



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

**Una niñez para resistirse:
La subjetividad política en el territorio escolar.**

Sara Cristina Ruiz Mejía

Trabajo de grado presentado para optar al título de Licenciada en Pedagogía Infantil

Asesoras

Lina Raquel Restrepo Aristizábal, Magíster (MSc) en Educación y Desarrollo Humano

Ivon Damarys Valencia Muñoz, Magíster (MSc) en Educación del Carácter y Educación

Emocional

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Licenciatura en Educación Infantil

Medellín, Antioquia, Colombia

2026



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Cita

(Ruiz Mejía, 2026)

Referencia

Ruiz Mejía, S. C. (2026). *Una niñez para resistirse: La subjetividad política en el territorio escolar*. [Trabajo de grado profesional]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Estilo APA 7 (2020)



Grupo de Investigación. Seleccione grupo de investigación UdeA (A-Z).

Centro de Documentación Educación

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

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

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.

Agradecimientos

Agradezco a mi madre, por todos sus esfuerzos y su amor, por traerme hasta aquí y hacer posibles mis sueños.

Las palabras nunca alcanzarían.

Agradezco a Lau, por su acogida y por presentarme el mundo.

Gracias a ella, yo soy.

Agradezco a mis amigas, porque la formación siempre será en compañía.

Esta profe no sería sin ustedes.

Agradezco a cada maestra y maestro que me acompañó, que me cuestionó, que sembró semilla.

De todos aprendí.

Agradezco al amor, porque la vida es más linda y la academia es más llevadera si estamos juntos.

Agradezco a la Universidad de Antioquia, por acogerme, formarme y dotar de sentido mi vida.

Estoy en deuda.

Tabla de contenido

1. Resumen.....	8
2. Abstract.....	9
3. Introducción.....	10
4. Planteamiento del problema.....	12
4.1 Antecedentes.....	16
4.2 Justificación.....	22
5. Objetivos.....	24
5.1 Objetivo general.....	24
5.2 Objetivos específicos.....	24
6. Marco teórico.....	25
6.1 Configuraciones de la infancia: de la nada al reconocimiento del sujeto.....	25
6.2 La niñez política: sentidos subjetivos y emocionalidad.....	28
6.3 Resistencia, libertad, autonomía y participación. La mediación del sujeto político.....	30
7. Metodología.....	34
7.1 Paradigma hermenéutico-interpretativo.....	34
7.2 Enfoque cualitativo.....	36
7.3 Técnicas y estrategias de recolección de datos.....	40
7.3.1 Observación participante.....	41
7.3.2 Círculos de la palabra.....	43
7.3.4 Diario pedagógico.....	47
7.4 Contexto y participantes.....	49
7.4.1 Contexto de la institución educativa.....	49
7.4.2 Participantes.....	51

7.5 Consideraciones éticas	52
7.5.1 Participación.....	52
7.5.2 Respeto.....	53
7.5.3 Retribución Beneficio	54
7.5.4 Rendición de cuentas	55
7.5.5 Información: Consentimiento y asentimiento	55
7.6 Cronogramas.	57
8. Análisis de datos	62
9. Hallazgos y resultados	63
9.1 Primer hallazgo. Justa rabia: la percepción de injusticia como brújula de la resistencia.	63
9.2 Segundo hallazgo. ¿Usted por qué vino?: los vínculos afectivos como territorios de subjetividad.	72
9.3 Tercer hallazgo. La escuela como territorio de encuentro y socialización política.	77
9.4 Cuento infantil y propuesta pedagógica.....	85
9.4.1 Orientaciones didácticas para la mediación pedagógica.....	86
9.4.1.1. La lectura como experiencia compartida	86
9.4.1.2 La conversación como construcción de sentido.....	86
9.4.1.3 La experiencia estética y expresiva	87
9.4.2 Posibilidades pedagógicas que emergen del cuento.....	87
10 Discusión y conclusiones	91
11 Recomendaciones.....	98
12 Referencias	100
13. Anexos.....	108

Lista de tablas

Tabla 1	45
Tabla 2	57
Tabla 3	58

Lista de figuras

Figura 1	63
Figura 2	72
Figura 3	77
Figura 4. Código Qr para acceder a cuento infantil: Nicky y su gran voz.	85

1. Resumen

Este trabajo de grado analiza cómo las expresiones de resistencia en niñas y niños de transición de la Institución Educativa Fe y Alegría Luis Amigó contribuyen a la construcción de su subjetividad política. Bajo un paradigma hermenéutico-interpretativo y un enfoque cualitativo, se utilizaron técnicas como la observación participante, los círculos de conversación y el diario pedagógico para comprender las voces y sentidos de 25 estudiantes en el barrio Moravia del distrito de Medellín.

Los resultados se organizan en tres categorías fundamentales. La primera revela que la percepción de injusticia y la *justa rabia* actúan como motores de acción ética ante la ruptura de acuerdos colectivos. La segunda destaca que los vínculos afectivos son el territorio de lo político, donde surge la *resistencia molecular* -silencios o desinterés- cuando se fractura la autoridad docente. La tercera posiciona la escuela como escenario de socialización política, donde niñas y niños interpelan las estrategias de control del adulto y ejercen una desobediencia crítica para defender su autonomía y cultura de pares.

En conclusión, la resistencia infantil no constituye un acto de indisciplina sino una manifestación legítima de agencia y ciudadanía activa en el presente. El estudio confirma que las niñas y niños son actores sociales competentes que mediante la interpretación de las normas y la defensa de su dignidad, transforman la escuela en un espacio de construcción democrática y vida común.

Palabras clave: subjetividad política, resistencia, niñez, infancia, escuela, socialización política.

2. Abstract

This thesis analyses how the expressions of resistance among children in kindergarten at the Fe y Alegría Luis Amigó School contributes to the development of their political subjectivity. Using a hermeneutic-interpretative paradigm and a qualitative approach, techniques such as active observation, conversation circles and a pedagogical journal were employed to understand the worldviews and interpretations of 25 students in the Moravia neighbourhood of the Medellín district.

The findings are organised into three key categories. The first one shows that the perception of injustice and legitimate anger act as drivers of ethical responses to the breakdown of collective agreements. The second highlights that emotional bonds are the territory of politics, where molecular resistance—silence or indifference—arises when teaching authority is breached. The third places the school as a space for political socialization, where children confront adults' control strategies and demonstrate critical disobedience to defend their autonomy and peer culture.

In conclusion, children's resistance is not an act of misbehaviour but a legitimate expression of agency and active citizenship in the present. The study confirms that children are competent social actors who, by interpreting the rules and defending their dignity, transform the school into a space for political and social development.

Keywords: political subjectivity, resistance, childhood, school, political socialization.

3. Introducción

“La formación integral es la resistencia a la disolución del sujeto”. Con esta frase del Ministerio de Educación Nacional (2026) se abre un camino para entender la educación como el territorio donde cada niña y niño aprende a apropiarse de su gran voz. Históricamente, se ha visto a la infancia como una "etapa", donde niñas y niños son considerados adultos incompletos que deben ser preparados para el futuro. Sin embargo, este trabajo de grado propone una mirada distinta: las niñas y los niños del grado transición ya son sujetos políticos que participan, deciden y, sobre todo, resisten para defender su dignidad en el aquí y el ahora.

El hilo conductor de este estudio es la resistencia. Muchas veces en la escuela, los gestos de oposición de los niños se etiquetan simplemente como "rebeldía" o "indisciplina". Pero, ¿qué pasaría si se viera en ese malestar del adulto el nacimiento de un ciudadano crítico? Esta investigación nace en la tensión entre lo que dicen las leyes – que la niña y el niño son sujetos de derechos - y lo que pasa realmente en el salón de clase, donde el deseo de la niña y el niño choca frecuentemente con el control del adulto. Para explorar este fenómeno, este trabajo se sitúa en el barrio Moravia de Medellín, un territorio con una historia propia de lucha y autogestión, donde la Institución Educativa Fe y Alegría Luis Amigó apuesta por un modelo pedagógico crítico que busca transformar la sociedad.

A través de un enfoque cualitativo que prioriza la escucha y el respeto por las voces de la niñez, este trabajo organiza sus resultados en tres capítulos que guiarán al lector por el mundo de las resistencias en el aula de transición:

En la primera categoría, se analiza cómo la percepción de lo que es "justo" o "injusto" moviliza a los niños. Se plantea que cuando una niña o niño siente la *justa rabia* de Freire ante

una situación desigual como el arrebato de un material de clase, no solo está peleando por un objeto, está defendiendo un acuerdo ético y social con sus compañeros.

La segunda categoría, se enfoca en los vínculos. Aquí se describe cómo el afecto es el verdadero motor de la subjetividad política en la niñez. El lector podrá comprender que la autoridad de un maestro nace de la hospitalidad; y que cuando una niña o niño se retira afectivamente o guarda silencio, está ejerciendo una *resistencia molecular* para proteger su propio ser, frente a una autoridad que no lo reconoce.

En la tercera categoría, se explora la escuela como un escenario de convivencia intersubjetiva. Se documentan experiencias donde las niñas y los niños al habitar su territorio, son capaces de evaluar las normas de los adultos y desobedecer aquellas que consideran incoherentes, como ocurrió en sus recorridos por el barrio Moravia. Aquí la desobediencia crítica aparece como el *milagro de un nuevo comienzo* en la vida en sociedad.

Al finalizar este recorrido, el lector encontrará que la resistencia infantil más allá de ser un obstáculo para la educación es una manifestación legítima de autonomía. Este trabajo de grado invita a educadores e investigadores a dejar de ver a las niñas y los niños como *objetos* de enseñanza para empezar a verlos como actores sociales competentes que desde sus juegos, sus palabras y sus silencios ya están construyendo un mundo más justo y humano.

4. Planteamiento del problema

La formación integral

es la resistencia

a la disolución del sujeto.

(Ministerio de Educación Nacional [MEN] 2026)

Hoy, es un hito hablar de la niña o el niño como sujeto. Antes del siglo XX no se reconocía a las niñas y niños, estos se consideraban adultos pequeños o adultos incompletos, solo hasta la mitad del siglo XX empiezan a aparecer derechos del niño como objeto de protección y oficialmente el 20 de noviembre de 1989 se consolida la convención sobre los derechos del niño donde se le reconoce como titular de derechos en el ámbito internacional. Justo 7 días después en Colombia el 27 de noviembre de 1989 se publica el código del menor donde el niño es entendido como menor necesitado de preparación para la vida adulta; concepción cercana a la de adulto pequeño. No obstante, tras un par de años en 1991 la Constitución Política de Colombia nombra al niño y sus derechos fundamentales (Art. 44) y se aprueba la Convención Internacional de los Derechos del Niño para el país (Ley 12 de 1991). Es apenas en el año 2006 donde por primera vez se define explícitamente que todas las personas menores de 18 años son sujetos titulares de derecho (Art. 3 Ley 1098), un gran paso para dar reconocimiento a la niñez y empezar a cambiar su lugar en el orden jurídico, social, político y simbólico.

Por lo anterior, se entiende que en Colombia solo desde hace 20 años se les reconoce a las niñas y niños como sujetos de derecho.

Ser sujeto de derechos puede comprenderse desde diferentes perspectivas. En el ámbito jurídico como persona reconocida por la ley con derechos y obligaciones (Varsi, 2014); en un

plano filosófico se fundamenta en la dignidad humana como valor intrínseco (Unidas, 1948); en el ámbito político, implica la capacidad de participación e incidencia en lo colectivo (Claramunt, 2019); mientras que desde lo social, se refiere al reconocimiento efectivo por parte de otros (Unidas, 1948). Por tanto, ser niña o niño en Colombia es ser titular de derechos exigibles -y contar con la capacidad de exigirlos-, ser reconocido como un actor que influye y es influido por su entorno, es decir, tener la capacidad de participación para el ejercicio de la ciudadanía en condiciones de dignidad.

Esa es una definición amplia y este trabajo de grado se sitúa en la educación, por lo que vale revisar cómo se define la niñez de manera más específica en este campo. Los nuevos Lineamientos curriculares para la formación integral en educación inicial, básica y media (MEN, 2026) definen que la educación:

enfrenta la tarea de renovar sus sentidos y prácticas. Para ello, debe avanzar hacia una formación integral que reconozca a cada niña, niño, adolescente, joven y persona adulta como sujeto de derechos, capaz de participar, decidir, transformar su entorno y proyectar su vida en un país plural, diverso, democrático, equitativo y que busca la paz (p. 14).

Esta es una visión más detallada, contextualizada y a la vez retadora, puesto que vincula el reconocimiento del sujeto con la formación integral del mismo, planteando dicha formación como el objetivo de la educación y con miras a cambiar la manera en cómo entendemos tanto a las niñas y niños, como a la educación misma. Allí también aparece la dimensión de ciudadanía y política la cual “reconoce a cada estudiante como un ser político, en el sentido amplio, con capacidad de comprender las dinámicas sociales, deliberar sobre asuntos públicos, asumir posiciones críticas y actuar colectivamente para incidir en su entorno” (MEN, 2026, p. 39).

Por todo esto, es posible afirmar que para la educación en Colombia hoy, las niñas y los niños son sujetos políticos y es la educación la encargada de su formación integral. Pero cuando aparecen grandes afirmaciones, también aparecen grandes preguntas ¿Cómo es la formación del sujeto político en el aula de transición?

Gracias a Sara Victoria Alvarado y otros autores de la Universidad de Manizales, en el marco de sus investigaciones del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud CINDE, es posible entender desde el ámbito académico la subjetividad política en la niñez y pensarla a partir de las tramas o dimensiones que definen el despliegue político del sujeto en su relación con los otros y el mundo. Estas son: autonomía, conciencia histórica y utopía, reflexividad, ampliación del círculo ético, articulación de la acción y sus narrativas, configuración del espacio público como escenario de lo político y negociación del poder (Muñoz & Alvarado, 2011). Para el momento de vida de la niñez, ¿cuáles de estas muestran más protagonismo en la escuela? ¿habrá alguna expresión o expresiones que reúnan o muestren a ese sujeto político en el aula?

El aula y la escuela. Espacio donde se lleva a cabo o se vivencia la formación integral. Es el lugar donde se espera que ocurra la magia de la educación, idea un poco determinista o fantasiosa. En la vida real, la escuela se ve más bien como un territorio en disputa. Es un aparato genético de la sociedad donde se lucha por el poder de definir quiénes somos, qué valores nos rigen y qué futuro es posible (Ruiz, 2007). Si en la escuela hay disputa, es porque también hay resistencia. ¿Cómo se ve la resistencia en la escuela? y, ¿en el aula de transición?

La resistencia puede definirse a partir de las categorías que ya se mencionaron. En tanto la subjetividad política, la resistencia puede comprenderse como el despliegue de la autonomía, puesto que motiva a cuestionar y actuar. También se vincula con la definición del sujeto político

del MEN, con la participación y transformación del entorno. ¿Es la resistencia un camino posible para comprender la formación de la subjetividad política en la niñez?

Partiendo de voces del común y conversaciones con adultos, parece que hay un asunto con la niñez y la obediencia, la desatención, la oposición, algo de ellas y ellos que aún no logra ser domesticado, controlado, manejado por ese adulto. A veces nombrado como rebeldía, otras nombrado como *condición*, un espíritu de libertad que pone su deseo y su experiencia por encima, aunque eso implique retar o anteponerse a las figuras o instituciones de poder. Una sed de justicia o una búsqueda por la comprensión de lo correcto que entre ires y venires va constituyendo su ser y formando el sujeto que habitan. ¿Qué hay más allá de la rebeldía? ¿Es posible que entre todo ese malestar generado al adulto, haya un sujeto político que se resiste? Estas experiencias se contrastan con lo dicho por Díaz (2019), “los niños y las niñas buscan la libertad como autonomía, pero se reconocen como subordinados de las normas impuestas por los adultos. Y encuentran formas de resistencia ante la autoridad, especialmente cuando juegan en grupo, lejos del control de los adultos” (p. 53).

La población con quienes se realiza la investigación son niñas y niños que cursan el grado transición en la Institución Educativa Fe y Alegría Luis Amigó. El grupo está compuesto por 26 estudiantes, de los cuales 8 son niñas y 18 son niños. Los estudiantes son definidos por su profesora como niños alegres, creativos y dispuestos a aprender. La Institución Educativa está ubicada en el barrio Moravia, Comuna 4 del Distrito de Medellín, esta ha adoptado un modelo pedagógico crítico-social, el cual busca que el aprendizaje sea un acto de participación activa y consciente, donde el conocimiento sirve como herramienta para la movilización social y el mejoramiento de la calidad de vida de la comunidad (I.E Fe y Alegría Luis Amigó, s. f.).

A la luz de todas las preguntas mencionadas y las demás reflexiones, se hace evidente que la resistencia infantil no puede seguir siendo leída únicamente como un problema de conducta o una rebeldía que genera malestar en el adulto, sino como el despliegue de una autonomía que busca su lugar en el mundo. Tanto los nuevos lineamientos del Ministerio de Educación como el modelo pedagógico institucional se orientan al paradigma latinoamericano crítico de la educación el cual proyecta la formación del sujeto como el camino para la transformación social, no obstante, es necesario analizar cómo esto se materializa en la cotidianidad de la escuela. Además, el reciente reconocimiento de la niñez como sujeto político exige situar las investigaciones en torno a su comprensión, con el fin de pensar la educación y la formación desde la realidad, el contexto y la experiencia.

En concordancia con lo aquí planteado, se realizó una búsqueda, revisión y análisis de antecedentes para presentar lo que se ha investigado sobre el tema, como este ha evolucionado y por supuesto los aspectos que no han sido suficientemente analizados para tener un panorama más amplio y así poder construir una pregunta de trabajo pertinente y relevante en el campo de estudio.

4.1 Antecedentes

Para construir este recorrido de antecedentes se realizó una búsqueda en distintos buscadores académicos como Google Scholar, Redalyc, Dialnet y en algunos repositorios de universidades colombianas, utilizando palabras clave como infancia, niñez, resistencia infantil, subjetividad política y pedagogía crítica con el fin de identificar estudios que aportaran a la comprensión de las niñas y los niños como sujetos políticos. En total se seleccionaron y

analizaron diez investigaciones de las cuales cuatro corresponden al ámbito internacional y seis al nacional, incluyendo estudios realizados en Colombia y en el contexto local de Antioquia. Este ejercicio permitió conocer distintas formas en que la resistencia infantil ha sido estudiada y cómo se ha ido fortaleciendo la idea de que las niñas y los niños no son solo receptores de contenidos sino sujetos políticos capaces de resistir, significar y transformar sus entornos, aportando así una base sólida para el desarrollo de la presente investigación.

En el ámbito internacional las investigaciones sobre infancia, niñez y política han avanzado hacia una comprensión que reconoce a las niñas y los niños como actores políticos con agencia propia que resisten y no solo como prospectos de futuros ciudadanos. Peña, Chávez y Vergara Del Solar (2014) estudian las tácticas de resistencia cotidiana de niñas chilenas, destacando cómo a través de acciones aparentemente pequeñas las niñas logran reapropiarse de espacios organizados por otros, desafiando las estructuras de poder sin necesidad de un enfrentamiento abierto; esto revela que las tácticas de resistencia infantil puede tomar formas sutiles y diversas, entre estas el seguir la corriente a los varones para evitar el conflicto, el uso del silencio activo y discreto y las minitravesuras del supermercado, revelan que existe una capacidad de agencia que tensiona y redefine el orden cotidiano.

En Buenos Aires, Argentina, Palumbo (2017) plantea que las subjetividades políticas se construyen en la tensión entre la identificación impuesta por lo social y la subjetivación como proceso activo. Desde una perspectiva de las pedagogías de(s)coloniales, analiza cómo en talleres con movimientos populares las infancias construyen lo político a través de la apropiación de la palabra, la presencia del cuerpo y la creación de un “nosotros” colectivo. Estas formas de

subjetivación desafían las visiones tradicionales de la infancia como etapa pasiva y permiten repensar el lugar de las niñas y los niños como actores capaces de transformar su realidad.

