



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

**Relaciones pedagógicas que se ponen en juego entre maestros y niños: un análisis a partir
de las concepciones que tienen los maestros sobre infancia y educación**

Angie Carolina Gómez Carmona

María Paulina Ramírez Henao

Laura Sofía Valencia Ramírez

Trabajo de grado presentado para optar al título de Licenciado en Educación Infantil

Asesoras

Diana Catalina Aristizábal García, Magíster (MSc) en Educación

Paola Andrea Soto Ossa, Magíster (MSc) en Educación

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Licenciatura en Educación Infantil

El Carmen de Viboral, Antioquia, Colombia

2026



Cita	(Gómez Carmona et al, 2025)
Referencia	Gómez Carmona, A, Ramírez Henao, M. P. & Valencia Ramírez, L. S. (2025). <i>Relaciones pedagógicas que se ponen en juego entre maestros y niños: un análisis a partir de las concepciones que tienen los maestros sobre infancia y educación</i> . [Trabajo de grado profesional]. Universidad de Antioquia, El Carmen de Viboral, Colombia.
Estilo APA 7 (2020)	



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

Agradecemos a Dios y a nuestras familias por ser el pilar de este logro. Aunque el diploma lleve nuestro nombre, detrás de él están el esfuerzo, el amor y la confianza de muchas personas que caminaron con nosotras para que hoy pudiéramos estar aquí.

Agradecemos a la Universidad de nuestros sueños por abrirnos sus puertas y permitírnos acceder a un conocimiento vivo que ha transformado nuestra realidad. Gracias a nuestras asesoras por acompañarnos durante este proceso, también agradecemos a todos los maestros, niños y niñas que participaron en este trayecto investigativo y nos permitieron reflexionar sobre las relaciones pedagógicas. Tenemos la convicción de que ser profesional no significa simplemente tener un diploma, ser profesional significa poner nuestros conocimientos, habilidades y valores al servicio de los demás.

Freire (1970) decía que la educación no cambia el mundo, cambia a las personas que van a cambiar el mundo. Confiamos en que el paso por la Universidad de Antioquia nos siga permitiendo: pensar de otra manera, mirar la vida con mayor sensibilidad y asumir con responsabilidad el rol de maestras que tenemos en la sociedad.

Tabla de contenido

Relaciones pedagógicas que se ponen en juego entre maestros y niños: un análisis a partir de las concepciones que tienen los maestros sobre infancia y educación	1
Agradecimientos.....	3
Siglas, acrónimos y abreviaturas	7
Resumen	8
Abstract	9
Introducción	10
1 Planteamiento del problema	12
1.1 Antecedentes	17
2 Objetivos	24
2.1 Objetivo general	24
2.2 Objetivos específicos.....	24
3 Marco teórico	25
4 Metodología	35
4.1 Paradigma de investigación.....	35
4.2 Enfoque de investigación	36
4.3 Descripción del contexto y de los participantes	38
4.4 Técnicas e instrumentos	40
4.5 Consideraciones éticas	48
4.6 Tratamiento y procedimiento para el análisis de la información.....	49
5. Análisis de la información.....	51

5.1 Concepciones sobre educación y su incidencia en la práctica pedagógica.....	52
5.1.1 Educación como oportunidad de transformación	52
5.1.2 Educación como enseñanza	61
5.1.3 El juego en la educación infantil: entre discurso pedagógico y práctica escolar.	67
5.2 Formas de comprender la infancia desde las miradas de los maestros	73
5.2.1 El cuidado como respuesta a las necesidades de la infancia.....	74
5.2.2 Diferentes formas de ser niño o niña en la escuela	79
5.2.3 La escolarización de la infancia: del niño al alumno	83
5.2.4 Concepciones de educación e infancia en la práctica pedagógica	84
5.3 Relaciones pedagógicas como pilar del acto educativo	90
5.3.1 La relación pedagógica como construcción relacional y dinámica	91
5.3.2 Factores y agentes que configuran la relación pedagógica	95
5.3.3 El cuidado como eje central de la relación pedagógica	100
Conclusiones y recomendaciones	106
Referencias bibliográficas.....	108
Anexos	114

Lista de anexos

Anexo 1. Guía de preguntas, entrevista a maestros.	114
Anexo 2. Guía de preguntas, entrevista a niños y niñas.	115
Anexo 3. Guía de discusión, grupo focal.	116
Anexo 4. Formato diario de campo.....	121
Anexo 5. Formato de caracterización de participantes del grupo focal.	123
Anexo 6. Consentimiento informado para docentes participantes.....	125
Anexo 7. Consentimiento informado para acudientes.	126
Anexo 8. Asentimiento informado para niños y niñas.....	127

Lista de figuras

Figura 1. Representaciones de los maestros en torno a la infancia.	76
Figura 2. El rol del maestro en la construcción de la infancia.	86
Figura 3. Mapa de relaciones pedagógicas 1.	97
Figura 4. Mapa de relaciones pedagógicas 2.	99
Figura 5. Articulación entre concepciones de infancia, educación y relaciones pedagógicas.	105

Siglas, acrónimos y abreviaturas

APA	American Psychological Association
MEN	Ministerio de Educación Nacional
MSc	Magister Scientiae
UdeA	Universidad de Antioquia

Resumen

Este trabajo de grado busca analizar cómo las concepciones que tienen los maestros sobre educación e infancia inciden en las relaciones pedagógicas que construyen con los niños y las niñas. La investigación se desarrolló desde un paradigma cualitativo con enfoque fenomenológico hermenéutico, tuvo lugar en una Institución Educativa Rural ubicada en el municipio de El Carmen de Viboral. Participaron nueve maestros y once niños y niñas de educación inicial y básica primaria. Como técnicas para la generación de información se emplearon entrevistas, grupos focales y la observación participante. A partir de este trabajo es posible concluir que la educación está atravesada por los afectos y se sostiene a través de los vínculos que se tejen entre los maestros y los niños y las niñas. Este ejercicio investigativo invita, tal como lo plantea Dussel (2010), a pensar la educación de hoy, “para recuperar la capacidad de dejar huella, de volver a enlazar la palabra y la emoción” (p. 156).

Otro de los hallazgos que relevó este ejercicio investigativo, es que para pensar el lugar del afecto en el vínculo pedagógico es necesaria la presencia de un maestro que asuma el desafío de alejarse de los discursos políticamente correctos, para disponerse a reflexionar sobre su práctica pedagógica, tomar partido frente a lo que sucede con sus estudiantes, y asumir el riesgo de cuidarles, acompañarles y educarles.

Palabras clave: Concepciones docentes sobre infancia, concepciones docentes sobre educación, relaciones pedagógicas, cuidado.

Abstract

This thesis seeks to analyze how teachers' conceptions of education and childhood influence the pedagogical relationships they build with children. The research was conducted using a qualitative paradigm with a phenomenological approach at a rural educational institution located in the municipality of El Carmen de Viboral. Nine teachers and eleven children from early childhood and primary education participated. Interviews, focus groups, and participant observation were used as data collection techniques. This work concludes that education is permeated by emotions and sustained through the bonds woven between teachers and children. This research exercise invites us, as Dussel (2010) suggests, to reflect on education today, "to recover the capacity to leave a mark, to reconnect word and emotion" (p. 156).

Another finding revealed by this research exercise is that, in order to consider the role of affection in the pedagogical relationship, it is necessary to have a teacher who takes on the challenge of moving away from politically correct discourses, to be willing to reflect on their pedagogical practice, to take a stand on what happens with their students, and to take the risk of caring for them, accompanying them, and educating them.

Keywords: Teachers' conceptions of childhood, teachers' conceptions of education, pedagogical relationships, care.

Introducción

Esta investigación surge a partir de las experiencias vividas durante la formación académica y las prácticas pedagógicas, en las cuales tuvimos la oportunidad de participar en diferentes contextos e instituciones educativas, y tiene como objetivo analizar cómo las concepciones que tienen los maestros sobre educación e infancia inciden en la construcción de sus relaciones pedagógicas con los niños y las niñas. El trabajo se desarrolla a partir de cinco apartados, los elementos principales de cada uno se presentan a continuación:

En primer lugar, el planteamiento del problema y los antecedentes investigativos abordan algunos aspectos, preocupaciones y reflexiones abriendo paso a la construcción de la pregunta problematizadora y a los objetivos -generales y específicos- que orientan el desarrollo de la investigación. En segundo lugar, se exponen los referentes teóricos que sustentan la indagación y permiten comprender las categorías centrales del estudio, tales como educación, infancia, maestro y relaciones pedagógicas. La infancia y la educación se comprenden como construcciones históricas, sociales y culturales que han sido problematizadas y transformadas a lo largo del tiempo.

En tercer lugar, se describe el diseño metodológico que orientó el proceso investigativo, incluyendo el paradigma, enfoque, los participantes, las técnicas e instrumentos para la generación de la información, así como las consideraciones éticas y el proceso de análisis de los datos.

En cuarto lugar, se presentan los resultados y hallazgos derivados de la investigación, los cuales permitieron reflexionar acerca del papel del maestro en la educación infantil y la importancia de las concepciones sobre educación e infancia en su práctica pedagógica.

Finalmente, este estudio permite comprender la educación como un proceso dinámico y en permanente cambio, en el que las relaciones pedagógicas se configuran a partir de la interacción entre los sujetos, las experiencias que comparten y las condiciones propias del contexto. Haciendo

posible reflexionar sobre la práctica del maestro y la importancia de establecer relaciones pedagógicas sustentadas en el respeto, la escucha y el reconocimiento del otro, elementos esenciales para la formación de los niños y las niñas.

La investigación se sustenta en un ejercicio de escucha, análisis y reflexión sobre las voces de los maestros, los referentes teóricos y nuestra propia posición; reconociendo que las experiencias, trayectorias formativas, contextos sociales y culturales influyen en la manera en como se entiende y despliega el acto educativo.

1 Planteamiento del problema

Pareciera que hoy muchos de los gestos, actos y palabras que delimitaban y habilitaban el trabajo educativo con las infancias, ya no son los mismos o no tienen los mismos efectos (Greco M. , 2013)

En este sentido, las relaciones entre grandes y chicos en los escenarios educativos han cambiado, demandan otras maneras de mirar, escuchar y hablar con los niños y las niñas. La infancia nos convoca todo el tiempo a reflexionarla, a través de los modos de establecer límites, las estrategias de acompañamiento y las expresiones de afecto o desaprobación que les dirigimos. Estos modos de relación forman parte de las dinámicas cotidianas en la interacción pedagógica, y se encuentran permeadas por algunas de las ideas que los adultos sostienen acerca de lo que significa ser niño o niña en la escuela.

A partir de las experiencias vividas dentro de las prácticas pedagógicas, identificamos que las interacciones entre maestros y estudiantes son dinámicas y expresan formas particulares de entender la educación. De allí emergió la inquietud por mirar con mayor detenimiento cómo esas formas de concebir la infancia y la educación se materializan en las relaciones pedagógicas y, por ende, en la experiencia educativa que viven los estudiantes.

Durante el proceso de práctica pedagógica llevado a cabo durante nuestra formación como educadoras infantiles tuvimos la oportunidad de vincularnos con instituciones de carácter público y privado, tanto en contextos rurales como urbanos. Cada escenario nos permitió aproximarnos a realidades educativas muy distintas: en algunas predominaba la libertad, la autonomía y la confianza en las capacidades de los niños y las niñas, mientras que en otras se observaron estructuras más rígidas. En cada espacio las interacciones cotidianas nos

permitieron ver que las formas de acompañar, orientar y poner límites no siempre responden a las necesidades, ritmos o maneras de ser de las infancias que allí habitan. Estas experiencias nos llevaron a reconocer que no es posible comprender las infancias de manera homogénea o predefinida; sino como plurales, diversas en sus modos de aprender, expresarse y relacionarse con los otros. Emergieron algunas situaciones significativas que evidenciaron la estrecha relación entre concepciones de infancia y las prácticas educativas, mencionaremos tres de ellas:

1. Desde mi Práctica Pedagógica acompañé a niños y niñas entre 4 y 6 años, en la conversación de bienvenida me explicaron que no se debía decir “no” de forma directa a los niños. En lugar de eso, se sugería buscar otra manera de poner límites, por ejemplo, usando palabras más suaves o distrayendo al niño con otra actividad. En una ocasión uno de los niños no quería estar en clase, entonces se le permitió salir a jugar y lo acompañé hasta que él decidió regresar al aula. También era común escuchar a los niños y niñas decir frases como: “tú trabajas para mí porque mi papá te paga”.

2. Yo me encontraba desarrollando mi Práctica Pedagógica en el grado preescolar y la docente titular me pidió apoyo para acompañar dentro del aula a un estudiante con autismo, ella me dijo: “él nunca quiere hacer nada, pero es normal por lo que tiene”. Yo acepté el acompañamiento y comencé a trabajar con él. Observé que tenía una fascinación por un abecedario con ojos y colores concretos, así que, decidí incluir este material para desarrollar las actividades con él, esto con el propósito de motivarlo y generar un vínculo con el aprendizaje. Un día, mientras la docente titular barría el salón dijo: “todo lo que encuentre en el suelo lo botaré”. Sin darse cuenta, el niño había dejado caer uno de sus dibujos del abecedario, cuando la docente lo encontró, lo arrugó

y lo botó. En ese momento, yo estaba junto al niño y tampoco me había percatado que se había caído el dibujo, posterior a esto él empezó a llorar y me golpeó. Me quedé paralizada, sintiéndome impotente y también terminé llorando junto a él.

3. En el grupo en el que me encontraba desarrollando mi Práctica Pedagógica hace algunos semestres, identifiqué a un niño que comúnmente durante la jornada escolar participaba activamente en el desarrollo de las clases, se levantaba de su puesto y llamaba la atención tanto de parte de los adultos como de sus compañeros. Un día en particular estas acciones por parte del niño fueron mucho más recurrentes, en un momento, la docente titular del grupo toma al niño por los brazos, lo sienta en su puesto y levanta su mano. El niño se observa asustado y comienza a llorar.

Las experiencias vividas durante las prácticas IV, V y VI nos permitieron preguntarnos por las distintas formas de concebir la educación y la infancia, y su relación con las prácticas pedagógicas de los maestros. Por ejemplo, nos encontramos que en un contexto de práctica se enfatizaba en la organización, estructura y enseñanza guiada, mientras que, en el otro, se daba mayor protagonismo a la exploración, la autonomía y la creatividad. Cada enfoque respondía a una visión particular sobre el aprendizaje, el desarrollo y la educación infantil. Estas vivencias, marcadas por contrastes en metodologías, entornos y concepciones sobre la enseñanza, nos llevaron a cuestionarnos sobre el rol del maestro en la educación infantil.

Estas experiencias despertaron múltiples cuestionamientos sobre el papel del maestro, el sentido del aprendizaje y la relación que se establece entre ambos dentro de modelos educativos tan diversos. También surgieron inquietudes relacionadas con las estrategias de

manejo de grupo, la formación de los educadores y el tipo de acompañamiento que se les brinda a niños y niñas con trayectorias formativas diversas. Del mismo modo, aparecieron preguntas sobre la manera en que se construyen las relaciones dentro del aula y acerca de la singularidad de los niños y niñas. Finalmente, se hizo visible la tensión que enfrenta el maestro al intentar mantener su identidad profesional en contextos cambiantes, buscando equilibrar el diálogo con las familias sin perder de vista su apuesta formativa.

En nuestro paso por las aulas, surgió también una preocupación constante por el trato y por la relación con el saber: ¿qué lugar ocupa la palabra de los niños y las niñas?, ¿cómo se les reconoce a los niños y niñas?, ¿cómo se manifiestan las ideas que los maestros tienen sobre enseñar y aprender? En muchos momentos, las concepciones de los maestros sobre educación e infancias parecían guiar no solo la planificación de las clases, sino también las decisiones cotidianas que configuran el ambiente escolar. Estos aspectos nos motivaron a reflexionar cómo las concepciones que tienen los maestros sobre los niños y la educación, se expresan en las prácticas pedagógicas y tienen efectos en los vínculos que se construyen en el aula entre. Al mismo tiempo, ampliaron nuestra perspectiva sobre la infancia y la enseñanza, permitiéndonos reconocer cómo diferentes propuestas educativas generan ambientes escolares diversos y posicionamientos distintos frente al aprendizaje y las relaciones pedagógicas. Nuestro interés consiste en comprender los sentidos que adquieren las relaciones pedagógicas para los maestros, niños y niñas y qué se ponen en juego en su construcción.

A partir de las experiencias vividas en los distintos escenarios educativos, comenzamos a observar que existen múltiples formas de pensar y comprender tanto la infancia como la educación, y, en consecuencia, las relaciones pedagógicas. Tal como lo señala Dussel (2006),

citada en Walkerdine, no puede hablarse de una única infancia, sino de una multiplicidad de infancias que se configuran a partir de los contextos históricos, culturales y sociales en los que los niños y las niñas crecen y aprenden. En este sentido, la infancia no es una categoría fija ni universal, sino una construcción social que adquiere diferentes significados según las experiencias y las prácticas que la rodean.

Por su parte, Narodowski (1994) plantea que la educación, entendida como práctica social e histórica, también ha adoptado diversas formas de concebir su relación con la infancia, configurando distintas maneras de entender la enseñanza, el aprendizaje y el papel del maestro. De allí que las concepciones docentes no puedan desligarse de los contextos y de las representaciones culturales en las que se inscriben, pues cada época y cada entorno influyen en el modo de pensar la escuela y el vínculo pedagógico.

Las concepciones sobre educación e infancia son subjetivas y singulares, sus efectos en la vida de los niños y las niñas son imposibles de anticipar, pues cada interacción pedagógica deja huellas y produce consecuencias en quienes participan del acto educativo. De allí la importancia de pensar las relaciones pedagógicas como vínculos cargados de sentido, donde cada gesto, palabra y decisión del maestro tiene una incidencia en la manera en que los niños y las niñas se comprenden a sí mismos, a los otros y al mundo que los rodea.

A partir de lo anterior, nos hemos planteado la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo influyen las concepciones que tiene el maestro sobre educación e infancia en la construcción de sus relaciones pedagógicas con los niños y las niñas?

1.1 Antecedentes

A partir de un rastreo documental, para este trabajo de grado se encontraron 28 fuentes entre artículos académicos, tesis, investigaciones y libros, consultados en bases de datos como Redalyc, Dialnet, Scielo, Google Académico y Refseek, tanto a nivel local, como nacional e internacional. La búsqueda se realizó en español e inglés, considerando publicaciones comprendidas entre los años 2003 y 2025. En esta exploración fue posible identificar tres tendencias recurrentes: concepciones docentes y su impacto en el quehacer pedagógico (enseñanza, aprendizaje), la construcción de las relaciones pedagógicas, y las concepciones que los docentes han construido sobre infancia.

En primer lugar, un grupo significativo de estudios resalta la importancia de las concepciones docentes y su impacto en el quehacer pedagógico (enseñanza, aprendizaje). Esta tendencia se centra en cómo las ideas y creencias de los docentes sobre qué es la enseñanza y cómo ocurre el aprendizaje influye directamente en sus prácticas pedagógicas y en el ambiente de aula. Investigaciones como las de Valencia y Sánchez (2009) y Hernández y Maquilón (2010) convergen en señalar que las concepciones de los maestros sobre la enseñanza y el aprendizaje no son meros constructos teóricos, sino que se manifiestan directamente en sus estrategias didácticas, su manejo del aula y la forma en que abordan los procesos educativos.

El estudio de Vallejo y Torres (2020) enfocado en las concepciones docentes sobre la calidad de la enseñanza, investiga cómo estas ideas influyen en el quehacer pedagógico; la investigación revela cómo los docentes asocian la calidad de la enseñanza con factores como el clima de aula y la adecuada utilización de recursos. Esto sugiere que las concepciones del maestro sobre lo que constituye una enseñanza de calidad no solo orientan sus prácticas didácticas, sino que

también son determinantes en la creación de un ambiente de aula que, por sí mismo, es un pilar para el establecimiento de relaciones pedagógicas.

Guzmán y Guevara (2010) también reflexionan sobre cómo las concepciones docentes en general influyen en la manera de enseñar y de aprender de los educadores, conectando las creencias más amplias sobre la educación con las decisiones pedagógicas diarias. Estas investigaciones demuestran que las concepciones docentes sobre el acto de enseñar y facilitar el aprendizaje son un factor primordial que configura los enfoques educativos, influyendo en el ambiente y la dinámica de las interacciones en el aula.

Estas investigaciones coinciden en señalar que las concepciones docentes constituyen un eje central en la configuración del quehacer pedagógico, pues orientan las formas de enseñanza, el sentido del aprendizaje y el tipo de vínculos que se establecen dentro del aula. Estas concepciones se expresan en las decisiones didácticas, en las estrategias de acompañamiento y en la manera como se concibe el rol del estudiante en el proceso educativo, asimismo, se reconoce que las ideas que los maestros tienen sobre la educación y la infancia determinan, en gran medida, las dinámicas de interacción y las condiciones que favorecen o limitan la construcción de ambientes de aprendizaje significativos. Es así, que al comprender estas concepciones es posible identificar los otros aspectos que hacen parte de las prácticas pedagógicas y reconocer la estrecha relación entre la visión del maestro y la experiencia educativa que viven los niños y las niñas.

En segundo lugar, otras investigaciones profundizan sobre la construcción de las relaciones pedagógicas. El trabajo de grado de Argumedo y Meneses (2022) hablan de los efectos que se presentan en los niños de primer grado en un colegio del municipio de Cauca a partir de gestos de reconocimiento de su maestra. Por medio de una investigación cualitativa con enfoque

fenomenológico hermenéutico, observaron y entrevistaron a niños, niñas y sus maestras, en este estudio se reconoció la multiplicidad de efectos que se desencadenan en los niños y las niñas a partir de gestos de reconocimiento por parte de sus maestras como la bienvenida, la disposición de saberes, la valoración, la regulación de la conducta y la atención. Este reconocimiento del otro como sujeto de saber y de afecto es fundamental, ya que demuestra cómo las concepciones del maestro se manifiestan en gestos y acciones cotidianas que provocan efectos en los niños y las niñas, influyendo directamente en la construcción de las relaciones pedagógicas en el aula.

Vargas y Gallego (2021) analizan cómo las prácticas docentes están atravesadas por relaciones de poder que se expresan a través de gestos, palabras y disposiciones espaciales. A partir de un estudio de caso cualitativo en la ciudad de Medellín, las autoras realizaron entrevistas, observación activa y talleres para explorar cómo los y las docentes, y los niños y las niñas de jardín, interactúan y ejercen autoridad en entornos educativos. Ellas afirman que las relaciones de poder emergen en los contextos educativos y están implícitas en los procesos de enseñanza, por ello esta investigación aporta una mirada crítica sobre el papel del cuerpo, el lenguaje y los discursos institucionales en la construcción de relaciones pedagógicas, evidenciando cómo las creencias de los docentes sobre su quehacer moldean sus formas de ejercer el poder y relacionarse en el aula con los niños y niñas.

Por otra parte, Manghi (2016) reflexiona en su trabajo sobre la concepción de comunicación en contextos educativos y busca construir una perspectiva alternativa. A través de un análisis multimodal del discurso desde la teoría semiótica social, la autora observó aulas chilenas y encontró que la actitud del profesor, su tono de voz, los gestos y la disposición corporal inciden directamente en la forma como los estudiantes participan y construyen significados. Además, este

estudio tiene como objetivo reflexionar acerca de cómo se ha concebido la comunicación en contextos educativos e intentar construir una perspectiva alternativa centrada en la interacción de enfoque múltiple. De esta forma la autora demostró que el trabajo del maestro es muchísimo más que solo enseñar conceptos, menciona que se necesita una presencia que muestre afecto. Esta investigación resalta que lo que el docente piensa sobre la interacción y la valoración del estudiante, son pilares fundamentales en la formación de un vínculo pedagógico significativo.

Por otro lado, la investigación de González y Lucy (2024) se centra principalmente en el desarrollo socioemocional, pero también aborda de manera indirecta las concepciones docentes, puesto que enfatiza el rol del maestro como guía emocional y facilitador en el proceso formativo. Esta investigación buscó analizar la importancia de la construcción del vínculo maestro-estudiante en el desarrollo socioemocional de los estudiantes de educación primaria, y resalta cómo las prácticas pedagógicas están relacionadas con las creencias de los y las docentes respecto al desarrollo infantil y al ambiente escolar; las autoras sostienen que se hace complicado crear una relación de aprendizaje que valga la pena si el maestro no se ve también como un apoyo emocional, como alguien que puede crear un clima de confianza, seguridad y respeto.

