, entre la mismidad y la alteridad: Un breve relato, dos reflexiones cuidadosas y tres gestos mínimos para repensar nuestras relaciones pedagógicas*. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación* 7, No. 2 (2016): 4-18. <https://doi.org/10.18175/vys7.2.2016.02>

- Guillén Ledesma, L., Barrera París, M., Galván Arvizu, A., & Vidal Arreola, A. (2016). *Observación participante y no participante*. [fecha de consulta: 21 de Marzo del 2022] <https://es.slideshare.net/LeydiGuilln/observacin-participante-y-no-participante-66567906#>
- Herrera Hugo, B. (2018). *Vínculo educativo basado en el placer de enseñar y deseo de aprender*. ME. ITBT. La formación y superación del docente: “desafíos para el cambio de la educación en el siglo XXI”. Cuarto congreso internacional de ciencias pedagógicas de educador. (págs. 92- 100). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=743196>
- Hoyos Almario, E., & Parada Bello, M. (2018). *Análisis de los significados atribuidos a la enseñanza en la legislación de los programas de formación de maestros en Colombia, en los documentos analíticos y algunos programas de los espacios de formación del Componente Común de formación inicial de maestros, de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia*. https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/12135/1/HoyosEliud_2018_FormacionMaestrosLegislacionEducativa.pdf
- ICBF. (2018). *Política nacional de infancia y adolescencia 2018-2030*. https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/politica_nacional_de_infancia_y_adolescencia_2018_-_2030_0.pdf
- Jaramillo, L. (2007). *Concepciones de infancia*. Revista Zona próxima N°8. pp. 108-123. <https://www.redalyc.org/pdf/853/85300809.pdf>
- Lay Lisboa, S., Araya Bolvarán, E., Marabolí Garay, C., Olivero Tapia, G., & Santander Andrade, C. (2018). Protagonismo infantil en la escuela. Las relaciones pedagógicas en la construcción de ciudadanía. *Sociedad e Infancias*, 2, 147-170. <https://doi.org/10.5209/SOCI.59474>
- Martínez Miguélez, M. (2002). *Hermenéutica y análisis del discurso como método de investigación social*. <https://ciberinnova.edu.co:10004/archivos/plantilla-ovas1-slide/documents-UCN-Canvas/proyecto-integrador-II/lecturas%20unidad%202/TEMA%202/Hermenutica%20y%20Analisis%20del%20discurso.pdf>
- MEN. (2014). *El sentido de la educación inicial*. Documento N°20 de la serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral.

- <http://www.deceroasiempre.gov.co/Prensa/CDocumentacionDocs/Documento-N20-sentido-educacion-inicial.pdf>
- MEN. (2018). *Orientaciones pedagógicas para la educación inicial de niñas y niños pertenecientes a comunidades de grupos étnicos*.
https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-379705_recurso_10.pdf
- MEN. (s.f). *Glosario del Ministerio de Educación Nacional*. [Fecha de consulta 17 de Marzo de 2021] https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-propertyvalue-55247.html?_noredirect=1
- MEN. (s.f). *Serie: Lineamientos Curriculares Preescolar*.
https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_11.pdf
- Moreno, J. (2014). *Ser humano: La inconsistencia, los vínculos, la crianza*. Letra viva.
- Reyes Galindo, R. (2012). *Desnudar las prácticas educativas: política de la relación pedagógica*. Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía [en línea]. 2013, 6 (1), 53-62 [Fecha de consulta 29 de Marzo de 2021]. ISSN: 1657-107X.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=561058726003>
- Sánchez Marín, F. J., Lledó Carreres, A., & Perandones González, T. M. (2011). *La relación educativa en contextos de aprendizaje*. Departamento de Psicología Evolutiva y Didáctica. Facultad de Educación, Universidad de Alicante.
https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/19005/3/FranciscoJ._2.pdf
- Sandoval, C. (1996). *Investigación Cualitativa*. Programa de Especialización en Teoría, Métodos y Técnicas de Investigación Social. Bogotá, Colombia. pp. 1-313.
- Solís de Ovando, M. (2017). *Relaciones pedagógicas y autonomía: una propuesta de acción para un curso de educación básica en un colegio Montessori de Santiago*.
https://repositorio.uft.cl/xmlui/bitstream/handle/20.500.12254/1316/Solis_Marcela%202017.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*.
<https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Investigacion-con-estudios-de-caso.pdf>
- Uttech, M. (2005). *¿Qué es la investigación-acción y que es un maestro investigador?*.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2284973>
- Vieytes, R. (2009). *Campos de aplicación y decisiones de diseño en la investigación cualitativa*.
<https://metodouces.files.wordpress.com/2016/08/vieytes-2009-campos-de-aplicacion.pdf>

Wulf, C. (1999). *La relación pedagógica. Introducción a la ciencia de la educación. Entre teoría y práctica* (55-58).