Por su parte Montoya, Caraveo, & Patiño (2018) se centran en la participación política de las niñas y los niños zapatistas en México. Ellos resaltan que esta participación no es una imitación a los adultos sino una forma genuina de construir identidad colectiva desde la infancia, donde la resistencia se aprende, se vive y se transmite como parte de la experiencia en comunidad. Específicamente, los hallazgos de este estudio ilustran que la agencia infantil se manifiesta en la cotidianidad dentro de tres ámbitos: la familia, la escuela autónoma y la comunidad. En estos espacios, los niños y niñas ejercen una resistencia activa frente al contexto de *contrainsurgencia y las relaciones asimétricas* de poder, vinculando su participación directamente con su pertenencia étnica y la defensa de su territorio. Esta perspectiva subraya cómo el contexto cultural y comunitario influye profundamente en las formas en que se configura la subjetividad política infantil.

También Liebel (2024) desde Alemania, aborda cómo la discriminación adulto céntrica hacia niñas y niños que deciden ser trabajadores es una construcción social que responde a relaciones de poder y por lo tanto, es modificable. El estudio ilustra que esta discriminación se manifiesta en el no reconocimiento del trabajo de niñas y niños, una explotación económica superior a la que sufren los adultos y la exclusión sistemática de los asuntos que les afectan como trabajadores. Ante esto, las niñas y niños no son sujetos pasivos. Su resistencia se expresa mediante la búsqueda de una participación significativa y el fortalecimiento de movimientos organizados (como los Movimientos de Niños, Niñas y Adolescentes Trabajadores - NATs) que reivindican su ámbito político frente al modelo de infancia pasiva del Norte Global.

En conjunto estos estudios internacionales coinciden en que la resistencia infantil es un proceso complejo, diverso y contextualizado que desafía las visiones tradicionales de la niñez como una etapa pasiva o dependiente e invita a considerar otras formas de definirla y comprender su subjetividad.

Las investigaciones nacionales revisadas abordan la configuración de la subjetividad política infantil desde escenarios como la escuela, la familia y el conflicto armado, destacando tensiones entre control y emancipación, así como el potencial político de las niñas y los niños en sus prácticas cotidianas.

En Bogotá, Peña (2017) analiza cómo se configura la subjetividad política en niñas y niños a partir de las concepciones sociales de infancia y del papel que cumple la escuela en este proceso. La autora muestra que la escuela puede funcionar como un espacio de control y disciplinamiento, pero también como un escenario de resistencia y emancipación. Esta ambivalencia revela las tensiones que emergen al reconocer a las infancias como sujetos políticos dentro de un modelo educativo tradicionalmente orientado al orden, la obediencia y la formación en función del futuro.

De manera relevante, Ospina-Alvarado, Alvarado-Salgado y Fajardo-Mayo (2018) en su estudio realizado en Bogotá y Pereira, subrayan que incluso en la primera infancia, las niñas y los niños deben ser entendidos como sujetos activos, capaces de participar en sus entornos familiares, escolares y comunitarios, con el fin de desafiar la tendencia adulto centrista a invisibilizar su capacidad política.

Retomando el ámbito educativo, Vergara y Arias (2018) en la investigación realizada en el departamento del Cauca, señalan que para acompañar la construcción de la subjetividad

política es necesario ir más allá del modelo educativo tradicional, el cual suele limitar a las niñas y los niños a roles pasivos. En su estudio que fue realizado en contextos escolares del Cauca y Valle del Cauca documentan cómo las niñas y los niños asocian la política con la capacidad de transformar su entorno. Sin embargo, esta visión se ve frecuentemente obstaculizada por las expectativas adultas que restringen su participación activa. En este sentido, el hallazgo más relevante del estudio es que aunque las infancias evidencian un claro potencial para ejercer su subjetividad política, este suele pasar desapercibido por los maestros quienes continúan reproduciendo una visión tradicional de la niñez como etapa de preparación.

Díaz (2019) amplía esta perspectiva al señalar que en contextos de conflicto armado como la periferia de Neiva, las niñas y los niños encuentran formas de resistir a las normas adultas especialmente a través del juego y las interacciones grupales, donde pueden experimentar una mayor autonomía.

En el contexto local de Antioquia, las investigaciones han explorado cómo las niñas y los niños ejercen su agencia en entornos marcados por la migración, la globalización y las transformaciones sociales. Flórez y Vega (2024) en la subregión del Bajo Cauca, muestran cómo en estos contextos las niñas y los niños buscan referentes propios a veces en oposición a las instituciones tradicionales como la familia o la escuela.

Agudelo, Arroyave y Mendoza (2024) destacan que en la zona rural Santa Elena de la ciudad de Medellín las expresiones de resistencia y la subjetividad política en la infancia se manifiestan a través del cuerpo, el juego y las palabras, elementos que se fortalecen en ambientes educativos donde se promueve la participación y el reconocimiento de la capacidad de agencia infantil desde edades tempranas.

En síntesis, los antecedentes nacionales analizados permiten afirmar que las niñas y los niños son sujetos políticos que resisten, principalmente a través de prácticas cotidianas como el juego, el lenguaje, el cuerpo y las relaciones que construyen con otros. Estas formas de resistencia tienen un potencial de transformación que se expresa en la manera como las niñas y niños resignifican su entorno y cuestionan las dinámicas de poder que les atraviesan. Sin embargo, también se evidencian vacíos en las investigaciones especialmente en la necesidad de comprender cómo estas resistencias se configuran en espacios escolares específicos y en relación con los modelos pedagógicos que los atraviesan.

En consecuencia a lo descrito en el planteamiento del problema y después del análisis de los antecedentes, es pertinente formular una pregunta que guía el desarrollo del presente trabajo:

¿Cómo emergen las expresiones de resistencia de las niñas y niños de transición 2 de la Institución Educativa Fe y Alegría Luis Amigó, hacia la construcción de su subjetividad política?

4.2 Justificación

Debido al reconocimiento que ahora tienen las niñas y los niños como sujetos políticos en la educación, se hace necesario preguntarse por los procesos a través de los cuales se configuran como tales en su relación con el mundo, con los otros y con las estructuras de poder. El aula es el escenario ideal para responder esta pregunta por medio del lente de la formación integral del sujeto político. Precisamente allí surge la elección del tema, en la tensión entre lo que se enuncia legislativamente y lo que se vivencia en la práctica. Si el sujeto político es entendido como aquel que participa, interpreta, toma posición y actúa, resulta pertinente indagar cómo estas capacidades se configuran en la vida cotidiana de la escuela, donde podrían llegar a ser desestimadas.

En la educación infantil, específicamente en el grado transición, las niñas y los niños configuran formas de habitar lo colectivo, de relacionarse con la autoridad, de comprender lo justo y lo injusto y de posicionarse frente a ello. Sin embargo, estas configuraciones pueden no ser leídas en clave política -ya que antes esto no era una prioridad en la formación, legislativamente hablando- lo que limita su comprensión y, en muchos casos, su potencial. Entonces, a la par de plantearse la formación del sujeto político, es importante reconocer cómo estos sujetos ya se están configurando en la escuela y cuáles son sus expresiones, para precisamente poder encaminar los procesos de formación y que estos sean situados y apropiados para el momento del desarrollo de las niñas y los niños; saber lo que les está pasando, dará pistas de por dónde seguir avanzando.

Entonces, desde el punto de vista de Giroux (2004) la resistencia, entendida como una expresión que da cuenta de procesos de interpretación y posicionamiento aparece como un camino posible para pensar la subjetividad política de la niñez, porque se abre un campo de

comprensión que dialoga con el paradigma crítico de la educación y amplía las discusiones existentes relacionadas con la formación política en la escuela. En un escenario donde la formación del sujeto se plantea como horizonte, este trabajo busca aportar a su problematización desde la experiencia, contribuyendo al campo de la educación infantil con elementos que permitan pensar, problematizar y también transformar la manera en que se comprende y se acompaña la emergencia del sujeto político en la escuela.

5. Objetivos

5.1 Objetivo general

Analizar cómo emergen las expresiones de resistencia en las niñas y los niños de transición 2 de la Institución Educativa Fe y Alegría Luis Amigó hacia la construcción de su subjetividad política.

5.2 Objetivos específicos

- Identificar las expresiones de resistencia que se manifiestan en las niñas y los niños durante las interacciones escolares.
- Describir cómo las expresiones de resistencia se vinculan con la configuración de la subjetividad política en la niñez.
- Diseñar una propuesta pedagógica con un cuento de literatura infantil como producto final de la investigación sobre las resistencias en la niñez.

6. Marco teórico

La infancia ha sido históricamente comprendida desde múltiples perspectivas: biológica, psicológica, pedagógica, social entre otros. Sin embargo, se ha fortalecido una mirada que reconoce a las niñas y niños no solo como receptores pasivos de la educación y de las prácticas sociales, sino como sujetos activos que construyen sentidos, expresan resistencias y participan en la configuración del mundo (MEN, 2026). Así, la educación se convierte en un escenario fundamental para la formación de subjetividades políticas, entendidas como procesos en los que las niñas y los niños desarrollan capacidades de autonomía, libertad y participación, al tiempo que se vinculan de manera crítica con su entorno. Este marco teórico busca explorar las bases conceptuales que permiten comprender cómo la práctica educativa aporta a la constitución de subjetividades políticas en la niñez, resaltando los principios de libertad, autonomía y resistencia como ejes centrales de dicho proceso.

6.1 Configuraciones de la infancia: de la nada al reconocimiento del sujeto

Comprender la infancia en el marco de la educación y la resistencia exige en primer lugar, reconocer que no estamos ante un dato biológico inamovible, sino ante una construcción sociohistórica y cultural. Como señala Philippe Ariès (1978) la infancia es un producto histórico moderno; en épocas anteriores como la Edad Media, el niño era visto como un "adulto en miniatura" carente de un lugar relevante y diferenciado en la estructura social. Con la modernidad, surge un nuevo "sentimiento de infancia" que, si bien otorgó atención y cuidado al

niño, lo hizo bajo una mirada de minoría de edad, definiéndolo por su incapacidad de servirse de su propio entendimiento sin la dirección de un adulto. (Kant, 2010)

En este contexto, Philippe Meirieu (2010) advierte que la infancia no puede ser reducida a una etapa de carencia o a un simple tránsito hacia la adultez, sino que constituye un momento singular de apertura, posibilidad y construcción. Meirieu (2010) rompe con las visiones naturalistas o utilitaristas que han subordinado la niñez al futuro, situándola en cambio, en el presente como una experiencia ontológica y ética. Desde su perspectiva la infancia remite a la condición humana de estar siempre en devenir: el niño no es un “adulto en potencia” al que solo le falta completar un proceso sino un ser pleno cuya existencia reclama reconocimiento y respeto en su especificidad.

Esta necesidad de reconocimiento se enfrenta al dispositivo de la pedagogía moderna, la cual, según autores como Mariano Narodowski (1994), constituyó escolarmente a la infancia a través de un ejercicio de poder que terminó por "infantilizar" al sujeto. Al encerrar al niño en el triángulo infancia-educación-escuela, se instauró una relación de dependencia y obediencia donde el adulto es el poseedor del saber y el niño un receptor pasivo. Frente a esto, la propuesta de Meirieu (2010) subraya que la infancia es el lugar donde se inaugura la posibilidad de educar, entendiendo que la niña y el niño portan una tensión constante entre la dependencia y la autonomía. Aquí radica el desafío pedagógico: acompañar sin suprimir, orientar sin dominar y educar sin anular la diferencia.

Al situar la niñez en el presente se produce lo que Corea y Lewkowicz (1999) denominan la caída del ideal de "latencia". Si aceptamos a la niña y al niño como sujetos de derechos, la idea de que es solo un "hombre del mañana" se disuelve, el niño "ya es" en el aquí y el ahora. Esta mirada sincrónica permite que la niñez sea el espacio privilegiado para la transmisión cultural,

pero también para la construcción de la libertad, en la medida en que cada niña y niño aprende a apropiarse críticamente de lo recibido.

En el marco de la educación en Colombia la niñez se posiciona como una etapa de plenitud presente, donde las y los estudiantes son reconocidos como sujetos de derechos con capacidad para proponer y comprometerse activamente con el desarrollo de sus comunidades. Esta perspectiva se vincula al concepto de “crecer bien” que entiende la formación integral como un proceso para orientar el crecimiento de los niños y niñas en un equilibrio armónico, basado en el cuidado de sí mismos, de la familia, de la naturaleza y del entorno (MEN,2026).

Así, la niñez deja de ser una fase de latencia para transformarse en un espacio vital donde se exige que la garantía plena de sus derechos, su protección y su cuidado sean prevalentes en toda acción del Estado.

Comprender la infancia desde este lugar implica reconocer en sintonía con Paulo Freire (2004) que la neutralidad de la educación es imposible. La educación es una práctica atravesada por decisiones sobre qué tipo de sujetos y de sociedad se desean formar. Considerar a las niñas y los niños como portadores de subjetividad política significa aceptar que incluso en su vulnerabilidad, poseen una capacidad de agencia que les permite cuestionar y transformar su realidad.

Como sugiere Eduardo Bustelo (2011) la infancia representa un "nuevo comienzo", una vida abierta a la posibilidad de un nacer como principio emancipador que interrumpe el orden natural de dominación. Por tanto, la infancia no es únicamente un tiempo de preparación para la ciudadanía futura; la niñez es un momento de vida en el que ya se ejercen formas de participación, creatividad e interlocución. Algunas de las expresiones de resistencia que emergen en el aula no son faltas de disciplina, aquellas que buscan el bien común son manifestaciones

legítimas de un sujeto que reclama su derecho a "alzar su voz" y a habitar el mundo como un actor social competente y presente.

6.2 La niñez política: sentidos subjetivos y emocionalidad.

La subjetividad no es una esencia estática, sino un proceso de configuración continua que surge del diálogo entre los sujetos y su contexto. En este sentido, se define como un terreno de disputa (Espinosa, 2013). Esta disputa ocurre entre los procesos de "sujeción" dispositivos de poder que buscan configurar al niño como un objeto obediente y pasivo, y los procesos de "subjetivación" donde el sujeto se reconoce con capacidad de agencia, reflexión y resistencia (Duque et al. 2016). Este trabajo se adhiere a la segunda posibilidad, entendiendo que la subjetividad infantil se fortalece mediante prácticas educativas que promueven la libertad y la autonomía, permitiendo a la niña y el niño dejar de ser un "objeto de conocimiento" para convertirse en un constructor de este.

Para Sara Victoria Alvarado et al. (2012), la política trasciende la esfera formal del Estado para situarse en la dimensión constitutiva de las interrelaciones humanas. Lo político se inscribe desde la infancia cuando las niñas y los niños participan, negocian y adoptan sentidos sobre lo que es justo y su responsabilidad hacia el otro. Esta dimensión no está dada, sino que se construye colectivamente en medio de tensiones y resistencias. Según Alvarado, esta subjetividad se despliega a través de diversas "tramas", como la autonomía, la reflexividad, la conciencia histórica y la configuración del espacio público como escenario de realización de lo político. Así, las niñas y los niños no son pre ciudadanos sino actores sociales capaces de incidir en su historia personal y común desde el presente.

Un aporte fundamental en esta construcción es la dimensión emocional, que también toma protagonismo dada la Ley 2503 de 2025 Cátedra de Educación Emocional. La visión de lo

político en la cotidianidad permite entender que las emociones no solo moldean la interacción social, sino que son la base de la subjetividad; desde la primera infancia, la resistencia se manifiesta de forma profundamente emocional a través de la corporalidad y el afecto. Analizar estas emociones desde una perspectiva situada permite comprender que la subjetividad política está en el cuerpo, pues el cuerpo es el primer territorio donde se alojan tanto las prácticas de dominación como las de liberación (Duque et al. 2016).

Al respecto, Paulo Freire (2004) destaca el papel formador de la *digna rabia* aquella que protesta contra la injusticia y la explotación, convirtiéndose en motor para el posicionamiento crítico. En sintonía con este planteamiento, Nussbaum (2018) conceptualiza la indignación como una forma de *ira transicional* que si bien reconoce la existencia de un daño o una injusticia, se desprende del deseo de retribución o venganza personal para orientarse hacia el bienestar futuro. Para Nussbaum (2018), esta emoción tiene una función constructiva, ya que su contenido cognitivo no busca la degradar al que ofende, sino que se centra en el pensamiento de que “esto es indignante y no debe volver a pasar”, transformando el malestar en una motivación para producir justicia y cooperación social. Es decir que pedagógicamente, la subjetividad es el eje de la práctica, ante esto Freire (2004) también menciona que al educarse, los seres humanos se descubren como seres capaces de nombrar, interpretar y transformar su realidad a través del diálogo.

Para el MEN (2026) la subjetividad se desarrolla dentro de un eje curricular relacional, donde el ser humano se cuestiona constantemente qué significa el conocimiento para el mundo y fundamentalmente, qué significa para su propia libertad. Este proceso de subjetivación implica una dimensión del ser que prioriza la relación consigo mismo y con los demás, permitiendo que el sujeto se reconozca en su capacidad de transformar el saber en una herramienta de

emancipación personal. En este sentido, la escuela se convierte en un escenario donde la subjetividad más que solo habitarse, se construye a través de la reflexión sobre la propia existencia y el vínculo con el otro.

Lejos de ser una esencia estática la subjetividad es una entidad cambiante que se configura en función de las experiencias vividas y las interacciones sociales y culturales (Espinosa, 2013). Como menciona Palumbo (2017) “los sujetos no tienen un cartel de finalización de obra” sino que se constituyen continuamente en relación con el orden social y las dinámicas de poder (Peña, 2017). Por otra parte, el despliegue de esta subjetividad implica un tránsito de lo individual a lo colectivo, una "desprivatización" necesaria para encontrarse en un "nosotros" plural (Gómez et al., 2013). Este encuentro con la pluralidad permite que la niña y el niño habiten el mundo como un espacio compartido de relaciones, en el campo pedagógico esto implica que la educación no solo transmite saberes sino que abre un espacio de experiencia donde cada niña y niño se configuren como sujetos singulares a través de la libertad, el encuentro, la memoria y los vínculos.

Por lo anterior, en este trabajo de grado se entiende la subjetividad política de la niñez como el proceso continuo y relacional de configuración de sentidos, mediante el cual el niño y la niña, integrando su dimensión afectiva y sus múltiples lenguajes, transitan de la individualidad a la construcción de un "nosotros". Este proceso les permite reconocerse como actores sociales con capacidad de agencia para interrumpir el orden instituido, cuestionar las lógicas de dominación y participar genuinamente en la creación de nuevas realidades colectivas en el presente.

6.3 Resistencia, libertad, autonomía y participación. La mediación del sujeto político.

Según Díaz (2019) la resistencia en la niñez se comprende como un proceso de autodeterminación mediante el cual las niñas y los niños desarrollan su capacidad de posicionarse críticamente ante las normativas que buscan moldear su ser y la capacidad de acción orientada a la transformación de la realidad. Lejos de reducirse a actos de rebeldía abierta, la resistencia infantil se manifiesta a través de un espectro de expresiones sutiles pero potentes: confrontaciones cotidianas, gestos, silencios e incluso juegos que a través de la palabra o la corporalidad, manifiestan rechazo y desacuerdo; Díaz (2019) añade que las niñas y los niños buscan la libertad como autonomía y encuentran formas de resistencia ante la autoridad especialmente cuando juegan en grupo, lejos del control de los adultos. Estas acciones revelan cómo las niñas y los niños negocian y desafían las imposiciones del territorio escolar, configurando su propia subjetividad política.

Desde la pedagogía crítica un autor como Giroux (2004) nombra que la resistencia es un síntoma de un "incipiente proyecto alternativo" que rechaza las identidades impuestas y el currículo oculto. Por su parte, Zambrano (2000) identifica que estas manifestaciones pueden ser simbólicas, tales como miradas, palabras fuera de lugar, también pueden ser de un *hacer de cualquier manera*, aparece como una negativa a realizar tareas sin sentido o de resistencia a contenidos descontextualizados que el niño no considera útiles. Emerge aquí lo que Choi (2020) define agencia como resistencia: la capacidad de actuar en desacuerdo con las expectativas sociales cuando estas entran en conflicto con los intereses personales del niño; es decir, cuando en el orden social dado la niña o el niño crea sus propios modos de ser y estar.