Autores como Vargas y Gallego (2021) han explorado cómo las relaciones de poder se materializan en gestos y disposiciones, influenciadas por las concepciones del maestro sobre la autoridad, y cómo estas dinámicas moldean la interacción en el aula. Complementariamente, Argumedo y Meneses (2022) demuestran que los gestos de reconocimiento del maestro provocan respuestas diversas en los niños y las niñas, evidenciando la directa conexión entre las acciones docentes, producto de sus concepciones, y las relaciones que se establecen. Asimismo, Manghi (2016) y Gonzales y Lucy (2024), enfatizan en la importancia del vínculo pedagógico y la relación

maestro-estudiante, no solo para el desarrollo académico, sino también para el bienestar socioemocional de los niños y las niñas, destacando que una actitud positiva y el rol del docente como mediador y facilitador, anclados en sus concepciones, son cruciales para la construcción de relaciones significativas.

Estas investigaciones coinciden en reconocer que la relación pedagógica es un componente esencial en el proceso educativo, la cual no tiene que ver sólo con los conocimientos, contenido curricular o teórico, sino que es un aspecto que incorpora otros elementos como la sensibilidad, el reconocimiento mutuo, el lenguaje y las emociones, y se configura sobre las concepciones que el maestro tiene sobre el otro, la infancia y su rol. Los hallazgos estas investigaciones respaldan la necesidad de comprender la enseñanza como un encuentro humano que requiere apertura, escucha y ética del cuidado. Es así como estas investigaciones permiten reflexionar cómo las concepciones de los maestros inciden en la manera en que se relacionan con los niños y las niñas, entendiendo la educación como una práctica profundamente relacional, ya que la mayoría concuerdan en que las relaciones entre docentes y estudiantes no son neutras: están cargadas de sentidos, expectativas y valoraciones.

Por último, una tercera línea de investigación se aproxima a las concepciones de los docentes sobre infancia, entender las concepciones que tienen los maestros sobre la educación e infancia más que un ejercicio teórico, se constituye en una posibilidad para comprender la raíz de sus prácticas y vínculos en el aula. Estas concepciones, en su mayoría implícitas, actúan como lentes a través de las cuales los y las maestras comprenden su rol. En el marco de este trabajo de grado, identificar y analizar estas creencias facilita la comprensión de cómo se establecen las relaciones pedagógicas, cómo se da o se detiene el reconocimiento de los niños y las niñas como

sujetos de derechos, y cómo se construyen ambientes de aprendizaje afectivos, inclusivos o excluyentes.

Guzmán y Guevara (2010) revelan que muchas maestras aún mantienen visiones tradicionales y adultocéntricas sobre la infancia, lo que puede llegar a limitar la implementación de metodologías que reconozcan a los niños y las niñas como sujetos activos en su aprendizaje. Según las autoras estas concepciones impactan de una manera directa la forma en la cual se diseñan e implementan las estrategias de enseñanza, afectando el desarrollo integral de los niños y las niñas.

García y Osorio (2020) buscaron comprender cómo las concepciones que las maestras tienen acerca de la infancia influyen en sus prácticas pedagógicas. La sistematización de las experiencias de seis maestras les permitió destacar que ellas construyen su idea de infancia desde múltiples fuentes, incluyendo su propia niñez, su formación profesional y la interacción diaria que tienen con los niños. Allí encontraron que estas concepciones no son estáticas, ni universales, por el contrario, se configuran a partir de experiencias personales, formación académica, creencias culturales y vivencias cotidianas. Por esa razón reconocer a los niños y las niñas como sujetos de derecho y seres activos en su propio desarrollo, permite replantear las ideas que se tienen sobre educación y fomentar entornos que respeten su individualidad y potencial.

Así mismo, Nossa, et al. (2007) desarrollaron una investigación con enfoque cualitativo y hermenéutico, y mostraron que las reflexiones teóricas y conceptuales en el ámbito de las infancias no tienen un impacto significativo en la práctica pedagógica diaria de las docentes, lo que mantiene posturas adulto-céntricas. Esta situación revela la importancia de que las maestras reflexionen sobre las propias ideas que tienen de las infancias, ya que estas concepciones afectan de una manera

directa la forma en que se relacionan con los niños y las niñas, y de esta manera las oportunidades de aprendizaje que les brindan.

Aunque se identificaron investigaciones que analizan las concepciones docentes sobre la infancia, estas suelen abordarse de manera independiente y con menor frecuencia que otras categorías. Sin embargo, dichos estudios coinciden en señalar que las concepciones que los maestros construyen sobre los niños y las niñas influyen en sus decisiones pedagógicas, en las oportunidades de aprendizaje que promueven y en las formas de relación que establecen en el contexto educativo

No obstante, existe una base teórica sólida que evidencia el papel de las concepciones docentes en las prácticas pedagógicas, gran parte de las investigaciones revisadas se centran en niveles educativos distintos a la educación infantil, como básica primaria, secundaria o adultos, además, estas suelen abordar por separado temas como la práctica docente, las concepciones de educación e infancia y las relaciones pedagógicas. Son pocas las investigaciones que han explorado cómo se configuran estas relaciones en la interacción entre el maestro y los niños y las niñas desde sus concepciones sobre la infancia y educación. Entre ellas, Vallejo y Torres (2020) realizan una revisión sobre las concepciones docentes respecto a los procesos de enseñanza y aprendizaje, Barba Martín (2002) en su investigación examina la relación educativa desde múltiples factores, proponiendo una clasificación de las pedagogías en dos categorías: las "de ayuda" y las "de amor", basándose en los enfoques filosóficos que las sustentan y Guzmán y Guevara (2010) orientaron su investigación a indagar sobre las concepciones de infancia que tienen los educadores y educadoras del nivel inicial. Por tal razón, esta investigación se orienta a comprender cómo inciden dichas concepciones en la construcción de relaciones pedagógicas con un grupo de niños y niñas.

2 Objetivos

2.1 Objetivo general

Analizar cómo las concepciones que tienen los maestros sobre educación e infancia inciden en la construcción de sus relaciones pedagógicas con los niños y niñas.

2.2 Objetivos específicos

- Identificar las concepciones que los maestros han construido sobre educación e infancia.
- Reconocer cómo influyen las concepciones que tiene el maestro sobre educación e infancia en la manera de relacionarse pedagógicamente con los niños y niñas.
- Explorar de qué manera las concepciones que tienen los maestros sobre educación e infancia se ven reflejadas en las prácticas cotidianas dentro del aula.

3 Marco teórico

El presente marco teórico sentó las bases conceptuales y teóricas que sustentaron la investigación sobre la incidencia de las concepciones que tienen los maestros sobre educación e infancia en la construcción de las relaciones pedagógicas con los niños y las niñas. Para abordar esta interrelación, se desglosaron y definieron los constructos centrales que guiaron el análisis. Se exploró la educación como una praxis social y humana inherente a la vida misma, un proceso continuo que se desarrolla en diversos contextos. Dentro de este quehacer educativo emergieron dos actores principales: los niños, las niñas y los maestros. La infancia se presentó como una etapa de la vida con necesidades y particularidades únicas, que demandan un acompañamiento específico. Por otro lado, el maestro es la figura encargada de liderar esta praxis, apareciendo como un agente esencial que crea y facilita espacios donde se enseña y se aprende.

Es en la interacción entre el maestro y los niños donde se construyen las relaciones pedagógicas que son impredecibles y contingentes. Aunque esta investigación partió de la hipótesis de que dichas relaciones están influenciadas por las concepciones que el maestro tiene sobre educación e infancia, es importante reconocer que no se configuran únicamente desde allí. En las relaciones pedagógicas también inciden otros aspectos como la historia del maestro, la historia del estudiante, la relación que ambos tienen con el saber, así como las emociones, los contextos culturales y los significados construidos en torno al quehacer docente, las prácticas cotidianas, las formas de interacción en el aula, las percepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje, y la manera en que se reconocen a sí mismos y a los otros en el proceso educativo. Por ello, estas relaciones se entienden como construcciones dinámicas que emergen en la cotidianidad del aula.

Concepciones

La presente investigación incorpora la categoría concepciones debido a que constituye un elemento central para comprender cómo los maestros construyen sentidos acerca de la educación, la infancia y las relaciones pedagógicas. De manera general, la Real Academia Española (2005) define la concepción como el “conjunto de ideas que se tienen sobre alguna cosa”, así como la “formación de una idea en el pensamiento”. Sin embargo, en el campo educativo este concepto adquiere una mayor complejidad, pues no se limita a opiniones aisladas, sino que involucra estructuras de significado que orientan la comprensión de la realidad y las formas de actuar de los sujetos.

En este sentido, Moreno (2002) plantea que las concepciones guardan relación con categorías como las creencias, los constructos, las teorías implícitas, las representaciones y el conocimiento práctico, en tanto todas ellas remiten a formas de conocimiento construidas por los sujetos a partir de sus experiencias y trayectorias. No obstante, cada una posee desarrollos teóricos particulares y formas específicas de aproximación.

Scheuer et al. (2006) señalan que las concepciones pueden entenderse como ideas o categorías conceptuales construidas social e históricamente. Asimismo, plantean que estas se expresan a través de representaciones sociales y teorías implícitas, es decir, mediante imágenes colectivamente compartidas y saberes cotidianos que orientan la manera en que los sujetos comprenden la realidad y actúan frente a ella. Desde esta perspectiva, las concepciones de los maestros sobre educación e infancia no siempre se manifiestan de forma explícita, sino que pueden inferirse a partir de sus discursos, prácticas e interacciones con los niños y las niñas.

En consonancia con lo anterior, Ponte (1994b), Thompson (1992) y Llinares (1991), citados por Moreno y Azcárate (2003) definen las concepciones como “organizadores implícitos de los conceptos, de naturaleza esencialmente cognitiva y que incluyen creencias, significados,

conceptos, proposiciones, reglas, imágenes mentales y preferencias, entre otros, que influyen en lo que se percibe y en los procesos de razonamiento que se realizan”. (p. 267) Desde esta perspectiva, las concepciones no se reducen a ideas aisladas o definiciones explícitas, sino que constituyen estructuras complejas que orientan la interpretación de la realidad, la toma de decisiones y las formas de actuación de los sujetos.

En el marco de esta investigación, las concepciones se entienden como los conjuntos de ideas, significados y comprensiones que los maestros construyen acerca de la educación y la infancia. Estas no permanecen únicamente en el plano del pensamiento, sino que se expresan en sus discursos, decisiones pedagógicas, formas de interacción y maneras de relacionarse con los niños y las niñas. Por ello, comprender las concepciones docentes sobre educación e infancia resulta fundamental para analizar cómo inciden en la construcción de las relaciones pedagógicas que se configuran en el contexto educativo.

Educación

Desde la tradición pedagógica, la distinción que establecen Runge y Muñoz (2012) entre “pedagogía” (como la reflexión teórica sobre la educación) y “praxis educativa” (la acción de educar) resulta esclarecedora. Los autores consideran a “la educación como una praxis o práctica que está en la base de cualquier dinámica humana compleja (sociedad)” (Dietrich Benner 1995, 1996, como se citó en Runge y Muñoz, 2012, p. 77). La educación, en este sentido, es la acción concreta y deliberada mediante la cual se busca la humanización y el desarrollo integral del sujeto. Es un proceso intencional que no solo transmite saberes, sino que también busca cultivar virtudes, desarrollar capacidades críticas y fomentar la autonomía, reconociendo al sujeto como un

ser con capacidad de ser educado (*educabilidad*) y de educarse a sí mismo, según la línea de pensamiento de Runge y Muñoz (2012).

El concepto de educación, en el marco de esta investigación, se entendió como una praxis profundamente humana y social, que implicó intrínsecamente los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como la formación integral del sujeto. Se concibe como un acto de intervención en el mundo que busca la transformación del individuo y de su realidad.

Enseñar no puede ser un simple proceso, como he dicho tantas veces, de transferencia de conocimientos del educador al aprendiz. Transferencia mecánica de la que resulta la memorización mecánica que ya he criticado. Al estudio crítico corresponde una enseñanza también crítica, que necesariamente requiere una forma crítica de comprender y de realizar la lectura de la palabra y la lectura del mundo, la lectura del texto y la lectura del contexto. Freire, (2002). p. 52

Freire (1970) sostiene que la educación auténtica debe alejarse de la llamada “*educación bancaria*”, en la que el conocimiento es transmitido como un depósito pasivo en los estudiantes. En contraposición, propone una educación entendida como un proceso de “*concientización*”, es decir, un camino en el que educador y educando se reconocen como sujetos activos que dialogan, cuestionan y reinterpretan la realidad de manera conjunta. Por ello para Freire (1967), “la educación es un acto de amor, de coraje; es una práctica de la libertad dirigida hacia la realidad, a la que no teme; más bien busca transformarla, por solidaridad, por espíritu fraterna” (p. 4).

Según Freire (1970), el objetivo de la educación es la transformación de un mundo desigual e injusto en uno ético y solidario, promoviendo la esperanza y la capacidad inherente de los seres

humanos para reconstruir sus vidas. De esta forma, la praxis educativa fomenta la imaginación y la capacidad de soñar, pero siempre anclada en la realidad concreta y en la lucha por superar las limitaciones y los obstáculos presentes en el contexto social.

De esta forma, para esta investigación la educación se asumió como una praxis crítica, liberadora y profundamente relacional, que implica un proceso de formación integral donde convergen enseñanza, aprendizaje y humanización. Bajo esta perspectiva, comprender la educación significa reconocerla como un escenario en el que se ponen en juego concepciones, experiencias y vínculos que inciden directamente en la manera en que los maestros se relacionan con los niños y las niñas, configurando así el núcleo mismo de las relaciones pedagógicas que esta investigación analizó.

Reconocemos entonces que la educación no puede entenderse desde una sola mirada o definición cerrada. Existen múltiples formas de concebirla, determinadas por contextos, trayectorias y prácticas particulares de los maestros. En este sentido, tal como señala Greco (2017), la pluralidad presente en las aulas convoca a los educadores a trabajar de otro modo, a multiplicar miradas y a aprender nuevas lecturas de sus estudiantes. Esta diversidad de perspectivas y experiencias convierte la práctica pedagógica en un espacio vivo y en permanente transformación, donde la educación se resignifica constantemente a partir de los encuentros y las relaciones que se tejen en la cotidianidad escolar.

Desde esta mirada, la práctica pedagógica se comprendió como una dimensión sustancial del proceso educativo, pues es allí donde las concepciones de los maestros se vuelven acción, se corporizan en los gestos, las palabras y las decisiones cotidianas que configuran la experiencia de aprender y enseñar.

Infancia

La infancia no debe entenderse como una etapa biológica determinada por la edad, sino como una construcción histórica, social y política que puede variar según el contexto en el que se desarrolla. Esta perspectiva está respaldada por los estudios de Philippe Ariès (1960) quien introdujo el término de infancia como un nuevo campo de indagación histórica. Ariès (1960) / (1987) tras un análisis exhaustivo sobre el arte medieval, concluyó que “hasta aproximadamente el siglo XVII, el arte medieval no conocía a la infancia o no trataba de representarla; nos cuesta creer que esta ausencia se debiera a la torpeza o a la incapacidad” (p. 91). Esta afirmación sostiene que la sociedad feudal francesa concibió a los niños como adultos en miniatura, por tal motivo no se le atribuían características o necesidades diferentes a las de los adultos, como consecuencia, eran tratados de la misma manera que los adultos. Ariès (1960) también sostiene que, para esa época, la infancia correspondía al periodo de su mayor fragilidad, una vez que el niño lograba desenvolverse por sí solo físicamente y no depender de nadie, se integraba a las actividades sociales y laborales de los adultos.

Diker (2009), reflexiona sobre las transformaciones históricas que ha tenido la concepción de infancia, señalando que en el pasado los niños y niñas compartían actividades sociales, productivas y educativas de manera similar con los adultos; sin embargo, en la modernidad, esa concepción se ha ido modificando y los niños comenzaron a ser reconocidos como sujetos que necesitan de cuidados y atenciones específicas. La autora sostiene que esta concepción moderna de la infancia está ligada al amor filial que propicia un vínculo más íntimo, así como la necesidad de cuidado y protección para con los niños y niñas.

Diker (2009) también destaca la multiplicidad y fragmentación de las infancias en las últimas décadas, que han estado influenciadas por factores sociales como la pobreza y las diferentes políticas educativas. Resalta que no todos los niños viven la misma infancia, por esa razón es importante reconocer la diversidad de formas en que se puede transitar la niñez.

En conclusión, es importante cuestionar esa definición homogénea y unívoca de lo que es ser niño que se ha instalado en los discursos de algunos de los adultos, entre ellos los maestros. En la investigación reconocemos a la infancia como una etapa que está atravesada por diversas realidades sociales, económicas y culturales, siendo fundamental evitar generalizaciones para buscar comprender a las infancias en toda su pluralidad. Ya no es posible pensarlas como un universal, “en la medida en que los discursos sobre la infancia, las formas de interpelación a los niños y las prácticas sobre ellos se diversifican” (Diker, 2009, p. 90).

Maestro

En el contexto de la educación, la figura del maestro surge como un actor insustituible, cuya labor se halla intrínsecamente ligada a la comprensión y el acompañamiento de la infancia. Es el maestro quien, con su conocimiento pedagógico y su sensibilidad, se convierte en el mediador fundamental entre el niño o la niña y el proceso educativo.

Freire (1970) concibe al maestro no como un transmisor de conocimientos acabados, sino como un sujeto comprometido con la formación crítica y liberadora de sus estudiantes. En lugar de imponer verdades en el aula, el maestro se convierte en un mediador del diálogo, un acompañante que reconoce y valora la experiencia, el saber previo y la voz de cada estudiante.

Paulo Freire (1970), sostiene que:

Nuestra tarea no se agota en la enseñanza de la matemática, de la geografía, de la sintaxis o de la historia. Además de la seriedad y la competencia con que debemos enseñar esos contenidos, nuestra tarea exige nuestro compromiso y nuestra actitud en favor de la superación de las injusticias sociales. (p. 67)

Estas ideas de maestro nos hacen pensar también en las representaciones que tenemos de los alumnos, y en el encuentro que se genera entre unos y otros. Nos apoyamos en las ideas de Greco (2013) para señalar que:

Los tiempos actuales hacen evidente que ser alumno o alumna no goza de exclusividad; la identidad de alguien que acude a la escuela a aprender es siempre plural, diversificada, portadora de rasgos heterogéneos, a veces opuestos y aparentemente irreconciliables. Y, sin embargo, su presencia nos obliga a mirar incluso cuando no queramos, nos convoca al trabajo de otra manera, nos demanda un exceso de trabajo para el cual no estábamos dispuestos, porque supone multiplicar miradas, aprender nuevas lecturas, hacer el esfuerzo de reconocer palabras que no sabemos, girar el ojo que mira hacia sí mismo (allí donde a menudo es muy difícil ver/se), reconvertir la mirada hacia uno mismo en el trabajo de educar. (pp. 287-288)

Comprender al maestro como una figura en permanente construcción permite reconocer que su quehacer también se configura en el encuentro cotidiano con los niños y las niñas dentro de la escuela. Allí, sus concepciones, decisiones y modos de actuar adquieren sentido en la interacción con otros, haciendo visible que la práctica del maestro se sostiene, ante todo, en vínculos humanos mediados por intenciones formativas.

Relaciones pedagógicas

Las relaciones pedagógicas se conciben como las interacciones y vínculos que se establecen entre el maestro y el estudiante en el contexto educativo. Estos intercambios constantes en la praxis humana y social llamada educación entre maestros, niños y niñas constituyen entonces lo que nombramos como relaciones pedagógicas. De esta forma, las relaciones pedagógicas podrían ser procesos dinámicos y bidireccionales, que se construyen y transforman mutuamente a lo largo del tiempo. Echeverry, et al. (2018) señalan que esta interacción constante entre maestro y estudiante configura un ambiente que puede favorecer o dificultar el aprendizaje. Además, la relación pedagógica está profundamente permeada por los afectos y las emociones. Vanegas (2020) resalta la importancia de las experiencias y los afectos maestro-alumno, subrayando cómo la calidad del vínculo emocional influye en la confianza y la disposición al aprendizaje del estudiante.

Este espacio de encuentro también es un escenario donde se cruzan y negocian relaciones de saber y de poder, elementos intrínsecos al acto educativo. Saldarriaga (2006) principal teórico del "amor pedagógico", conceptualiza esta noción como un entrelazamiento de las relaciones de saber y de poder en la práctica educativa, señalando que el maestro ejerce una autoridad y cuenta con un conocimiento que influye en la dinámica del aula. Sin embargo, esta influencia debe ejercerse desde una perspectiva que promueva el desarrollo y la autonomía del estudiante, y no meramente la dominación.

Frigerio (2012) en su conferencia sobre las relaciones pedagógicas, enfatiza que lo que se pone en juego en estas interacciones va más allá de lo puramente instruccional, haciendo hincapié en la necesidad de transformar lo que se comparte, reconociendo la experiencia del otro como algo que no pasa desapercibido y que modifica a los sujetos. Es necesario tener presente que la relación

pedagógica se da en el compartir diario entre los estudiantes y el maestro, allí afloran diferentes sentimientos e intercambios entre los unos y los otros.

En este sentido, las relaciones pedagógicas pueden comprenderse como espacios donde se entrelazan dimensiones afectivas, cognitivas y éticas que configuran la experiencia educativa. Estas relaciones trascienden la instrucción formal y se constituyen en escenarios en los que el saber, el poder y el afecto se articulan de manera dinámica, generando impactos significativos en la formación de los sujetos. De este modo las relaciones pedagógicas implican procesos de transformación mutua entre maestro y estudiante, donde la presencia, la escucha y el reconocimiento del otro se convierten en elementos fundamentales para la construcción de sentido en el acto educativo.

En esta conceptualización, nos aproximamos a las nociones que sustentan la investigación: concepciones, educación, infancia, maestro y relaciones pedagógicas. Estas categorías no se asumen como cerradas ni acabadas, sino como construcciones en permanente transformación que adquirieron nuevos sentidos en el ejercicio pedagógico y en el proceso mismo de investigación. De esta forma, se retomaron como punto de partida para el análisis, reconociendo que a lo largo del desarrollo del trabajo podrán ser ampliadas, cuestionadas y resignificadas a partir de las voces, experiencias y prácticas de los maestros, niños y niñas. En consecuencia, el marco teórico no tiene la pretensión de definir lo que es la educación, infancia, maestro o la relación pedagógica, sino abrir un espacio de reflexión que permita comprender cómo estos conceptos se apropian, se viven y se reconstruyen en la cotidianidad educativa.

4 Metodología

4.1 Paradigma de investigación

El paradigma cualitativo permitió comprender desde un enfoque más profundo y contextual cómo las concepciones que han construido los maestros sobre educación e infancia inciden en la construcción de las relaciones pedagógicas; por lo tanto, resultó oportuno para la realización de esta investigación. Taylor y Bogdan (1987), afirman: “La investigación cualitativa es un modo de acercarse al mundo empírico. El investigador cualitativo estudia la realidad en su contexto natural, intentando dar sentido a los fenómenos de acuerdo con los significados que las personas les otorgan.” (p. 19)

El paradigma cualitativo permitió explorar significados, percepciones y experiencias que no pueden ser reducidas a cifras, sino que requieren un análisis interpretativo por su complejidad y particularidad. Además, favoreció el acercamiento directo con los escenarios educativos, reconociendo la voz de los maestros y el valor de sus vivencias y experiencias. En este sentido, Sandín (2003) sostiene que “La investigación cualitativa en educación busca comprender los procesos y significados de la acción educativa, reconociendo la complejidad del contexto escolar y la voz de los docentes” (pp. 28-32). Esto facilita identificar los patrones de interacción que surgen en la práctica cotidiana y permite comprender de forma integral el fenómeno estudiado, respetando la diversidad de las realidades escolares.

En este marco, el paradigma cualitativo nos permitió comprender las concepciones de los maestros sobre educación e infancia, e interpretar cómo estas inciden en la construcción de sus prácticas y relaciones pedagógicas, generando un abordaje más profundo en relación a la complejidad del fenómeno investigado.

4.2 Enfoque de investigación

El presente estudio adoptó un enfoque fenomenológico hermenéutico, teniendo en cuenta que el propósito consistió en comprender las experiencias que han tenido los maestros en el proceso educativo y su relación con las concepciones sobre educación e infancia. Desde esta perspectiva, lo significativo no es únicamente describir las prácticas que se desarrollan en el aula, sino explorar cómo los sujetos del proceso educativo experimentan, interpretan y proporcionan sentido a las interacciones.

El enfoque fenomenológico facilitó el acceso a la subjetividad de los participantes, desde las construcciones de sentido que emergen en contextos específicos y a partir de las trayectorias, historias y vivencias de cada persona. En concordancia con lo señalado por Galeano (2011) la fenomenología se interesa por acceder al "mundo de la vida", es decir, a la realidad tal y como es percibida por quienes la viven, considerando que dicha percepción está cargada de significados contruidos históricamente y mediados por la interacción social. Desde esta perspectiva, este estudio permitió comprender las relaciones pedagógicas a partir de la experiencia de los sujetos participantes, incorporando no solo las concepciones de los maestros, sino también la voz y vivencia de los niños y las niñas como participantes activos del acto educativo. Este enfoque permitió evidenciar cómo estas interacciones se configuran y adquieren sentido en el contexto escolar, valorando la singularidad de cada experiencia y la diversidad de los significados que se manifiestan en el encuentro pedagógico.