Anexos

Guía de entrevista para los estudiantes

Nombre	Días	Mes	Año
lugar: Institución Educativa Liceo Concejo Municipal hora: de 07:00 am a 12:00 pm	16 y 18	11	2021
Objetivo: escuchar las voces y experiencias de los niños y niñas del grado transición 1 de la Institución Educativa Liceo Concejo Municipal.			
<ul style="list-style-type: none"> • Cuando llegas a la institución, ¿cómo te recibe la docente?, ¿qué está haciendo ella cuando llegas? • ¿Para ti es importante la escuela?, ¿para qué se viene a la escuela?, ¿por qué te gusta venir a la escuela?, ¿por qué no te gusta? • ¿Qué te dicen o escuchas en la escuela?, ¿Qué piensas de la escuela? • ¿Sabes qué es el manual de convivencia?, ¿en algún momento te han hablado del manual de convivencia?, ¿lo has trabajado con tu profesora? • ¿Sabes qué es un acto cívico?, ¿has participado en ellos?, cuéntanos qué hacen en un acto cívico. • ¿Qué recuerdas de la escuela cuando estás fuera de ella? • ¿Qué te gustó de la clase de hoy?, ¿qué no te gustó y por qué?, ¿te gusta cómo te trata la profe?, ¿cómo se expresa la docente cuando está hablando contigo o con tus compañeros? 			

Guía de entrevista para la maestra.

Nombre de la maestra:	Día	Mes	Año	Hora	Lugar
	18	11	2021	De 02:00 pm a 04:00pm	I.E Liceo Concejo Municipal
Objetivo	Conocer desde la voz y las experiencias de la docente, una posible relación entre lo establecido en el discurso institucional escolar y las prácticas educativas que se tejen en el aula de clases.				
Preguntas					

<p><i>En relación a su proceso en la institución</i></p>	<p>Nos puede contar sobre su experiencia en la institución.</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo fue su llegada a la institución?, ¿en qué año llegó?, ¿cómo la recibieron?, ¿con quiénes entabló los primeros canales de comunicación? • ¿Hace parte o ha hecho parte del consejo directivo o académico de la institución?, En caso de que su respuesta sea sí, se le pregunta ¿cómo fue ese proceso de selección? • ¿Tiene conocimiento de cuándo se realizó la última actualización del PEI de la institución?, ¿participó de ese proceso?, ¿qué puntos de los allí establecidos le generan más interés? Si su respuesta es no, ¿Por qué no y qué aportes le generan mayor interés? • ¿Ha participado en la construcción y desarrollo de algún otro documento legal de la institución? Si su respuesta es sí, ¿cómo fue ese proceso? y si no, ¿por qué no lo hizo? • ¿Cómo usted participa en los procesos de actualización, de formación docente y evaluación del clima escolar? • ¿Qué ocurre cuando está dando una clase y esta se cancela por una eventualidad de tipo institucional ?, ¿qué acciones lleva usted a cabo con sus estudiantes cuando esto acontece?, ¿qué sucede con el contenido curricular que estaba programado para trabajar ese día? • ¿Cómo se evidencia la participación de los niños y niñas en la agenda institucional, cívica y cultural que se realiza en la institución? <p>¿Cómo soluciona los conflictos que ocurren en el aula?, ¿qué mecanismos ofrece la institución para solucionar o afrontar esas situaciones?</p>
<p><i>En relación a su experiencia docente</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Según su proceso educativo, ¿cómo concibe a la infancia? • ¿Cómo comprende el concepto de relación pedagógica según sus vivencias en el aula? sus encuentros • ¿Cuál considera usted que ha sido el mayor reto o dificultad que ha tenido en su labor docente, durante este año escolar?, ¿qué recursos le aportó la institución para solucionarla?
<p><i>En relación a las experiencias con el grupo</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Trabaja con sus estudiantes lo establecido en el manual?, ¿cómo trabaja o da a conocer lo establecido allí a los estudiantes? • ¿Qué acciones lleva a cabo cuando uno de sus estudiantes incumple el manual de convivencia? • ¿Cómo evalúa a sus estudiantes? • ¿Cómo le hace saber a los niños y niñas cómo van en su proceso académico?

	<ul style="list-style-type: none">• ¿Qué aspectos metodológicos tiene en cuenta al momento de realizar sus planeaciones?• ¿Usted implementa las metodologías activas en el desarrollo de sus clases? Cuéntenos un poco de las que ha realizado.
--	--