En esta trama, la libertad emerge como la herramienta fundamental para las manifestaciones individuales y colectivas. Desde una perspectiva filosófica Rousseau (2000) resaltó que la felicidad tanto de adultos como de niños consiste en el uso de la libertad que les

pertenece por derecho, aunque puede estar limitada inicialmente por su debilidad. Para Freire (2004) la libertad es una conquista permanente que se funda en la responsabilidad que el sujeto va asumiendo de sus acciones, la cual asume en compañía de otros, porque los hombres se educan entre sí con la mediación del mundo. Desde otra perspectiva, la libertad es el apoyo permanente a la resistencia pero también es la condición para ejercer el poder, ya que este solo se ejerce sobre sujetos libres (Foucault, 1988). Por lo tanto, reconocer la libertad de las niñas y los niños es reconocerlos como sujetos políticos activos en el presente, la libertad es el fundamento ontológico de la subjetividad: sin ella, la autonomía y la resistencia no podrían desplegarse plenamente, impidiendo que niñas y niños se constituyan como agentes capaces de transformar su entorno y participar críticamente en su comunidad.

Por su parte, la autonomía se configura como una "trama en movimiento" que se construye a través de la toma de decisiones éticas, permitiendo al niño ocupar el espacio antes habitado por la dependencia. En este proceso, el cuerpo es el primer territorio de soberanía, donde la desobediencia crítica permite al sujeto reapropiarse de su existencia frente a las lógicas de dominación (Muñoz-López & Alvarado, 2011). Finalmente, tanto la resistencia como la participación se revelan como escenarios donde acontece la subjetividad política, permitiendo que las niñas y los niños dejen de ser solo receptores pasivos de protección, para convertirse en actores sociales competentes, capaces de transformar su realidad y su presente. (Bonilla, 2020)

En conclusión, para este trabajo de grado la resistencia se entiende como el ejercicio crítico y de agencia mediante el cual niñas y niños a través de múltiples lenguajes interrumpen el orden natural de dominación para posicionarse como sujetos activos en el presente. Se subraya que la resistencia sólo alcanza su dimensión política cuando se articula con la búsqueda del

bienestar colectivo. Bajo esta perspectiva, la indignación (Nussbaum, 2018) se convierte en el motor que impulsa al niño a transitar de la sujeción individual a la subjetivación con otros.

7. Metodología

7.1 Paradigma hermenéutico-interpretativo

Teniendo en cuenta los objetivos de esta investigación se propone el siguiente diseño metodológico fundamentado en un paradigma hermenéutico-interpretativo y un enfoque cualitativo. Esta elección cobra sentido en la riqueza de las experiencias, el valor de los significados contruidos en conjunto y el respeto por las subjetividades de las niñas y los niños; además se reconoce que las realidades son diversas, complejas y se construyen desde las interacciones dinámicas entre los sujetos y su entorno. Este diseño metodológico busca privilegiar la comprensión de las voces y sentidos de las niñas y niños de Transición 2 de la IE Fe y Alegría Luis Amigó, lo que permitirá construir desde una mirada amplia y contextualizada, comprensiones alrededor de sus expresiones de resistencia.

En este marco resulta pertinente profundizar en las características del paradigma hermenéutico-interpretativo el cual tiene sus raíces en la interpretación de textos pero ha evolucionado para abarcar actualmente la comprensión de la experiencia humana en múltiples contextos y ha tomado relevancia en la investigación de las ciencias sociales, entre las cuales se encuentra la educación. Como lo señala Bernal (2010) “el método propio de las ciencias sociales debe ser el método de la comprensión y no el de la explicación propuesto por el positivismo. [...] El método de la comprensión busca entender o interpretar el sentido y el significado de los actos humanos” (p. 38).

En este paradigma, la experiencia humana se comprende a partir de las realidades contruidas por las interpretaciones que cada sujeto hace de sus vivencias y del mundo que lo rodea. En este sentido el investigador y los participantes ponen en conversación sus interpretaciones individuales; no se estudia un fenómeno como algo externo, sino como una

totalidad donde ambos co-construyen la realidad, es decir el conocimiento se genera dentro de un proceso dinámico e intersubjetivo. Esta comprensión, se convierte en un tejido de significados que se dan entre el sujeto y el objeto como parte de la realidad (Hernández, 2023).

Esta perspectiva interpretativa, busca exponer el “ser” de las cosas, es decir, descubrir el sentido y las conexiones entre las partes y el todo de un fenómeno social, es un proceso circular y continuo, lo que se conoce como círculo hermenéutico.

Entender es definitivamente un acto de circular en el pensar, deducir, derivar, concluir, es decir de interpretación plena y total; se comprende mediante la comparación de lo que se necesita entender con algo que ya se conoce. Siempre nos sometemos a un círculo de interpretación o sea, se está siempre en un círculo hermenéutico (De Aranguren, 2017, p.11).

En este paradigma no existen verdades absolutas ni universales. La verdad se manifiesta en la singularidad de cada experiencia y en la diversidad de perspectivas, tanto individuales como colectivas; por eso, se pone énfasis en explorar los significados y emociones, esenciales para comprender la complejidad y diversidad de los fenómenos sociales y educativos. Hernández (2023) menciona que el paradigma “dirige su atención a aquellos aspectos no observables ni susceptibles de cuantificación, como opiniones, propósitos, motivaciones, comentarios, significados. Interesa lo particular y lo contextual, los relatos vividos. Pretende desarrollar un conocimiento representativo” (p. 10571).

Por lo anterior, el paradigma hermenéutico-interpretativo constituye el marco epistemológico que guía esta investigación, ya que invita a comprender en profundidad los sentidos y significados que las niñas y los niños construyen a partir de sus experiencias de vida. Esta perspectiva da un panorama amplio sobre la complejidad de sus prácticas y voces facilitando

una comprensión contextualizada de las expresiones de resistencia que configuran su subjetividad política.

7.2 Enfoque cualitativo

En coherencia con este paradigma y en aras de llevarlo al plano metodológico, se adopta un enfoque cualitativo ya que permite traducir los principios del paradigma en acciones concretas durante el proceso investigativo; facilitando la comprensión de las experiencias, significados y voces de las niñas y los niños. Este enfoque utiliza técnicas flexibles y adaptativas que se ajustan a la dinámica de la investigación propiciando la participación activa de las niñas y los niños. De esta manera, el enfoque cualitativo posibilita explorar las múltiples dimensiones subjetivas, simbólicas y relacionales presentes en sus prácticas.

Es importante distinguir entre el paradigma epistemológico, que enmarca la visión sobre la realidad y el conocimiento, y el enfoque metodológico, que define las estrategias prácticas para acceder a esa realidad. Por lo tanto, el paradigma hermenéutico-interpretativo guía la comprensión de los fenómenos desde la interpretación y el enfoque cualitativo ofrece las herramientas técnicas y procedimentales para explorar la experiencia vivida, en este caso de las niñas y los niños.

El enfoque cualitativo, según Galeano (2004), se caracteriza por la búsqueda de una comprensión profunda de los fenómenos sociales desde las perspectivas de los propios participantes. En lugar de generalizar o cuantificar, se enfoca en explorar las experiencias y significados que las personas atribuyen a sus vivencias, reconociendo que cada individuo puede experimentar la realidad de manera única. Por ello, otorga un valor especial a lo subjetivo, lo contextual y los aspectos no observables, aquellos que no pueden ser reducidos a números. En la investigación cualitativa, no se busca simplemente describir un comportamiento, sino interpretar

las motivaciones, emociones y significados latentes en las acciones de los participantes, lo que permite una comprensión más profunda de los fenómenos sociales.

En este mismo sentido, comprender los fenómenos en su contexto real y desde las perspectivas de los sujetos ya que cada ser humano experimenta su entorno de manera única; sus experiencias están influenciadas por su cultura, su historia, el entorno social y las vivencias personales, lo que hace que cada una y cada uno perciba y actúe de manera diferente frente a una misma situación. En este sentido, la investigación cualitativa no solo busca identificar patrones universales, sino que se enfoca en entender cómo los individuos construyen sus realidades a partir de sus interacciones con el contexto. Como señala Galeano (2004):

La investigación social cualitativa apunta a la comprensión de la realidad como resultado de un proceso histórico de construcción a partir de las lógicas de sus protagonistas, con una óptica interna y rescatando su diversidad y particularidad. Hace especial énfasis en la valoración de lo subjetivo, lo vivencial y la interacción entre los sujetos de la investigación (p. 18).

Al comprender estas experiencias subjetivas, la investigación cualitativa permite una visión más rica, completa y contextualizada de los fenómenos estudiados, proporcionando una comprensión más auténtica de las dinámicas sociales.

El enfoque cualitativo es particularmente pertinente en estudios con niñas y niños, ya que permite una exploración profunda y contextualizada de los procesos subjetivos, afectivos y simbólicos que atraviesan las niñas y los niños en su vida escolar. Este enfoque no busca generalizar, sino comprender desde la perspectiva de los propios participantes, cómo construyen sentidos y resisten ciertas formas de poder o normatividad en su entorno educativo.

Por lo anterior, es coherente una investigación cualitativa con las niñas y los niños de Transición 2 en la IE Fe y Alegría Luis Amigó, ya que permite captar los significados que ellas y

ellos atribuyen a sus experiencias escolares y sociales. En la institución, el aula es un espacio cargado de interacciones simbólicas, normas, tensiones y posibilidades, donde las expresiones de resistencia pueden emerger de formas sutiles o explícitas, y donde las voces infantiles construyen sentidos que interpelan las dinámicas escolares y sociales.

Considerando esta riqueza de sentidos y tensiones, el proceso metodológico en la investigación cualitativa se caracteriza por ser abierto, dinámico y multiciclo, lo que le permite adaptarse a medida que surgen nuevos conocimientos y preguntas durante el estudio. La investigación cualitativa implica un ciclo continuo de recolección y análisis de datos, en el que los hallazgos obtenidos retroalimentan las siguientes fases del estudio. Este enfoque permite alcanzar una comprensión más profunda y contextualizada, ya que se van identificando temas emergentes que pueden modificar el curso de la investigación, enriqueciendo las perspectivas y enfoques utilizados. Como señala Galeano (2004):

El diseño de investigación cualitativa como un proceso semiestructurado y flexible es un plan o propuesta modificable en cuanto al volumen y calidad de la información y de los medios para obtenerla. Se construye a lo largo del proceso investigativo siguiendo lineamientos generales, pero no reglas fijas (p. 22).

Una de las características más importantes de la investigación cualitativa es su capacidad para ajustarse a las dinámicas de los participantes y conforme surgen nuevos hallazgos o descubrimientos durante el proceso de recolección de datos. La flexibilidad del diseño metodológico implica que el análisis de los datos no sigue un proceso lineal; es decir, a medida que avanza la recolección y el análisis, pueden emerger nuevos temas o cuestiones que requieren que el investigador ajuste las preguntas, modifique las técnicas o incluso cambie el enfoque. Es importante aclarar que la recolección y el análisis de datos no son procesos separados, sino que se

retroalimentan mutuamente, enriqueciendo cada fase del estudio con la información obtenida previamente. Este proceso flexible permite una exploración más rica de los fenómenos, ya que la recolección de datos no se detiene, sino que se va ajustando y enriqueciendo conforme avanza el estudio (Galeano, 2004).

Como resultado, en la investigación cualitativa, estudiar fenómenos en su contexto específico es fundamental, ya que cada situación y cada individuo aportan una perspectiva única que no puede ser entendida fuera de su entorno. El contexto en el que se desarrolla la investigación es crucial, ya que afecta cómo se interpretan los datos. Además, este contexto condiciona cómo se ajustan los métodos para adaptarse a las circunstancias particulares del estudio. La realidad social no es homogénea ni fija; cada caso es único y está inscrito en un marco social y cultural específico.

Al centrarse en casos específicos y en contextos particulares, este enfoque permite comprender cómo las dinámicas sociales, culturales y políticas influyen, no solo en la construcción de significados, sino también en las formas de resistencia y la subjetividad política que las niñas y niños construyen en su interacción con el entorno educativo. En este sentido, Galeano (2004) explica que la investigación cualitativa: “es ideográfica busca las nociones, las ideas compartidas que dan sentido al comportamiento social. Trabaja con la palabra, el argumento, supuestos, imágenes visuales, gestos, representaciones, los rastros de cultura material y traduce y presenta sus comprensiones en textos escritos” (p.22). Desde esta perspectiva, el presente estudio se adscribe a una lógica interpretativa que privilegia las voces de las niñas y los niños como fuentes legítimas de saber.

De manera más específica en relación al campo de saber correspondiente a este trabajo la investigación cualitativa se constituye como un pilar fundamental en el ámbito pedagógico al

priorizar la comprensión de la realidad desde la subjetividad de sus actores. Castillo-López et al. (2022) argumentan que su pertinencia radica en el estudio de los significados e intenciones de las personas implicadas en el acto educativo a partir de su experiencia vivida. En concordancia, Cerrón (2019) afirma que este enfoque permite a los docentes interpretar y mejorar continuamente la educación proponiendo cambios en la estructura social de la formación estudiantil. Por otro lado, Espinoza (2020) define esta metodología como una herramienta ética formativa que promueve el pensamiento crítico y reflexivo para alcanzar transformaciones sociales desde la escuela. Finalmente, Martínez (2000) resalta que el enfoque cualitativo especialmente en el aula, fomenta el desarrollo y la emancipación humana al integrar a los participantes como agentes activos en la solución de sus propios problemas.

En resumen, el enfoque cualitativo y el paradigma hermenéutico-interpretativo constituyen los pilares epistemológicos de esta investigación. Su combinación permite abordar de forma flexible y situada los significados que las niñas y los niños construyen en su experiencia escolar, especialmente en relación con las formas de resistencia que configuran su subjetividad política. A continuación, se profundizará en las técnicas y estrategias de recolección de datos, que se llevan a cabo en este diseño metodológico.

7.3 Técnicas y estrategias de recolección de datos

La recolección de datos en investigación cualitativa constituye un momento clave para captar la complejidad de los fenómenos sociales desde una perspectiva situada y significativa para quienes los viven. En este trabajo de grado las técnicas seleccionadas permiten explorar y

proporcionar una visión integral de la dimensión subjetiva de las niñas y los niños, por lo cual están alineadas con los objetivos de la investigación, enfocándose en cómo emergen las expresiones de resistencia en el entorno educativo. En coherencia con los principios del enfoque cualitativo se emplearán técnicas flexibles que favorezcan el diálogo, la observación y la participación activa de las niñas y los niños. Estas incluyen la observación participante, los círculos de conversación y el diario pedagógico, todas ellas orientadas a comprender las formas en que emergen y se expresan sus resistencias cotidianas.

7.3.1 Observación participante

En el marco de este trabajo de grado la observación fue la estrategia principal para la recolección de información, ya que las experiencias observadas en la cotidianidad fueron las que tomaron mayor relevancia al momento del análisis de los hallazgos. La observación participante se entiende como una técnica de producción de datos que consiste en que el investigador observe “el hacer” de los agentes sociales en los escenarios naturales donde acontecen situaciones cotidianas, en las cuales estos agentes no son objeto de atención o reflexión. A la vez, el investigador participa en dichas prácticas de diferentes maneras, ya sea activa o simplemente estando presente, utilizando como instrumento y mediador su propio cuerpo (Rubio, 2018).

La observación participante es una técnica fundamental en la investigación cualitativa, especialmente cuando se busca comprender los fenómenos desde una perspectiva interna y situada, en su contexto natural. A diferencia de una observación externa y distante, esta estrategia implica vincularse activamente con el entorno, participar en las dinámicas cotidianas y, al mismo tiempo, mantener una mirada atenta, reflexiva y crítica sobre lo que allí sucede. En este sentido, la observación participante resulta coherente con el paradigma hermenéutico-interpretativo, ya

que privilegia la comprensión situada de los fenómenos, a partir de la experiencia directa, las interacciones y los lenguajes simbólicos que emergen en el contexto natural de los sujetos.

En este trabajo, la observación participante cobra especial relevancia porque permitió acompañar a las niñas y los niños de Transición 2 en la IE Fe y Alegría Luis Amigó, en su día a día escolar en el marco de las prácticas pedagógicas, prestar atención a sus gestos, silencios, palabras y acciones, y captar esas formas sutiles —o no tanto— en las que se manifiestan sus resistencias. Esta técnica se implementó como una estrategia metodológica transversal a lo largo de todo el proceso en el aula, tanto en situaciones de intervención pedagógica directa como en aquellas en que la investigadora asumió un rol colaborativo junto a la maestra cooperadora. Se buscaba sostener una presencia cercana y sensible, que permitiera habitar el aula como un espacio compartido y de confianza, sin que la familiaridad con la rutina comprometiera la distancia analítica necesaria para sostener la mirada investigativa. Lo que se pretendía era comprender lo que sucedía desde dentro manteniendo una relación horizontal con las niñas y los niños y observando de forma crítica, reflexiva y atenta las múltiples formas de interacción que allí emergieron.

Las visitas a la institución educativa se realizaron dos veces por semana durante un período aproximado de diez semanas para el primer semestre del año y en el segundo, debido a diversos asuntos sobre el inicio del curso, se realizaron visitas tres veces a la semana durante 7 semanas.

El enfoque de la observación estuvo dirigido a identificar las expresiones de resistencia de las niñas y los niños en su cotidianidad escolar. Se prestó especial atención a las manifestaciones emocionales —como el entusiasmo, la frustración, la empatía o el desacuerdo, la rabia y la indignación— que subyacen a sus gestos, silencios, palabras y acciones, capturando de esta

forma las sutilezas de cómo negocian o resignifican normas en el marco de la Cátedra de Educación Emocional (Ley 2503 de 2025).

Como una estrategia que implica sumergirse en el contexto, la observación participante implicó algunos desafíos metodológicos como encontrar el equilibrio entre la implicación emocional y la distancia analítica. La cercanía con las niñas y los niños, necesaria para comprender sus expresiones de resistencia en profundidad, exigía momentos de pausa y reflexión que permitieran tomar distancia de lo vivido y observar con una mirada crítica. Para ello, se recurre al uso del diario pedagógico como herramienta de registro.

7.3.2 Círculos de la palabra

Esta técnica se define desde la perspectiva de la comunidad de indagación, propuesta originalmente por Matthew Lipman, la cual transforma el aula en un espacio de diálogo donde el pensamiento se construye de manera colectiva y cooperativa (Cruz et al., 2020). A diferencia de los métodos tradicionales de enseñanza verticales, estos círculos se configuran como un "lugar de encuentro" similar a los círculos de cultura de Paulo Freire, donde la palabra es el eje central para discutir la vida cotidiana, la realidad social y la identidad de los sujetos.

La justificación de esta estrategia radica en su capacidad para fomentar un pensamiento multidimensional que integra las dimensiones crítica, creativa y del cuidado. El uso del círculo permitió suspender momentáneamente las verdades absolutas e incuestionables para poner los conocimientos en análisis y crítica, lo que convirtió el ejercicio en un acto profundamente democrático. Alrededor del círculo, el docente no actúa como la autoridad máxima, sino como un mediador que garantiza el respeto por la palabra del otro y estimula la capacidad de los niños para dar mejores razones y sustentar sus argumentos en medio de una discusión (Cruz et al., 2020).

Arboleda (2008) describe que como estrategia de recolección de información, el círculo de conversación se posiciona por encima de las técnicas de mercado (como los grupos focales) debido a que no busca simplemente obtener opiniones, sino co-construir sentidos y significados conjuntos sobre el mundo y la vida de los participantes. Al ser un proceso abierto y flexible, permitió que emergiera representaciones simbólicas e imaginarios sociales que a menudo quedan ocultos en entrevistas individuales o cuestionarios cerrados.

Finalmente esta estrategia es idónea para comprender las resistencias y la subjetividad política en la niñez. Dado que la infancia es entendida como una construcción social y el niño como un sujeto de derechos y protagonista de su desarrollo, el círculo de conversación ofrece el escenario para que el infante ejerza su autonomía (Gallo-Bohórquez et al., 2023). En este espacio, la indagación se convierte en una necesidad de cuestionar los principios mismos de lo público, lo ético y lo político, permitiendo que la niña y el niño se reconozcan como un ser capaz de transformar su entorno (Cruz et al., 2020). El círculo permitió visibilizar la subjetividad política a través de la "ciudadanía creativa", donde el niño es un actor social activo que imagina otros mundos posibles y asume una postura crítica frente a las estructuras de poder que habitualmente lo subalternizan.