La investigación se propuso interpretar las narrativas y expresiones de los sujetos participantes, identificando patrones, significados y diferencias que permitan comprender en

mayor profundidad cómo las concepciones de los maestros sobre educación e infancia se articulan con las vivencias de los niños y las niñas, configurando así las relaciones pedagógicas. Lo anterior se relaciona con lo planteado por Álvarez (2003) quien afirma que la fenomenología “busca la esencia, la estructura invariable del significado de la experiencia” y “elabora preguntas de investigación tendientes a explorar el significado que las personas confieren a la experiencia” (p. 86), lo que resulta especialmente oportuno para acceder a la comprensión de las relaciones pedagógicas desde la perspectiva de quienes las viven.

La investigación también asumió una perspectiva hermenéutica al reconocer que las experiencias relatadas por los participantes no solo debían ser descritas, sino también interpretadas para comprender los significados que construyen en torno a ellas. Al respecto, Fuster (2019) señala que la fenomenología hermenéutica se orienta tanto a la descripción como a la interpretación de las experiencias vividas, permitiendo acceder a los sentidos que los sujetos atribuyen a su realidad. Desde esta perspectiva, el interés de la investigación estuvo dirigido a comprender cómo los maestros construyen significados sobre la educación y la infancia y cómo estos se manifiestan en las relaciones pedagógicas que establecen con los niños y las niñas. Asimismo, Ayala (2008) plantea que la fenomenología hermenéutica busca comprender el significado de las experiencias humanas tal como son vividas e interpretadas por quienes las experimentan.

De esta manera, el enfoque fenomenológico hermenéutico se consideró como una vía metodológica para acceder a la experiencia subjetiva tanto de los maestros como de los niños y niñas, reconociendo que las concepciones y relaciones pedagógicas no son hechos aislados, sino construcciones de sentido que se configuran en la cotidianidad del aula.

4.3 Descripción del contexto y de los participantes

La investigación se desarrolló en la Institución Educativa Rural Santa María, ubicada en el corregimiento de Aguas Claras del municipio de El Carmen de Viboral, Antioquia. La institución cuenta con varias sedes rurales: La Sonadora, La Milagrosa, Quirama y El Cerro, en las cuales se implementa el Modelo Educativo Escuela Nueva, a diferencia de la sede principal y la sede Pedro A. Uribe, donde se trabaja bajo el modelo de escuela graduada. Esta combinación refleja una propuesta educativa flexible, que se adapta a las particularidades de las comunidades y a las condiciones sociales y culturales del contexto en el que se encuentran los estudiantes.

El modelo pedagógico que orienta a la institución es el holístico, entendido como una propuesta que reconoce al estudiante en todas sus dimensiones: física, cognitiva, ética, espiritual, socioafectiva y ciudadana. Este modelo busca formar sujetos integrales capaces de transformar su entorno a partir de sus aprendizajes, no solo en el plano académico, sino también en la vida comunitaria y familiar. El currículo se organiza desde el enfoque por competencias, lo que permite una enseñanza flexible y diversa, donde los saberes disciplinares se articulan con principios de convivencia, participación ciudadana y resolución de problemas cotidianos. La institución asume la diversidad como un valor fundamental, promoviendo un aprendizaje que reconoce las diferencias individuales y culturales, y generando condiciones para que todos los estudiantes, independientemente de su contexto, tengan acceso a experiencias significativas de formación. La institución es acompañada por un equipo de 52 docentes, quienes desde su experiencia se encargan de garantizar el desarrollo integral de la población estudiantil.

Respecto a su infraestructura, la sede principal (que fue donde se desarrolló esta práctica en el año 2025), cuenta con tres canchas deportivas, dos en cemento y una en arena, un

restaurante escolar, una sala de sistemas, unidades sanitarias para los niños y las niñas, una tienda escolar, dos parques infantiles, salones independientes para cada grupo; la planta física cuenta con tres niveles. La institución ofrece cobertura desde el nivel pre jardín hasta la media académica, atendiendo aproximadamente a 1.100 estudiantes.

Esta institución se caracteriza por acoger a estudiantes de diferentes veredas cercanas, como La Sonadora, Aguas Claras, Guamito, La Milagrosa, Quirama y El Cerro, lo que genera que su población escolar sea diversa. Dichos estudiantes pertenecen a diferentes contextos socioeconómicos. En la institución también hay niñas que pertenecen a una fundación encargada del cuidado y protección de menores, en la cual se encuentran niños y niñas en proceso de restitución de derechos. Al ser una comunidad diversa, entre sus estudiantes también se encuentran algunos provenientes de otros países, principalmente de Venezuela.

La investigación contó con la participación de nueve maestros de la sede principal, quienes conformaron el grupo focal donde se implementaron las actividades, tres de los participantes del grupo focal, también participaron en las entrevistas, favoreciendo el análisis de cómo las concepciones de educación e infancia se ponen en juego en las relaciones pedagógicas que se establecen entre maestros y niños. Así mismo, se contó con la participación de 11 niños y niñas que cursan prejardín, jardín y segundo grado, quienes participaron en las entrevistas mediadas por el juego. Estos grados fueron seleccionados porque con ellos se realizó el acompañamiento durante las prácticas pedagógicas, lo que permitió mayor familiaridad con los contextos, dinámicas y procesos de aprendizaje de los estudiantes.

4.4 Técnicas e instrumentos

Para la generación de información se realizaron entrevistas tanto a maestros como a niños y niñas, observación participante (la información se registró en los diarios de campo) y grupos focales. Lo que permitió conocer los discursos y reflexiones de los maestros, al igual que las experiencias, percepciones y significados que surgen dentro del aula, reconociendo la voz y el protagonismo tanto de los maestros como de los niños y las niñas en el acto educativo, en el cual se configuran las relaciones pedagógicas.

En primer lugar, se realizaron entrevistas a los docentes participantes y a los niños y niñas. La entrevista se comprendió como un diálogo flexible y abierto, guiada por preguntas entre investigadora y participante, con el fin de generar material discursivo que permitiera posteriormente explorar mediante el análisis las concepciones de infancia y educación que tiene los maestros que participaron de la investigación. Taylor y Bogdan (1987) mencionan “La entrevista cualitativa en profundidad busca comprender las perspectivas que tienen los informantes sobre sus vidas, experiencias o situaciones, expresadas con sus propias palabras” (pp. 100-101). De este modo, se procura comprender la realidad desde la perspectiva de los sujetos. (Ver Anexo 1)

Las entrevistas se llevaron a cabo en el contexto escolar con tres de los maestros participantes, se procuró un ambiente de confianza para favorecer el diálogo abierto y reflexivo. Para la participación en esta investigación se establecieron unos criterios de selección de los participantes. Los docentes debían encontrarse en ejercicio en el nivel de educación inicial en la

Institución Educativa Rural Santa María y contar con una experiencia mínima de dos años de experiencia docente en el nivel de educación inicial.

Además, se consideró esencial que su participación se hiciera de manera voluntaria y se formalizara mediante la firma del consentimiento, además que contaran con la disponibilidad de tiempo para el desarrollo de la entrevista en los espacios y horarios acordados, y que manifestaran disposición para compartir, desde su práctica pedagógica, sus experiencias, percepciones y concepciones sobre infancia y educación. (Ver Anexo 6)

En segundo lugar, se hizo uso de entrevistas apoyadas en el juego para conocer la perspectiva de los más pequeños, las cuales posibilitaron recuperar las voces, experiencias y significados contruidos por los niños y niñas en torno a su vida escolar. Según Taylor y Bogdan (1987) las entrevistas en profundidad permiten comprender la perspectiva de los participantes desde sus propias palabras, aportando una visión auténtica y situada de la realidad. La importancia de reconocer a los niños y niñas como sujetos de derecho implica diseñar formas de interacción que resulten pertinentes a su edad y contexto. Schettini y Veiga (2012) sostienen que la entrevista, más allá de ser un procedimiento técnico, es también un espacio de comunicación y restitución de derechos, en el que los niños pueden expresar con sinceridad y espontaneidad su experiencia. Se hizo uso de la técnica entrevista dirigida a los niños y niñas, apoyada en juego de roles, para favorecer la expresión infantil y disminuir las barreras que pudieran surgir en el encuentro entre el investigador y los niños y las niñas.

En este sentido, la investigación se apoyó en el juego de roles como recurso complementario a la entrevista. Diversos autores han señalado que los procesos de escucha infantil requieren del uso de técnicas participativas, familiares y atractivas para los más pequeños, que

incorporen el componente lúdico y permitan múltiples formas de expresión (Castro *et al.*, 2016). El juego de roles ofreció a los niños la posibilidad de representar situaciones, asumir personajes y dramatizar experiencias, lo que contribuyó a que exteriorizaran percepciones y emociones que difícilmente podrían expresar en una entrevista convencional.

La entrevista apoyada en el juego permite una co-construcción de conocimiento (Guber, 1994), donde se promueve un ambiente de confianza y comunicación bidireccional, y los niños y las niñas no solo responden preguntas, sino que también les dan un significado a sus vivencias a través del juego. El juego de roles se concibió como un mediador metodológico que facilitó la expresión simbólica de los niños y niñas, permitiéndoles exteriorizar percepciones y significados difíciles de enunciar en una entrevista convencional o estructurada. Así, la entrevista apoyada en el juego se convierte en una experiencia dialógica y lúdica que reconoce al niño como sujeto activo en la construcción del conocimiento. (Ver

Anexo 2)

Se realizaron entrevistas a un grupo de 11 niños y niñas, para lo cual se definieron criterios que garantizaran su participación. Los estudiantes seleccionados estaban matriculados en el nivel de educación inicial o de básica primaria en la Institución Educativa Rural Santa María, los niños y niñas debían pertenecer a los grupos de los maestros participantes, permitiendo comprender las relaciones pedagógicas desde las experiencias de quienes interactúan cotidianamente en el escenario educativo. De esta manera, fue posible contrastar las concepciones expresadas por los maestros sobre educación e infancia con las vivencias y percepciones de los niños y las niñas, enriqueciendo la comprensión del fenómeno estudiado, y por último, contaban con la autorización previa de sus padres o acudientes a través del consentimiento informado (Ver Anexo 7), y manifestaron su voluntad de participar en la investigación mediante un asentimiento (Ver Anexo 8).

Las entrevistas realizadas a los maestros, niños y niñas se grabaron y posteriormente se transcribieron, garantizando la fidelidad de los relatos. Una vez generada la información, se realizó un proceso de codificación y categorización que permitió organizar los datos de acuerdo con las categorías de análisis previamente definidas: educación, infancia, maestro y relaciones pedagógicas. Este tratamiento de la información facilitó la identificación de patrones, coincidencias y divergencias en los discursos de los docentes.

También se utilizó la observación participante, porque permitió explorar las prácticas pedagógicas y las dinámicas del aula sin que las investigadoras intervinieran, favoreciendo que los comportamientos y actitudes de los participantes se dieran de manera más natural. El instrumento

que se utilizó para registrar las experiencias, interacciones y acontecimientos relevantes que ocurrían en el aula fue el diario de campo.

La observación participante se llevó a cabo en los grados prejardín, jardín y segundo, contextos donde las investigadoras desarrollaron su práctica pedagógica. Esta técnica posibilitó reconocer aspectos significativos del proceso educativo desde una mirada analítica y reflexiva, permitiendo identificar patrones de comportamiento, dinámicas de grupo y formas de interacción que aportaron a la comprensión del objeto de estudio. Como lo señala Hernández (2014) “la observación permite registrar el comportamiento tal como ocurre, otorgando datos significativos sobre el contexto y los actores sociales en su ambiente natural” (p. 379).

La información generada fue tratada mediante un proceso de sistematización y categorización, se organizaron los registros del diario de campo en temas y dimensiones previamente definidas (educación, infancia, relaciones pedagógicas y categorías emergentes), lo que permitió analizar e interpretar los hallazgos de manera rigurosa. Asimismo, se garantizó la confidencialidad y el respeto de la información, asegurando que los datos se utilizaran únicamente con fines investigativos y preservando la identidad de los participantes. (Ver Anexo 4)

Por último, se realizó un grupo focal para explorar las concepciones que los maestros tienen sobre infancia, educación y la construcción de las relaciones pedagógicas con los niños y las niñas. El grupo focal permite acceder a la riqueza de significados que emergen de la interacción y el diálogo grupal en torno a un tema específico, generando un espacio donde los participantes no solo expresan sus opiniones individuales, sino que construyen colectivamente sentidos a partir de la confrontación y el contraste de sus experiencias. (Escobar y Bonilla,

2009). De este modo, esta técnica trasciende la lógica de la entrevista individual, ya que prioriza la interacción entre los participantes.

Donaduzzi et al. (2015) señalan que:

El grupo focal se caracteriza por ser un grupo de discusión que posibilita el diálogo sobre un asunto en especial, vivido y compartido mediante experiencias comunes, a partir de estímulos específicos para el debate que reciben los participantes. En este sentido, el grupo focal es un proceso dinámico en el que los participantes intercambian ideas, de forma que sus opiniones pueden ser confirmadas o contestadas por otros participantes. Durante la discusión, se percibe una negociación en torno a cuestiones construidas colectivamente. Sin embargo, cabe resaltar que la técnica del grupo focal no busca consensos, de modo que los participantes pueden mantener las opiniones iniciales, cambiarlas, o adoptar nuevas ideas a partir de las reflexiones instituidas en el grupo. (párrafo 3)

El instrumento consideraba no solo preguntas abiertas, sino que también incorporó situaciones y provocaciones diseñadas para incitar a la conversación, estimular la reflexión crítica y favorecer el diálogo entre los participantes. Estas estrategias buscaron generar un ambiente donde los maestros pudieran expresar y confrontar sus concepciones a partir de experiencias concretas y estímulos simbólicos (como imágenes, relatos y casos). Tal como lo plantean Escobar y Bonilla (2009) los insumos propuestos deben ser lo suficientemente amplios para permitir la emergencia de categorías, pero al mismo tiempo lo bastante focalizados para mantener la coherencia con el objetivo investigativo.

Para el desarrollo del grupo focal se diseñó una guía de discusión, integrada por preguntas abiertas y actividades de representación gráfica, como la construcción de mapas, que permitieron promover la conversación colectiva y la reflexión sobre las experiencias y concepciones de los maestros. Además, permitió integrar actividades grupales, análisis de casos y recursos provocadores (como canciones, imágenes o videos) que estimularon el diálogo entre los participantes. Esta estrategia no se limitó a recoger opiniones, sino que buscó movilizar reflexiones críticas y argumentadas a partir de la experiencia docente y de la confrontación de miradas diversas.

El grupo focal se dividió en dos sesiones, con una duración aproximada entre una hora y media, y dos horas cada una. Ambas sesiones se registraron en audio para su posterior transcripción y análisis. Se garantizó un ambiente de confianza, horizontalidad y respeto, de modo que los docentes pudiesen expresarse libremente y justificar sus posturas con argumentos, enriqueciendo así la comprensión colectiva sobre la educación, la infancia y la construcción de relaciones pedagógicas. (Ver Anexo 3)

En el grupo focal se convocó a un grupo de nueve docentes que se desempeñan en el nivel de educación infantil o en básica primaria. Se procuró también incluir maestros con diferentes trayectorias, años y contextos de experiencia, con el fin de enriquecer la discusión a partir de la diversidad de perspectivas. Este criterio responde a lo planteado por Escobar y Bonilla (2009) quienes señalan la importancia de combinar homogeneidad temática con diversidad de trayectorias para lograr discusiones más significativas.

Se garantizó un ambiente de confianza, horizontalidad y respeto, de modo que los maestros pudiesen expresarse libremente y justificar sus posturas con argumentos, enriqueciendo así la

comprensión colectiva sobre la educación, la infancia y la construcción de relaciones pedagógicas. En conjunto, las técnicas implementadas permitieron abordar el fenómeno desde diferentes perspectivas: los nueve docentes participaron en el grupo focal; tres de ellos, vinculados a los escenarios de práctica pedagógica de las investigadoras, participaron además en entrevistas y procesos de observación participante; y los once niños y niñas entrevistados pertenecían a los grupos de estos maestros, posibilitando el contraste entre los discursos docentes, las prácticas observadas y las experiencias de los estudiantes.

Criterios de selección del grupo focal

En primer lugar, se consideraron a aquellos maestros en ejercicio que laboraban con niños y niñas en el nivel de educación infantil. En segundo lugar, que contaran con una experiencia mínima de uno a dos años en este nivel, lo cual permitió explorar las percepciones basadas en la práctica pedagógica. En tercer lugar, se buscó la diversidad en las trayectorias profesionales, convocando tanto a maestros con pocos años de experiencia como a aquellos con mayor recorrido en el ámbito educativo, en este sentido, los maestros y maestras seleccionados contaban con una experiencia laboral comprendida entre los 10 y los 22 años, aspecto que ayudo a enriquecer la discusión.

En cuarto lugar, se consideró la disponibilidad y voluntad para participar. En quinto lugar, se garantizó que los maestros manifestaran interés en reflexionar sobre sus concepciones de educación e infancia, así como en dialogar sobre la construcción de relaciones pedagógicas. En sexto lugar, se priorizó la heterogeneidad en cuanto a género y edades de los participantes, con una participación de 4 hombres entre los 32 y 48 años de edad, entre ellos un licenciado en

física y matemáticas con maestría en didáctica de la física y química, un licenciado en música, un magister en educación y un licenciado en educación física, también contamos con la participación de 5 mujeres entre los 32 y los 54 años de edad, una normalista superior, dos licenciadas en educación infantil y dos licenciada en educación básica, una de ellas con énfasis en matemáticas, con el propósito de integrar voces diversas. En séptimo lugar, se garantizó que los maestros hayan firmado previamente el consentimiento informado, como garantía de que comprendieron los propósitos de la investigación y aceptaron su participación.

Por último, el análisis de la información generada se realizó a través de la técnica de análisis de contenido cualitativo, que permitió organizar las transcripciones en categorías, identificar patrones de recurrencia y reconocer matices en los discursos. Tal como lo sostienen Donaduzzi et al. (2015) el análisis de contenido en grupos focales posibilita “captar las percepciones, significados y sentidos que los participantes atribuyen a sus experiencias” (p. 94). El grupo focal bajo la modalidad de taller participativo se constituyó en un espacio pedagógico en el que los docentes, a partir de provocaciones, situaciones y actividades colectivas, pudieron expresar, confrontar y problematizar las ideas, significados y comprensiones que habían construido sobre la educación, la infancia y las relaciones pedagógicas. La interacción grupal favoreció que estas concepciones, muchas veces implícitas en la práctica cotidiana, emergieran y se hicieran visibles a través del diálogo, el contraste de experiencias y la reflexión compartida. De este modo, el grupo focal no solo posibilitó la generación de información para la investigación, sino que también abrió espacios de reflexión en torno al quehacer pedagógico y a las formas de comprender la educación y la infancia.

4.5 Consideraciones éticas

En toda investigación educativa que involucre la participación de seres humanos, y en especial de niños y niñas, resulta imprescindible garantizar el cumplimiento de principios éticos que protejan sus derechos y reconozcan su dignidad. Estos lineamientos no solo responden a exigencias formales de la investigación cualitativa, sino que también constituyen un compromiso ético del investigador frente a los participantes y a la comunidad académica.

De acuerdo con Barreto (2011) y Hernández et al. (2020), las investigaciones educativas deben sustentarse en principios de respeto, justicia, autonomía, beneficencia y no maleficencia, asegurando la protección de los participantes y la transparencia en todas las etapas del proceso investigativo. En coherencia con estas orientaciones, las consideraciones éticas de esta investigación se asumen como un eje fundamental, procurando que la recolección, análisis y comunicación de la información se realicen con respeto, responsabilidad, claridad y transparencia.

Por ello, en esta investigación la participación fue voluntaria, cada persona tuvo libertad para decidir si deseaba o no hacer parte del estudio y, en cualquier momento podía retirarse sin que ello le implicara alguna consecuencia. Asimismo, se hizo uso de un consentimiento informado, a través del cual se explicó a los participantes el propósito, los beneficios y el uso de la información generada, con el fin de que pudieran tomar una decisión autónoma y consciente. En el caso de los niños y las niñas, se solicitó el consentimiento de sus acudientes y, de manera complementaria, se les pidió a ellos su asentimiento, reconociendo su derecho a expresar libremente si deseaban o no participar.

De igual manera, se garantizó el anonimato de los participantes, lo que significaba que, aunque se recopilaron datos personales, estos no fueron divulgados. Complementario a ello, se preservó la confidencialidad de la información, asegurando que los datos obtenidos en el proceso de investigación se utilizaron únicamente con fines académicos y que no podían ser vinculados con la identidad de las personas. Además, se compartieron con los participantes los avances y hallazgos de la investigación, manteniendo la transparencia del proceso y asegurando que los resultados se presentaran de manera clara.

4.6 Tratamiento y procedimiento para el análisis de la información

El uso de los instrumentos responde a la necesidad de emplear diversas técnicas de recolección que permitan conocer las concepciones que tienen los maestros acerca de la educación y la infancia, y cómo estas inciden en la construcción de las relaciones pedagógicas con los niños y las niñas en el nivel de educación infantil. Cada técnica aportó un tipo específico de información: las entrevistas semiestructuradas realizadas a tres de los docentes participantes en el estudio, permitieron explorar las concepciones sobre infancia y educación; las entrevistas apoyadas en el juego que se desarrollaron con los niños y las niñas nos ofrecieron la posibilidad de conocer qué piensan y cómo recrean situaciones cotidianas en el aula. La observación participante favoreció el reconocimiento de situaciones de grupo y patrones de interacción que emergen en la cotidianidad escolar; y los grupos focales posibilitaron la construcción colectiva de significados entre maestros a partir del diálogo y la confrontación de miradas diversas.

El análisis se hizo desde una perspectiva cualitativa y fenomenológica hermenéutica, reconociendo que la riqueza de la información no se limita a los discursos verbales, sino que también incluye lo no verbal, como gestos, silencios, expresiones, dibujos y dramatizaciones, los

cuales aportaron sentidos relevantes para la interpretación. En este sentido, Hernández (2014) señala que el análisis cualitativo busca captar los significados profundos de las experiencias y no solo describir los hechos, atendiendo a la complejidad del contexto y de las interacciones. De esta manera, se busca atender tanto al contenido explícito de los relatos como el contenido implícito derivado de las formas simbólicas y corporales mediante las cuales los participantes construyen y comunican significados, lo que, según Vives y Hamui (2021) constituye una parte esencial del proceso interpretativo, pues permite recuperar la dimensión emocional, corporal y situacional de la experiencia.

El procedimiento para el tratamiento de los datos se llevó a cabo a través de un proceso de codificación abierta, que permitió organizar la información, identificar categorías emergentes y establecer relaciones entre ellas. Este proceso se apoyó en el diseño de matrices manuales para la clasificación, comparación y sistematización de los datos. Vives y Hamui (2021) señalan que la codificación y el análisis en la investigación se conciben como una construcción interpretativa que da sentido a las voces de los participantes.

La triangulación entre las distintas fuentes y técnicas garantizó la validez de los hallazgos, al contrastar las perspectivas de maestros, niños y niñas. Este procedimiento, además de enriquecer la comprensión, posibilitó reconocer tensiones, coincidencias y divergencias entre los discursos y las prácticas observadas.

5. Análisis de la información

Este apartado se configura a partir de la información recopilada mediante diferentes técnicas como las entrevistas individuales, grupos focales y observación participante; e instrumentos como las guías de entrevistas, guía para el grupo focal y diarios de campo, estos insumos fueron organizados y sistematizados mediante un proceso de categorización que permitió reconocer patrones, coincidencias, tensiones y derivar distintas interpretaciones en torno a las relaciones pedagógicas.

El análisis se organiza en tres apartados que se relacionan entre sí. El primero, denominado concepciones sobre educación y su incidencia en la práctica pedagógica, aborda las concepciones y prácticas vinculadas con la educación, considerando tanto lo que los maestros expresan en sus discursos, como lo que se evidencia en las dinámicas cotidianas del aula. El segundo apartado titulado, formas de comprender la infancia desde la mirada de los maestros, profundiza en las comprensiones y relaciones sobre la infancia que emergen de las experiencias e intercambios generados durante el proceso investigativo, explorando las diferentes maneras en que los niños y las niñas son reconocidos, nombrados y orientados dentro del contexto educativo. En tercer lugar, el apartado se titula relaciones pedagógicas como pilar del acto educativo, en el cual se articulan las concepciones sobre educación e infancia en el quehacer pedagógico.