Los círculos de la palabra se llevaron a cabo partiendo de varias preguntas problematizadoras, a continuación se describe el objetivo de algunas sesiones y sus respectivas preguntas. En algunas sesiones, la conversación tomaba sus caminos y surgían nuevas preguntas sobre la marcha.

Tabla 1

Sesión y objetivo	Preguntas problematizadoras
1. Construcción de la identidad y reconocimiento de la diferencia Objetivo: Comprender cómo las niñas y los niños perciben las expectativas sociales sobre su forma de ser, actuar y expresarse, así como las posibilidades de construir su identidad desde la diferencia y la autonomía.	¿Quién dice cómo debemos ser las niñas y los niños? ¿Alguna vez te han dicho “eso no es para ti”? ¿Por qué? ¿Uno puede ser diferente en la casa y en la escuela? ¿Hay algo que te guste hacer pero que otros no entiendan? ¿Si nadie te dijera cómo debes ser, cómo serías? ¿Qué cosas sientes que sí puedes decidir tú?
2. Autoridad, normas y justicia Objetivo: Analizar las percepciones de las niñas y los niños sobre las reglas, la autoridad y las relaciones de poder presentes en la escuela y otros espacios de socialización.	¿Para qué existen las reglas? ¿Qué es una persona con autoridad? ¿La autoridad siempre tiene la razón? ¿Se puede tener autoridad sin gritar? ¿Cuál es la diferencia entre respeto y miedo? ¿Qué hace que una profe sea justa? ¿Los adultos también deberían cumplir reglas? ¿Qué pasa cuando alguien decide todo y no deja hablar? ¿Es justo que una sola persona mande siempre? ¿Obedecer siempre es bueno? ¿Qué es más importante: cumplir una regla o que sea justa? ¿Hay reglas que no te parecen justas?
3. Voz, participación y toma de decisiones Objetivo: Explorar cómo las niñas y los niños entienden su participación en la escuela y el valor de su voz en los procesos de decisión colectiva.	¿En la escuela quién toma las decisiones? ¿Las niñas y los niños pueden cambiar algo en la escuela? ¿Qué cosas deberían poder decidir ustedes? ¿Qué pasa cuando nadie les pregunta su opinión? ¿Es importante que los escuchen? ¿Por qué? ¿Participar es solo levantar la mano? ¿Qué significa que tu voz es importante? ¿Las niñas y los niños pueden enseñar algo a los adultos?

	¿Qué pasaría si la escuela la organizaran ustedes?
4. Desacuerdo, resistencia y expresión del sujeto Objetivo: Identificar las formas en que las niñas y los niños experimentan el desacuerdo, expresan sus opiniones y construyen posicionamientos frente a situaciones que consideran injustas o con las que no están de acuerdo.	¿Qué haces cuando no estás de acuerdo con una regla? ¿Es lo mismo desobedecer que defender lo que uno piensa? ¿Alguna vez has dicho “no”? ¿Qué pasó? ¿Se puede decir que no sin portarse mal? ¿Por qué a veces los adultos no escuchan? ¿Qué se siente cuando no te dejan explicar? ¿Por qué a veces uno se queda callado aunque no esté de acuerdo?
5. Emociones, convivencia y relaciones con los otros Objetivo: Comprender cómo las niñas y los niños experimentan las relaciones con otras personas en la escuela y otros espacios, reconociendo emociones, conflictos y formas de convivencia que influyen en su manera de participar y sentirse valorados.	¿Qué te hace sentir escuchado o escuchada? ¿Qué cosas hacen sentir mal a una niña o un niño en la escuela? ¿Cómo sabes cuando alguien te respeta? ¿Qué haces cuando ves que alguien está siendo tratado injustamente? ¿Qué se siente cuando se burlan de algo que te gusta? ¿Es importante que todas las personas puedan hablar? ¿Por qué? ¿Qué pasa cuando alguien piensa diferente a ti? ¿Cómo se pueden resolver los problemas sin pelear? ¿Qué hace que un salón sea un lugar seguro? ¿Qué debería pasar cuando alguien lastima a otra persona? ¿Hay personas a las que les cuesta más ser escuchadas? ¿Por qué crees que pasa eso? ¿Cómo te gustaría que te trataran los adultos cuando estás triste o enojado?
6. Sueños, cambios y construcción colectiva de la escuela Objetivo: Explorar las ideas, deseos y propuestas de las niñas y los niños sobre la escuela que imaginan y las transformaciones que consideran importantes para su bienestar y participación.	¿Qué es lo que más te gusta de tu escuela? ¿Qué cambiarías de la escuela si pudieras? ¿Cómo sería una escuela donde todas las niñas y los niños fueran felices? ¿Qué deberían aprender los adultos de las niñas y los niños? ¿Qué cosas no deberían pasar nunca en la escuela? ¿Cómo sería una clase ideal para ti?

	¿Qué tipo de reglas pondrías si fueras quien organiza la escuela? ¿Qué espacios deberían existir para que las niñas y los niños hablen? ¿Cómo sería una escuela donde todos pudieran ser como son? ¿Qué cosas ayudarían a que nadie se sintiera excluido? ¿Qué significa cuidar a otras personas en la escuela? ¿Qué mensaje le darías a los adultos sobre escuchar a las niñas y los niños?
--	---

7.3.4 *Diario pedagógico*

El diario pedagógico se entiende como una fuente que usa el docente investigador para reconocer aspectos que se dan dentro de la clase y que no se identifican en el momento en que ocurren, sino que surgen como parte del análisis de los registros. (Monsalve y Pérez, 2020, p. 121).

En este sentido el diario permite regresar a lo vivido, revisar con otros ojos lo que en el momento pasó desapercibido, y construir sentidos a partir de los pequeños detalles de la cotidianidad escolar. En el marco de este trabajo el diario pedagógico se convierte en una herramienta de recolección de información y clave para acompañar tanto la observación participante como la planeación pedagógica. Se utilizó como un espacio de escritura personal y reflexiva, en el que la investigadora registró momentos, historias o situaciones y a la vez sus impresiones, emociones, dudas, intuiciones y decisiones, permitiendo un análisis más profundo de las dinámicas emocionales propias y de los participantes, tal como lo promueve la Ley 2503 de 2015 (Cátedra de educación emocional). Este ejercicio permitió reconocer que la estructura de

la identidad de las niñas y los niños se construye a partir de su subjetividad emocional y que la interpretación de su resistencia también está mediada por la emoción del investigador.

Este ejercicio busca mantener una actitud crítica frente a la propia mirada, reconociendo que el lugar de quien investiga también está atravesado por lo que siente, piensa y vive en el aula y que esas vivencias también hacen parte del proceso de conocimiento. El diario fue un recurso para leer más allá de lo evidente, para detenerse en los gestos, los silencios, las tensiones y los vínculos que se van tejiendo en el espacio escolar. Desde la perspectiva cualitativa, esta herramienta se alinea con la comprensión del conocimiento como una construcción situada, que no se produce desde la distancia, sino desde la experiencia directa, el vínculo y la reflexión constante.

Si bien el diario pedagógico constituye una herramienta potente para pensar la práctica, su uso también plantea desafíos metodológicos. Uno de ellos es el riesgo de que la escritura se vuelva rutinaria o meramente descriptiva, perdiendo su potencia analítica. Además, la subjetividad inevitable que atraviesa estos registros exige un ejercicio constante de reflexión, para no reducir el relato a percepciones personales, sino abrirlo a la interpretación crítica de lo que ocurre en el aula. Por eso, será necesario asumir la escritura del diario no como una memoria lineal sino como un espacio para problematizar, releer, dudar y dejarse afectar por lo que las niñas y los niños dicen o no dicen, por lo que sucede dentro y fuera del plan.

En el anexo 1 se encuentra el formato utilizado para el registro del diario pedagógico.

En conjunto, las técnicas seleccionadas —la observación participante, los círculos de conversación y el diario pedagógico— permitieron abordar la pregunta de investigación desde distintas capas, reconociendo que las expresiones de resistencia de las niñas y los niños no se

reducen a lo que se dice explícitamente, se manifiestan también en los gestos, los silencios, las preguntas, las acciones y las emociones que emergen en la vida cotidiana del aula.

Estas estrategias al entrelazarse posibilitan una comprensión profunda de las formas en que la infancia disputa sentidos, se posiciona frente a lo normado y construye subjetividad política en el contexto escolar. De este modo, el enfoque metodológico se alinea con una apuesta política y pedagógica: escuchar a las niñas y los niños en su complejidad, sin imponerles marcos investigativos cerrados, reconociendo el valor de sus lenguajes y modos de habitar la escuela.

7.4 Contexto y participantes

7.4.1 Contexto de la institución educativa

Esta investigación se llevará a cabo en la Institución Educativa Fe y Alegría Luis Amigó, ubicada en el barrio Moravia, en la ciudad de Medellín. Es una escuela pública que hace parte de la Red de Fe y Alegría, un movimiento de educación popular que trabaja con comunidades en contextos de vulnerabilidad y exclusión social. Este movimiento tiene un compromiso con la educación como práctica transformadora, y su apuesta es por una escuela cercana a la vida, que responda a las realidades concretas de los territorios que habita. La institución acoge a niñas, niños y adolescentes desde preescolar hasta educación media, y lo hace desde el modelo pedagógico crítico-social, que propone una formación más allá de los contenidos escolares: una educación que forma en valores, ciudadanía y justicia social (I.E. Fe y Alegría Luis Amigó, s. f.).

El barrio Moravia tiene una historia marcada por la resistencia, la autogestión y la transformación. De haber sido uno de los principales asentamientos informales de la ciudad, levantado sobre un antiguo basurero, pasó a convertirse en un territorio que sigue reinventándose

desde la fuerza de su gente. En este contexto, la escuela no puede ser una espectadora pasiva. Por el contrario, se convierte en un actor clave en la construcción del tejido social, en la formación de ciudadanías críticas y en el acompañamiento de los procesos comunitarios que disputan sentidos todos los días. La Institución Educativa Fe y Alegría Luis Amigó se inscribe justamente en esa apuesta, no es únicamente un lugar de aprendizaje académico: es también un espacio de encuentro, contención y posibilidad. Tal como lo plantea Empresarios por la educación y Aramburo (2017), en contextos como Moravia la escuela tiene no solo un reto académico, sino un compromiso ético con la formación de sujetos reflexivos sobre su realidad, críticos con sus contextos y propositivos frente a la transformación.

La elección de esta institución se sustenta en la coherencia entre su modelo pedagógico, el territorio que habita y el enfoque investigativo de este estudio. En primer lugar, el modelo pedagógico crítico-social de la institución promueve la formación académica, y a la vez fomenta el pensamiento crítico, la participación y la transformación del entorno. Esto permite que la escuela no sea entendida únicamente como un espacio de reproducción de normas, sino como un lugar donde las niñas y los niños pueden interrogar lo que les rodea, cuestionar lo establecido y expresar sus formas propias de habitar el mundo. Esta mirada se enlaza directamente con el interés de esta investigación por comprender las expresiones de resistencia infantil como parte de la configuración de sus subjetividades políticas.

Además, el hecho de que la escuela esté situada en un territorio como Moravia — históricamente atravesado por procesos de exclusión, desplazamiento y autogestión comunitaria— le da a la propuesta investigativa un carácter aún más significativo. En este barrio, la resistencia no es una idea abstracta, sino una práctica cotidiana: se vive en los vínculos, en la memoria colectiva, en las formas de organización y en las luchas por el reconocimiento y la

dignidad. Este contexto alimenta y complejiza la experiencia escolar, haciendo de la institución un lugar privilegiado para observar cómo las niñas y los niños se posicionan frente a lo normado, cómo negocian con el poder adulto y cómo participan, desde sus lenguajes y corporalidades, en la construcción de sentidos colectivos.

Así, el contexto y el proyecto pedagógico de la institución no solo permiten que esta investigación sea posible, sino que la vuelven pertinente. No se trata de investigar “sobre” las niñas y los niños, sino de hacerlo *con* ellas y ellos, reconociendo que su participación en la escuela está llena de gestos, silencios, preguntas y resistencias que merecen ser escuchadas, comprendidas y visibilizadas.

7.4.2 Participantes

La investigación se desarrollará con un grupo de niñas y niños del grado Transición 2, conformado por 25 estudiantes: 8 niñas y 17 niños, con edades entre los 5 y los 6 años. Este grupo hace parte del ciclo de educación inicial en la Institución Educativa Fe y Alegría Luis Amigó y representa una etapa clave en el proceso de configuración subjetiva y social de las infancias. En este momento del desarrollo, las niñas y los niños comienzan a ejercer un uso más consciente del lenguaje, no solo como herramienta de comunicación, sino también como forma de posicionarse frente al mundo. Si bien aún conservan la espontaneidad y frescura propias de la infancia temprana, ya cuentan con ciertas herramientas para elegir lo que dicen, cómo lo dicen y a quién se lo dicen, lo cual posibilita observar con mayor nitidez las tensiones entre el deseo, la norma y la expresión.

Además, este grupo se encuentra en su primer año de experiencia escolar formal, lo que hace posible observar cómo se relacionan con las lógicas institucionales, cómo interpretan las

normas que propone la escuela y, especialmente, cómo resisten o negocian esas normas desde sus propios lenguajes. La elección de este grupo responde tanto a razones pedagógicas como metodológicas y éticas, ya que permite acercarse con sensibilidad y profundidad a las formas en que las niñas y los niños comienzan a nombrar el mundo, a interrogar lo que se espera de ellas y ellos, y a expresar desde sus lenguajes, emociones y gestos modos propios de estar en la escuela.

7.5 Consideraciones éticas

Este trabajo de grado parte del reconocimiento de las niñas y los niños como sujetos con voz, intuición y capacidad de posicionarse frente a lo que les rodea. No se trata de verles como seres *incompletos* o en desarrollo sino como sujetos que piensan, sienten, deciden y habitan la escuela de maneras propias, a través del juego, el cuerpo, el silencio o la palabra no dicha. Cada gesto, cada pregunta, cada interrupción es también una forma de decir algo sobre el mundo.

Desde esta perspectiva, investigar con niñas y niños implica reconocer que sus formas de expresión tienen sentido, que sus modos de habitar el aula son legítimos y que el rol del mundo adulto no es interpretar por encima, sino escuchar con cuidado y sin imponer. Como plantea Barreto (2011), es necesario descentrar la mirada adultocéntrica y construir una ética situada que acoja lo que las infancias tienen para decir desde sus propios lenguajes y tiempos. En ese sentido, se proponen los siguientes principios para las consideraciones éticas:

7.5.1 Participación

Participar no es simplemente “estar presente” en una actividad, ni tampoco decir lo que un adulto espera. En esta investigación, se entiende la participación como la posibilidad real que

tienen las niñas y los niños de expresarse desde lo que son, desde lo que sienten y desde lo que entienden del mundo que les rodea. Por eso, se reconoce que muchas veces lo que tienen para expresar no aparece en una respuesta verbal directa, sino en un gesto, una mirada, un movimiento o incluso en el silencio.

Desde esta comprensión, la investigadora asume la responsabilidad de garantizar espacios de participación que estén fundados en la confianza, la apertura y la tranquilidad; espacios donde las niñas y los niños se sientan acogidos y no obligados, escuchados y vistos, pero no vigilados ni señalados, y donde puedan estar en paz con su decisión de participar o no.

Tal como lo plantea Barreto (2011), este principio implica generar condiciones reales para que las niñas y los niños puedan ejercer su derecho a decidir si desean participar en la investigación, en qué medida y de qué manera hacerlo. Esta posibilidad de elección es clave para favorecer una participación auténtica, sostenida por el deseo y no por la obligación, lo que permite que su vinculación al estudio sea espontánea y se mantenga motivada a lo largo del proceso.

7.5.2 *Respeto*

El respeto, en el marco de esta investigación, se entiende como “el reconocimiento de la libertad del niño o niña para actuar según sus propias convicciones, sin cuestionar sus decisiones” (Barreto, 2011). Las niñas y los niños tienen la libertad de ser quienes son; no habrá intentos por reducir ni adecuar sus formas de expresión a lo que espera el mundo adulto. Implica no imponer marcos de interpretación externos, ni deslegitimar sus formas de hablar, moverse, jugar o

relacionarse, incluso cuando estas se salen de lo habitual o de lo considerado aceptable en un contexto escolar.

El respeto, entonces, se asume como una postura ética que reconoce el valor de lo que cada niña y cada niño expresa desde su singularidad. En resumen, significa reconocer que las niñas y los niños tienen una manera propia de habitar el mundo, de construir sentido y de posicionarse frente a lo que viven.

7.5.3 Retribución Beneficio

La participación de las niñas y los niños en esta investigación no será utilizada para extraer información, sino que busca crear una experiencia que también les ofrezca algo significativo y retributivo. Desde el comienzo del proceso, se contempla la necesidad de pensar qué beneficios materiales, simbólicos y emocionales se generarán para quienes participan, y de qué forma se garantizará que esta experiencia tenga sentido para ellas y ellos (Barreto, 2011).

En este caso, retribuir no se trata solo de ofrecer recompensas materiales, sino de construir, en cada encuentro, espacios donde las niñas y los niños se sientan escuchados, respetados y con libertad para expresarse. Se reconoce que su participación es valiosa por sí misma, y que el proceso investigativo debe propiciar momentos de disfrute, exploración y creación. Además, como señala Barreto (2011), es responsabilidad de quien investiga no generar daño y disminuir al máximo los posibles efectos negativos.

7.5.4 Rendición de cuentas

La rendición de cuentas implica asumir la responsabilidad de lo que se hace con la información que se recoge, cómo se interpreta y cómo se comparte. Esto supone un compromiso con las niñas y los niños, con la docente titular y con la comunidad educativa, quienes hacen posible el desarrollo del proceso.

Siguiendo a Barreto (2011), es necesario mantener una comunicación clara y continua a lo largo de la investigación, informando de manera accesible los aspectos que afectan directamente a las niñas y los niños, y devolviendo los resultados a quienes participaron. Esta devolución no se limita a un informe final, sino que puede tomar formas simbólicas o narrativas que tengan sentido para el grupo, permitiendo cerrar el proceso con honestidad, cuidado y reconocimiento.

7.5.5 Información: Consentimiento y asentimiento

La participación en este trabajo de grado se basa en un proceso ético que requiere informar con claridad a quienes están directamente involucrados, tanto personas adultas como niñas y niños. Como lo plantea Barreto (2011), el consentimiento es un proceso mediante el cual un sujeto voluntariamente confirma su deseo de participar en un estudio, y en el caso de las infancias, debe ser otorgado por los acudientes responsables. Este consentimiento será recogido a través de un documento que incluye dos partes: una explicación clara sobre los aspectos prácticos de la investigación y un formato que debe ser diligenciado por el acudiente, al cual se puede acceder en el anexo 2.

Por otro lado, está el asentimiento de las niñas y los niños, que es igual de importante. Aunque legalmente no puedan firmar, sí pueden y deben ser informados. Para eso, se usará un documento adaptado a su lenguaje, pero más allá del papel, lo que importa es que se sientan con la libertad de decir sí o no a la participación, de cambiar de idea, de preguntar y de retirarse si lo desean. Además, en coherencia con Barreto (2011), se asume que informar no es un acto puntual al inicio del proceso, sino una disposición continua: se debe mantener una comunicación clara sobre los aspectos que directamente les afectan, a medida que la investigación avanza. Los asentimientos de las niñas y los niños se encuentran en el anexo 3.

A propósito de las consideraciones éticas, es de vital importancia mencionar que en este trabajo se toma la decisión de nombrar a cada niña y cada niño, con una o dos letras asignadas para la descripción de experiencias que incluyan sus palabras o sus acciones, sin que necesariamente haya que nombrarlos. El objetivo de esto es la protección de la identidad de las niñas y niños.

En conjunto, los principios éticos que orientan esta investigación no se entienden como requisitos formales o procedimientos administrativos, sino como una postura frente a las infancias, la escuela y el acto mismo de investigar. Cada decisión metodológica —desde el consentimiento, la participación o la devolución de resultados— responde a una apuesta por el cuidado, la escucha y la dignificación de las niñas y los niños como sujetos sociales y políticos. Por eso, este trabajo asume el compromiso de caminar junto a ellas y ellos con respeto, sensibilidad y responsabilidad, reconociendo que la forma en que se construye el conocimiento es tan importante como el conocimiento mismo.

7.6 Cronogramas.

Cronograma de actividades para el semestre 2025-II

Tabla 2

Actividad	Septiembre				Octubre				Noviembre				Diciembre	
	S1	S2	S3	S4	S1	S2	S3	S4	S1	S2	S3	S4	S1	S2
Creación del consentimiento y planeación del asentimiento		x												
Aplicación de consentimientos y asentimientos			x											
Planeación y creación de formatos de diario de campo				x										
Planeación de los círculos de la palabra				x										
Visitas al centro de práctica			x	x	x	x	x	x	x	x				
Círculo de la palabra 1					x									
Círculo de la palabra 2						x								
Círculo de la palabra 3							x							
Círculo de la palabra 4								x						
Círculo de la palabra 5									x					

Círculo de la palabra 6										x				
Ejercicio de categorización						x	x	x	x	x	x	x	x	
Finalización de prácticas y despedida												x		

Tabla 3

Cronograma de actividades para el semestre 2026-I

Actividad		Febrero		Marzo				Abril				Mayo			
	Subtarea	S3	S4	S1	S2	S3	S4	S1	S2	S3	S4	S1	S2	S3	S4
Construcción de hallazgos categoría 3	Organización de los códigos	x	x												
	Discusión en grupo sobre la coherencia y la interdependencia entre códigos		x												
	Agrupación y categorización			x											
	Escritura y relación con marco teórico			x											
	Asesoría			x											
Argumentación teórica de resultados (Apartado discusión de hallazgos) Construcción de sentido	Revisión del marco teórico				x	x									
	Revisión de nuevos autores					x									
	Contrastación entre hallazgos y autores						x								
	Escritura del capítulo						x								
Propuesta formativa	Recolección de información previa					x	x								
	Estado del arte de las propuestas formativas						x								
	Construcción creativa de estrategia						x	x							
	Redacción de la propuesta							x							
Conclusiones recomendaciones	Releer la investigación: pregunta y los							x							

[illegible]

[illegible]

8. Análisis de datos

Este trabajo de grado ha sido mediado por la pregunta: ¿Cómo emergen las expresiones de resistencia de las niñas y los niños de la IE fe y alegría Luis Amigó de transición 2 hacia la construcción de su subjetividad política? En la búsqueda de respuestas se desarrolló un proceso de estudio en el que se aplicaron diferentes estrategias para la recolección de la información y que en este apartado, en un proceso de presentación, codificación y reflexión, en concordancia con los objetivos planteados y los referentes teóricos, concluirá como resultado de la investigación.

Se llevó a cabo una metodología de análisis que tuvo como punto de partida las experiencias registradas en los diarios de campo realizados en cada encuentro con las niñas y niños, allí se señalaban los sucesos más relevantes y eran etiquetados con una palabra o frase que lo englobara, una elaboración que resultaba en lo que se nombró como “códigos”; para un proceso inicial de codificación abierta. Posteriormente, se realizó la codificación axial que consistió en definir la condición de cada código como causa, fenómeno, contexto, consecuencia, estrategia o condición interdependiente, para construir una relación de sentido entre todos los códigos; esta última pasó por un proceso de revisión y triangulación realizado en el equipo de co-investigación de compañeras y asesoras del curso de practica IX, para así, alcanzar la codificación selectiva, en la cual se definen las categorías centrales que dan respuesta a la pregunta de investigación.

9. Hallazgos y resultados

9.1 Primer hallazgo. Justa rabia: la percepción de injusticia como brújula de la resistencia.

*“Tengo derecho de sentir rabia, de manifestarla,
de tenerla como motivación para mi pelea
tal como tengo el derecho de amar,
de expresar mi amor al mundo
de tenerlo como motivación para mi pelea
porque, histórico, vivo la historia
como tiempo de posibilidad
y no de determinación”*
(Freire, 2004, p. 35).



Figura 1

El hallazgo fundamental de esta categoría se inscribe en el campo del desarrollo moral de las niñas y los niños particularmente en la manera en que en su experiencia cotidiana empiezan a reconocer aquello que consideran que es correcto o está bien y aquello que identifican como

incorrecto o que está mal; en el día a día se evidenció especialmente en vivencias que generaban una reacción emocional de incomodidad, rabia e incluso compasión. En uno de los círculos de la palabra N afirmó que “algo injusto es algo que no está bien”, este comentario da cuenta de una comprensión inicial de la justicia basada en la diferenciación entre lo correcto o incorrecto. Ante el desarrollo moral, Piaget (1997) plantea que se configura en las interacciones o procesos de socialización en los que las niñas y niños aprenden criterios para reconocer lo que es adecuado, respetuoso o perjudicial en la vida en comunidad; a manera de contraste con estas ideas de moral tradicional basada en normas el autor Charles Taylor (1996) propone que la moral no es una sucesión de estadios cognitivos, sino un horizonte ontológico orientado hacia la “vida buena” y la dignidad humana. En ese sentido, veremos cómo las vivencias y voces de las niñas y los niños muestran este contraste entre la mera socialización y la comprensión de la vida buena.

Las nociones de justicia que comienzan a emerger en la niñez se nutren tanto de las experiencias familiares como de las dinámicas de convivencia en la escuela donde las normas, los acuerdos y las relaciones entre pares y adultos ofrecen referentes para comprender qué significa actuar bien; ante esto en los círculos de la palabra JF menciona que “yo sé que algo está bien porque mi mamá me lo enseña, y sé que algo está mal porque me regañan y hasta me pegan si está muy mal” por su parte, MX dice que “algo está mal cuando la profe N me dice o me regaña, así como pegarle a los amigos”. Estas experiencias se alinean muy bien con lo propuesto por Piaget y dan un punto de partida para comprender cómo el desarrollo moral hace parte de la construcción del sujeto político.

Las experiencias que nutrieron esta categoría se hicieron visibles principalmente en escenarios cotidianos del aula que no necesariamente estaban ligados a actividades académicas sino a momentos de interacción tales como el juego, el descanso y el compartir materiales dentro

de la disposición del aula que es tipo colmena. En estos momentos se presentaban situaciones en las que algunos materiales como colores, borradores o lápices eran tomados de otras mesas sin previo acuerdo, utilizados de manera individual o retirados del espacio común, lo que generaba indisposición y reclamos. Para las niñas y los niños estas acciones eran vividas e interpretadas como algo que estaba mal, puesto que rompía el acuerdo de compartir y producía situaciones de inequidad dentro del grupo al dejar a algunos sin los materiales necesarios para completar las actividades. Ante esto, las niñas y niños hacían reclamos entre pares al que hacía lo que estaba mal, diciendo cosas como MR: “devuélvame”, JT: “oiga, eso no se hace”, NS: “no se lleve el sacapuntas de esta mesa porque lo necesitamos” o en actos como arrebatarse al otro lo que se llevó o perseguirlo hasta recuperar el objeto; regularmente había conciencia de la equivocación y se hacía la devolución, pero cuando no ocurría, se acudía a las profesoras para intervenir estas situaciones.

En una experiencia más específica AN, con tono enojado y expresión de inconformidad solicita a la profesora S para decirle “proe mire a M como se llevó la canasta de los colores para la mesa de él y nos dejó sin nada aquí” en esta situación se da cuenta de la inconformidad frente a lo ocurrido pero también de la identificación de una forma de injusticia asociada a la inequidad en el acceso a los recursos compartidos; para ella el hecho de que un compañero se apropiara de un material destinado al uso colectivo alteraba el principio de compartir y producía una situación que afectaba a los demás.

Corsaro (1992) desarrolla el concepto de *reproducción interpretativa* el cual explica cómo niñas y niños no se limitan a repetir el mandato adulto – en este caso de compartir – sino que velan activamente por el cumplimiento de los acuerdos que aportan a la organización de su propio mundo social entre pares. Así, lo que en apariencia parece un conflicto cotidiano por

objetos escolares, era interpretado por ellas y ellos como una acción que afectaba o que alteraba el equilibrio de la convivencia dando lugar a reclamos, señalamientos o solicitudes de intervención por parte de la profesora. Esta defensa por el equilibrio armónico del aula se alinea con la formación integral propuesta por el MEN (2026) que busca el crecer bien y la ética del cuidado de sí mismos, de los otros y de la comunidad.

Por lo anterior la claridad de lo que está bien o mal emerge en el marco de acuerdos, normas y dinámicas que organizan la vida en la escuela pero también se encuentran mediadas por las emociones propias y por la sensibilidad frente a lo que les ocurría a otros o afectaba la convivencia. En concordancia con esto, Alvarado & Ospina (2006) mencionan que la concepción de equidad y justicia son desafíos fundamentales en la configuración de la subjetividad política, la cual se teje precisamente en situaciones de encuentro con el otro a las que cada niña o niño le otorga un sentido propio, señalando que la dimensión afectiva actúa como un *catalizador* de la decisión de asumir posición frente a las realidades.

Esta dimensión afectiva se hizo evidente en una ocasión cuando EM llegó muy triste llorando en el momento del descanso, a mencionar que su amigo lo había golpeado muy fuerte jugando, lo cual atentaba contra el acuerdo de juego: no jugar brusco. Y en otra ocasión cuando M vio que le arrebataron un alimento a JF y alzó su voz para poner la queja de lo ocurrido, al conversar con M menciona que “yo vi lo que pasó y me dio rabia y también vi que JF se puso triste, por eso supe que lo que pasó estuvo mal y le dije a usted profe” mostrando cómo la rabia sentida y la tristeza percibida en el otro incidieron en su comprensión de la situación como injusta y motivaron su intervención. La experiencia coincide con lo dicho por Bonvillani (2012) respecto a que la subjetivación política implica un *sentimiento de un nosotros* que comparte tanto

sufrimientos como anhelos comunes. Y a su vez, reiteran la propuesta de Taylor de la moral como horizonte para la vida buena en dignidad.

De manera más específica, se puede decir que las reacciones emocionales fueron las que configuraron la experiencia moral en la que las niñas y los niños logran reconocer que lo que está mal se vincula con la ruptura de un acuerdo y con la rabia que las situaciones generan en sí mismos y el malestar observado en el otro. La rabia ocupa un lugar central porque es la emoción que antecede a la resistencia en la niñez. Tal como lo planteó Freire (2004) con la *justa rabia* definida como la indignación ética necesaria contra la injusticia y la deslealtad; está, entrelazada con la *amorosa generosidad* (Freire, 2004) es el motor que impulsa al sujeto a no ser solo espectador sino agente de cambio de su realidad sosteniendo la esperanza de que el mundo puede ser transformado. Las experiencias descritas anteriormente, demuestran que la justa rabia y la resistencia constituyen una trama de ese sujeto político -niño o niña- que convive en escuela y sociedad.

En continuidad con lo anterior, hay otras experiencias que permiten mostrar la resistencia de las que niñas y niños que decidían intervenir frente a aquello que percibían como malo, incorrecto o injusto en situaciones cotidianas. Por ejemplo, cuando JT dijo “profe, dígame a EM que me devuelva mi lápiz” al considerar injusto que un compañero se quedara con un objeto que le pertenecía, lo que se constituye como una injusticia por apropiación de objeto ajeno, que en un análisis más profundo se podría interpretar como un criterio moral en el que el niño defiende el respeto y lo correcto es devolver lo que no es propio; en este caso JT más allá de defender un objeto personal está alzando su voz ante lo que considera incorrecto. En otra situación cuando N expresa “piofe, mire que no me dejan hacer la tarea porque hacen mucha bulla” al identificar que el ruido impide que ella y sus compañeros realicen la actividad cómodamente, se percibe la

injusticia en tanto se interfiere en la actividad del otro, partiendo de ideas como el cuidado del ambiente común y el respeto por los otros. Estas expresiones en palabras de Freire (1970) son *decir su palabra*, es decir nombrar la realidad en búsqueda de cambiarla, esto los construye a sí mismo y a la comunidad que ellos constituyen, por esto la escuela es un territorio de socialización cargado de diversas experiencias que van formando el sujeto político.

En otra experiencia SY menciona “yo también quiero jugar pero no me prestan las fichas, ¿les dices que me presten unas?” historia en la que una niña queda excluida del juego y hace una comprensión de la exclusión como un tipo de injusticia que irrumpe con el derecho a participar y pertenecer. Su acción constituye un ejemplo claro de la *agencia como resistencia* (Choi, 2020) porque muestra su capacidad de actuar en desacuerdo con una situación de exclusión que choca con sus deseos de participación genuina. Estas últimas experiencias poseen un *carácter revelador* de las niñas y los niños porque salen del anonimato, usan su voz en la esfera pública de la escuela y se presentan ante los otros como actores sociales competentes (Arendt, 2005). En este punto las experiencias analizadas muestran un contraste con las visiones adulto-céntricas tradicionales que según señala Bustelo (2011) suelen ubicar a la infancia en una edad espera que pospone su capacidad política para el futuro.

No obstante, las respuestas frente a lo que se percibe como injusto no siempre se manifiestan únicamente a través de la palabra o de formas socialmente aceptadas de participación. En algunas ocasiones, la intensidad emocional producida por la *justa rabia* da lugar a reacciones más impulsivas o corporales que requieren mediación. Estas acciones en su momento revelaron la presencia de una inconformidad frente a una situación que se vive como incorrecta o injusta. Un ejemplo de esto es una situación que se repitió en un par de ocasiones con EO, quien durante el juego al recibir un golpe fuerte respondía con una agresión más fuerte,

provocando llanto en el otro y después en sí mismo al comprender que se había equivocado.

Como también en el caso de MT, que tuvo una pequeña discusión con NL y le respondió con palabras groseras, ninguno de los dos quiso mediar la situación con las profesoras, esta solo se conoció porque SY hizo una mención a la profesora S.

En este sentido, las experiencias vividas por EO y MT, permiten observar cómo ante determinadas situaciones de conflicto, la reacción impulsiva es motivada por la rabia y se expresa a través del cuerpo o la palabra hiriente, tal como plantea Moreno (2005) el cuerpo es el primer territorio político donde se inscribe la resistencia. No obstante, en acompañamiento de las profesoras se ha hecho un proceso de tránsito de las reacciones corporales hacia una resolución mediada por la voz, lo cual se alinea con los propósitos de la formación integral hacia el vivir bien que orientan al sujeto a la autonomía y el equilibrio armónico con los demás (MEN, 2026). De este modo, la mediación pedagógica transforma el conflicto en un escenario de subjetivación, donde las niñas y los niños aprenden que su voz tiene la potencia necesaria para regular la vida común y transformar su entorno inmediato, esto se logra en la medida en que las profesoras le dan lugar a la voz de las niñas y los niños para escuchar lo sucedido y a su vez, enseñan el uso de la voz como estrategia para reemplazar el golpe, argumentando que de esta manera se dará una mejor solución y se evita generar malestar en el otro y en sí mismo.

Es importante destacar que la percepción de injusticia se construye en intersubjetividad, es decir en la interacción de los sujetos que conviven en este caso en el aula. Así como cuando SY comentó que G la había golpeado, ante la situación, la profesora N se acercó a mediar el conflicto y algunos compañeros intervinieron reforzando aquello que consideran la forma correcta de relacionarse. Algunos recordaron a G, el acuerdo compartido diciendo “G, recuerda que no se le pega a los amiguitos” o “G, también nos podemos abrazar así -gesto de abrazo-“

mientras que otros orientaron a SY señalándole “cuando eso pase tú le tienes que decir G no me pegues que eso me duele”. En este tipo de interacciones donde hay una experiencia de afectación asociada a una agresión física, se configura un proceso colectivo de interpretación de lo justo o injusto, tanto por quien la vive como por quienes participan en la escena. Tal como lo plantean Alvarado et al (2018), estas interacciones permiten que los niños y niñas dejen de ser sujetos pasivos para convertirse en constructores de paz que asumen posiciones basadas en la autonomía y la participación. En este acto los niños no atienden a una norma externa sino que la dotan de sentido ético para regular su vida común, lo que, una vez más, se alinea con el propósito del MEN (2026) de orientar el crecimiento en un equilibrio armónico basado en el cuidado de sí mismos y del entorno.

Así, las expresiones que emergen ante situaciones percibidas como injustas se constituyen en prácticas que mediadas por la experiencia emocional y el acompañamiento pedagógico, aportan a la construcción de posicionamientos y modos de participación dentro de la vida escolar. Esto coincide con lo dicho por Freire (1970) respecto a la educación como un *proceso dialógico* de construcción conjunta donde la palabra es acción y reflexión. Para describir cómo las expresiones de resistencia se vinculan con la configuración de la subjetividad política en la niñez, los hallazgos permiten comprender que al intervenir frente a aquello que consideran incorrecto o irrumpe en la convivencia o afecta a otros, las niñas y los niños ponen en juego su capacidad de incidir en las dinámicas del aula, transformando el conflicto en un escenario formativo.

De este modo, las expresiones de resistencia que emergen en la cotidianidad escolar se convierten en escenarios formativos desde los cuales las niñas y los niños configuran su subjetividad política, porque la percepción de injusticia además de generar respuestas emocionales y acciones inmediatas también abre un camino de aprendizaje político en el que las

niñas y los niños comienzan a comprender que su voz, sus acciones y sus posicionamientos tienen lugar en la construcción de la vida común, consolidando una ciudadanía que no espera a la mayoría de edad, sino que se ejerce y se defiende en el presente cotidiano del aula.

9.2 Segundo hallazgo. ¿Usted por qué vino?: los vínculos afectivos como territorios de subjetividad.

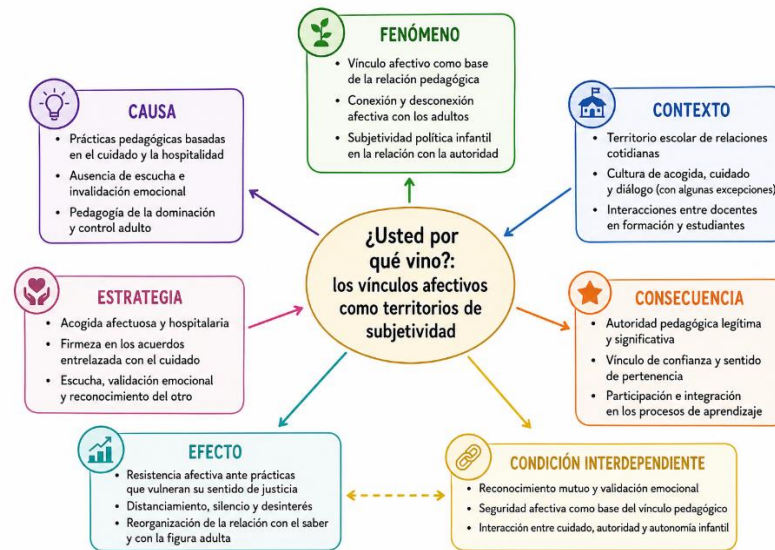


Figura 2

En el territorio escolar se hizo evidente que las niñas y los niños configuran su relación con los adultos desde experiencias afectivas que pueden ser de conexión o desconexión; el vínculo emocional organiza la forma en que niñas y niños se integran, participan o se distancian dentro del espacio formativo, tal como lo plantean Alvarado & Ospina (2006) la dimensión afectiva es un *catalizador* de la decisión de asumir posición frente a las realidades, constituyendo el núcleo del potencial ético político de la niñez.