Aunque el análisis se sustenta principalmente en los hallazgos derivados del trabajo de campo, también se establece un diálogo con diversos referentes teóricos que permiten respaldar, ampliar y problematizar las interpretaciones surgidas del proceso investigativo; de esta manera, intentaremos comprender cómo las concepciones que los maestros tienen sobre infancia y

educación influyen en la configuración de las relaciones pedagógicas en el ámbito de la educación infantil.

5.1 Concepciones sobre educación y su incidencia en la práctica pedagógica

Las comprensiones sobre educación son múltiples, éstas no se reducen al proceso de enseñanza, sino que se configuran a partir del contexto social, las trayectorias de vida, las experiencias personales y las realidades históricas en las que se inscribe la práctica pedagógica de los maestros que participaron en el estudio.

De manera reiterada, los maestros asocian la educación con la transformación, la oportunidad y la posibilidad. También aparecen concepciones vinculadas a la planeación, el currículo, el cumplimiento de metas académicas y la organización de la enseñanza.

A su vez, las voces de los niños y las niñas permitieron problematizar cómo esas concepciones de los maestros se traducen en la experiencia escolar cotidiana. En sus relatos aparece la idea de educación asociada a significantes como “estudiar”, “hacer tarea”, “portarse bien” o “jugar”. En definitiva, el modo en que se piensa el encuentro con las infancias, incide en la manera cómo se organizan las dinámicas escolares.

5.1.1 Educación como oportunidad de transformación

La educación es comprendida por los maestros como una práctica situada en contextos sociales, históricos y culturales específicos. En las entrevistas y en el grupo focal se insiste en la idea de que educar exige reconocer las trayectorias de vida de los estudiantes, sus condiciones familiares y las diversas formas en que habitan el mundo.

Al respecto, una maestra afirma: “Nosotros no enseñamos solo materias, enseñamos para la vida, porque los niños vienen con historias distintas” (Grupo focal, participante 2). Para esta maestra, la educación se articula con dimensiones sociales y personales de los niños y las niñas. De manera similar, en una de las entrevistas individuales, una maestra señala: “La educación es una oportunidad para que ellos puedan ser algo diferente a lo que les toca vivir” (participante 2). Se podría decir entonces que, ¿Uno de los fines de la educación es y debe ser transformar las realidades sociales que viven los estudiantes?

Frigerio y Diker (2006), plantean que la escuela puede actuar como interlocutora frente a narrativas que presentan las trayectorias de vida como destinos inevitables, introduciendo rupturas que permiten apropiarse de la propia historia, pues en muchas ocasiones se espera que las trayectorias de las personas respondan al lugar social que ocupan. De esta forma, la educación no elimina las condiciones estructurales, pero sí puede cuestionar la idea de que dichas condiciones determinan completamente el futuro. La escuela aparece entonces, en palabras de Arias y Lapenna (2003) como aquella que “resiste y puede también ser una posibilidad, posibilidad de hacer costumbre el acto radical y transformador de desafiar la profecía” (p.71)

Otra de las maestras afirma que educar implica “abrir caminos que muchas veces los niños no ven en su contexto” (Grupo focal, participante 2), mientras que otra participante señala que la educación “les permite pensar distinto y no quedarse solo con lo que ya está dado” (Grupo focal, participante 6). Es posible identificar que, en el plano discursivo, la educación es concebida como un proceso que trasciende lo inmediato y se vincula con la posibilidad de cambiar el destino, desafiar la profecía y experimentar cambios tanto en el ámbito personal como social.

Lo anterior se relaciona con las ideas propuestas por Frigerio y Diker (2006), quienes sugieren comprender la educación como un acto que posee implicaciones sociales y políticas, ya que interviene en la forma en que los sujetos se posicionan en el mundo. Desde esta perspectiva, educar implica participar en procesos de construcción de sentido que pueden habilitar nuevas formas de acción. Así, la educación no se limita a reproducir el orden existente, sino que puede contribuir a acompañar procesos de cambio en contextos en transformación. Tal como sugieren las autoras, educar supone asumir una responsabilidad frente a las transformaciones del mundo; la escuela no permanece ajena a los cambios sociales, sino que se ve convocada y desafiada a repensar sus sentidos y prácticas.

De manera similar, en las entrevistas individuales, algunos maestros se refieren a la educación como un proceso que “va mostrando avances” y que “permite madurar el conocimiento con el tiempo” (participantes 1 y 2). Aparece una idea de educación que se relaciona con la construcción de procesos que acompañan el desarrollo de los sujetos en sus trayectorias de vida.

Otro de los maestros problematiza la educación como una práctica que tiende a homogeneizar las formas de aprender y relacionarse con el mundo. Veamos:

En la educación tradicional, siempre trata de aplicar como personas mentalmente estructurales (...) el sistema tradicional busca siempre sacar de la misma manera y es imposible trabajar el arte de la misma manera. La creatividad es ir en contra de algo que ya le dijeron, de las reglas que ya están. El arte es parte de la creatividad, y la creatividad es parte del arte. Entonces, no hay una persona que sea creativa que no sea rebelde. (Grupo focal, participante 8).

El mismo maestro añade: “Yo sí soy más partidario de lo que ellos saben (...) o lo que tienen que potenciar por encima de lo que yo les quiera enseñar” (Grupo focal, participante 8).

La educación se sitúa como una práctica que puede potenciar otras capacidades y posibilidades. Freire (1970); critica la denominada “educación bancaria” p. 75, en la que el estudiante es concebido como un recipiente vacío que debe ser llenado por el maestro, desconociendo su capacidad de reflexión, cuestionamiento y producción de sentido. En contraposición, el autor propone una educación como práctica de la libertad, entendida como un proceso de concientización en el que educador y educando se reconocen como sujetos activos que dialogan y construyen conjuntamente la comprensión de la realidad. Tal como señala Vygotsky (1978) “El niño no es un recipiente vacío, sino un sujeto activo que construye su conocimiento en interacción con otros.” p. 86.

En este sentido, la educación y la enseñanza pueden ser vistas como un campo atravesado por múltiples concepciones que varían según las finalidades que se le atribuyan, no respondiendo a un único modelo, sino configurándose a partir de distintas perspectivas que determinan ¿qué se enseña?, ¿cómo se enseña? y ¿para qué se enseña?

Desde esta mirada, educar implica tomar distancia de aquello que se presenta como dado, en lugar de adaptarse pasivamente a ello. En esta línea, se ha señalado que pensar la educación como práctica de la libertad también es desprenderla de su función meramente reproductiva para asumirla como una acción que posibilita la formación de sujetos críticos y capaces de agenciar transformaciones en su entorno.

En este punto, los discursos de los maestros reflejan una concepción de la educación que reconoce su potencial para incidir en las trayectorias de los estudiantes. Sin embargo, esta comprensión no se presenta como abstracta, sino vinculada a las realidades concretas de los sujetos. La educación es nombrada desde la perspectiva de algunos de los maestros como una posibilidad que permite “pensar distinto”, “abrir caminos” o “ver otras opciones”, lo cual sugiere que su sentido se fundamenta en la capacidad de generar procesos de reflexión y posicionamiento frente a la vida.

Así, la educación se configura como una práctica orientada a la formación de sujetos que pueden comprender su historia, interpretarla y, eventualmente transformarla. Educar implica generar condiciones para el desarrollo de procesos de reflexión crítica y la construcción de nuevas formas de habitar el mundo.

En conjunto, los discursos de los maestros permiten evidenciar que la educación es comprendida no solo como espacio de aprendizaje, sino como una práctica que puede tensionar lo establecido. Más que garantizar transformaciones, educar aparece como una posibilidad de cuestionar aquello que se presenta como inmutable, habilitando procesos de reflexión y posicionamiento frente a la propia realidad.

La educación como práctica relacional: sujetos, contextos y aprendizajes.

Comprender la educación como posibilidad de transformación conlleva a identificar que los procesos educativos se desarrollan en interacción con sujetos que poseen trayectorias de vida diversas. Los niños y las niñas portan experiencias familiares, sociales y culturales que configuran su manera de comprender el mundo, de relacionarse con los otros y de aproximarse al proceso de enseñanza-aprendizaje. La educación puede pensarse como un espacio en el que se encuentran

historias, realidades y subjetividades que influyen en la experiencia educativa. ¿Será entonces la escuela un espacio donde convergen las subjetividades que cada niño y niña ha construido durante su trayectoria de vida para reconocer y aprender otras formas de pensar?

Durante el proceso investigativo se evidenció, a partir de los discursos de los maestros, que las condiciones sociales y familiares de los estudiantes tienen una incidencia directa en las dinámicas del aula. En una de las entrevistas se preguntó sobre los procesos de formación de los estudiantes con el acompañamiento tanto de la escuela como de las familias, el maestro señaló que “no todas las familias ayudan de la misma manera en los procesos de formación” y que “es evidente la problemática familiar, y en muchos casos eso afecta sus relaciones acá y su desempeño también en la parte académica” (participante 1), también menciona que:

A veces un niño que tiene menos habilidades de aprendizaje [que otros], digamos, en lenguaje, alcanza un buen nivel es por el compromiso desde el hogar, desde la familia, pero en otros que los estudiantes pueden tener un poco más de habilidad, pero como no se le apoya en el proceso en la casa, entonces no avanza todo lo que pudiera avanzar con sus capacidades (participante 1)

“Las diferencias en el rendimiento escolar pueden explicarse por las desigualdades de origen social de los alumnos.” p. 45 (Bourdieu & Passeron, 1996). Así, comprender la educación también es reconocer que cada estudiante llega al aula con una historia particular que incide en la forma en que participa en el proceso educativo.

En relación con esto, en el grupo focal se parte de una discusión en la cual se debaten diferentes puntos de vista acerca de si los niños y las niñas tienen son diversos, con lo que un maestro mencionó que:

Yo digo que tanto los estudiantes de la zona rural (...), como los mismos habitantes, no sé si es el contexto, el contacto con la naturaleza, con la tierra, con los seres naturales, que hacen que las personas sean mucho más llevaderas, mucho más humildes (...) El encuentro con la naturaleza (...) genera en el ser humano un tipo de comportamiento más calmado (...). Es como si los niños de allá, de lo rural, fueran diferentes a los niños de acá (...) Son diferentes (...) sino que tienen comportamientos distintos (participante 4),

A partir de esto se sumaron las voces de otros maestros, “de hecho usted trabaja con niños de otras ciudades menos agradecidos. Usted a un niño de campo le lleva cualquier cosita y se siente muy agradecido, mientras que un niño que tenga todos los recursos, dice: ¿y eso para qué?” (participante 2), “pues es que todos somos el resultado del contexto. El niño de la ciudad no agradece tanto porque él tiene todo [lo necesario]. Aun así, un niño de la ciudad se va a sentir muy contento y muy agradecido si usted lo lleva a ver una vaca, porque en la ciudad no hay vacas” (participante 8). Esta discusión pone en evidencia que las concepciones de los maestros y el peso del contexto inciden directamente en el acto educativo, más que asumir diferencias como condiciones fijas, las voces de los participantes permiten comprender que los comportamientos se configuran a partir de las experiencias, las condiciones de vida y las oportunidades que ofrece cada entorno. Desde esta perspectiva, el acto educativo exige una postura reflexiva que evite la homogeneización y la imposición de estándares únicos, reconociendo la diversidad de formas de ser y estar en el mundo.

En el grupo focal se conversó acerca de la enseñanza que se les ofrece tanto a los niños del contexto urbano como del rural. Al respecto, un maestro mencionó que: “la escuela es producto del modelo económico, a nosotros nos dicen qué tenemos que enseñar, pues a mí en física me dicen,

usted tiene que enseñar esto, esto y esto, ¿pero por qué?, porque eso corresponde al modelo económico, pues de alguna manera seguimos así, usted tiene que aprender a sumar” (participante 3). Desde esta perspectiva, afirmar que existen niños y niñas “diferentes” según su procedencia puede conducir a generalizaciones que simplifican las trayectorias de vida, mientras que reconocer que se trata de comportamientos situados permite comprender que dichas formas de ser y actuar se construyen en relación con el contexto.

Las observaciones realizadas durante el trabajo de campo permiten identificar esta diversidad de trayectorias. En el grupo focal se mostraron diferentes imágenes de realidades sociales que viven los niños y las niñas, una en la cual se mencionó que “entonces, de alguna manera, en los niños tenemos un potencial enorme pero quizás los fenómenos culturales y sociales son los que impiden, le van cerrando las puertas” (participante 3). En ese sentido, la escuela se concibe como un espacio de encuentro de diversas realidades, tiene la responsabilidad y la posibilidad de distinguir esas diferencias y actuar como un agente que amplíe oportunidades en lugar de restringirlas, esto implica que las prácticas pedagógicas no pueden ser uniformes, sino que deben responder a las particularidades de los sujetos y a los contextos que configuran sus experiencias.

Además, educar supone alojar al otro, abrir un espacio para que el recién llegado encuentre un lugar en el mundo (Frigerio, 2006). Esta idea permite comprender que la educación exige una responsabilidad frente a las historias y las experiencias que los niños y las niñas traen consigo al espacio escolar. Reconocer al otro supone considerar sus trayectorias de vida, necesidades y las condiciones desde las cuales se relaciona con el aprendizaje.

A partir de estas reflexiones también se hacen visibles las diferencias entre los estudiantes en el aula. Estas diferencias se manifiestan en los ritmos de aprendizaje, en los intereses y en las formas de participar en las actividades escolares. Desde la perspectiva de las autoras, estas reflexiones dialogan con la comprensión de la educación como una práctica social en la que el reconocimiento del otro constituye un elemento fundamental. La educación requiere considerar la presencia del otro y su reconocimiento dentro del proceso educativo, en tanto el aprendizaje se construye en relación con sujetos que poseen identidades, historias y experiencias propias.

Para Robles y Ortiz (2017), reconocer al otro requiere atender a su singularidad, a sus experiencias y a las formas en que ha construido su relación con el mundo. En esta línea, se plantea que la educación tiene la posibilidad de aportar al reconocimiento del otro en su identidad y en sus características propias, de tal manera que cada persona pueda construir su historia particular, la cual se inscribe a su vez en la historia colectiva de la humanidad. El encuentro educativo entre maestros y estudiantes supone un proceso de interacción en el que reconocer al otro permite comprender sus necesidades, dificultades, formas de pensar y las condiciones que configuran su trayectoria de vida. Solo a partir de este reconocimiento es posible generar espacios de reflexión que contribuyan a orientar los procesos educativos y a acompañar de manera más pertinente las experiencias de aprendizaje de los niños y las niñas.

Así, identificar las trayectorias de vida de los estudiantes permite comprender que la educación se construye en la interacción entre sujetos que poseen historias, contextos y subjetividades diversas. En este encuentro, el reconocimiento del otro se convierte en un elemento central para comprender las dinámicas del aula y para generar espacios de reflexión que permitan a los estudiantes posicionarse frente a su realidad y frente a las posibilidades de transformación

que la educación puede ofrecer. La educación no puede limitarse únicamente al reconocimiento de las trayectorias de vida de los estudiantes, sino que también exige preguntarse por las formas en que el maestro orienta su práctica pedagógica dentro del aula. Es precisamente en este punto donde emerge la enseñanza como una dimensión central del acto educativo, pues a partir de la comprensión de quiénes son los estudiantes y de las realidades que los atraviesan, los maestros definen ¿qué enseñar?, ¿cómo hacerlo? y ¿qué sentidos otorgan al proceso de formación?

Si bien la educación aparece asociada a procesos de transformación y reconocimiento del otro, los discursos de los maestros también evidencian otra dimensión del acto educativo relacionada con la organización de la enseñanza, la planeación pedagógica y el cumplimiento de objetivos curriculares, de esto nos ocuparemos en el siguiente apartado.

5.1.2 Educación como enseñanza

En el análisis de las concepciones de educación asociadas a la enseñanza, se evidencia que los maestros no la comprenden desde una única perspectiva, sino que la relacionan con distintos elementos del quehacer pedagógico. En algunos casos, la enseñanza es entendida como un proceso orientado a la transmisión de contenidos; en otros, se asocia con el currículo, la planeación y el cumplimiento de objetivos; mientras que, en otras miradas, se vincula con el reconocimiento de las particularidades de los estudiantes y la necesidad de adaptar las prácticas pedagógicas a sus ritmos, intereses y formas de aprendizaje.

Estas comprensiones coexisten en el discurso de los maestros, configurando una noción de enseñanza que articula dimensiones técnicas y formativas. No obstante, a partir del análisis de los testimonios, se identifica una tendencia a trascender una visión reducida de la enseñanza centrada únicamente en la transmisión de contenidos o en el cumplimiento de metas curriculares, dando

lugar a una comprensión más amplia que reconoce la importancia del acompañamiento pedagógico y la formación integral de los niños y las niñas.

De esta manera, la enseñanza implica procesos de planificación, definición de objetivos y organización de las actividades pedagógicas, a partir de las particularidades de los estudiantes y las condiciones del contexto educativo.

Varios maestros perciben la educación como una práctica que demanda preparación previa, diseño de actividades, seguimiento de contenidos y responsabilidad frente a unos objetivos curriculares definidos. Durante las entrevistas uno de los maestros expresó: “Uno tiene que planear muy bien cada clase para que se cumplan los logros” (participante 3). Este testimonio pone en evidencia que la enseñanza requiere de organización y planificación, no obstante, los objetivos planeados no siempre se corresponden con los resultados. Núñez (2003) señala que “los efectos de la educación devienen así imprevisibles: no hay relación de determinación entre los objetivos de los educadores y el porvenir de lo humano” (p. 94).

Esta perspectiva se relaciona con la idea de que la enseñanza demanda necesariamente una intención pedagógica y una organización previa de la acción educativa. Runge y Muñoz (2012) señalan que la pedagogía moderna ha consolidado la enseñanza como una práctica que requiere planificación y sistematicidad, pues “la educación escolar se configura como un proceso organizado que orienta la formación a través de objetivos, contenidos y métodos” (p. 80). Desde esta mirada, la planeación se constituye en una herramienta que orienta el proceso educativo y da coherencia a las acciones pedagógicas que se desarrollan en el aula.

No obstante, algunos hallazgos también evidencian que, en ciertos momentos, la educación parece centrarse más en el cumplimiento de contenidos que en el acompañamiento del proceso de aprendizaje de los estudiantes. Esta situación se relaciona con lo planteado en el grupo focal cuando uno de los maestros afirma:

“En el paradigma de la sociedad moderna, pareciera que todos los seres humanos quedamos en bandas transportables y tenemos que responder casi a los mismos objetivos (...). Quizás estamos pensando, bueno, usted tiene que aprender lo que [son] las matemáticas, tiene que aprender a leer, tiene que aprender para qué, porque casi que todo es un camino trazado. Usted tiene que llegar a la primaria, a la secundaria, ir a la universidad y conseguir un trabajo” (Grupo focal, participante 3).

Esta idea permite comprender cómo la escuela, en ocasiones, reproduce una lógica de homogeneización en la que todos los estudiantes deben avanzar al mismo ritmo y alcanzar resultados similares, sin considerar sus particularidades. Uno de los maestros plantea una idea sobre la educación que acoja la diversidad de los estudiantes con los que trabaja:

“Es entender que no todos los niños van a aprender al mismo ritmo, que no todos van a dar los mismos resultados. Entonces, eso hace que uno cuando está preparando una clase, incluso cuando está preparando una prueba, tenga que tener en cuenta que hay niños que son muy visuales. Si todo se trabaja desde la parte auditiva, esos niños se van a quedar. O, al contrario, hay niños que son muy auditivos, y si todo se hace visual, ellos van a ser los más rezagados. Entonces, es aprender a combinar todas esas estrategias y formas de enseñar, y explicar por qué si no se llega a todos, al menos se llegue a la mayoría de los estudiantes” (participante 1).

La planeación pedagógica aloja las características y estilos de aprendizaje de los estudiantes, de manera que las estrategias didácticas puedan favorecer procesos de comprensión más amplios. De igual manera, el mismo maestro reconoce que dentro del aula existen ritmos de aprendizaje distintos:

“Ya sé cuáles niños tengo definidos y cuáles ya están con los logros suficientes para afrontar un segundo grado. Este año tengo un grado primero y hay unos 10 u 11 estudiantes a los que sé que, en este tiempo tengo que dedicarles casi todo de manera muy personalizada.” (Entrevista maestros, participante 1).

En este sentido, es posible evidenciar una crítica al sistema educativo y a las demandas sociales establecidas que tienden a estructurar los procesos formativos de manera rígida, estableciendo objetivos iguales sin considerar las particularidades de los niños y las niñas. Frente a esta realidad emerge la importancia del currículo y la planeación, en estos procesos, el maestro adquiere una postura más flexible reconociendo las diversidades presentadas dentro del aula y adaptando las estrategias de enseñanza.

Estos testimonios reflejan la relación que existe entre la enseñanza, la evaluación y el cumplimiento de logros. De igual forma, los maestros resaltan la importancia de aprovechar pedagógicamente las situaciones que emergen dentro del aula, uno de ellos expresa: “Yo personalmente siempre he tenido esa mirada: trato de hacer un aprovechamiento pedagógico de todas las circunstancias y de todo lo que se va presentando en el salón o en el entorno escolar” (Entrevista maestros, participante 1). Esta idea permite comprender que la enseñanza implica un proceso dinámico que se construye a partir de la interacción con el contexto y las experiencias que surgen durante el proceso educativo.

Por otra parte, los resultados también permiten evidenciar que los maestros encuentran satisfacción en los logros alcanzados por los estudiantes a lo largo del proceso educativo. En la entrevista realizada, un maestro expresa:

“Cuando uno les está enseñando a los chicos a leer (...) para mí es satisfactorio recibir unos niños que están sin experiencia (...) y que a fin de año estos chicos sepan ya defenderse de una lectura, que sepan escribir algo de la vida de ellos, para uno es un reto.”
(participante 2).

Este relato refleja cómo los logros de aprendizaje se convierten en un elemento significativo dentro de la práctica de los maestros, permiten evidenciar los avances de los estudiantes y el impacto del trabajo pedagógico desarrollado durante el año escolar. En esta misma línea, un maestro dijo en el grupo focal:

Uno ve todos los procesos que lleva un niño o una niña que permanece acá. Y cómo va cambiando a través del paso del tiempo, cómo el sistema educativo y la institución en sí lo va impactando, [al igual que] su vida y su desarrollo. (participante 5).

Estas reflexiones evidencian que la evaluación no solo mide resultados, sino que también permite reconocer los procesos de transformación que viven los estudiantes a lo largo de su trayectoria escolar.

En el desarrollo del grupo focal, los maestros reflexionaron a partir de una serie de imágenes que representaban distintas realidades de la infancia, lo que dió lugar a una discusión en torno a las condiciones sociales, económicas y culturales en las que viven los niños y las niñas. En este contexto, surgieron reflexiones relacionadas con las desigualdades, el acceso a oportunidades y el

lugar que ocupa la infancia dentro del sistema educativo y social. A partir de esta discusión, uno de los maestros planteó que “el sistema productivo quizás no esté pensando en la realidad de los niños” (participante 3), lo cual sugiere que la escuela, en ocasiones, responde más a demandas sociales y económicas que a las necesidades reales de los niños y niñas. Esta reflexión se complementa con lo planteado por otro maestro al afirmar que, “el sistema educativo otorga mayor relevancia a ciertas áreas del conocimiento, como las matemáticas o la lectura, en función de su utilidad dentro del modelo productivo” (Grupo focal, participante 4).

A partir de estos planteamientos, se hace evidente que la enseñanza se encuentra atravesada por múltiples tensiones entre el cumplimiento de objetivos curriculares, las expectativas institucionales y la búsqueda constante de una formación integral. Estas tensiones también aparecen en la reflexión de un maestro, quien señala que la creatividad muchas veces entra en conflicto con las dinámicas tradicionales de la escuela, pues “el sistema tradicional busca siempre sacar todo de la misma manera” (Grupo focal, participante 8). Esta afirmación evidencia cómo ciertos enfoques educativos tienden a estandarizar los procesos de enseñanza-aprendizaje, limitando en ocasiones la posibilidad de desarrollar propuestas pedagógicas más creativas.

En este contexto, la planeación pedagógica adquiere un papel fundamental como elemento que puede articular las dimensiones técnicas y formativas de la educación. Por un lado, permite organizar el proceso de enseñanza, establecer objetivos claros y orientar las actividades que se desarrollan en el aula; por otro, puede convertirse en una herramienta que favorezca el reconocimiento de los estudiantes como sujetos con ritmos, intereses y experiencias diversas.

Las concepciones de los maestros sobre la educación como enseñanza se orientan principalmente hacia una dimensión formativa. Es así como los maestros reconocen la importancia

del acompañamiento pedagógico, la formación integral y el reconocimiento de las particularidades de los estudiantes.