La relación con la autoridad se configura en el plano emocional y de los vínculos a partir de las interacciones, algunas más amorosas como el saludo: en la mañana, las niñas y niños llegan a sus profesoras con alegría, con un abrazo o con una historia emocionante, recibiendo de regreso un saludo amoroso y una expresión de acogida, de manera especial, la profesora N incluía en sus saludos palabras como “¡Qué alegría qué viniste!” “Ayer te extrañamos mucho” “¡Qué rico que hoy estés aquí con nosotros!”. Estas acciones ejemplifican lo que el MEN (2026)

describe como *maestro hospitalario*, aquel que recibe a los niños y niñas para transformar su existencia, esta forma de hospitalidad coincide con lo dicho por Freire (1970) quien sostiene que el querer bien a los educandos es lo que sella auténticamente el compromiso y la autoridad docente, eliminando la separación impuesta históricamente entre la seriedad pedagógica y la afectividad.

La autoridad pedagógica también se consolida en la firmeza del cumplimiento de los acuerdos entrelazados con el cuidado. Por ejemplo la profesora S, hace un llamado de atención a MX y este se siente triste y llora, ella acompaña el momento con “entiendo que te sientes triste porque no te gusta que te llamen la atención, pero las cosas se deben hacer diferente y tú eres capaz de hacerlo mejor. Si quieres, puedo abrazarte para que te sientas más tranquilo.” Situaciones de aula que combinando la firmeza y el cuidado, posicionan a las profesoras como autoridades legítimas, porque acompañan desde el amor, sosteniendo las normas.

El MEN (2026) menciona que el cuidado es una categoría política que implica notar la presencia del otro y responsabilizarse por su bienestar; estas experiencias demuestran que el poder en el aula puede ejercerse desde una ética del cuidado. En ambos casos, las profesoras no operan desde un poder verticalizado de dominación, sino desde lo que Freire (1970) describe como una relación dialógica donde se reconoce al otro como un sujeto capaz de ser más. Así, el vínculo afectivo se convierte en la base sobre la cual las niñas y niños aceptan las normas, no por imposición, sino por el reconocimiento de una autoridad que les valida y les ama.

No obstante, cuando el vínculo se fractura o hay ausencia de escucha emergen expresiones de resistencia desde lo afectivo. En determinadas interacciones cotidianas algunas niñas y niños comenzaron a manifestar distanciamiento afectivo, desinterés, silencio, enojo o ausencia de vínculo con otra maestra en formación que participaba en los encuentros del aula;

debido a experiencias marcadas por ausencia de escucha, invalidación emocional o falta de reconocimiento lo que incide en la disposición a participar, a interactuar e incluso a aprender; estas retiradas afectivas revelan lo que Guattari y Rolnik (2006) denomina *resistencia molecular* una respuesta que aunque no es una protesta grande, configura un límite que los protege y a su vez configura su subjetividad política.

En este sentido, emerge lo que en este trabajo se comprende como una desconexión empática: una ruptura en el plano relacional que reorganiza la cercanía o la distancia con la figura adulta e incide en la relación con el saber. Cuando el vínculo carece de condiciones de seguridad y reconocimiento, la legitimidad de la autoridad se debilita y con ella la posibilidad de que el saber se construya de manera significativa, situación que se hizo visible en la experiencia que JT cuenta en la entrevista, refiriéndose a P “nos puso otra tarea cuando ya habíamos terminado la última que nos dejó la profe N, eso me pareció injusto y entonces no la hice”. Esta respuesta es una manifestación clara de lo que Choi (2020) denomina *agencia como resistencia*, pues la niña actúa en desacuerdo con la expectativa escolar al percibir que esta vulnera su sentido de justicia. Lo anterior coincide con los planteamientos de Giroux (2004) que sugiere que tales actos no son indisciplina sino una forma de indignación moral y política ante una práctica pedagógica que el estudiante vive como una imposición arbitraria.

Por su parte, Freire (2004) plantea un punto en el cual hay contraste con la autoridad meramente funcional o "mandonista"; para él la autoridad docente debe *estar siendo con las libertades* y fundarse en la competencia ética y el respeto a la autonomía. En el ámbito pedagógico, la autoridad entonces orienta, pone límites y se construye en el reconocimiento mutuo; así como se evidenció en la relación de las niñas y los niños con sus profesoras N y S. Al contrario, cuando ciertas interacciones no logran constituirse como vínculos seguros, las niñas y

los niños reorganizan su participación a través del distanciamiento, la indiferencia, el cuestionamiento o la elección de otras figuras de referencia, como se observó cuando JT, en la llegada de P en la mañana, le pregunta “¿Usted por qué vino?”.

En esta experiencia, JT está ejerciendo lo que Arendt (2005) define como el carácter revelador de la palabra, utilizándola como acto agencial en el presente donde JT defiende su territorio frente a una autoridad que ha perdido fundamento ético. Aquí se demuestra que la legitimidad de la profesora se sostiene en el reconocimiento mutuo y no en la jerarquía adulta. Mientras que con las profesoras N y S se construye un *nicho de confianza*, la interacción con P revela una *pedagogía de la dominación* que según Freire (1970) trata a los educandos como "objetos pacientes" y no como sujetos de su propia formación.

La retirada afectiva reorganiza el vínculo pedagógico e impacta la relación con el saber porque la figura adulta es la representación de este en el escenario escolar, porque está encargado de la mediación simbólica y emocional entre conocimiento - alumno; es a través de esa relación que el saber adquiere sentido, valor y legitimidad para quienes aprenden. Cuando existe disponibilidad afectiva el conocimiento se percibe como un espacio de exploración, participación y construcción conjunta; en cambio, cuando aparece la retirada afectiva, el vínculo pedagógico se reorganiza desde la desconfianza, el temor o la desvinculación subjetiva. En este escenario, el saber deja de experimentarse como una posibilidad de encuentro y puede convertirse en una imposición externa que no tiene significado para las niñas y los niños. En este escenario acciones como el silencio, el desinterés, el cuestionamiento o la elección de otros vínculos adquieren sentido como modos de establecer límites frente a experiencias que no son legitimadas en el plano emocional, tal como menciona Freire (1970) es imperativo que el maestro aprenda a

comprender el significado de un silencio o de una retirada, pues el espacio pedagógico es como un texto que debe ser interpretado constantemente.

Finalmente, estas experiencias muestran que la subjetividad política se configura en la interpretación que la niñez hace de la autoridad a partir de su mundo afectivo. Lo anterior coincide con lo dicho por Bustelo (2011) sobre la necesidad de romper con la *biopolítica* que pretende regular la vida infantil desde un control adulto deshumanizante. Así, las niñas y los niños de esta investigación dejan de ser *objetos pacientes* de la educación bancaria para convertirse en lo que los nuevos Lineamientos del MEN (2026) describen como sujetos capaces de ejercer una *resistencia íntima*. Al retirar el afecto, el niño afirma su lugar dentro de la relación pedagógica, demostrando que el saber sólo puede construirse significativamente cuando existe un reconocimiento mutuo que valida su enteridad como sujeto presente (Salgado et al., 2008).

9.3 Tercer hallazgo. La escuela como territorio de encuentro y socialización política.

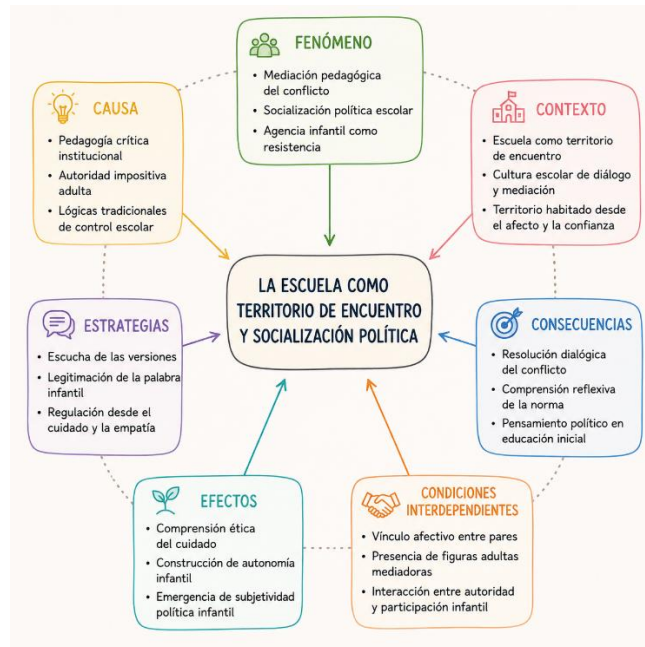


Figura 3

La socialización política en la IE Fe y Alegría Luis Amigó se encuentra mediada por una apuesta pedagógica crítica que reconoce el aula como un escenario formativo. En este escenario el conflicto se configura como una oportunidad pedagógica de diálogo y argumentación, perspectiva que coincide con los lineamientos curriculares del MEN (2026) que propone reimaginar la escuela como un territorio de encuentro y construcción social, donde cada práctica pedagógica sea un acto de esperanza y reconstrucción del tejido colectivo. Las interacciones conflictivas que son tan frecuentes en la vida cotidiana del aula fueron tramitadas en la mayoría de las ocasiones a través de la conversación, la escucha y la mediación, lo que le permitía a las niñas y los niños tanto resolver la situación inmediata como elaborar comprensiones sobre la convivencia.

Lo anterior se evidenció en una experiencia en la que durante el descanso un niño de otro salón se acercó a la profesora N a decir “profe, ese niño de su grupo me pegó una patada y me duele aquí -señalando su estómago” ella buscó con la mirada a su estudiante EO , el cual se encontraba llorando en una esquina y lo llamó para conversar con ambos, les pregunta, ¿qué fue lo que pasó? Y se dispone a escuchar ambas versiones. EO entre llanto menciona que “sólo estábamos jugando” la profesora lo invita a que recupere la calma mientras escucha al otro niño que describe la situación del juego más detalladamente. La profesora N le recuerda a los dos el acuerdo de no jugar brusco y le explica a EO que aunque su intención no fuera mala, en el juego se debe tener cuidado con el otro para no causarle daño, mostrándole en el cuerpo del otro niño y hablándole del dolor que él estaba sintiendo. EO aun llorando le pide disculpas al niño y ambos se van a seguir jugando.

Ante la queja del niño, la profesora N no emite un juicio inmediato ni establece un castigo, sino que inicia un proceso de mediación basado en la escucha de las versiones de ambos involucrados, lo cual configura un primer gesto de reconocimiento y legitimación de la palabra. Este momento es clave porque desplaza el conflicto del terreno de la culpabilización hacia el de la comprensión de lo sucedido, permitiendo que los niños participen activamente en la reconstrucción de la situación. La pregunta “¿qué fue lo que pasó?” abre un espacio para la narración, la interpretación y la posibilidad de ser escuchado, legitimando la palabra de cada uno. Este gesto encarna lo que Freire (1970) describe como una educación problematizadora y dialógica donde el maestro debe ser capaz de escuchar al educando en sus temores para aprender a hablar con él para que pueda vencer sus dificultades en la comprensión o entendimiento de la situación.

La experiencia analizada presenta un contraste con la lógica tradicional de *vigilar y castigar* denunciada por Foucault (1976) donde la escuela, desde su perspectiva funciona como una institución de control corporal y disciplina. Por el contrario, la intervención de la profesora N posiciona a las niñas y los niños como sujetos capaces de reconstruir los hechos y asumir responsabilidades desde la reflexión. Asimismo, su intervención introduce un componente formativo al retomar el acuerdo colectivo de no jugar brusco, vinculando la situación particular con una norma previamente establecida.

Lo significativo es que esta norma no es presentada únicamente como una regla a obedecer, sino que es explicada en función del cuidado del otro, lo que permite a las niñas y los niños comprender su sentido ético de cuidado y no solo su obligatoriedad. Al mostrar el dolor del otro en su propio cuerpo la profesora N fomenta la empatía definida por el MEN (2016) como la capacidad de conectarse con lo que el otro siente para producir una toma de posición auto afirmativa y responsable, poniendo el cuidado como categoría política que implica notar la presencia del otro y responsabilizarse por su bienestar. Este hallazgo coincide con la perspectiva de Taylor (1996), para quien la moral no se agota en la regla obligatoria, sino que se sitúa en un horizonte de dignidad donde el reconocimiento del sufrimiento ajeno es el motor de la acción justa.

En cuanto a los acuerdos y las normas, hay un campo de tensiones porque así como pueden ser una construcción colectiva, también pueden funcionar como un mecanismo de regulación impuesto. En algunos momentos, como en la experiencia mencionada anteriormente las reglas son presentadas como acuerdos que pueden ser comprendidos como producción social orientada a la convivencia. Sin embargo, en otras situaciones, las normas emergen como mandatos incuestionables que deben ser obedecidos reproduciendo lógicas más tradicionales de

autoridad. Este punto, presenta en contraste nuevamente los planteamientos de Freire (1970) sobre la autoridad que impone y la autoridad legítima que acompaña la libertad.

Lo anterior toma sentido en la ocasión en que regresando de una salida del Centro de Desarrollo Cultural de Moravia, 3 niños iban caminando abrazados compartiendo y disfrutando el camino, ellos se sentían seguros porque este es su territorio y además iban caminando por un andén peatonal en el cual no tenían ningún riesgo. En tres momentos P, quien los estaba acompañando ese día hizo llamados de atención. “Sepárense que los va a pisar un carro” “miren el taco que están formando si siguen así” “¿cómo hay que hablarles para que anden en fila?” Ante esto, los niños sólo voltearon a mirarla a ella, voltearon a mirar alrededor y se dieron cuenta que no había carros cerca y que no estaban haciendo taco, por lo cual decidieron hacer caso omiso y seguir caminando abrazados; otra muestra de lo que Choi (2020) denomina *agencia como resistencia*. Al preguntarles sobre la situación, ellos mencionan que “yo no vi peligro” “la profe fue súper regañona y nosotros no estábamos haciendo nada malo” “ah, es que ella es así”. Los niños demuestran una capacidad crítica que les permite desobedecer una orden que perciben como incoherente con su realidad vivida, protegiendo su derecho a habitar el territorio desde el afecto (Díaz, 2019).

Esta situación permite evidenciar cómo la norma en este caso se presenta desde una lógica de imposición descontextualizada, en la que las indicaciones de la docente no parten de una lectura situada de la realidad inmediata, sino de una generalización del riesgo y del control del comportamiento. Las expresiones de la otra maestra en formación “P” configuran un discurso normativo que no se abre a la explicación ni a la construcción conjunta, sino que se instala como mandato que debe ser obedecido. Sin embargo, lo más relevante de la escena no es únicamente la

forma en que se enuncia la norma, sino la manera en que los niños la interpretan, evalúan y deciden frente a ella.

Al observar el entorno y no identificar el peligro señalado ni la situación problemática descrita por la practicante, los niños realizan lo que Corsaro (1992) describe como *reproducción interpretativa*, defendiendo su propia cultura de pares frente a una *geometría de control* que busca la inmovilización corporal; al decidir seguir caminando abrazados, los niños transforman su cuerpo en el primer territorio político de soberanía. Esta expresión de resistencia revela la capacidad de las niñas y los niños para constituirse como sujetos presentes que ejercen su ciudadanía en el aquí y el ahora; porque, como señala Bustelo (2011) la política nace precisamente allí donde el orden natural de la dominación es interrumpido por quienes reclaman su voz.

Este momento evidencia que los niños no actúan como sujetos pasivos frente a la autoridad sino que despliegan formas propias de criterio y autonomía al decidir no acatar una norma que desde su experiencia, no tiene sentido en ese contexto. Las expresiones posteriores — “yo no vi peligro”, “no estábamos haciendo nada malo”, “ella es así”— dan cuenta de procesos de interpretación en los que no solo se evalúa la situación, sino también la figura de autoridad, a quien se le atribuye un estilo particular de relación basado en el regaño. De este modo, la escuela que hace mediación del conflicto y le da lugar a la palabra de las niñas y los niños, se consolida como un escenario de socialización política donde las niñas y los niños no solo aprenden normas sino que las interpelan y resignifican, demostrando que su participación es en esencia, el milagro de un *nuevo comienzo* que transforma la vida en comunidad (Bustelo, 2011).

Así, esta experiencia pone en evidencia una tensión central en la formación política: mientras algunas prácticas pedagógicas promueven la comprensión y apropiación de la norma,

otras refuerzan su carácter impositivo. Lo que paradójicamente, puede propiciar no solo la desobediencia, sino también la emergencia de expresiones de resistencia y de cuestionamiento frente a la autoridad.

A partir de las experiencias descritas, es posible deducir que el reconocimiento del otro se construye en la interacción cotidiana y, especialmente, en situaciones de tensión. En el caso del conflicto durante el juego la intervención de la docente orienta a EO a desplazar su comprensión desde la intención hacia el efecto de su acción en el otro, posibilitando una experiencia de reconocimiento mediada por la empatía y el cuidado. Esta acción desplaza el foco de la intención individual hacia el efecto relacional favoreciendo lo que Alvarado (2008) define como la trama de la *alteridad* donde la niña o el niño se reconoce a sí mismo a través del descubrimiento del otro. De este modo, la construcción de la vida en común implica procesos de interpretación y valoración donde las niñas y los niños participan activamente, configurando sentidos sobre lo que significa convivir con otros.

En contraste, en la situación del desplazamiento por el territorio, los niños priorizan el vínculo entre ellos que está expresado en el caminar abrazados como una forma de estar juntos que les brinda seguridad y bienestar, desestimando una indicación adulta que no reconocen como legítima. La capacidad de actuar en desacuerdo con la expectativa social cuando ésta choca con su sentido de justicia, evidencia que los niños no son actores pasivos sino sujetos políticos. Como plantea Corsaro (1992) estas respuestas de *no hacer caso* son procesos de *reproducción interpretativa*, donde los niños reelaboran las normas adultas para defender una cultura de pares basada en el afecto y el bienestar dentro de su territorio. Ambas experiencias evidencian que la construcción de la vida en común implica procesos de interpretación, valoración del otro y toma

de posición frente a las relaciones que se establecen, en los que las niñas y los niños participan activamente, configurando sentidos sobre lo que significa convivir con otros.

Por otra parte, la figura de la docente titular del aula se configura como un agente central en la mediación pedagógica, en tanto promueve espacios de diálogo, escucha y elaboración conjunta de las situaciones, posibilitando que las niñas y los niños construyan comprensiones sobre sus acciones y sus efectos en los otros. Su intervención basada en la pregunta, la explicación y la referencia a acuerdos compartidos, favorece la emergencia de procesos reflexivos que trascienden la regulación inmediata del comportamiento. No obstante, esta experiencia se ve interpelada por la presencia de otras figuras adultas cuya actuación se orienta más hacia el control y la corrección, a través de llamados de atención que no necesariamente se articulan con el contexto ni con la construcción de sentido. Esta coexistencia de formas de intervención evidencia que la formación política depende también de las prácticas concretas que circulan en el entorno escolar, configurando un escenario en el que las niñas y los niños transitan entre experiencias que potencian el pensamiento y otras que lo limitan, elaborando, a partir de ello, sus propias comprensiones sobre la autoridad, la norma y la convivencia.

En conjunto, los hallazgos permiten afirmar que la escuela se configura como un escenario de socialización política por excelencia, en tanto en ella las niñas y los niños aprenden a convivir y participan activamente en la construcción de sentidos sobre la norma, el conflicto, la justicia, la autoridad y la vida en común. A través de experiencias cotidianas mediadas por la interacción, la palabra y la intervención pedagógica, lo político emerge como una dimensión constitutiva de la vida escolar, que se vivencia en prácticas, relaciones y decisiones. En el caso particular de la Institución Educativa Fe y Alegría Luis Amigó, se evidencia que la apuesta pedagógica del modelo crítico logra materializarse de manera consistente en las prácticas de aula,

especialmente en la mediación docente, la tramitación del conflicto y la apertura de espacios de participación, posibilitando que las niñas y niños construyan formas de pensamiento político en la educación inicial. Si bien coexisten algunas prácticas más tradicionales, las mismas permiten reconocer la complejidad del proceso. En este sentido, la escuela está formando niñas y niños que comienzan a reconocerse como sujetos con voz, criterio y capacidad de incidir en lo colectivo.

9.4 Cuento infantil y propuesta pedagógica

Acceso al cuento infantil: <https://toonystory.com/book/qeNicuSRtnpjX5M5OW-jJ>



Figura 4. Código Qr para acceder a cuento infantil: Nicky y su gran voz.¹

La presente propuesta pedagógica se construye en el marco de la investigación y encuentra sustento metodológico en los círculos de la palabra como estrategia de encuentro, escucha y producción colectiva de sentido con las niñas y los niños. En coherencia con esta perspectiva, el cuento Nicky y su gran voz se concibe como una mediación narrativa capaz de provocar conversaciones, movilizar emociones y posibilitar procesos de reflexión colectiva sobre las experiencias cotidianas de niñas y niños.

La propuesta parte de reconocer la literatura infantil como una experiencia estética, ética y política que permite a las niñas nombrar el mundo, interpretar sus vivencias y posicionarse frente a aquello que atraviesa sus relaciones y contextos. Desde esta perspectiva el cuento no pretende

¹ Código QR para acceder al cuento infantil Nicky su gran voz escrito por Sara Cristina Ruiz Mejía. El enlace al que dirige el código QR es: <https://toonystory.com/book/qeNicuSRtnpjX5M5OW-jJ>

ofrecer respuestas cerradas ni moralejas únicas, sino que busca abrir posibilidades de diálogo alrededor de situaciones vinculadas con la injusticia, la resistencia, la participación, el cuidado, la solidaridad, el conflicto, la reparación y la capacidad de vivir en armonía colectivamente.

9.4.1 Orientaciones didácticas para la mediación pedagógica

Esta propuesta, busca ofrecer a maestras y maestros un conjunto de orientaciones pedagógicas, provocaciones y posibilidades didácticas flexibles que puedan ser apropiadas, transformadas y resignificadas de acuerdo con las particularidades de cada contexto educativo, grupo de niñas y niños y experiencia pedagógica.

9.4.1.1. La lectura como experiencia compartida

Se sugiere privilegiar formas de lectura mediada que favorezcan la conversación y la participación de las niñas y los niños. La lectura en voz alta, pausada y expresiva puede constituirse en una oportunidad para detenerse en imágenes, emociones, silencios o preguntas que emerjan espontáneamente durante la narración. La mediación pedagógica puede orientarse a ampliar las posibilidades interpretativas del grupo. En este sentido, resulta relevante evitar preguntas centradas exclusivamente en la verificación del contenido y priorizar aquellas que convoquen la experiencia, la imaginación, el posicionamiento ético y la reflexión colectiva.

9.4.1.2 La conversación como construcción de sentido

Los círculos de la palabra pueden posibilitar experiencias de escucha y reconocimiento mutuo donde las niñas y los niños relacionen el cuento con situaciones vividas en la escuela, la familia u otros espacios cotidianos. En este escenario, el rol pedagógico de la maestra o el maestro consiste menos en conducir conclusiones predeterminadas y más en acompañar las preguntas, tensiones y sentidos contruidos colectivamente. Esto implica reconocer el valor pedagógico de la duda, el desacuerdo, el silencio y las distintas formas de participación.

9.4.1.3 La experiencia estética y expresiva

El cuento también puede articularse con lenguajes artísticos y expresivos que permitan a las niñas y niños elaborar simbólicamente aquello que la historia moviliza. El dibujo, la dramatización, la creación de personajes, la construcción de finales alternativos, las narraciones orales, las cartografías emocionales o las representaciones corporales pueden constituirse en formas válidas de producción de sentido, especialmente en edades donde la experiencia estética y corporal ocupa un lugar central en la construcción de conocimiento.

9.4.2 Posibilidades pedagógicas que emergen del cuento

Aunque el cuento aborda explícitamente temas relacionados con la injusticia y la resistencia, sus posibilidades pedagógicas no se limitan a estos aspectos. La narración puede abrir conversaciones y experiencias alrededor de múltiples dimensiones de la vida escolar y emocional de las niñas y los niños, entre ellas: la construcción de vínculos solidarios; el cuidado entre pares; la participación y la voz infantil; la empatía; la convivencia escolar; las emociones y su expresión; la acción colectiva; la reparación del daño; la resolución de conflictos; el compartir y la construcción de comunidad; la valentía; la diferencia entre autoridad y acompañamiento; el reconocimiento del otro; la capacidad de transformar el entorno cotidiano.

Estas posibilidades no constituyen categorías cerradas ni objetivos obligatorios, sino horizontes de sentido que pueden adquirir formas distintas según las características del contexto y las preguntas que emerjan en el encuentro pedagógico.

Algunas preguntas que podrían guiar o provocar temas en un círculo de conversación serían:

La injusticia y la sensibilidad ética:

¿Cómo se siente ver que alguien está siendo lastimado?

¿Por qué algunas situaciones nos producen rabia o tristeza?

¿Qué hacemos cuando algo nos parece injusto?

La voz y la participación

¿Qué significa tener una “gran voz”?

¿Todas las voces son escuchadas igual?

¿Cuándo hablar puede ayudar a otros?

La solidaridad y el cuidado colectivo

¿Qué pasó cuando otros compañeros decidieron acompañar?

¿Cómo podemos acompañar a alguien que se siente mal?

¿Qué cambia cuando actuamos juntos?

Las emociones como fuerza movilizadora

¿La rabia siempre es mala?

¿Qué hacemos con lo que sentimos?

¿Cómo se transforma el miedo en valentía?

La convivencia y las relaciones escolares

¿Cómo queremos sentirnos en el salón?

¿Qué cosas hacen que un espacio sea seguro?

¿Cómo construimos relaciones basadas en el respeto y el cuidado?

La reparación y la posibilidad de cambio

¿Por qué pedir perdón también transforma las cosas?

¿Las personas pueden cambiar?

¿Qué significa reparar un daño?

Compartir y construir comunidad

¿Por qué José decide compartir su mandarina?

¿Qué sentimos cuando compartimos algo con otros?

¿Qué cosas compartimos además de comida?

El cuento Nicky y su gran voz emerge como una extensión sensible y narrativa de los hallazgos contruidos en el trabajo de grado. Su origen en una situación vivida dentro del aula da cuenta de una apuesta investigativa que no separa la producción académica de la experiencia cotidiana de las niñas y los niños, sino que reconoce en sus palabras, emociones y formas de relacionarse un lugar legítimo de producción de saber pedagógico.

La experiencia que dio vida al cuento permitió comprender que las niñas y los niños no son sujetos indiferentes frente al dolor, la injusticia o el sufrimiento del otro. Por el contrario, las conversaciones desarrolladas en los círculos de la palabra evidenciaron que las niñas y los niños construyen lecturas éticas sobre aquello que acontece en sus contextos y movilizan formas de resistencia, cuidado y acción colectiva que muchas veces pasan desapercibidas dentro de la escuela. En este sentido, uno de los aportes centrales de la investigación consiste en reconocer la rabia, la incomodidad y la sensibilidad frente a la injusticia no como emociones que deban ser corregidas o

silenciadas, sino como fuerzas profundamente humanas y políticas que pueden impulsar procesos de transformación.

Desde allí, el cuento se configura como una mediación pedagógica que busca preservar y amplificar esas voces infantiles que, en medio de la cotidianidad escolar, resisten a las lógicas de indiferencia, exclusión o silenciamiento. La gran voz de Nicky representa la posibilidad de que las niñas y los niños se reconozcan capaces de transformar el mundo que habitan, de tomar posición frente a aquello que consideran injusto y de construir, junto a otros, formas más sensibles y solidarias de convivencia.

Así, esta propuesta reivindica la literatura infantil como un territorio pedagógico y político para el trabajo de la subjetividad, en tanto posibilita que las niñas y los niños nombren sus emociones, elaboren sus experiencias y se reconozcan como sujetos con capacidad de sentir, pensar y actuar. Más que enseñar una lección moral, el cuento intenta abrir un espacio de encuentro donde la palabra, la escucha y la imaginación permitan seguir construyendo preguntas sobre cómo habitamos la escuela, cómo cuidamos de otros y cómo las pequeñas acciones cotidianas también pueden convertirse en formas de resistencia y transformación colectiva.

10 Discusión y conclusiones

Este trabajo de grado permitió analizar cómo emergen las expresiones de resistencia en las niñas y niños del grado transición 2 de la IE Fe y Alegría Luis Amigó, las cuales constituyen manifestaciones fundamentales en la construcción de la subjetividad política infantil. A partir del análisis de las interacciones cotidianas, se identificó un entramado de resistencias que va desde el reclamo verbal y la defensa de acuerdos compartidos hasta la desobediencia crítica y la retirada afectiva como formas de proteger la dignidad y la identidad propia. Estas expresiones configuran el lenguaje mediante el cual las niñas y los niños se presentan ante el mundo como sujetos con voz, criterio y capacidad de incidencia sobre la vida común.

En relación con el objetivo general de analizar las expresiones de resistencia como manifestaciones de la subjetividad política en la niñez, los hallazgos permitieron reconocer que la resistencia no aparece únicamente como oposición a la norma, sino como una práctica relacional donde las niñas y los niños interpretan, cuestionan y negocian las dinámicas de poder presentes en la escuela. Esto responde también a una de las preguntas propuestas en el planteamiento del problema: ¿es la resistencia un camino posible para comprender la formación de la subjetividad política en la niñez? La investigación permite concluir que sí, pues la resistencia revela procesos de autonomía, reflexividad y posicionamiento ético mediante los cuales las niñas y los niños construyen sentido sobre sí mismos y sobre los otros.

En este sentido, la investigación discute la concepción tradicional de la niñez como una etapa de preparación para la vida política futura y la posiciona como un presente activo donde la subjetividad política ya se encuentra en ejercicio. Así, el cambio normativo y conceptual del MEN (2026) que reconoce a la niñez como sujeto de derechos y sujeto político encuentra en el

aula de transición un escenario concreto de tensión y disputa, pues aunque discursivamente existe dicho reconocimiento, las prácticas escolares continúan estando atravesadas por lógicas adultocéntricas que buscan regular la voz, el cuerpo y la participación infantil.

En esta línea, la discusión con los referentes teóricos permitió evidenciar una ruptura con la concepción moderna de infancia basada en la minoría de edad y la dependencia absoluta del adulto. Desde la perspectiva de Kant (2010), la infancia fue históricamente entendida como una etapa de incapacidad para valerse del propio entendimiento sin la guía de otro, visión que posteriormente fue reforzada por la escuela moderna a través de procesos de infantilización y obediencia, tal como lo plantea Narodowski (1994). No obstante, los hallazgos encontrados en las categorías 1 y 3 confrontan directamente esta lógica, pues las niñas y los niños observados en el aula no actúan como receptores pasivos de normas, sino como sujetos capaces de interpretarlas, evaluarlas y resignificarlas desde su experiencia cotidiana. Esto coincide con lo que William Corsaro (1992) denomina reproducción interpretativa, entendida como la capacidad infantil de apropiarse de los elementos culturales para transformarlos colectivamente. Situaciones como el recorrido por Moravia evidenciaron que las niñas y los niños no obedecen mecánicamente los mandatos adultos, sino que valoran críticamente su coherencia con la realidad vivida y con las dinámicas afectivas de su grupo de pares. Así, el niño deja de aparecer como un “adulto en potencia” para posicionarse como un sujeto pleno en el presente, tal como lo reivindican Salgado et al. (2008) y Meirieu (2010), quienes comprenden la niñez como una experiencia ontológica legítima y no únicamente como preparación para el futuro.

Uno de los principales hallazgos fue comprender que muchas expresiones catalogadas tradicionalmente como “rebeldía” contienen en realidad un profundo contenido ético y político.

Esto permitió responder otra de las preguntas formuladas en el planteamiento del problema: ¿qué hay más allá de la rebeldía? Los resultados muestran que detrás del malestar que generan ciertas conductas al adulto existe una búsqueda de reconocimiento, justicia y dignidad. La denominada *justa rabia* evidenció que cuando las niñas y los niños reclaman un objeto arrebatado, denuncian una exclusión o defienden acuerdos colectivos, no están actuando únicamente desde el impulso emocional, sino desde una interpretación ética de aquello que consideran injusto dentro de su mundo social.

Esta comprensión permitió ampliar la discusión sobre la dimensión ética de la subjetividad política infantil. Mientras Piaget (1984) plantea que la construcción moral se desarrolla a partir de criterios de adecuación social y aprendizaje progresivo de normas para la convivencia, los hallazgos de esta investigación muestran que las niñas y los niños movilizan horizontes éticos más complejos relacionados con la dignidad, el reconocimiento y el bienestar colectivo. En este punto, los resultados dialogan con la propuesta de Taylor (1996), quien entiende la moral como una orientación hacia la *vida buena* y el reconocimiento de aquello que se considera valioso para existir con dignidad. La indignación observada frente a situaciones de exclusión, injusticia o apropiación arbitraria de materiales permitió identificar lo que Freire (1996) denomina *justa rabia*: una respuesta ética frente a aquello que vulnera la humanidad propia y colectiva. Por ello, la resistencia infantil encontrada en el aula no puede reducirse a impulsividad, sino que constituye una forma de posicionamiento crítico mediante la cual las niñas y los niños buscan regular la vida común desde sentidos propios de justicia y cuidado.

Desde esta perspectiva, las expresiones de resistencia encontradas en la Categoría 1 pueden comprenderse como actos de reproducción interpretativa, en tanto las niñas y los niños no reproducen pasivamente las normas adultas, sino que las resignifican desde sus propias experiencias y sentidos de justicia. Allí se hizo visible que la palabra ocupa un lugar central en la construcción de la subjetividad política, ya que permite tramitar el conflicto, negociar el poder y defender la dignidad propia y colectiva. Esto permitió identificar que una de las expresiones de mayor protagonismo dentro de la escuela es precisamente la resistencia verbal y relacional, debido a que emerge constantemente en las interacciones cotidianas donde las niñas y los niños disputan sentidos sobre lo justo, el cuidado y la participación.

Asimismo, la investigación permitió comprender cómo se ve la resistencia en la escuela y específicamente en el aula de transición. Lejos de aparecer únicamente en actos visibles de desobediencia, la resistencia se expresa de manera sutil e íntima. La retirada afectiva, el silencio, el desinterés o la desconexión emocional evidenciaron formas de resistencia molecular mediante las cuales las niñas y los niños establecen límites frente a prácticas pedagógicas percibidas como autoritarias o deshumanizantes. En este punto el vínculo afectivo se reveló como un territorio fundamental donde se juega la legitimidad de la autoridad pedagógica.

Lo anterior también permitió tensionar la comprensión de la escuela como dispositivo de control y disciplinamiento. Desde la mirada de Foucault (1976) la institución escolar opera como un escenario de vigilancia y regulación corporal donde se configuran sujetos obedientes a través de múltiples tipos de poder. En consonancia con ello, Duque et al. (2016) advierten que muchas prácticas pedagógicas continúan sustentándose en mecanismos de sujeción que buscan normalizar el comportamiento infantil. Sin embargo los resultados de esta investigación

evidenciaron que las niñas y los niños no permanecen inmóviles frente a estas dinámicas, sino que despliegan formas particulares de resistencia. La retirada afectiva, el silencio y el desinterés observados en algunas interacciones con la practicante P pueden comprenderse desde la noción de resistencia molecular propuesta por Guattari y Rolnik (2006), en tanto constituyen respuestas íntimas y cotidianas frente a experiencias de invalidación emocional. A su vez, estos hallazgos dialogan con Choi (2020), quien comprende la agencia infantil como la capacidad de actuar en desacuerdo con las expectativas sociales para proteger sentidos propios de justicia y pertenencia. Así, el cuerpo se consolida como el primer territorio político donde las niñas y los niños inscriben su soberanía frente a prácticas de dominación, tal como lo plantea Moreno (2005).

Los hallazgos muestran que cuando la profesora logra construir una relación basada en el reconocimiento, la escucha y la acogida emocional, se favorecen procesos de autonomía y participación; mientras que cuando predomina la invalidación afectiva, emergen mecanismos de repliegue subjetivo que afectan la relación pedagógica y la disposición hacia el saber. En este sentido, la retirada afectiva reorganiza el vínculo pedagógico porque la figura adulta representa simbólicamente el acceso al conocimiento dentro de la escuela. Por ello, la desconexión emocional no solo constituye una ruptura relacional, sino también una respuesta política frente a experiencias de dominación.

De igual manera, el estudio permitió reconocer a la escuela como un territorio de socialización política en disputa, donde las geometrías de control institucional entran constantemente en tensión con las culturas infantiles y las dinámicas de pares. El caso de los niños caminando abrazados por Moravia evidenció cómo las niñas y los niños son capaces de evaluar críticamente los mandatos adultos y decidir actuar en coherencia con aquello que

consideran significativo para su bienestar colectivo. Este episodio respondió a la pregunta sobre cómo se manifiesta la resistencia en la escuela, demostrando que la política emerge precisamente en aquellos momentos donde el orden establecido es interrumpido por sujetos que reclaman otras maneras de habitar el territorio, el cuerpo y el afecto.

En relación con los objetivos específicos, fue posible identificar las principales expresiones de resistencia presentes en el aula y analizar cómo estas configuran procesos de subjetivación política. Las resistencias observadas permitieron concluir que el cuerpo constituye el primer territorio donde se inscribe la lucha por la dignidad y el reconocimiento, mientras que la interacción con otros posibilita la construcción de sentidos compartidos sobre justicia, cuidado y participación. Así, la subjetividad política infantil se construye desde las experiencias cotidianas donde las niñas y los niños negocian, confrontan y transforman las relaciones de poder.

En este contexto, la palabra adquirió un carácter profundamente político dentro de los procesos de resistencia observados en el aula. Los hallazgos permitieron validar la idea presente en el marco teórico acerca de que la resistencia constituye un camino para la formación de la subjetividad política, especialmente cuando las niñas y los niños logran alzar su voz en la esfera pública escolar. Esto se relaciona con lo que Arendt (2005) denomina el carácter revelador de la palabra, entendido como la posibilidad de aparecer ante los otros como sujeto singular mediante la acción y el discurso. Del mismo modo, Freire (1970) sostiene que *decir su palabra* constituye un acto de emancipación, pues permite nombrar críticamente el mundo para transformarlo. En las situaciones analizadas se evidenció que cuando las niñas y los niños transitaban del conflicto corporal impulsivo hacia la mediación mediante la voz, emergían procesos de negociación, argumentación y cuidado colectivo que revelaban una importante capacidad de agencia política.

Así, las niñas y los niños se posicionan como actores sociales competentes capaces de inaugurar nuevas formas de relación y convivencia, materializando aquello que Bustelo (2011) comprende como la potencia emancipadora del *nuevo comienzo*.

Finalmente, esta investigación deja abierta la necesidad de continuar profundizando en las micropolíticas escolares y en las formas particulares en que las niñas y los niños ejercen ciudadanía dentro de los escenarios educativos. Surgen entonces preguntas que no lograron resolverse completamente y que pueden orientar futuras investigaciones: ¿cómo se transforman estas expresiones de resistencia en otros niveles escolares?, ¿qué ocurre cuando las prácticas pedagógicas reconocen explícitamente la subjetividad política infantil?, ¿cómo influyen las diferencias de género, territorio y contexto social en las formas de resistencia?, y ¿de qué manera la formación docente puede contribuir a leer estas expresiones más allá del castigo?

En conclusión, este estudio ratifica que las niñas y los niños ya están ejerciendo ciudadanía activa en el presente y que la resistencia constituye una manifestación legítima de su subjetividad política. Esto implica repensar profundamente el papel de la escuela y de las prácticas pedagógicas, no para reprimir la resistencia, sino para comprenderla como una demanda de reconocimiento, participación y dignidad. Reconocer a las niñas y los niños como sujetos políticos transforma la manera de entender la formación, pues exige construir escenarios educativos capaces de dialogar con sus voces, sus afectos y sus maneras de habitar el mundo.

11 Recomendaciones

Para la Facultad de Educación: Transformación en la formación de maestros.

Es necesario que la facultad integre la subjetividad política de la niñez como un eje transversal de formación curricular, permitiendo que las futuras maestras y maestros reconozcan a las niñas y los niños como sujetos presentes y competentes, capaces de interpretar, cuestionar y actuar colectivamente. La formación debe orientarse hacia la preparación del *maestro hospitalario* que sea capaz de validar la *afectividad* y la *justa rabia* como motores legítimos de la acción ciudadana y la participación democrática en el aula.