De este modo, la enseñanza se comprende como un proceso complejo que se construye en la interacción entre los sujetos, el currículo y las condiciones del contexto. La enseñanza se constituye entonces en la posibilidad de que todos los niños y niñas que asisten a la escuela en calidad de alumnos, alcancen las metas educativas, que puedan aprender.

5.1.3 El juego en la educación infantil: entre discurso pedagógico y práctica escolar.

La enseñanza también se define por las estrategias pedagógicas que los maestros utilizan para favorecer los procesos de aprendizaje de los estudiantes. En la educación infantil, una de las estrategias que aparece de manera recurrente en los discursos pedagógicos es el juego, el cual es reconocido por muchos maestros como una forma para promover la exploración, la participación y la construcción de conocimiento. A partir de esta idea, resulta pertinente analizar el lugar que ocupa el juego en las prácticas educativas y la manera en que éste se integra o no en la dinámica cotidiana del aula.

En la información generada mediante la aplicación de entrevistas y el grupo focal aparece de manera reiterada la idea de que el juego constituye un elemento fundamental en los procesos educativos de la infancia. Los maestros reconocen que los niños y las niñas “aprenden jugando” y que el juego no debe entenderse únicamente como entretenimiento, sino como una estrategia pedagógica con intención formativa. En uno de los grupos focales se afirma que el juego “no es perder el tiempo, es la forma como ellos comprenden el mundo” (participante 2), por otro lado, en

la entrevista individual una maestra señala que “el juego es clave porque a través de él, el niño explora, pregunta y construye conocimiento” (participante 1).

Estas afirmaciones evidencian una concepción de educación que reconoce el carácter activo del aprendizaje infantil y que sitúa el juego como mediador del conocimiento. Desde esta perspectiva, Montessori (1936), señala que el niño aprende mediante la actividad, el movimiento y la repetición del ejercicio, ya que es a través de la experiencia directa que desarrolla sus capacidades y construye su conocimiento. Convirtiendo el juego en un medio que le permite al niño interpretar el mundo, reorganizar sus experiencias y construir conocimiento.

Al contrastar lo que los maestros expresan, con lo observado y registrado en los diarios de campo, y con las voces de los niños y las niñas, se nota una distancia entre el discurso y lo que realmente ocurre en el aula. Los maestros sostienen que el juego es un elemento fundamental en el proceso educativo y en la vida en general de cualquier niño o niña. Uno de los maestros entrevistados afirma: “Ellos aprenden jugando, el juego es la base de todo en esta edad” (Entrevista maestros, participante 2). Asimismo, en el grupo focal se menciona que “el juego es la mejor estrategia para enseñarles” (participante 3).

No obstante, lo sistematizado en los diarios de campo muestra situaciones que sugieren una dinámica distinta. En uno de los registros se consigna que, tras finalizar las actividades académicas, la maestra expresa: “Si terminan la tarea, pueden salir a jugar” (Diario de campo 4). Este tipo de enunciado posiciona el juego no como una estrategia pedagógica integrada al proceso de enseñanza-aprendizaje, sino como una actividad posterior al cumplimiento de una tarea.

Las voces de los niños y las niñas refuerzan esta percepción, en una de las entrevistas un niño señala: “Primero hacemos la tarea y después, si queda tiempo, jugamos” (participante 2). Esta afirmación sugiere que, desde la experiencia infantil, el juego no siempre es vivido como parte del aprendizaje, sino como un momento condicionado. Otros estudiantes manifestaron que “uno no viene a la escuela a jugar sino a estudiar” (Entrevista niños y niñas, participante 1 y 8). Esta afirmación revela que, desde su experiencia, la finalidad principal de la escuela se asocia al cumplimiento de tareas académicas más que a la vivencia lúdica del aprendizaje.

De manera similar, otro estudiante expresó: “Si nos manejamos bien, podemos jugar” (Entrevista niños y niñas, participante 7), lo que sugiere que el juego es percibido como una recompensa condicionada al comportamiento y al cumplimiento de las normas. En este sentido, el juego no aparece integrado al proceso pedagógico, sino subordinado a la disciplina y al rendimiento. Estas narrativas permiten evidenciar que los niños han interiorizado una lógica escolar en la que estudiar y jugar ocupan lugares diferenciados, siendo el juego un beneficio eventual y no necesariamente un medio de aprendizaje.

Esta percepción también se evidencia en los relatos de otros niños ante la pregunta: ¿qué hace la profe cuando ustedes les dicen que quieren jugar? En sus respuestas, expresan que “solo pueden salir a jugar si antes terminan sus deberes y que deben estudiar más en vez de estar jugando” (Entrevista a niños y niñas, participante 6). Esto permite evidenciar que, desde la experiencia infantil, el juego aparece condicionado al cumplimiento previo de tareas académicas y no necesariamente como parte del proceso de aprendizaje. Así, lo que en el discurso pedagógico se presenta como una estrategia fundamental para aprender, en la práctica cotidiana tiende a ubicarse en un momento posterior o subordinado dentro de la dinámica escolar.

Esta situación evidencia una paradoja entre lo planteado por la política pública y la realidad en los ambientes de aprendizaje, ya que el Ministerio de Educación Nacional (2024) considera al juego como una actividad rectora de la primera infancia, es una herramienta que posibilita procesos de desarrollo y construcción de conocimiento.

El juego es un reflejo de la cultura y la sociedad y en él se representan las construcciones y desarrollos de los entornos y sus contextos. Las niñas y niños juegan a lo que ven y al jugar a lo que viven resignifican su realidad. Por esta razón, el juego es considerado como medio de elaboración del mundo adulto y de formación cultural, que inicia a los pequeños en la vida de la sociedad en la cual están inmersos. En el juego hay un gran placer por representar la realidad vivida de acuerdo con las propias interpretaciones, y por tener el control para modificar o resignificar esa realidad según los deseos de quien juega. La niña y el niño representan en su juego la cultura en la que crecen y se desenvuelven. Desde esta perspectiva, el juego permite aproximarse a la realidad del niño y la niña. (Ministerio de Educación Nacional , 2024)

En este sentido, ubicar el juego como una actividad secundaria contradice su papel central dentro de la educación inicial y pone en evidencia tensiones entre las orientaciones pedagógicas propuestas desde la política educativa y las dinámicas que se desarrollan en el aula. Esta paradoja permite pensar en el lugar que tiene el juego en el campo de la educación inicial y surgen interrogantes como ¿el juego es el centro de la propuesta de formación?, ¿cómo buscar un punto de encuentro entre lo que dice la política y el trabajo concreto con los niños y niñas?, ¿el juego desplaza los objetivos propuestos a nivel curricular? Las maestras entrevistadas insisten en que el juego tiene un lugar privilegiado en el trabajo que desarrollan con los niños y niñas; sin embargo, en futuras investigaciones convendrá

profundizar en esta contradicción y conocer las razones por las cuales pareciera que el juego se ubica en un segundo plano.

Esta distancia entre lo que se afirma y lo que se experimenta no anula las intenciones pedagógicas expresadas por los maestros, pero sí evidencia las complejidades que atraviesan en el acto educativo. En este sentido, el análisis no se limita a constatar una diferencia entre discurso y práctica, sino que invita a profundizar en las concepciones de educación que operan en el aula y en la manera como éstas configuran las experiencias de los niños y las niñas. Existe una brecha entre lo político, el discurso y la práctica.

El análisis realizado permite comprender que las concepciones de educación no se reducen a una definición única ni homogénea. Por el contrario, la educación aparece como una práctica compleja, atravesada por sentidos de transformación, responsabilidades pedagógicas y exigencias institucionales que orientan la vida escolar. En los discursos de los maestros, educar se vincula reiteradamente con la posibilidad de ofrecer oportunidades, ampliar horizontes y generar cambios en las trayectorias de vida de los niños y las niñas. La educación es comprendida como un espacio desde el cual es posible abrir caminos distintos a aquellos que el contexto social parece anticipar.

Al mismo tiempo, la educación se configura como un proceso organizado que implica planeación, cumplimiento de contenidos, evaluación y regulación de las actividades dentro del aula. De esta manera, junto a la dimensión transformadora de la educación, coexiste una dimensión estructural que ordena tiempos, actividades y resultados esperados. En la interacción entre estas dos dimensiones: transformación y organización se configuran las prácticas concretas del ambiente de aprendizaje.

De manera particular, el análisis del lugar del juego permite evidenciar una distancia significativa entre el discurso pedagógico y la experiencia vivida por los estudiantes. El juego, que en el plano discursivo se posiciona como una estrategia pedagógica central, en la práctica tiende a ubicarse en un lugar secundario dentro de la dinámica escolar. La educación es concebida simultáneamente como una oportunidad de transformación y como un proceso regulado por exigencias curriculares, evaluativas y normativas que organizan la experiencia educativa.

En este sentido, las concepciones que los maestros tienen sobre la educación como posibilidad de transformación, como proceso de enseñanza organizado y como práctica situada en contextos sociales concretos inciden directamente en la manera en que planean, enseñan, regulan y orientan los procesos de sus estudiantes. Pensar la educación como apertura de posibilidades también supone preguntarse por quiénes son los sujetos que participan en ella y por el lugar que ocupan sus experiencias, necesidades y formas de habitar el mundo dentro del proceso educativo. Esta reflexión conduce a explorar las concepciones de infancia que circulan en el escenario educativo, ya que la manera como los maestros comprenden a los niños y las niñas incide directamente en la forma en que se construyen las prácticas pedagógicas y las relaciones dentro del aula.

En las intervenciones de los maestros, el juego fue nombrado como un elemento central en esta etapa de la vida, no únicamente desde su valor pedagógico, sino como parte constitutiva de la experiencia infantil. De esta forma, aparece la infancia asociada al juego.

En el grupo focal, algunos maestros señalaron que “el juego es fundamental en la infancia, al considerarlo un espacio en el que los niños pueden explorar, imaginar y relacionarse con su entorno” (Participantes 5 y 7). De igual manera, al indagar por sus ideas de “infancia”, los maestros

destacaron el juego como una de las condiciones necesarias para el desarrollo de los niños y las niñas, lo que mostró que, jugar no aparece como una actividad secundaria, sino como una dimensión propia de ser niño y niña.

Estas afirmaciones facilitan identificar una concepción de infancia en la que el juego se reconoce como parte de la naturaleza misma de los niños y las niñas, vinculada a su forma de habitar el mundo, de expresarse y de relacionarse con los otros. En este sentido, el juego no se presenta únicamente como una actividad, sino como una manera de ser y estar en la infancia tal como se mencionó en apartados anteriores.

Huizinga (1972) reconoce el juego como una dimensión constitutiva de la cultura y de la experiencia humana, y especialmente significativa en la infancia. Así, entender el juego como parte esencial de esta etapa conlleva reconocer que los niños y las niñas no solo aprenden, sino que también construyen sentido, vínculos y formas de interacción a través del juego. De esta forma, dentro de las concepciones de infancia que circulan entre los maestros, el juego ocupa un lugar relevante como expresión de lo que significa ser niño.

5.2 Formas de comprender la infancia desde las miradas de los maestros

En este capítulo se abordarán algunas de las concepciones de infancia que han construido los maestros participantes de este estudio en el marco de su práctica educativa. Estas concepciones se configuran en el marco de las prácticas pedagógicas y a partir de las condiciones sociales y culturales en las que se desarrolla la experiencia educativa.

La infancia se asume como una construcción social, en la cual intervienen elementos como el cuidado, el acompañamiento y las formas de interacción que se establecen en el ambiente de

aprendizaje. Luego, se aborda la diversidad de infancias en la práctica escolar, mostrando cómo las diferencias entre los niños y las niñas se manifiestan en sus formas de aprender, participar y relacionarse, así como las maneras en que se reconoce y nombra a los niños y las niñas en el contexto educativo.

5.2.1 El cuidado como respuesta a las necesidades de la infancia

En el desarrollo de la investigación emergieron diversas ideas que posibilitan comprender cómo los maestros conciben la infancia y qué esperan de ella. Se habla de una infancia que debe ser reconocida, cuidada, atendida y acompañada, en la que el juego, la capacidad de asombro y el aprendizaje ocupan un lugar fundamental.

Desde esta perspectiva, los maestros reconocen la infancia como una etapa significativa del desarrollo humano. Durante el grupo focal, uno de los participantes señaló que la infancia es “un momento mágico donde se construyen las bases del pensamiento, la sensibilidad, la curiosidad y los valores” (Participante 7). De manera similar, otro maestro afirmó que “cada niño es un mundo” (Participante 4), resaltando la diversidad y singularidad de los niños y niñas. Estas afirmaciones reflejan una idea de infancia que reconoce a los niños y niñas como sujetos con características propias y necesidades específicas.

No obstante, durante el grupo focal también surgieron reflexiones que evidencian cómo en algunos casos la infancia ha sido interpretada desde percepciones adultas. Uno de los participantes señaló que recuerda “que [hace tiempo] vendían la trapeadora, el recogedor y la escoba [para que los niños simularan la realización de actividades domésticas]. (...) [esto] como una forma de ver al niño como un adulto [en miniatura]” (Participante 3). Esta idea permite evidenciar cómo históricamente los niños han sido vistos como sujetos que deben adaptarse a roles y

responsabilidades propias del mundo adulto, dejando de lado sus características y necesidades particulares.

Esta mirada coincide con lo planteado por Tonucci (2009), quien señala que la infancia debe ser comprendida como una etapa con valor propio, donde los niños son sujetos activos capaces de participar, explorar y construir conocimiento. Aun así, el autor también menciona que la sociedad moderna ha sido organizada desde la mirada adulta, tomando como referencia principal al “varón, adulto y trabajador”, lo que ha provocado la invisibilización de la infancia y la limitación de experiencias fundamentales para su desarrollo, como el juego, la exploración y la autonomía. Esta reflexión deja en evidencia que, aunque se reconoce la importancia de la infancia y sus particularidades, en la cotidianidad estas pueden verse relegadas por dinámicas que responden principalmente a la lógica del mundo adulto, lo que dificulta atender de manera plena las necesidades propias de los niños y las niñas.

No obstante, como se mencionó al comienzo, los resultados arrojados también evidenciaron que, desde la experiencia de los maestros, emerge una mirada que busca reconocer a los niños como sujetos con características propias, lo cual trae consigo comprender sus ritmos, intereses y formas de aprendizaje. Uno de los maestros entrevistados señaló que uno de los principales aprendizajes durante su experiencia ha sido entender que “todos los niños no van a aprender al mismo ritmo, todos no tienen la misma habilidad, todos aprenden de diferentes formas” (Entrevista Profe 1). Esta afirmación evidencia una concepción de infancia múltiple, particular, diversa. Las diferencias entre las infancias hacen parte de su proceso de desarrollo y no deben ser vistas como limitaciones, ya que tienen habilidades para descubrir y construir conocimiento desde sus propias realidades.

En el marco del desarrollo del grupo focal, los maestros relacionaron la infancia con palabras como “curiosidad, dinamismo, juego, crecimiento e inocencia” (Ver Figura 1). Los maestros consideran una serie de atributos asociados a la infancia que parecen ser sus “ideales”, se les piensa como “alegres”, “juguetones”, “inocentes”, “curiosas”. Al respecto, conviene preguntarse ¿a todos los niños y niñas es posible pensarlos a partir de estos significantes?, ¿los profesores entrevistados formarán a sus estudiantes bajo estos ideales?

Figura 1.
Representaciones de los maestros en torno a la infancia.



Nota. Elaboración de participantes del grupo focal 1 (2025).

Otro de los elementos que emergió durante la investigación es la idea de la infancia como una etapa que requiere cuidado. En las respuestas de los maestros, este cuidado se relaciona con el acompañamiento emocional, social y formativo de los niños y las niñas. Esta concepción cobra sentido cuando uno de los maestros señala que, ante un conflicto entre estudiantes, su rol sería “ser el mediador de los dos chicos, buscar la solución de acuerdo al problema” (Participante 2). Los niños y niñas requieren acompañamiento en la construcción de sus relaciones y en la resolución de situaciones cotidianas. Asimismo, durante el grupo focal, los maestros destacaron que la infancia es una etapa fundamental para la formación de valores y la sensibilidad, lo cual insiste en la idea de una infancia que necesita cuidado y acompañamiento.

Esta mirada también se relaciona con lo propuesto por Boff (2002), quien menciona que, “el cuidado constituye un elemento fundamental para el desarrollo humano, al favorecer la creatividad, la libertad y la construcción de la identidad” (p. 30). Esta perspectiva fortalece la concepción de los maestros, quienes reconocen que la infancia requiere ser acompañada y atendida para favorecer su desarrollo integral.

La infancia requiere cuidado a través del establecimiento de límites y del acompañamiento en el proceso de construcción de las normas. Los niños y niñas reconocen que la maestra interviene en sus comportamientos cuando se presentan situaciones de conflicto o conductas inadecuadas. Por ejemplo, un niño expresó: la profesora nos dice “eso no se hace, ¿por qué le pegó al compañerito? (...) no les puede pegar (...)” (Participante 6). Asimismo, al preguntar qué sucede cuando alguien se porta mal, el niño señala que “la profe lo tiene que regañar, porque hizo una cosa mala, que el regaño está bien” (Participante 6). En este sentido, Vázquez y López (2011) plantean que la pedagogía del cuidado conlleva a reconocer la interdependencia y los vínculos emocionales como

parte fundamental de la formación moral, lo cual permite comprender que el desarrollo infantil se construye en relación con otros y a partir del acompañamiento que reciben los niños y las niñas.

Se puede decir entonces que, el cuidado incluye la orientación y el acompañamiento en la construcción de normas y formas de convivencia. Así, los límites se configuran como parte del cuidado, permitiendo a los niños y las niñas comprender las dinámicas sociales, regular sus comportamientos y aprender a relacionarse con los demás. Es así como la intervención del adulto no es vista como un ejercicio de control, sino como una forma de acompañamiento.

Los diarios de campo ponen en evidencia algunas tensiones sobre esta concepción de cuidado, veamos algunos fragmentos:

En distintos momentos de la jornada he observado a un niño que con frecuencia se levanta de su puesto, se desplaza por el aula, conversa con sus compañeros mientras la maestra está dando indicaciones y habla sin esperar su turno. En algunas situaciones, estas acciones coinciden con momentos en los que el grupo está recibiendo instrucciones o realizando tareas que requieren escucha y concentración, lo que genera pausas en la dinámica y hace necesario retomar acuerdos o repetir orientaciones para continuar con la actividad.

Ante esto, la maestra titular suele recurrir a la advertencia como forma de control. Con frecuencia le dice, “si continúa con ese comportamiento, lo llevaré a otro salón”. Esta sanción se ha cumplido en más de una ocasión: el niño ha sido trasladado temporalmente a otro grupo como medida correctiva (Diario de campo 7).

De manera similar, se evidencia que estas acciones se utilizan como forma de reprender las conductas de los niños y las niñas en más de una ocasión, pues en otro de los diarios de campo se registró que el maestro expresaba, “si no te comportas o si sigues haciendo desorden te vas para el otro salón” (Diario de campo 4). Aunque se reconoce la importancia del cuidado a través de la regulación y el acompañamiento de la infancia, en la práctica cotidiana hay situaciones que desbordan a los maestros en sus modos de intervención.

En este sentido, el análisis permite evidenciar una concepción de infancia que se construye en torno al cuidado, la regulación y el acompañamiento como elementos fundamentales. Los niños y las niñas son comprendidos como sujetos que requieren orientación, contención y guía para desenvolverse en los escenarios escolares y sociales, lo que posiciona al maestro como un actor clave en la mediación de sus experiencias, emociones y formas de relacionarse con otros.

De igual manera, como se evidenció en los diarios de campo, el cuidado no se expresa de la misma manera, sino que puede asumir distintos matices, oscilando entre el acompañamiento y la regulación. De este modo, la infancia aparece como una etapa que no solo debe ser protegida, sino también atendida desde una mirada pedagógica que reconozca sus necesidades, sus procesos y su condición de sujetos en formación, que requiere orientación y cuidado.

5.2.2 Diferentes formas de ser niño o niña en la escuela

En el análisis de las entrevistas y los grupos focales, una de las comprensiones que emergió en torno a la infancia fue el reconocimiento de la singularidad de cada niño y niña dentro del escenario escolar. Los maestros señalaron que “no todos van a aprender al mismo ritmo” y que “cada uno tiene su habilidad” (Entrevista participante 1), agregaron que “cada niño tiene su mundo,

cada niño crea su manera” (Grupo focal, participante 1). Estas expresiones muestran que la infancia no responde de la misma forma a las experiencias escolares, ni aprende de forma homogénea.

Este reconocimiento trasciende una simple descripción de diferencias, en la medida en que supone comprender a los niños y las niñas como sujetos que habitan el mundo desde realidades sociales y personales particulares. Así, la infancia no se configura como una categoría uniforme, sino como una experiencia diversa que se expresa de múltiples formas en el aula.

Desde esta perspectiva, reconocer la singularidad implicó también una exigencia para la práctica pedagógica. En las prácticas, se observó que, si cada niño era distinto, entonces el maestro se veía convocado a preguntarse por lo que cada uno necesitaba, por sus formas de aprender, por sus intereses, sus preocupaciones y sus maneras de relacionarse con el conocimiento. En este sentido, esta concepción de infancia supuso una orientación para la acción pedagógica, en la medida en que invitó a construir propuestas que reconocieran y respondieran a esa diversidad.

Frigerio y Diker (2006) señalan que; “la educación se construye en relación con sujetos concretos, atravesados por historias, experiencias y condiciones particulares” (p. 17). Desde esta mirada, reconocer la singularidad de los niños y las niñas permitió asumir que la infancia no es una abstracción, sino una realidad situada que se configura en la interacción con el mundo y con los otros; la educación se configura en relación con sujetos situados en instituciones que orientan sus formas de ser y de habitar el mundo.

Tal como menciona Ariès (1987):

La infancia no es una realidad natural que haya existido siempre, sino una construcción histórica que ha variado según las épocas y las culturas. En la sociedad

medieval, por ejemplo, el niño era rápidamente incorporado al mundo de los adultos, sin que existiera una conciencia clara de su especificidad (p. 57).

Por otra parte, en la investigación se encontró que en la escuela se tiende a clasificar, nombrar o etiquetar a los estudiantes. En el grupo focal, uno de los maestros señaló que “ese término bueno o malo es muy subjetivo” (Participantes 8), mientras que otro reconoció que “necesitamos etiquetar las cosas” (Participante 3). Estas afirmaciones evidenciaron que en ocasiones los adultos elegimos un modo de calificar, adjetivar, nombrar y comprender a los niños y niñas que termina instituyéndose en una norma, en una etiqueta, que clasifica y separa a unos estudiantes de otros, por ejemplo, “a los buenos y los malos”. Al respecto señala Frigerio (2003), que de esta manera “estamos también calificando a su complementario y constituyéndolo en norma” (p. 158).

En este sentido, aunque previamente se reconoció que cada niño y niña es singular y aprende de manera distinta, también se hizo visible que, en la práctica y en el lenguaje, existen formas de nombrar que tienden a agrupar, clasificar o encasillar. Durante nuestras prácticas pedagógicas fue común escuchar cómo los maestros se referían a los estudiantes como “los juiciosos”, “los necios”, “la inteligente”, “la que siempre llega tarde”, “el callado”, etc. Este fenómeno no se presenta únicamente en el ámbito escolar, sino que hace parte de dinámicas más amplias de la vida social; no obstante, en la escuela adquiere una relevancia particular, en la medida en que estas formas de nombrar inciden en la manera en que los niños y niñas son comprendidos y acompañados.

Por su parte, en el desarrollo del grupo focal, al solicitar a los maestros que mencionaran palabras o frases que se relacionan con infancia, respondieron: “dinamismo”, “curiosidad”, “juego”,

“recreación”, “inocencia” y “curiosidad”. Si bien buscaban describir características propias de los niños y las niñas, en algunos casos tendían a generalizar formas de ser, sentir o actuar. Estas asociaciones muestran que, aun cuando se reconoce la diversidad de las infancias, persisten formas de comprensión que agrupan a los niños bajo ciertos rasgos comunes, lo que puede invisibilizar a aquellos que no se ajustan a dichas categorías. De este modo, la infancia aparece tensionada entre el reconocimiento de la singularidad y la tendencia a definirla desde características únicas y generales. Así, nos surge la pregunta: ¿por qué, aun siendo conscientes de las implicaciones que conlleva etiquetar o categorizar a los niños y las niñas; en la escuela persiste la necesidad de agruparlos y delimitar sus formas de ser, pensar y actuar?

Ifraín (2021) señala que etiquetar consiste en emitir juicios de valor que clasifican, encasillan y prejuzgan a los estudiantes, muchas veces sin reconocer la complejidad de sus experiencias. Según el autor:

Etiquetar es hacer un juicio de valor sobre una persona, y muchas veces, sin conocerla. En ese acto, se clasifica, se determina si son “buenos o malos” según el criterio de la persona que etiqueta. Hay formas más notorias de clasificar, hay otras solapadas, sutiles, pero igual de dañinas. Se etiqueta tanto a adultos como a niños, y no importa el entorno socioeconómico del que se provenga, pero sí existe una realidad y es que las infancias de los niños que viven en zonas vulnerables, carenciadas, son más propensas a ser etiquetadas. En este sentido, las etiquetas no son neutras, sino que tienen efectos en la forma en que los niños son percibidos, en las expectativas que se construyen sobre ellos y en las oportunidades que se les brindan. (p. 10)

De este modo, los hallazgos y las observaciones muestran que, aunque los maestros reconocen la singularidad de las infancias en el discurso, en ocasiones, también utilizan categorías o etiquetas para referirse a ellas que simplifican su comprensión. En este sentido, si bien se reconoce la existencia de diversas formas de ser niño o niña, en la práctica escolar parece hacerse necesario nombrar, clasificar o agrupar a los estudiantes como una forma de organizar la experiencia educativa.

La escuela no solo reconoce a los niños, sino que también incide en la manera en que son nombrados, comprendidos y posicionados dentro del espacio educativo, en un proceso en el que la singularidad convive con lógicas que tienden a generalizar.

5.2.3 La escolarización de la infancia: del niño al alumno

En el grupo focal se conversó sobre la idea de infancia en relación con la educación. Por un lado, algunos maestros reconocieron la importancia de la educación en la vida de los niños y las niñas, señalando que deben participar en procesos formativos. En este sentido, uno de los participantes afirmó “deben estar en la escuela aprendiendo [pues] la educación constituye una base fundamental para su futuro” (Grupo focal, participante 7). Esta idea habla de una concepción de infancia asociada al derecho a la educación, en la que se entiende que los niños y niñas deben acceder a espacios formativos que favorezcan su desarrollo.

Además, un maestro menciona:

La verdad es que los niños, son niños independientemente de su raza, cultura... Todos los niños son seres humanos, deberían tener acceso y derecho como tal a las cosas. O sea, no debería de haber diferencia en ese sentido. ¿Por qué hay unos niños que tienen la mejor educación que otros? ¿Por qué ellos tienen la mejor alimentación que otros? Eso

debería ser un derecho universal (...). De hecho, creo que esto en muchas sociedades no se cumple. Y antes cada día se amplían más las brechas de desigualdad (Grupo focal, participante 4).

La educación se reconoce como un derecho fundamental que debe ser garantizado. Durante el grupo focal se identificó un consenso entre los participantes en torno a la importancia del estudio en la infancia, destacando que ocupa un lugar prioritario en sus vidas.

La infancia es concebida entonces como una etapa en la que debería garantizarse el acceso a la educación de calidad, sin embargo, se encuentra atravesada por realidades diversas como las trayectorias escolares y los contextos, que en ocasiones inciden en las posibilidades de estudiar de algunos niños.

Greco (2013) nos recuerda que los tiempos actuales hacen evidente que ser alumno o alumna no goza de exclusividad; la identidad de alguien que acude a la escuela es siempre plural, diversa, portadora de rasgos heterogéneos, a veces opuestos y aparentemente inconciliables. La idea de infancia en la escuela parece quedar capturada en cierta medida por el significante alumno, ¿A quién miramos hoy cuando vemos a un alumno de la escuela?

De igual manera, se identificó que la infancia en el contexto escolar se encuentra estrechamente vinculada al aprendizaje y a la figura del estudiante, lo que sugiere que, en muchas ocasiones, resulta difícil pensar al niño y niña por fuera de las dinámicas propias del acto educativo.

En este sentido, la infancia se construye también a partir de múltiples miradas que coexisten en la escuela y que están mediadas por las experiencias, los discursos y las prácticas de los maestros. A partir de lo anterior, se hace necesario profundizar en cómo estas concepciones de

infancia se expresan en la práctica escolar, es decir, en la manera en que se concretan en el aula, en las relaciones cotidianas y en las experiencias que viven los niños y las niñas. En este sentido, el siguiente apartado aborda la diversidad de infancias en la práctica escolar, con el fin de analizar cómo estas comprensiones se materializan en el día a día en los ambientes de aprendizaje.

5.2.4 Concepciones de educación e infancia en la práctica pedagógica

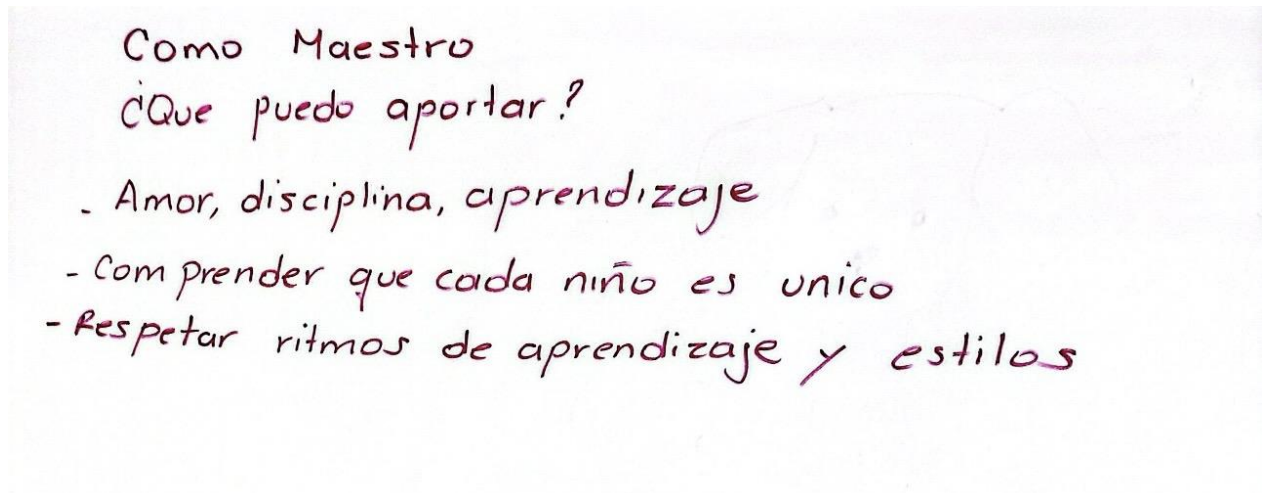
A partir de los diarios de campo, se identificó que los niños y las niñas no solo aprenden de manera diferente, sino que también participan, avanzan y se relacionan con las actividades escolares de formas diversas.

En uno de los momentos de práctica, se observó que la maestra proponía actividades diferenciadas según los ritmos de los estudiantes, de modo que aquellos que avanzaban más rápido se les asignaban nuevas tareas, mientras que quienes presentaban mayores dificultades recibían acompañamiento más cercano. En estos casos, la maestra se sentaba con algunos niños en sus puestos, utilizaba imágenes para facilitar la comprensión y desarrollaba las actividades junto a ellos, mientras los demás continuaban trabajando de manera autónoma. De esta forma, se evidenció una práctica pedagógica que reconoce las diferencias en los procesos de aprendizaje y que busca responder a las necesidades particulares de los estudiantes.

Escenas como la descrita anteriormente permiten comprender que las distintas formas de ser niño y niña, previamente reconocidas en el discurso, se hacen visibles en el aula a través de los ritmos, las habilidades y las maneras de participar; sin embargo, el modo de trabajo que se establece con ellos depende de las decisiones pedagógicas que se toman en la práctica. Así, la diversidad no solo existe, sino que se expresa cotidianamente en el aula, configurando múltiples maneras de habitar la experiencia escolar. En el grupo focal se les propuso a los maestros responder ¿cómo

pueden aportar a los niños y las niñas en la construcción de su infancia? Las respuestas evidencian que se posicionan desde el amor, el respeto y el reconocimiento de la singularidad en la infancia (Ver Figura 2).

Figura 2.
El rol del maestro en la construcción de la infancia.



Nota. Elaboración de participantes del grupo focal 1 (2025).

En relación con las diferencias que se evidencian en el aula, los relatos de los maestros también facilitan comprender que la atención a la diversidad no se limita a lo que ocurre de manera espontánea en la práctica, sino que, en muchos casos, involucra decisiones pedagógicas conscientes orientadas a responder a las particularidades de los estudiantes. En las entrevistas realizadas, algunos maestros señalaron la necesidad de reconocer que “no todos los niños van a aprender al mismo ritmo” y que, por tanto, “es necesario ajustar las estrategias de enseñanza para lograr que la mayoría de los estudiantes puedan comprender” (Entrevista participante 1).

En este sentido, uno de los maestros explicó que, al momento de planear sus clases, tiene en cuenta las distintas formas en que los niños aprenden, mencionando que algunos son más visuales, otros más auditivos, lo que lo lleva a “combinar todas esas estrategias y formas de enseñar” para poder llegar a más estudiantes (Entrevista maestro 1). De esta forma, la diversidad no solo es reconocida, sino que también orienta la manera en que se diseñan las actividades y se organizan los procesos de enseñanza- aprendizaje.

Este mismo maestro señaló que, dentro del grupo, identifica a aquellos estudiantes que requieren un acompañamiento más cercano, afirmando que hay niños a los que debe dedicar “casi todo de manera muy personalizada” (Entrevista maestro 1). Esta idea muestra cómo la práctica pedagógica también implica priorizar, ajustar y tomar decisiones en función de las necesidades de los estudiantes, reconociendo que no todos se encuentran en el mismo punto de su proceso de aprendizaje.

En una de las observaciones realizadas y registradas en el diario de campo, durante el desarrollo de una actividad relacionada con la escritura, la maestra propuso que todos los niños transcribieran su nombre a partir de un modelo en el tablero. Sin embargo, en el grupo algunos estudiantes todavía no reconocían el abecedario. Ante esta situación, algunos niños no lograron realizar la actividad de manera autónoma, por lo que la maestra decidió acercarse a sus puestos y acompañarlos en la tarea (Diario de campo 5). En este caso particular, en el proceso de planeación de la actividad se pudieron haber considerado los diferentes niveles de desarrollo presentes en el aula; sin embargo, cuando la maestra estaba trabajando con ellos y observó que la tarea “desbordó sus expectativas”, hizo los ajustes necesarios para que los niños finalizaran la actividad.

Al respecto, surge la pregunta ¿qué lugar se les da a los niños y niñas en el ambiente de aprendizaje?

En este contexto, la práctica pedagógica se constituye como un escenario en el que dichas diferencias pueden ser reconocidas y atendidas a través de estrategias diferenciadas, pero también como un espacio en el que, en ciertos momentos, estas no logran ser plenamente consideradas por muchos factores. Así, las formas de ser niño o niña que emergen en la escuela no se expresan únicamente en lo que los maestros dicen sobre la infancia, sino en la manera en que organizan las actividades, acompañan los procesos y toman decisiones dentro del aula.

Los diarios de campo también permitieron identificar el papel del maestro como una figura que acompaña a los niños y las niñas en su experiencia escolar.

En uno de ellos, se describe cómo una maestra a pesar de encontrarse con síntomas de enfermedad, asiste a la institución y explica las razones de su decisión.

“No podía faltar, porque si (...) no iba a dar clase, muchos niños no almorzaban, ya que, en algunos casos, esa es la única comida que consumen en el día” (Diario de campo 4).

Este fragmento permite pensar a la escuela como un espacio en el que se reconocen algunas situaciones sociales que inciden en la vida escolar de los niños y las niñas. En esta escena, se ve a una maestra que busca ser garante de ciertas condiciones básicas de bienestar de sus estudiantes, en particular el de velar por su derecho a la alimentación durante la jornada escolar.

La enseñanza implica una disposición hacia el otro que se expresa en el acompañamiento, la presencia, el cuidado y el compromiso con los niños y las niñas.

Desde esta perspectiva, el acompañamiento se configura como una forma de relación pedagógica en la que el maestro reconoce al niño y a la niña como sujetos que requieren ser atendidos y cuidados en el marco de su experiencia escolar. Frigerio (2006), señala que educar implica “alojar al otro”, es decir, generar condiciones para que el niño encuentre un lugar en el mundo. En este caso, la presencia del maestro adquiere sentido en tanto posibilita ese lugar dentro de la escuela.

De este modo, el análisis permite comprender que el maestro cumple un papel fundamental en la construcción de la infancia en el escenario escolar, no únicamente desde lo que enseña, sino desde la manera en que se vincula con los niños y las niñas, acompaña sus procesos y reconoce la importancia de su presencia en la vida de los estudiantes.

Es así como la infancia se comprende como una categoría plural, que se configura y construye en la práctica pedagógica a partir de las concepciones, discursos y decisiones que los maestros establecen en su relación cotidiana con los niños y las niñas. En este sentido, las voces de los maestros evidencian que su experiencia profesional ha transformado la manera en que entienden la infancia, reconociendo a los niños como sujetos diversos, con características, ritmos y necesidades particulares que demandan un acompañamiento pedagógico diferenciado. Diker (2009), señala que la infancia no es una realidad natural, sino una construcción social e histórica que se configura a partir de las prácticas, discursos e instituciones que intervienen en la vida de los niños.

Algunos significantes asociados a la infancia que se derivaron de las comprensiones de los participantes del estudio son: los niños y las niñas como alumnos y alumnas que requieren ser cuidados para favorecer su desarrollo, y la infancia como una etapa de la vida que requiere acompañamiento, orientación y formación. Los niños y niñas también son considerados como sujetos de derechos y deberes, que requieren ser cuidados y protegidos, ser reconocidos en su singularidad y como participantes activos dentro de los procesos educativos. Estas miradas no se presentan de manera aislada, sino que se entrelazan en la práctica pedagógica, configurando formas particulares de relación, intervención y acompañamiento en el aula.

El maestro asume una postura reflexiva frente a su práctica, reconociendo que su labor implica ajustar permanentemente las formas de enseñar, evaluar y acompañar de acuerdo con las particularidades de los niños y las niñas. Esta adaptación no solo responde a los estilos de aprendizaje, sino también a las formas de ser, relacionarse y comprender el mundo que cada niño y niña trae consigo, convirtiendo así la práctica pedagógica en un espacio dinámico en el que el maestro observa, interpreta y toma decisiones que inciden en los modos de comprender la infancia en el contexto escolar. En definitiva, la infancia no se configura únicamente desde lo que el maestro enuncia, sino también desde lo que hace en el marco de su práctica educativa.

5.3 Relaciones pedagógicas como pilar del acto educativo

A partir de los análisis desarrollados en los apartados anteriores, en los que se abordan las concepciones de educación e infancia desde las voces de maestros, niños y niñas, se hace necesario profundizar en la manera en que dichas comprensiones se concretan en la práctica educativa. En este sentido, el presente capítulo se orienta a analizar las relaciones pedagógicas que se construyen

en el contexto escolar, entendiendo que éstas no son ajenas a las concepciones que los actores del proceso educativo tienen sobre educación e infancia.

Las relaciones pedagógicas se comprenden como construcciones dinámicas que se configuran en la interacción cotidiana entre maestros y estudiantes, pero que, al mismo tiempo, se ven influenciadas por múltiples factores que trascienden el aula. En este marco, no se trata de relaciones estáticas ni homogéneas, sino de vínculos que se transforman en función de las experiencias, las decisiones pedagógicas y los contextos en los que se desarrollan.

Desde esta perspectiva, analizar las relaciones pedagógicas conlleva a reconocer que en ellas no solo se pone en juego la enseñanza de contenidos, sino también la manera en que se establecen vínculos, se configuran formas de interacción y se construyen experiencias educativas que inciden en la forma en que los niños y las niñas se relacionan con el conocimiento, consigo mismos y con los otros.

Este apartado se configura a partir de tres partes. En el primero, se aborda la relación pedagógica como una construcción relacional y dinámica; en el segundo, se analizan los factores que inciden en su configuración. Finalmente, se profundiza en el cuidado como fundamento de la relación pedagógica, así como en su incidencia en la construcción de los sujetos y en las formas de habitar la escuela.

5.3.1 La relación pedagógica como construcción relacional y dinámica

La relación pedagógica no se configura de una única forma, ni responde a una estructura definida, sino que se construye de forma dinámica en el ámbito de las interacciones que se establecen entre maestros, y niños y niñas en el contexto escolar. Bajo esa línea, más que entenderla

como un vínculo homogéneo, se reconoce como una construcción situada que varía según el contexto, las particularidades de los estudiantes y las orientaciones pedagógicas del maestro.

Durante las observaciones, se evidenció que la relación pedagógica se configura tanto a nivel grupal como individual. Por un lado, en las interacciones dirigidas al grupo, la relación tiende a construirse desde una lógica más general, en la que el maestro orienta, organiza y regula el desarrollo de las actividades, estableciendo formas de comunicación que responden a un colectivo. Por otro lado, en las interacciones individuales, la relación adquiere un carácter más cercano y relacional, en la medida en que el maestro se vincula con el niño o la niña desde sus necesidades particulares, atendiendo a sus ritmos, dificultades o formas de participación.

Esta distinción no implica la existencia de dos relaciones separadas, sino la coexistencia de múltiples formas de vinculación que se despliegan simultáneamente en el aula. Así, la relación pedagógica se configura como un entramado de interacciones que se transforman constantemente, en función de las situaciones que emergen en la práctica y de la manera en que el maestro responde a ellas.

Por otro lado, en el desarrollo de la práctica pedagógica, se evidenció una situación que permite comprender el carácter dinámico de la relación pedagógica, particularmente en la forma en que ésta se configura a partir de las respuestas del maestro frente a situaciones que tienen lugar en el aula.

En el diario de campo 1 se realizó el siguiente registro:

Durante una jornada de clase una de las investigadoras observó a una estudiante que mostraba cierta dificultad para permanecer en su lugar y seguir las actividades. Con

frecuencia se levantaba, intervenía, hacía comentarios como: “que pereza esa actividad”, “mejor me quedaba en mi casa”, “prefiero hacer otras cosas que eso” y tenía gestos que generaban incomodidad entre sus compañeros y la docente titular. En un momento, mientras realizábamos un experimento, la niña reaccionó de manera inesperada hacia la profesora, intentó agredirla físicamente y le gritó. Ante esto, la docente reaccionó tomándola del brazo, dirigiéndola hacia su puesto y diciéndole que ya no participaría en la actividad. En ese intercambio se evidenció una tensión y malestar tanto en la niña como en la docente.

En ese momento noté a la docente visiblemente afectada, a punto de llorar; su expresión reflejaba cansancio y una cierta sensación de impotencia ante la situación.

Semanas después presencié otro suceso con características similares. En esta ocasión, un estudiante, mientras estaban en clase, se dirigió a la docente de manera desafiante. La maestra mantuvo la calma, pidió respeto y procuró continuar con la clase. Se mostró serena, y el ambiente, aunque tenso, se restableció en pocos minutos.

A partir de esta situación, se puede evidenciar que las interacciones en el aula se ven afectadas por la forma en que se gestionan los conflictos y establecen los límites. La primera escena muestra que la respuesta de la docente generó un ambiente de tensión que influyó en la dinámica del grupo. En contraste, en la segunda situación, al mantener la calma y recurrir al diálogo, el ambiente logró restablecerse con mayor rapidez.

Al respecto, Peralta y Zumba (2016) señalan que los estilos autoritarios o agresivos pueden afectar la comunicación y el ambiente escolar, mientras que las formas de interacción basadas en el respeto y la escucha favorecen la construcción de un clima más propicio para el aprendizaje.

Las escenas detalladas anteriormente, ponen en evidencia que la relación pedagógica no se configura de manera fija ni puede anticiparse, sino que se construye en función de los encuentros que emergen en el aula. Aunque se trata de la misma maestra y de situaciones con características similares, las respuestas fueron distintas lo que sugiere que la relación pedagógica se ve influenciada por las condiciones en las que se desarrolla la interacción y por las decisiones que el maestro toma en un momento determinado. Así, la relación pedagógica se configura como un proceso dinámico y situado, que se transforma constantemente en la práctica.

La relación pedagógica no se reduce únicamente a la regulación de conductas o al desarrollo de actividades, sino que implica una dimensión relacional más profunda. Como sugiere Saldarriaga (2006), en las pedagogías contemporáneas el llamado “amor pedagógico” no se entiende como una noción afectiva superficial, sino como la capacidad del maestro para mediar, interpretar y responder a la diversidad de situaciones, sujetos y contextos que emergen en el aula. Desde esta perspectiva, la relación pedagógica se construye en esa tensión entre orientar, contener y reconocer al otro.

Gallardo (2015) sostiene que aprender en la educación infantil implica construir relaciones basadas en el diálogo, la interacción y la experiencia compartida. En este marco, el aula se configura como un espacio relacional en el que el aprendizaje no ocurre de manera aislada, sino en interacción con otros, lo que habla de la relación pedagógica como un elemento central en la experiencia educativa

La relación no solo incide en el modo de relación entre maestro y estudiante, sino que también tiene implicaciones en la forma en que los niños y las niñas se vinculan con el saber. Como plantea Álvarez (2024) “la relación pedagógica puede posibilitar o limitar el acceso al conocimiento, en la medida en que el lugar que ocupa el estudiante dentro de esta relación influye en su disposición para aprender” (p. 5). De esta forma, en uno de los registros de los diarios de campo se evidenció que cuando los estudiantes se sentían escuchados y acompañados, participaban con mayor disposición en las actividades; mientras que en situaciones donde predominaban interacciones más distantes, algunos niños y niñas mostraban cierta resistencia frente a las propuestas de trabajo (Diario de campo 4). En los registros de los diarios de campo se evidenció que la relación pedagógica no es un asunto menor en el proceso educativo, sino que se constituye en una dimensión que incide en las formas de participación de los estudiantes y en la construcción del vínculo con el conocimiento.

En este sentido, la relación pedagógica se construye entre orientar, regular y reconocer al otro, lo que implica que no puede anticiparse, sino que se transforma constantemente en función de los encuentros que se producen en el espacio educativo.

5.3.2 Factores y agentes que configuran la relación pedagógica

La relación pedagógica no se construye exclusivamente en la interacción directa entre maestro y estudiante, sino que se configura en un entramado de relaciones en el que intervienen otros actores que inciden en la manera en que se configura el vínculo educativo.

En los registros del diario de campo se identificaron diversas situaciones que permiten comprender cómo las relaciones con las familias influyen en las decisiones pedagógicas del

maestro y, en consecuencia, en la forma en que se establece la relación con los estudiantes. En una de las situaciones observadas, la maestra manifestó que,

Prefería no llamar la atención a ciertos niños porque sus cuidadores podrían reaccionar de manera conflictiva. Mencionaba que algunos acudientes enviaban muchos mensajes cuestionando cualquier corrección o llegaban a la institución a generar confrontaciones. Esto hacía que la docente moderara sus intervenciones, no tanto por el comportamiento del niño, sino por “temor” a la reacción familiar. En sus palabras mencionaba que prefería “evitar” (Diario de campo 3).

Este relato evidencia que la relación pedagógica también se ve mediada por dinámicas externas que condicionan la acción de los maestros. En este caso, la relación con las familias y/o cuidadores introduce “tensiones” o “barreras” que inciden en la toma de decisiones, lo que tal vez puede limitar ciertas intervenciones o modificar la forma en que el maestro se vincula con los estudiantes.

En esta misma línea, durante las entrevistas, uno de los maestros señaló que el proceso educativo “tiene que ser muy compartido” y que “resulta difícil desarrollar ciertas habilidades en los niños cuando no existe un acompañamiento desde el hogar” (Participante 1). Esta afirmación hace pensar que la relación pedagógica no se configura únicamente en la interacción entre maestro y estudiante dentro del aula, sino que se ve mediada por la participación y/o ausencia de las familias en el escenario educativo, en tanto la familia incide en las formas de acompañamiento, en las dinámicas de interacción y en la disposición que los niños y niñas tienen frente a la experiencia escolar. Asimismo, la relación pedagógica se construye en articulación con otros actores que influyen en el vínculo que el estudiante establece con el maestro y con el proceso educativo.

Otra de las situaciones registradas en los diarios de campo fue la siguiente:

Había un niño que, en distintos momentos de la jornada, manifestaba comportamientos impulsivos hacia la maestra y sus compañeros, que incluían gritos, empujones o rechazo frente a las actividades escolares. La maestra intentaba manejar estas situaciones mediante estrategias como pedirle que respirara, asignar pequeñas tareas o sugerirle que saliera un momento del salón si se sentía abrumado. Sin embargo, cuando la maestra conversaba con la madre sobre estos episodios, ella los negaba por completo y afirmaba que “en la casa no era así”. Incluso al presentar un audio donde se escuchaba al niño gritar, la familia restaba importancia a la situación (Diario de campo 3).

En este caso, las tensiones presentes en las relaciones que rodean al niño no solo afectan la interacción con el maestro, sino que también inciden en su disposición hacia el aprendizaje.