Para la Institución Educativa Fe y Alegría Luis Amigó: Fortalecimiento del modelo crítico.

Se recomienda a la institución seguir fortaleciendo los procesos de formación en su modelo pedagógico crítico-social, reconociendo la estrecha relación que éste guarda con los nuevos lineamientos curriculares nacionales que proponen renovar las prácticas hacia la formación integral. Es fundamental no perder de vista el camino que ya están construyendo, especialmente en lo que respecta a la mediación pedagógica y la tramitación del conflicto a través del diálogo y la escucha. Se sugiere que la institución continúe desplazando la lógica hacia escenarios donde el conflicto se asuma como una oportunidad para que las niñas y los niños doten de sentido ético los acuerdos compartidos, consolidando una autoridad basada en el reconocimiento mutuo y el cuidado. Además, se sugiere la inclusión de los círculos de la palabra como estrategia pedagógica,

filosófica e investigativa para los procesos de formación e investigación que se realicen con las niñas y los niños. Estos círculos pueden tener como provocación la lectura de un cuento, el cuento producto de esta investigación permite trabajar alrededor de variados temas, se sugiere considerar su uso.

Para la inclusión de las niñas y los niños como coinvestigadores

Con el fin de reivindicar el lugar de la subjetividad en la niñez, se recomienda que futuros proyectos de investigación adopten metodologías participativas donde las niñas y los niños actúen como coinvestigadores de su propia realidad. Esta propuesta se fundamenta en el hecho de que la niñez posee una capacidad de *reproducción interpretativa*, lo que les permite evaluar, cuestionar y proponer sentidos sobre la vida en común. Al incluirlos como coinvestigadores, se reconoce el carácter revelador de su palabra y su derecho a salir del anonimato para presentarse como actores sociales que producen conocimiento válido sobre sus propias formas de resistencia y ciudadanía.

Para futuros investigadores en el campo de la subjetividad política infantil

Se recomienda a quienes deciden indagar en este campo profundizar en la dimensión afectiva como el "catalizador" fundamental de la posición política en la niñez. Futuras investigaciones deberían explorar con mayor detalle aquellas expresiones sutiles como el silencio o la retirada afectiva que las niñas y los niños utilizan para establecer límites frente a autoridades que perciben como arbitrarias. Asimismo, es una línea prometedora investigar cómo el cuerpo constituye el primer territorio político de la infancia y de qué manera herramientas como la literatura infantil pueden potenciar la capacidad de los niños para nombrar sus resistencias y configurar horizontes de dignidad y *vida buena*.

12 Referencias

Agudelo, D., Arroyave, A., & Mendoza, M. (2024). *Manifestaciones de la configuración de la subjetividad política de niñas y niños en contextos educativos rurales* [Trabajo de grado profesional, Universidad de Antioquia]. <https://hdl.handle.net/10495/40189>

Alvarado S, y Ospina S,F. (2006). Las concepciones de equidad y justicia en niños y niñas: desafíos en los procesos de configuración de la subjetividad política. *Revista Colombiana de Educación*, (50), enero-junio, 2006, pp. 198-215 Colombia.

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413635244011>

Alvarado, S. V., Ospina, H. F., Quintero, M., & Ospina-Alvarado, M. C. (2012). *Las escuelas como territorios de paz: Construcción social del niño y la niña como sujetos políticos en contextos de conflicto armado*. Universidad de Manizales; CINDE; CLACSO.

Alvarado, S. V., Ospina-Alvarado, M. C., Patiño, J. y Arroyo, A. (2018). Contexto de Conflicto Armado Colombiano desde las voces de la primera infancia, la niñez y las familias en condición de desplazamiento. *Juventudes e infancias en el escenario latinoamericano y caribeño actual*, 2018, pp.177-198. <https://doi.org/10.2307/j.ctvfjd17k.11>

Alvarado, SV, Ospina, H., Botero, P. y Muñoz, G. (2008). Las tramas de la subjetividad política y los desafíos a la formación ciudadana en jóvenes. *Revista argentina de sociología*, 6(11), 19-43.

Arboleda, L. M. (2008). El grupo de discusión como aproximación metodológica en investigaciones cualitativas. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*. 2008;26(1): 69-77.

Arendt, H. (2005). *La condición humana*. Paidós Surcos.

Aries, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Taurus.

Barreto, M. (2011). Consideraciones ético-metodológicas para la investigación en educación inicial. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2(9), 635 - 648.

Bernal, C. A. (2010). *Metodología de la investigación* (3.a ed.). Pearson Educación.

Betancurth Loaiza, D. P., Holguín Zuluaga, J. A., Sánchez Palacio, N., Rivera Mejía, P. T. &

Castro Carvajal, A. M. (2023). Círculos de la palabra con líderes vecinales: sistematización de la experiencia. *El Ágora USB*. 23(1), 124-132.

Bonilla, V. E. (2020). *La subjetividad política de los niños y niñas del colectivo Camarada*.

[Tesis de grado, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional.

Bonvillani, A. (2012). Hacia la construcción de la categoría Subjetividad Política: una posible

caja de herramientas y algunas líneas de significación emergentes. *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos*, pp. 191-202. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Bustelo, E. (2011). *El recreo de la infancia: argumentos para otro comienzo*. Siglo XXI.

Castillo-López, M., Romero Sánchez, E. y Mínguez Vallejos, R. (2022). El método

fenomenológico en investigación educativa: una revisión sistemática. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 18(2), 241-267.

<https://doi.org/10.17151/rlee.2023.18.2.11>

Cerrón Rojas, W. J. (2019). La investigación cualitativa en educación. *Horizonte de la Ciencia*, 9(17), 1-8.

-
- Choi, Y. (2020). La agencia de un niño en edad preescolar: ¿por qué surgen tipos de agencia relacionales en las interacciones entre pares? *Early Child Development and Care*, 190 (10), 1525–1536. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1540473>
- Claramunt, J. C. (2019). El derecho humano a participar: Estudio del artículo 21 de la Declaración Universal de Derechos Humanos. *UNIVERSITAS Revista De Filosofía Derecho Y Política*, (31), 33. <https://doi.org/10.20318/universitas.2020.5136>
- Corea, C. y Lewkowicz, I. (1999). *¿Se acabó la infancia? Ensayo sobre la destitución de la niñez*. Editorial Lumen Humanitas.
- Corsaro, W. A. (1992). Reproducción interpretativa en las culturas de pares. *Social Psychology Quarterly*, 55(2), 160–177.
- Cruz, I. D., Patarroyo, L. X. C., & Suárez, M. a. O. (2020). Comunidad de indagación como ambiente de aprendizaje: una propuesta y una apuesta. *Educación Y Ciencia*, (24), e11404. <https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2020.24.e11404>
- De Aranguren, D. M. R. (2017). El círculo hermenéutico. . .el círculo de la comprensión. *Relectura*. <https://portal.amelica.org/ameli/journal/251/2511672003/>
- Díaz Perdomo, M. L. (2019). Modos de subordinación y/o resistencias de niñez en contextos de conflicto armado en Colombia. *Revista Colombiana de Psicología*, 28(1), 45-60.
- Díaz, M. L. (2021). Modos de subordinación y/o resistencias de niñez en contextos de conflicto armado en Colombia. *Revista de educación & pensamiento*, (28), 53-63. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8117337>

Duque Monsalve, L. F., Patiño Gaviria, C. D., Muñoz Gaviria, D. A., Villa Holguín, E. E., &

Cardona Estrada, J. J. (2016). La subjetividad política en el contexto latinoamericano.

Una revisión y una propuesta. *Revista CES Psicología*, 9(2), 128–151.

<https://doi.org/10.21615/cesp.9.2.9>

Empresarios por la educación, & Aramburo, J. F. (2017). Por una escuela cercana a la vida. *El*

Mundo. <http://elmundo.com/noticia/Por-una-escuela-cercana-a-la-vida/348516>

Espinosa Gómez, A. M. (2013). Configuración de la subjetividad en la primera infancia en un

momento posmoderno. *Infancias Imágenes*, 12(2), 18–28.

<https://doi.org/10.14483/16579089.5446>

Espinoza Freire, E. E. (2020). La investigación cualitativa, una herramienta ética en el ámbito

pedagógico. *Conrado*, 16(75), 242-284.

Flórez Luna, S., & Vega Ávila, K. V. (2024). *La autoridad, obediencia y resistencia en infancias*

en el Bajo Cauca: Memoria intergeneracional. [Trabajo de grado profesional,

Universidad de Antioquia]. <https://hdl.handle.net/10495/44276>

Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.

Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana De Sociología*, 50(3), 3-20.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.

Freire, P. (2004) *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*.

Editorial Paz e Terra.

Galeano, M. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Universidad EAFIT.

Gallo-Bohórquez, L. B., Del Pilar García-Gutiérrez, Z., & Cortés-Estupiñan, A. (2023).

Pensamiento multidimensional, habilidades de pensamiento y evaluación en filosofía para niños y niñas (FpN). Una revisión documental. *Revista Electrónica Educare*, 27(3), 1–22.

<https://doi.org/10.15359/ree.27-3.17250>

Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencia en educación* (6.a ed.). Siglo XXI.

Gómez Gómez, A. H., Herrera Duque, D., Marín Posada, M. L., & Galeano Sánchez, R. A.

(2013). El lugar de la moral en la construcción de la subjetividad política en niños y niñas de primera infancia. *Revista Controversia*, (200), 111-159.

<https://doi.org/10.54118/controver.vi200.80>

Guattari, F., & Rolnik, S. (2006). *Micropolítica. Cartografías del deseo* (1.a ed.). Traficantes de Sueños.

Hernandez Maldonado, E. A. (2023). Las implicaciones del enfoque hermenéutico interpretativo

en investigación educativa. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4),

10561-10576. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.8069

I.E Fe y Alegría Luis Amigó. (s. f.). Recuperado 31 de marzo de 2025, de

<https://www.feyalegrialuisamigo.edu.co/index.php>

Kant, I. (2010). *¿Qué es ilustración?*. Alianza Editorial.

Liebel, M. (2024). La resistencia de la niñez trabajadora a la discriminación por edad.

Reflexiones sobre el adultocentrismo, la temporalidad y la condición infantil. *Sociedad E Infancias*, 8(2), 227-238. <https://doi.org/10.5209/soci.97380>

Martínez Miguélez, M. (2000). La investigación-acción en el aula. *Agenda Académica*, 7(1), 27-

39.

Meirieu, P. (2010). *Una llamada de atención*. Ariel.

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2026). *Lineamientos curriculares para la formación integral en educación inicial, básica y media*.

Monsalve, A. Y., & Pérez, E. M. (2012). El diario pedagógico como herramienta para la investigación. *Itinerario Educativo*, 26(60), 117-128.

<https://doi.org/10.21500/01212753.1406>

Montoya, A. R., Caraveo, Y. C., & Patiño, K. N. (2018). La participación política de la niñez zapatista en Chiapas. Enseñanza y aprendizaje de la organización y la resistencia indígena. *Sociedad E Infancias*, 2, 79-101. <https://doi.org/10.5209/soci.59455>

Moreno, W. G. (2005). *Un desfijador de significado para la intervención de lo corporal en el medio escolar*. [Tesis, Universidad de Antioquia]. Repositorio.

<https://bibliotecadigital.udea.edu.co/entities/publication/e6ee0d8d-0fcf-420c-abd5-b47971be4d69>

Muñoz-López, S. M., & Alvarado, S. V. (2011). Autonomía en movimiento: una reflexión desde las prácticas políticas alternativas de jóvenes en Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 9(1), 115-125.

<https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=77320072005>

Narodowski, M. (1994). *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires: Aique.

Nussbaum, M. (2018). *La ira y el perdón*. Fondo de Cultura Económica.

Ospina-Alvarado, M., Alvarado-Salgado, C., & Fajardo-Mayo, J. (2018). Subjetividades políticas de la primera infancia en contextos de conflicto armado: Narrativas colectivas de agencia. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 10(2), 1-12.

-
- Palumbo, M. M. (2017). Entre identificación y subjetivación. Notas sobre la construcción de subjetividades políticas en movimientos populares. *Cuestiones de Sociología*, (17), 1–18.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6697220>
- Peña Ochoa, M., Chavez Ibarra, P., & Vergara Del Solar, A. (2014). Los niños como agentes políticos: tácticas cotidianas de resistencia en niñas chilenas de estrato socioeconómico medio. *Sociedade e Cultura*, 17(2), 291-300.
<https://www.redalyc.org/pdf/703/70342712010.pdf>
- Peña, N. C. (2017). Los niños y las niñas, ¿sujetos políticos?: construcciones posibles desde la escuela y el aula. *Infancias Imágenes*, 16(2), 228-241.
<https://doi.org/10.14483/16579089.12268>
- Piaget, J. (1997). *El juicio moral en el niño*. Simon and Schuster.
- Rousseau J. J (2000). *Emilio o De La Educación*. (R. Viñas, Trad.). Alianza Editorial.
- Rubio, M. I. J. (2018). La observación participante en el estudio etnográfico de las prácticas sociales. *Revista Colombiana de Antropología*, 54(1), 121-150.
<https://doi.org/10.22380/2539472x.386>
- Ruiz Botero, L. D. (2007). La escuela como territorio social en disputa. *Nodos y nudos*, 3(22), 24-36.
- Salgado, S. V. A., Serna, H. F. O., Botero, P., & González, G. M. (2008). Las tramas de la subjetividad política y los desafíos a la formación ciudadana en jóvenes. *Revista Argentina de Sociología*, 6(11), 19-43.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7387784>
- Taylor, C (1996). *Fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna*. Paidós.

Naciones Unidas . (1948). Declaración universal de Derechos Humanos. En *Naciones Unidas*

eBooks (pp. 49-52). <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/1544>

Varsi Rospigliosi, E. (2014). *Tratado de Derecho de las personas* (1.a ed.). Gaceta Jurídica.

Vergara Martínez, A., & Arias Vásquez, L. (2018). Formación de la subjetividad política en

niños escolares desde las prácticas pedagógicas. *Revista Colombiana de Educación*, (74),

1-15.

Zambrano, L. A. (2000). *La mirada del sujeto educable. La pedagogía y la cuestión del otro*.

Artes gráficas del Valle.

13. Anexos

Anexo 1.

Fecha	
Planeación correspondiente u objetivo de la sesión	

Idea Clave para la investigación

Registros de la sesión		Hallazgo
Descripción de la sesión: - ¿Qué se había planeado? - ¿Cómo se desarrolló realmente? - ¿Qué diferencias hubo entre lo planeado y lo vivido? - ¿Cómo me siento con eso?		
Sobre las niñas y los niños: - ¿Qué emociones había en las niñas y niños? - ¿Cómo se relacionaron con la actividad propuesta? - ¿Qué estrategias utilizaron para resolver los retos y conflictos? - ¿Qué demostraron haber aprendido hoy? - ¿Expresaron curiosidad o interés por aprender más? - ¿Qué palabras o frases muestran su forma de entender el mundo? - ¿Cómo dieron a conocer sus puntos de vista? - ¿Cómo se comunicaron entre ellos? - ¿Conmigo? ¿Con la profe Natalia? - ¿Cómo fueron las interacciones con la profe?		

- ¿Qué actitudes mostraron hacia las actividades del día? - ¿Qué hace genuina la expresión de resistencia?		
Reflexiones pedagógicas: - ¿Qué significa todo lo anterior para mí, para mi formación y para mi quehacer docente? - ¿Qué aprendí hoy de las niñas y los niños? - ¿Qué aprendí hoy de mi propia práctica como profe investigadora?		
Las niñas, los niños, yo y la investigación: - ¿Qué expresiones verbales, gestuales o corporales usaron que llamaron mi atención? - ¿Hubo palabras, acciones o expresiones de resistencia/subjetividad? ¿Cuáles? - ¿Qué tensiones o resistencias pude identificar? - ¿Cómo se relacionaron con los acuerdos? - ¿Qué formas de autonomía y decisión se evidenciaron en la sesión? - ¿Cómo expresaron las niñas y los niños sus puntos de vista frente a lo que se proponía? - ¿Qué ideas expresaron que hablaran de su manera de entender la vida, la justicia y la autoridad? - ¿Qué elementos de identidad aparecieron en sus voces? - ¿Qué es importante registrar textualmente? - ¿Qué significan para mí estos comportamientos y expresiones? - ¿Qué tensiones o resistencias pude identificar?		

- ¿Cómo me posicioné cuando ocurrieron estos sucesos que me interesa registrar? - ¿Qué reacción tuve al escuchar esas palabras? - ¿Cuál es mi interpretación?		
Sobre la investigación: - ¿Con qué categorías del marco teórico se puede relacionar lo ocurrido? (infancia, subjetividad política, resistencia, parlache) - ¿Qué nuevas preguntas me surgen a partir de esta sesión? - ¿Qué pistas o hipótesis me regalan lo ocurrido hoy? (otras formas de entender la resistencia) - ¿Cómo aseguré el cuidado y el respeto hacia las niñas y los niños en las actividades? - ¿Cómo se diferenciaron sus formas de hablar frente al discurso académico?		

Pistas para la escritura:

Anexo 2.

El presente documento tiene como propósito solicitar su autorización para que su hija o hijo participe en la investigación que busca responder la pregunta: ¿cómo emergen las expresiones de resistencia en las niñas y niños hacia la construcción de su subjetividad política? que realizo como trabajo de grado dentro del programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil de La Universidad de Antioquia



Esta investigación busca comprender las formas en que las niñas y los niños expresan resistencias y configuran su subjetividad en el contexto escolar, reconociendo sus voces, gestos y acciones cotidianas como expresiones valiosas de pensamiento y sentido.

La participación consistirá en conversaciones tipo círculo de la palabra o entrevistas, donde podrán compartir ideas, experiencias y modos de comprender el mundo escolar y social que habitan. También se realizarán observaciones para comprender las relaciones con sus compañeras, compañeros y maestras.

Las actividades se desarrollarán durante el periodo final del año cursado, en las instalaciones de la institución educativa Fe y Alegria Luis Amigó, dentro del horario habitual de clases.

La participación de su hija o hijo es totalmente voluntaria. En ningún momento se le obligará a participar ni se le evaluará por ello. Además, las niñas y los niños también expresarán su asentimiento, es decir, su propia aceptación de participar. Tanto usted como su hija o hijo podrán retirarse en cualquier momento del proceso, sin que esto genere consecuencias o afecte su relación con la institución educativa.

Toda la información recolectada será tratada con respeto y confidencialidad, y se usará únicamente con fines académicos y pedagógicos. Para proteger su identidad, cada niña o niño elegirá un “nombre secreto”, que será usado en todos los registros, informes o productos escritos.

Durante las observaciones y conversaciones se realizarán grabaciones de audio que permitirán conservar y analizar las voces de las niñas y los niños. Estos registros son un insumo central de la investigación y podrán ser compartidos públicamente como parte de la creación de un podcast educativo. En ningún momento se revelará la identidad de las niñas o los niños, ni se vincularán sus voces a información personal. Las grabaciones serán utilizadas de forma responsable, con fines académicos, pedagógicos y de divulgación cultural.

Por favor, marque con una "X" su decisión:

☐ Autorizo el uso y la difusión de los registros de audio de la voz de mi hija o hijo con fines académicos, pedagógicos y de divulgación en el marco de esta investigación.

☐ No autorizo el uso ni la difusión de los registros de audio.

Las familias tienen derecho a recibir información sobre la investigación en cualquier momento, retirar su consentimiento cuando lo consideren necesario y solicitar conocer los resultados o productos finales del trabajo, incluyendo el podcast.

Si desea recibir los resultados finales de la investigación (como el informe o el enlace al podcast), por favor escriba un medio de contacto:

Número de teléfono o WhatsApp: _____

Yo, _____, en calidad de madre/padre/acudiente de _____, declaro que he leído y comprendido la información anterior, y doy mi consentimiento para que participe voluntariamente en la investigación "¿cómo emergen las expresiones de resistencia de las niñas y los niños hacia la configuración de sus subjetividad política?". Entiendo que su participación es libre, que puedo retirar este consentimiento cuando lo considere necesario, y que la información y registros serán tratados con cuidado, respeto y responsabilidad ética.

Firma del acudiente: _____

Firma de la investigadora: _____