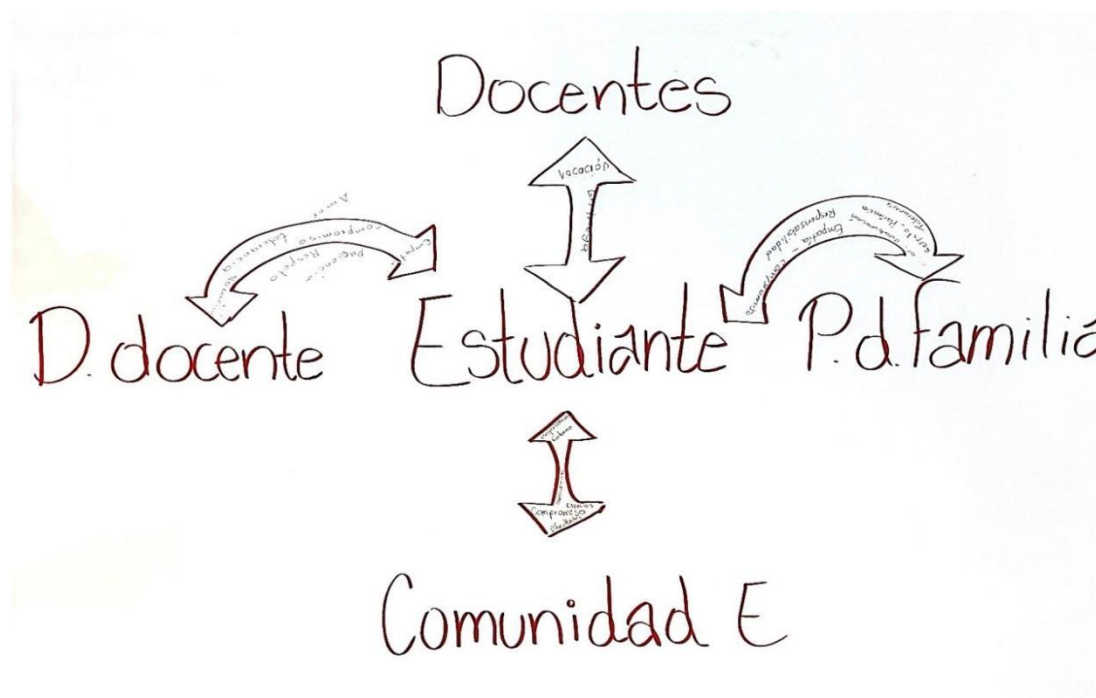
Por otro lado, en el grupo focal se propuso a los maestros que se dividieran en dos grupos y que cada uno construyera un mapa de relaciones pedagógicas, con el fin de identificar los actores y elementos que, desde su perspectiva, intervienen en la configuración de dichas relaciones. A partir de esta actividad, se evidenció que los maestros conciben la relación pedagógica como una red de interacciones en la que participan distintos actores.

En el primer esquema, los participantes describieron la relación pedagógica a partir de palabras como “empatía”, “paciencia”, “amor”, “tolerancia” y “compromiso”, las cuales fueron señaladas como elementos fundamentales en la relación con los estudiantes, docentes, padres de familia, directivos docentes y comunidad educativa (Ver Figura 3). Esto permite evidenciar que las relaciones pedagógicas, según los maestros, se configuran a partir del reconocimiento y cuidado

del otro. Los modos como los maestros describen y establecen la relación pedagógica con los estudiantes, ponen a circular las concepciones que tienen sobre “ser niño” y lo que implica educarles. Boff (2002) señala que, el cuidado constituye una actitud fundamental del ser humano, que implica preocupación, responsabilidad y compromiso con el otro.

Figura 3.

Mapa de relaciones pedagógicas 1.



Nota. Elaboración de participantes del grupo focal 2 (2025).

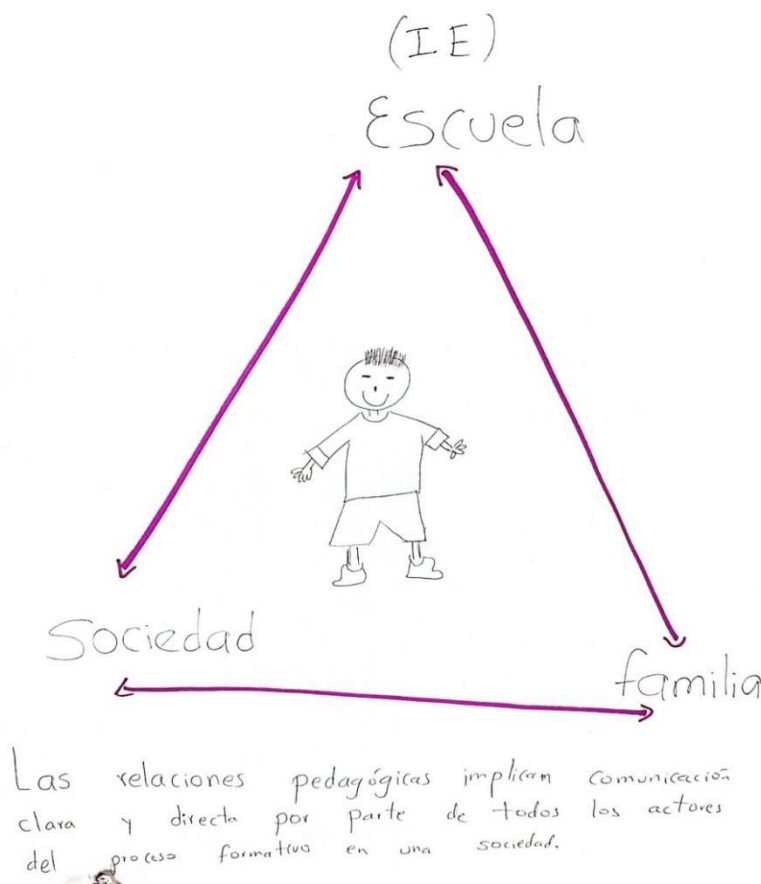
Además, en el mismo grupo focal un maestro reconoce que la relación pedagógica no se configura de la misma manera con todos los estudiantes, en tanto está atravesada por experiencias, emociones y formas de vinculación particulares. Este menciona que, “esa relación está afectada

por emociones, subjetividades, vivencias, experiencias, porque no todos los estudiantes tienen igual conexión con nosotros” (Participante 8).

En el segundo mapa que construyeron los maestros(Ver Figura 4), se ubica al estudiante en el centro, estableciendo relaciones bidireccionales con agentes como el maestro, la familia y la comunidad, lo que sugiere una comprensión de la relación pedagógica como un proceso relacional en el que convergen múltiples actores.

Figura 4.

Mapa de relaciones pedagógicas 2.



Nota. Elaboración de participantes del grupo focal 2 (2025).

Ahora bien, para comprender la relación pedagógica es importante reconocer que en ella se ponen en juego las experiencias compartidas que dan cuenta de la manera en que los niños y las niñas se relacionan con la escuela. En este sentido, las observaciones llevadas a cabo durante la práctica permiten evidenciar que la forma en que el maestro se relaciona con los estudiantes incide directamente en la manera en que estos se aproximan a las actividades, participan en el aula y se vinculan con el saber.

Cuando se les solicitó a los maestros participantes del grupo focal que socializaran el mapa de relaciones pedagógicas, estos reconocieron que las relaciones pedagógicas se construyen en articulación con diversos actores, señalando que:

Nosotros pensamos que los estudiantes deben estar como el centro y el propósito. [los estudiantes son] (...) el centro, (...) propósito [y]razón de ser de nosotros (...) pensamos en los actores todos juntos, los estudiantes principalmente. De ahí vienen tanto los maestros como los padres de familia, los directivos y la comunidad en general (...) todos están relacionados por el mismo contexto (Participantes 1, 3, 4 y 7).

El pilar de nosotros es (...) el estudiante, y se van vinculando (...) la escuela, la sociedad y la familia. Siempre van en pro del propósito, que es el bienestar y la educación del estudiante (Participantes 2, 5 y 6 del grupo focal 2).

Estas posturas amplían la comprensión de la relación pedagógica, al situarla dentro de una red que trasciende al aula y que incide en la manera en que se configura el proceso educativo. La relación pedagógica es una construcción compleja que no depende exclusivamente de la intención del maestro, sino que se encuentra atravesada por otros agentes como los estudiantes, la familia, los directivos y la comunidad. En este sentido, se configura como una relación situada en un

entramado de condiciones sociales, familiares e institucionales que inciden en su desarrollo y la transforman constantemente.

5.3.3 El cuidado como eje central de la relación pedagógica

Se encontró que el cuidado se configura como un elemento central en la construcción de las relaciones pedagógicas, no solo desde las prácticas de los maestros, sino también desde la manera en que los niños y las niñas comprenden y experimentan dichas relaciones en el contexto escolar.

En este sentido, durante las entrevistas realizadas a los niños y las niñas, al indagar por la forma en que perciben a sus maestros y las maneras en que se relacionan con ellos, emergieron elementos que permitieron comprender que el cuidado se expresa en aspectos como el tono de la voz, la forma de dirigirse al otro, las miradas y las maneras de corregir. Por ejemplo, ante la pregunta sobre ¿cómo identifican si la maestra está enojada o contenta?, un niño respondió que lo reconoce por “las miradas” (Entrevista niños y niñas, participante 2), lo que evidencia que la relación pedagógica se construye también desde dimensiones no verbales que inciden en la experiencia de los estudiantes.

En función de los encuentros que tienen lugar en el aula, al preguntar ¿qué ocurre cuando cometen un error?, un estudiante señaló que la maestra “le habla con amor” y le explica en qué se equivocó (Entrevista niños y niñas, participante 3), lo que muestra que la orientación que ofrece la maestra se encuentra mediada por el cuidado. Esta idea se refuerza cuando los niños y niñas, al ser invitados a imaginar cómo se relacionarían con otros estudiantes y ejercer como maestros, mencionan la importancia de hablar “con cariño”, de manera “amable” o “amorosa” (Entrevista

niños y niñas, participante 7), asociando estas formas de interacción con una relación pedagógica basada en el cuidado.

A partir de lo expresado por los niños y las niñas, es posible comprender que el cuidado se configura como una experiencia concreta que se manifiesta en las formas de interacción cotidianas, particularmente en el lenguaje, los gestos y las actitudes del maestro. Aspectos como el tono de la voz, la manera de corregir o la cercanía en el trato adquieren un lugar central en la forma en que los estudiantes interpretan la relación pedagógica.

Esto se relaciona con lo expresado por los maestros en el grupo focal, quienes señalan que la relación pedagógica también se construye desde la confianza que logran establecer con los estudiantes, permitiendo que se acerquen, expresen sus experiencias y compartan situaciones personales. Como lo menciona uno de los participantes de la investigación, “ellos vienen y cuentan lo que está pasando... confían en uno” (Participante 6).

Almenta y Amenabarro (2026) señalan que la pedagogía del cuidado supone acompañar, reconocer y atender al otro en su singularidad, además, mencionan que: “cuidar las relaciones (...) no es solo un deber moral, sino una estrategia para repensar la escuela como un espacio más justo, humano y habitable” (p. 176).

El análisis permite sostener que el cuidado se concibe como el fundamento de la relación pedagógica, considerando que orienta las formas de interacción, configura el vínculo entre maestro y estudiante, y posibilita la construcción de experiencias educativas significativas. Así, el cuidado se constituye en la base de la relación pedagógica y desde donde se posibilita el encuentro con el otro en el contexto escolar.

Desde una perspectiva teórica, estos hallazgos pueden comprenderse a partir de lo planteado por Boff (2002), quien sostiene que el cuidado no es simplemente una acción puntual, sino una actitud que atraviesa la existencia humana y que se expresa en la forma en que se establecen las relaciones con los otros. En el contexto educativo, esta postura permite entender que el cuidado conlleva una disposición ética hacia el otro.

Frigerio y Diker (2006) plantean que educar implica construir vínculos que dejen huella, reconociendo la dimensión afectiva como parte constitutiva de la experiencia pedagógica. Así, el cuidado no es solo un elemento de la relación pedagógica, sino una condición que posibilita el encuentro con el otro y la construcción de sentido en el proceso educativo. “Educar supone alojar al otro, ofrecerle un lugar simbólico en el mundo, habilitar su palabra y reconocerlo como sujeto. En este sentido, la relación pedagógica no puede reducirse a la transmisión de contenidos, sino que implica una responsabilidad ética frente a la singularidad del otro” (p. 15).

El cuidado implica el reconocimiento del estudiante como sujeto y la construcción de vínculos basados en la confianza, el respeto y la escucha. Por tanto, situar el cuidado en el centro de la práctica pedagógica permite fortalecer relaciones más humanas y propiciar procesos educativos que favorecen el desarrollo integral de los niños y las niñas.

Es posible comprender entonces que las concepciones sobre educación e infancia inciden directamente en la construcción de las relaciones pedagógicas, en la medida en que orientan la manera en que los maestros reconocen a los niños y las niñas, interpretan sus necesidades y configuran su práctica educativa. En este sentido, sus comprensiones se traducen en las decisiones concretas relacionadas con la planeación, la enseñanza, el modo de nombrar y de referirse a sus estudiantes, las formas de interacción y el tipo de vínculo que se establece en el aula.

La manera en que el maestro concibe la educación influye en la forma en que se relaciona con los estudiantes. Cuando los maestros orientan sus prácticas hacia el acompañamiento, la escucha y la generación de confianza; la relación pedagógica tiende a configurarse desde una cercanía con los estudiantes, atendiendo a sus necesidades y formas de participación. Por ejemplo, en el trabajo de campo se observó que,

“Había estudiantes que recibían elogios continuos por su dedicación, buen comportamiento o actitud tranquila, y esos comentarios estaban acompañados de valoraciones positivas hacia sus familias, especialmente cuando las abuelas o madres eran muy presentes y participativas en el proceso escolar. Estas afirmaciones eran expresadas en el salón” Diario de campo 3.

Uno de los niños entrevistados señaló: “cuando yo me equivoco, la profesora también me habla con amor, me dice que esto está mal, me corrige.” Participante 3.

De igual manera, en el grupo focal, los maestros señalaron que su labor no se limita a la enseñanza de contenidos, sino que implica “acompañar”, “escuchar” y “estar pendientes de ellos”, reconociendo que la manera en que conciben la educación incide directamente en la forma en que se vinculan con los estudiantes (Grupo focal). De esta forma, cuando la educación es entendida como una práctica que trasciende la transmisión de contenidos y se orienta hacia el reconocimiento del otro; la relación pedagógica se configura a partir del modo cómo los niños y las niñas aprenden, y los efectos que tiene en sus vidas aquello que aprenden.

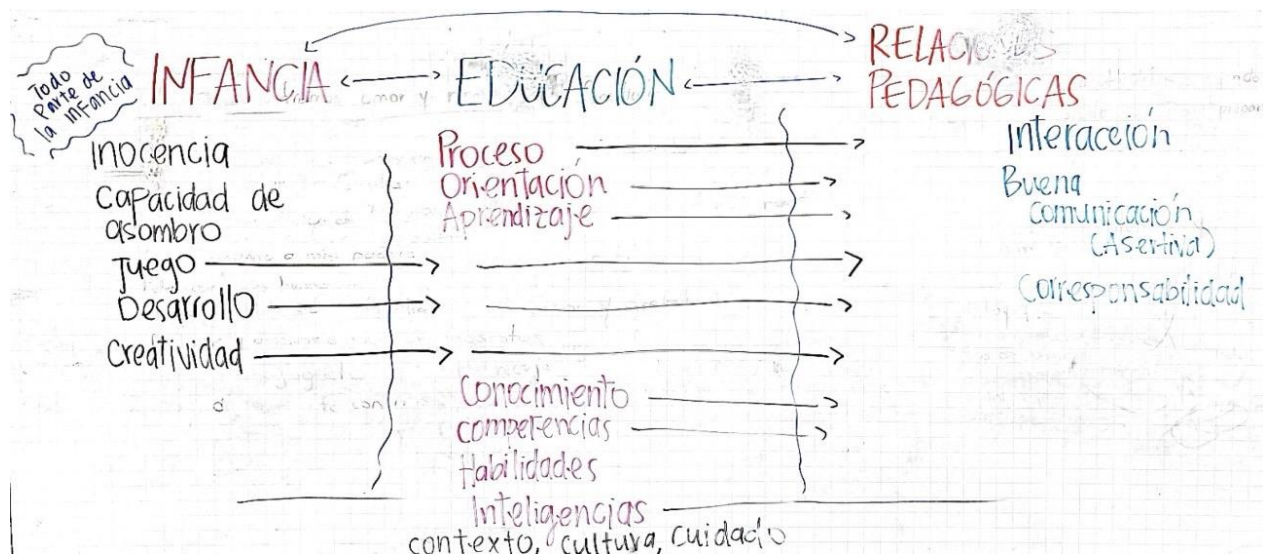
En coherencia con lo anterior, los hallazgos permiten afirmar que la relación pedagógica no es independiente de las concepciones de los maestros, sino que se configura a partir de ellas.

Esto reconoce que la forma en que el maestro piensa la educación y la infancia no solo orienta lo que enseña, sino cómo se relaciona, interviene, acompaña y construye vínculos en el aula.

En el momento del cierre del segundo grupo focal, se les propuso a los maestros mencionar palabras que articularan las nociones infancia, educación y relaciones pedagógicas. En dicha representación emergen elementos como el juego, la inocencia, la creatividad, los procesos de aprendizaje, la orientación, la interacción, la comunicación y la corresponsabilidad (Ver Figura 5), evidenciando que, estas dimensiones no se comprenden de manera aislada, sino como componentes interrelacionados que configuran la experiencia educativa.

Figura 5.

Articulación entre concepciones de infancia, educación y relaciones pedagógicas.



Nota. Elaboraciones participantes del grupo focal 2 (2025).

En este sentido, las concepciones de educación e infancia no operan de manera aislada, sino que se configuran en la práctica pedagógica y se expresan en las formas concretas de relación que los maestros construyen con los niños y las niñas, incidiendo en la manera en que estos participan, aprenden y se vinculan con el conocimiento.

Conclusiones y recomendaciones

Las concepciones que los maestros construyen sobre la educación e infancia a lo largo de su vida personal y laboral inciden directamente en la manera en que se configuran las relaciones pedagógicas, orientando no solo lo que enseñan, sino cómo se vinculan con los niños y niñas, cómo los acompañan y los reconocen en el contexto escolar. De este modo, la relación pedagógica se configura como un espacio relacional en el que se ponen en juego formas de entender, reconocer y cuidar al otro.

La relación pedagógica es dinámica, se transforma constantemente en función de las interacciones que emergen en el aula. Aunque las concepciones de los maestros influyen en la construcción de las relaciones pedagógicas, la investigación también mostró que estas se ven influenciadas por factores institucionales, sociales y culturales: las exigencias curriculares, la organización del tiempo escolar, las políticas educativas, y otros agentes que hacen parte de la vida de los niños y las niñas, como por ejemplo la familia y las características del contexto social. En este sentido, se reconoce la relación pedagógica como un proceso situado, contingente, que se redefine constantemente en la práctica y que no es posible anticipar.

El cuidado se configura como una categoría emergente que atraviesa las concepciones de educación e infancia y se materializa en la construcción de las relaciones pedagógicas. En este sentido, los maestros comprenden a los niños y las niñas como sujetos que requieren atención, orientación y acompañamiento en su proceso formativo, lo que posiciona el cuidado como un eje fundamental de la práctica pedagógica.

A partir de este trabajo también es posible concluir que la educación está atravesada por los afectos y se sostiene a través de los vínculos que se tejen entre los maestros y los estudiantes. De este modo, el maestro es fundamental porque es quien acentúa su mirada en los niños y niñas con

los que trabaja, y puede resistirse a los discursos comunes que desconocen e invisibilizan al otro. En este sentido, no todos los maestros establecen un vínculo pedagógico con sus estudiantes atravesado por el cuidado, esto dependerá de las concepciones que han construido sobre infancia y educación, y los modos como las han interpelado, interrogado y cuestionado.

El proceso investigativo permite establecer los siguientes interrogantes:

- ¿Hasta dónde llega el rol del maestro en el cuidado y acompañamiento de los niños y las niñas sin desdibujar los límites de su función pedagógica?
- ¿Por qué, aun existiendo claridad sobre lo que implica educar y sobre las necesidades de la infancia, estas comprensiones no siempre se reflejan en la práctica?
- ¿En qué medida las condiciones del contexto educativo potencian o limitan la posibilidad de construir relaciones pedagógicas coherentes con dichas concepciones?
- ¿De qué manera puede el maestro ejercer una práctica pedagógica transformadora cuando el currículo y las dinámicas institucionales establecen una barrera sobre el qué, el cómo y el para qué de la enseñanza?

Referencias bibliográficas

(s.f.).

(MEN), M. d. (2014). *Ministerio de Educación Nacional (MEN)*. Obtenido de <https://www.mineducacion.gov.co/portal/men/Publicaciones/Documentos/341810:Documento-N-20-El-sentido-de-la-educacion-inicial>

Almenta, A., & Amenabarro, E. (2026). Concepción de las relaciones pedagógicas en contextos educativos: El cuidado como fundamento. *Márgenes*, 168-184.

Álvarez, D. (2024). *La relación pedagógica y la construcción del vínculo con el saber*. Medellín: Repositorio Universidad de Antioquia.

Álvarez, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa: Fundamentos y metodología*. Mexico: Paidós.

Argumedo, J., & Meneses, J. (2022). *Los efectos en las relaciones pedagógicas, múltiples maneras de los niños responder ante los gestos de reconocimiento de la maestra*. Cauca: Universidad de Antioquia.

Arias, D., & Lapenna, M. (2003). Desafiando la profecía: la posibilidad en la institución. En G. Frigerio, & G. Diker, *Infancias y adolescencias. Teorías y experiencias en el borde. La educación discute la noción de destino* (págs. 70-79). Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Ariès, P. (1960). "l'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime" de philippe ariès: Una entrevista sobre la historia de la infancia. *Historia y espacio*, 205-222.

Ariès, P. (1987). Capítulo II, El descubrimiento de la infancia. En P. Ariès, *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen* (págs. 91-142). Madrid: Taurus.

Ariès, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid: Taurus.

Ayala Carabajo, R. (2008). La metodología fenomenológico-hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. *Revista de Investigación Educativa*, 409 - 430.

Barba Martín, L. (2002). *Pedagogía y relación educativa*. México: Plaza y Valdés.

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

-
- Boff, L. (2002). *El cuidado esencial: Ética de lo humano, compasión por la Tierra*. Madrid: Trotta.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1996). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Castro, A., Ezquerro, P., & Argos, J. (2016). Procesos de escucha y participación de los niños en el marco de la educación infantil: una revisión de investigación. *Educación XX1*, 105–126.
- Chávez Vaca, V. A. (2017). Enfoque sociológico de los modelos de formación del profesorado universitario. *Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*, 141-159.
- Diker, G. (2003). Palabras para nombrar. En G. Diker, & G. Frigerio, *Infancias y adolescencias. Teorías en el borde* (págs. 155-158). Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Diker, G. (2009). *¿Qué hay de nuevo en las infancias?* Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Donaduzzi, D., Beck, C., Heck, T., Silva, M., & Viero, V. (2015). Grupo focal y análisis de contenido en investigación cualitativa. *SciELO*, 1-2.
- Dussel, I. (2006). Entrevista a Valerie Walkerdine: “Hay una multiplicidad de infancias”. *El monitor de la educación*, 38-40.
- Dussel, I. (2006). Hay una multiplicidad de infancias. Entrevista a Valerie Walkerdine. *Monitor de la Educación*.
- Echeverry, L. F., & Noreña, J. O. (2018). *Relaciones pedagógicas en el aula y su incidencia en el desempeño académico*. .
- Escobar, J., & Bonilla, I. (2009). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. . *Cuadernos hispanoamericanos de psicología*, 51-67.
- Freire, P. (1967). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1996). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2002). *Cartas a quien pretende enseñar*. . Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores S.A.
- Frigerio, G. (2006). *Educación: Ese acto político*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Frigerio, G. (Septiembre de 2012). *Studocu*. Obtenido de <https://n9.cl/c298d>
- Frigerio, G., & Diker, G. (2006). *Educación: ese acto político*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.

-
- Frigerio, G., & Diker, G. (2006). *Infancias y adolescencias. Teorías y experiencias en el borde*. Buenos Aires: Novedades educativas.
- Fuster Guillen, D. E. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 201-229.
- Galeano, M. (2011). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín: Fondo editorial Universidad EAFIT.
- Gallardo, I. (2015). Aprender como forma de relación en educación infantil. *ENSAYOS*, 37-52.
- García, O., & Osorio, M. (2020). Concepciones de infancia que subyacen las prácticas pedagógicas de maestras de educación inicial. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 210-228.
- Gonzáles, A., & Lucy, G. (2024). *Influencia de la relación estudiante - maestro en el desarrollo socio - emocional de estudiantes del nivel primaria*. Lima: Escuela de Educación Superior Pedagógica Privada Innova Teaching School.
- Greco, M. (2013). *La autoridad (oedagógica) en cuestión. Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación*. Homo Sapiens Ediciones.
- Greco, M. (2017). Políticas de democratización en las escuelas argentinas. Su dimensión institucional (2006-2015). *Estado y Políticas Públicas*, 139-149.
- Guber, R. (1994). *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Norma.
- Guzman, R., & Guevara, M. (2010). Concepciones de infancia, alfabetización inicial y aprendizaje de los educadores y educadoras. *SciELO*, 861-872.
- Hernández, F., & Maquilón, J. (2010). Las concepciones de la enseñanza. Aportaciones para la formación del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 17-25.
- Hernández, O., Antonio, A., Gonzales, D., & Contreras, M. (2020). Consideraciones esenciales sobre el tema ético en la investigación educativa. *UCMaule*, 141-164.
- Hernández, R. (2014). La investigación cualitativa a través de entrevistas: su análisis mediante la teoría fundamentada. *Universidad Internacional de la Rioja*.
- Hernández, R. (2014). *Metodología de la investigación*. México D.F: Editorial mexicana.
- Huizinga, J. (1972). *Homo Ludens: El juego y la cultura*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ifraín, A. (2021). *El peligro de etiquetar a los estudiantes*.

- Manghi, D. (2016). Vínculo pedagógico en contextos escolares, más allá de las palabras y el currículo. . *Dialnet*, 11-19.
- Ministerio de Educación Nacional . (02 de Septiembre de 2024). *Ministerio de Educación Nacional*. Obtenido de <https://www.mineducacion.gov.co/portal/Educacion-inicial/Sistema-de-Educacion-Inicial/178032:Actividades-rectoras-de-la-primera-infancia-y-de-la-educacion-inicial>
- Montessori, M. (1936). *El niño: el secreto de la infancia*. México: Diana.
- Moreno Moreno, M., & Azcárate Giménez, C. (2003). Concepciones y creencias de los profesores universitarios de matemáticas acerca de la enseñanza de las ecuaciones diferenciales. *Enseñanza de las Ciencias*, 265-280.
- Moreno, E. A. (2002). Concepciones de práctica pedagógica. *Folios*(16).
- Narodowski, M. (1994). *Infancia y poder: La conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires : Aique Grupo Editor.
- Narodowsy, M. (1994). *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Aique Grupo Editor S.A.
- Nossa Núñez, L., Ochoa, S., Londoño, P., Escobar, S., Rojas, S., & Quiroga, J. (2007). Concepciones de infancia en la formación de formadores de educación infantil. *Revista Interacción*.
- Nossa, B., Godoy, R., Duarte, L., Gutierrez, A., & Torres, D. (2007). Concepciones de infancia en el Programa de Educación Preescolar. *Revista Colombiana de Educación*, 194-220.
- Núñez, V. (2003). Infancias y menores: el lugar de la educación frente a la asignación social de los destinos. . En G. Frigerio, & G. Diker, *Infancias y adolescencias. Teorías y experiencias en el borde* (pág. 94). Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Peralta Peralta, S. L., & Zumba Mora, R. V. (2016). *Pedagogía de la afectividad como enfoque para el buen trato escolar*. Ecuador: DSpace Universidad de Cuenca.
- Runge, A., & Muñoz, D. (2012). Pedagogía y praxis (práctica) educativa o educación. de nuevo: una diferencia necesaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 75-96.
- Saldarriaga, Ó. (2006). Pedagogía, conocimiento y experiencia: notas arqueológicas sobre una subalternización. *Nómadas*, 98-108.

-
- Saldarriaga, O. (2006). Pedagogía, conocimiento y experiencia: Notas arqueológicas sobre una sulalternización. *Redalyc*, 98-108.
- Sandín, E. (2003). *Investigación cualitativa en educación, fundamentos y tradiciones*. Madrid: Universidad Nacional Abierta.
- Schettini, P., & Veiga, S. (5 al 7 de Diciembre de 2012). *Memoria académica*. Obtenido de <https://n9.cl/pxrik0>
- Scheuer, N., Pozo Municio, J. I., Pérez Echeverría, M. d., Mateos Sanz, M. M., Martín Ortega, E., & De la Cruz, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de la investigación: La búsqueda de los significados*. Barcelona: Paidós.
- Tonucci, F. (2009). *La ciudad de los niños*. Buenos Aires: Losada.
- Tyler, R. (1973). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Troquel, S.A.
- Universidad de Antioquia, f. d. (2008). Conceptos básicos de qué es un taller participativo, como organizarlo y dirigirlo. Cómo evaluarlo. *Universidad de Antioquia*.
- Valencia, W., & Sanchez, M. (2009). Concepciones y estilos pedagógico-didácticos que subyacen en las prácticas docentes en el Oriente Lejano del departamento de Antioquia, Colombia. *Revista magistro*, 99-115.
- Vallejo Ruiz, M., & Torres Soto, A. (2020). Concepciones docentes sobre la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la educación preescolar. *Revista Electrónica Educare*, 274-293.
- Vallejo, M., & Torres, A. (2020). Concepciones docentes sobre la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la educación preescolar. *SciELO*.
- Vanegas, C. R. (2020). *La relación pedagógica en la práctica de la orientación escolar*.
- Vargas, E., & Gallego, M. (2021). Relaciones de poder a través de las prácticas educativas. *Revista interamericana de investigación, educación y pedagogía.*, 127-153.
- Vázquez, V., & López, I. (2011). La ética del cuidado permite construir un currículo escolar que no ensalza la independencia ni la violencia. *Bajo Palabra. Revista de Filosofía*, 167-172.

Vives, T., & Hamui, L. (2021). La codificación y categorización en la teoría fundamentada, un método para el análisis de los datos cualitativos. *Universidad Nacional Autónoma de México*, 97-104.

Vygotsky, L. S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Editorial Crítica.

WordReference. (2005). *Concepción - Definición*. Obtenido de WordReference: <https://www.wordreference.com/definicion/concepción>

Anexos

Anexo 1.

Guía de preguntas, entrevista a maestros.

Hola profe, espero que te encuentres muy bien. Muchas gracias por permitirme este espacio.

Te cuento que somos un grupo de tres estudiantes de licenciatura en educación infantil de la Universidad de Antioquia, y estamos realizando una investigación acerca de las concepciones que tienen los maestros sobre educación e infancia. A continuación, te haré una serie de preguntas que serán de gran ayuda para nuestro proceso académico. **(5 personas)**

Preguntas:

1. Cuéntame cómo ha sido tu trayectoria de formación académica y profesional
2. ¿Qué te motivó a elegir la docencia en tu vida profesional? ¿Cómo llegaste a dedicarte a trabajar con niños y niñas?
3. Cuando recuerdas tu infancia en la escuela, ¿qué se te viene a la cabeza?
4. ¿Qué significa para ti trabajar con niños y niñas en la educación infantil?
5. Desde su experiencia, ¿cuál considera que es la finalidad principal de la educación infantil?
6. Cuéntame alguna experiencia que haya marcado tu manera de trabajar con los niños y las niñas
7. ¿Qué aspectos de tu práctica pedagógica te han dejado mayores aprendizajes? Cuéntanos cómo se materializan algunas de ellos en una situación concreta.
8. ¿Cuáles son los principales desafíos o retos a los que nos enfrentamos los maestros en estos momentos?
9. Si tuviera que dar un consejo a un futuro maestro de educación infantil, ¿cuál sería?
10. ¿Qué haces cuando un niño presenta dificultades en su comportamiento dentro de la escuela?

Anexo 2.*Guía de preguntas, entrevista a niños y niñas.*

Hola, espero que te encuentres muy bien. Muchas gracias por permitirme este espacio.

Te cuento que somos un grupo de tres estudiantes de licenciatura en educación infantil de la Universidad de Antioquia, y estamos realizando una investigación acerca de las concepciones que tienen los maestros sobre educación e infancia. A continuación, te haré varias preguntas y te propondré algunos juegos, espero te gusten. **(11 niños/as)**

1. ¿Cómo es tu maestro o maestra?

Vamos a jugar que tú eres el maestro/maestra. ¿Cómo hablas con los niños? ¿Qué cosas dices cuando saludas en la mañana?

2. ¿Qué hace tu maestra(o) cuando no entiendes algo?

Imagina que uno de los muñecos no entendió la tarea. ¿Qué harías tú como maestro(a)?

3. ¿Qué pasa si alguien se porta mal o se equivoca?

Este muñeco tiró los colores al suelo. ¿Qué diría la maestra? ¿Qué harías tú?

4. ¿Cuándo propones ideas nuevas la profe o el profe te dejan?

5. ¿Qué hace el maestro/a cuando los niños quieren jugar?

Los muñecos quieren jugar ahora. ¿Tú les dejas? ¿Cómo haces para que aprendan y jueguen? a que juegan, en qué momento, con quien, que dice la profe

6. ¿Cómo sabes si tu maestra(o) está contenta o enojada?

Haz como si fueras tu maestra cuando está feliz. Ahora haz como cuando está enojada. ¿Qué hace? ¿Qué dice?

7. ¿Qué cosas te hacen sentir bien o importante en la escuela?

Haz que este muñeco sea tú en la escuela. ¿Qué le dice la maestra cuando hace algo bien? ¿Y cuándo le cuesta algo?

8. ¿Qué harías tú si fueras maestro/maestra de la escuela? qué actividades harías, como hablarías...

Vamos a jugar que tú eres el/la maestra. ¿Qué actividades haces? ¿Cómo ayudas a tus alumnos? ¿Cómo hablas con ellos? Haz como si fueras el maestro.

Materiales que se pueden utilizar:

- * Títeres o muñecos (niños, maestras/os, etc.)
- * Pizarra o cuaderno de juguete
- * Escritorio pequeño
- * Mochilas, libros, lápices, etc.
- * Emocionó metros o tarjetas de emociones

Anexo 3.

Guía de discusión, grupo focal.

Introducción

Muy buenas tardes, queremos agradecerles por aceptar participar en este espacio. Este grupo focal hace parte de la investigación titulada *Relaciones pedagógicas que se ponen en juego entre maestros y niños: un análisis a partir de las concepciones que tienen los maestros sobre infancia y educación*, que estamos realizando como estudiantes de Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad de Antioquia.

El objetivo de este encuentro es conversar con ustedes acerca de sus percepciones y experiencias sobre la educación, la infancia y las relaciones pedagógicas que construyen con los niños y las niñas.

Queremos resaltar que no hay respuestas correctas o incorrectas; lo más importante es lo que ustedes piensan y sienten desde su experiencia docente. Todo lo que aquí se diga será confidencial, no se compartirán nombres, y la información se usará únicamente con fines académicos. La idea es que este sea un espacio de diálogo en el que cada uno pueda expresarse libremente, respetando las opiniones de los demás.

La sesión tendrá una duración aproximada de 1 hora y 30 minutos. Les pedimos autorización para grabar el audio, con el fin de analizar después lo que aquí conversemos. En cualquier momento pueden decidir no responder o retirarse si así lo desean.

¿Están de acuerdo en iniciar?

A los que están de acuerdo, se les entrega un formato para llenar.

Encuentro 1: Concepciones sobre infancia

Duración: 1 hora y 30 minutos – 2 horas

Participantes: Docentes de educación infantil seleccionados según criterios establecidos

Metodología: Grupo focal bajo la modalidad de taller participativo

Objetivo del taller: Explorar las concepciones de los maestros sobre la infancia a través de actividades dialógicas, simbólicas y experienciales, propiciando la reflexión colectiva.

1. Apertura y ambientación (15 min)

- **Actividad:** Bienvenida y presentación del propósito del encuentro.
 - Breve introducción: Explicar que no se busca evaluar, sino reflexionar colectivamente sobre qué entendemos por infancia. Reconocer que las comprensiones son individuales, cualquier idea de infancia es bienvenida.
 - Rompehielos: cada docente comparte una palabra o imagen mental que relacione con “infancia”.

2. Provocación con imágenes (25 min)

- **Actividad:** Mostrar imágenes de diferentes contextos de infancia (niños urbanos, rurales, jugando, trabajando, en la escuela, en casa).
- **Preguntas provocadoras:**
 - ¿Qué les transmiten estas imágenes sobre la infancia?
 - ¿Son iguales todas las infancias? ¿Qué diferencias observan?
 - ¿Qué creen que necesitan estos niños para crecer y aprender?

3. Lectura provocadora (20 min)

- **Cuento:** Petit, el monstruo
 - Lectura en voz alta o proyección del cuento.
 - Conversación: Petit a veces es “bueno” y a veces “malo”. ¿Qué nos dice eso sobre la infancia?
 - Preguntas orientadoras:
 - ¿Creen que los niños deben encajar en categorías (buenos/malos) o hay matices?
 - ¿Cómo reconocen en su práctica estas diversidades en la infancia?

4. Actividad simbólica (20min)

- **Actividad:** “Mapa de la infancia ideal”.
Se divide a los docentes en pequeños grupos.

- Cada grupo construye en la cartulina un “mapa de la infancia soñada”: pueden dibujar, escribir palabras clave o usar símbolos para representar lo que para ellos caracteriza una infancia plena, feliz y respetada en sus particularidades.
- Luego, se orienta una segunda parte del ejercicio: escribir dentro del mismo mapa frases que comiencen con “Yo como maestro puedo...”. Esto los lleva a proyectar su rol concreto en la construcción de esa infancia (ej.: “Yo como maestro puedo generar espacios de escucha”, “Yo como maestro puedo reconocer la diversidad de los niños”). ¿Qué pueden aportar?
- **Preguntas para guiar:**
 - ¿Cuál es la responsabilidad de la escuela frente a esas necesidades?
 - ¿Qué puedo hacer yo, desde mi quehacer como maestro, para motivar, impulsar y acompañar a los niños en ese camino?

Fase 5. Cierre y reflexión (10 min)

- **Síntesis colectiva:** las facilitadoras recuperan las principales ideas que surgieron.
- **Cierre:** Cada participante comparte una frase corta que resuma “qué es para mí la infancia”.
- **Anuncio:** Se explica que en el segundo taller se hablará de educación y relaciones pedagógicas, partiendo de estas concepciones de infancia. Además, que para el próximo encuentro es importante que cada uno lleve un objeto que represente su profesión.
- **Materiales:** Grabadora de audio, imágenes, marcadores, cartulinas

Producto esperado del Taller 1:

- Discursos grabados en audio (para transcripción y análisis).
- Producciones gráficas (mapas de infancia) que servirán como insumos para la interpretación.

Cuento: *Petit, el monstruo:*
<https://bnjm.cu/img/noticias/2021/9/2/Petit%20el%20monstruo.pdf>

Encuentro 2: Educación y relaciones pedagógicas

Duración: 1 hora y 30 minutos – 2 horas

Participantes: Docentes de educación infantil seleccionados según criterios establecidos

Metodología: Grupo focal bajo la modalidad de taller participativo

Objetivo del taller: Analizar las concepciones de los maestros sobre educación y relaciones pedagógicas, a través de recursos narrativos, provocaciones y situaciones de reflexión colectiva.

1. Apertura y conexión (10 min)

- Actividad: Recordatorio breve del Taller 1 y presentación del tema de este encuentro: educación y relaciones pedagógicas.
- Dinámica inicial: Los participantes comparten en una frase lo primero que piensan cuando escuchan la palabra “educación”.
- Se mostrará el objeto que cada uno llevó y explicará por qué es importante en su quehacer como maestro.

2. Actividad grupal – Caso hipotético (25 min)

- Actividad: Situación de aula en formato de caso para discutir.

Caso narrativo: “Un lunes en 2.º E”

Es lunes en la mañana y la profesora Laura llega a su salón de 2.º de primaria. Apenas suena el timbre, los niños entran con distintas actitudes: Valentina trae una planta para “el rincón de ciencias”, Samuel muestra orgulloso un libro más avanzado que el de sus compañeros, y Nicolás entusiasmado empieza a contar a todo volumen lo que hizo durante el fin de semana. La profesora se pregunta si debe detenerse a escuchar y acoger estos gestos o si debe iniciar de inmediato con la rutina planificada para cumplir con el cronograma.

Más tarde, en la actividad de lectura en voz alta, Samuel responde antes de que la maestra termine de preguntar. Nicolás interrumpe constantemente con ocurrencias y Valentina apenas logra leer unas sílabas, aunque lo intenta con esfuerzo. Salomé, una niña líder del grupo, propone que todos ayuden a Valentina para que no se sienta mal. La profesora duda: ¿darle espacio a la solidaridad de los niños o mantener el ritmo de la clase para avanzar en el plan lector?

En el recreo ocurre un conflicto: Nicolás empuja accidentalmente a Samuel, quien cae y se raspa. Samuel asegura que fue intencional y sus compañeros dicen que “Nicolás siempre interrumpe”. Valentina, que vio la escena, prefiere quedarse callada. La profesora recibe presiones distintas: la

coordinación pide un informe para sancionar y la orientadora sugiere un círculo de diálogo para reparar el daño.

Por la tarde, en el grupo de WhatsApp de padres, los comentarios se intensifican: unos exigen sanciones ejemplares, otros defienden a los niños, y algunos piden más apoyos para los que tienen dificultades. Laura siente que está en medio de expectativas cruzadas: mantener la disciplina, cuidar la confianza del grupo, atender a la diversidad, responder a las familias o cumplir con el plan de trabajo del curso.

¿Qué harían ustedes? ¿Lo sancionarían?, ¿lo conversarían?, ¿atenderían a lo contingente o inesperado, o seguirían con su cronograma de trabajo?, ¿qué implicaciones tendría cada decisión?”

3. Mapa de relaciones pedagógicas (20 min):

Después del caso, cada subgrupo recibe cartulina, marcadores y fichas adhesivas.

Se les pide que elaboren un mapa visual de cómo conciben las relaciones entre adultos y niños en su práctica: ¿Qué implican las relaciones pedagógicas? Se les pedirá que escriban un párrafo de manera colectiva respondiendo las preguntas teniendo en cuenta lo que se evidenció en el mapa.

- ¿Quiénes son los actores principales (maestros, niños, familias, institución, comunidad)?
- ¿Cómo se vinculan entre sí? (flechas, símbolos, colores, palabras clave).
- ¿Qué valores, emociones o tensiones atraviesan esas relaciones (respeto, autoridad, cuidado, conflicto, afecto, poder)?

Al final, cada grupo socializa su mapa con el resto de participantes.

5. Cierre y reflexión (15 min)

- **Síntesis colectiva:** las facilitadoras recuperan las ideas clave de la sesión, vinculando lo que surgió en el Taller 1 (infancia) con el Taller 2 (educación y relaciones pedagógicas).
- **Cierre simbólico:** Cada docente escribe en una tarjeta una frase que sintetice su concepción de la relación pedagógica, la cual se leerá en voz alta y se guardará como memoria del proceso.
- **Anuncio:** Agradecimiento y recordatorio de la importancia de su voz en la investigación.

Producto esperado del Taller 2:

- Discursos grabados en audio (para análisis cualitativo).
- Registros escritos de las actividades grupales (respuestas a casos, frases finales).

Anexo 4.

Formato diario de campo.

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Licenciatura en Educación Infantil

Práctica Pedagógica VIII

Formato Diario de Campo

Identificación del escenario de práctica		
Nombre de la Institución Educativa:		
Sede:		
Grado:		
Total de niños y niñas:		
Docente cooperador:		
Caracterización de la situación		
Fecha:		
Descripción de la situación		
Análisis, interpretación y reflexión		
Conceptos		
Educación	Infancia	Relaciones pedagógicas
Categorías emergentes		

Descripción de incomodidades, desconciertos, “piedras en el zapato”
Nombre de la estudiante investigadora:

Anexo 5.

Formato de caracterización de participantes del grupo focal.

Estimado(a) maestro(a), le solicitamos diligenciar la siguiente información que servirá únicamente con fines académicos dentro del marco de esta investigación. La información será tratada con estricta confidencialidad y anonimato.

Datos personales

Nombre completo: _____

Edad: _____ Género: _____

Municipio o zona donde trabaja: _____

Formación Académica

Título(s) obtenidos: _____

Otros estudios, cursos o diplomados relacionados con educación o infancia:

Trayectoria y experiencia

Años de experiencia en trabajo con niños y niñas: _____

Espacios en los que ha trabajado (instituciones educativas, talleres comunitarios, proyectos municipales, otros): _____

Experiencia en contextos rurales: Sí () No () Número de años: _____

Experiencia en contextos urbanos: Sí () No () Número de años: _____

Experiencia en instituciones públicas: Sí () No () Número de años: _____

Experiencia en instituciones privadas: Sí () No () Número de años: _____

Práctica actual

Rol o cargo actual: _____

Número aproximado de niños y niñas con quienes trabaja: _____

Edades de los niños y las niñas: _____

Consentimiento para participar en el grupo focal

Confirmando que participo voluntariamente en este grupo focal y autorizo el uso académico de mis respuestas de manera anónima.

Firma: _____ Fecha: ____ / ____ / ____

Cordialmente,

María Paulina Ramírez, Angie Carolina Gómez y Laura Sofía Valencia

Anexo 6. *Consentimiento informado para docentes participantes.*

Yo, _____, identificado(a) con cédula de ciudadanía No. _____, en calidad de docente participante, manifiesto que he sido informado(a) de manera clara y suficiente sobre el proyecto de investigación titulado Relaciones pedagógicas que se ponen en juego entre maestros y niños: un análisis a partir de las concepciones que tienen los maestros sobre infancia y educación, que adelantan las estudiantes _____ y _____, del programa de Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad de Antioquia, bajo la orientación de las asesoras _____ y _____.

Se me explicó que el propósito de la investigación es analizar cómo las concepciones que tienen los maestros sobre educación e infancia influyen en la forma en que se construyen las relaciones pedagógicas con los niños y las niñas. Para ello, se me solicitará participar en entrevistas conversacionales, en un grupo focal y permitir la observación de mis prácticas pedagógicas en el aula.

Comprendo que mi participación es completamente voluntaria, que puedo retirarme en cualquier momento sin ninguna consecuencia, y que la información que aporte será tratada con estricta confidencialidad, resguardando mi identidad mediante el uso de códigos o seudónimos. Se me garantiza que los datos recolectados se emplearán únicamente con fines académicos y de divulgación científica, en coherencia con la Ley 1581 de 2012 sobre protección de datos personales y la Resolución 8430 de 1993 del Ministerio de Salud de Colombia sobre investigación en seres humanos.

Reconozco que la investigación no representa riesgos físicos ni emocionales, y que puede traer beneficios en cuanto a la reflexión sobre mi práctica y el aporte al conocimiento pedagógico. También se me informó que tendré acceso a los resultados del estudio en las etapas de avance y al producto final, como un ejercicio de transparencia y respeto hacia los participantes.

En constancia de lo anterior, firmo el presente documento, en la ciudad de _____, el día _____, del mes _____ de _____,

Además, en virtud de lo anterior, acepto de manera libre y consciente participar en el estudio.

Firma del docente participante: _____

Nombre completo: _____

Cédula: _____

Cordialmente,

María Paulina Ramírez, Angie Carolina Gómez y Laura Sofía Valencia.

Anexo 7. Consentimiento informado para acudientes.

Yo, _____, identificado(a) con cédula de ciudadanía No. _____, en calidad de padre, madre o acudiente legal del niño(a) _____, declaro que he sido informado(a) de manera clara y suficiente sobre el proyecto de investigación titulado *Relaciones pedagógicas que se ponen en juego entre maestros y niños: un análisis a partir de las concepciones que tienen los maestros sobre infancia y educación*, que realizan las estudiantes _____, _____ y _____, del programa de Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad de Antioquia, bajo la orientación de las asesoras _____ y _____.

Se me explicó que el objetivo de este proyecto es comprender cómo las concepciones de los docentes sobre educación e infancia inciden en las relaciones pedagógicas con los niños y las niñas, y que, para ello, mi hijo(a) participará en actividades lúdicas como juegos dramáticos y representaciones teatrales sobre la escuela, así como en observaciones y conversaciones espontáneas acordes a su edad.

Comprendo que la participación de mi hijo(a) es absolutamente voluntaria y que él o ella puede manifestar en cualquier momento su deseo de no continuar, sin que esto le ocasione ninguna consecuencia. Asimismo, se me garantiza que su identidad se mantendrá en reserva, utilizando códigos o seudónimos, y que la información recolectada será usada únicamente con fines académicos.

Esta investigación se rige por la Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989), el Código de Infancia y Adolescencia (Ley 1098 de 2006) y la Ley 1581 de 2012 sobre protección de datos personales, garantizando la protección integral de los niños y niñas. Autorizo, de manera consciente y voluntaria, la participación de mi hijo(a) en el proyecto, y reconozco que se me mantendrá informado(a) de los avances y resultados del mismo.

Firma del acudiente: _____

Nombre completo: _____

Cédula: _____

Contacto: _____

En constancia de lo anterior, firmamos el presente documento, en la ciudad de _____, el día _____, del mes _____ de _____

Cordialmente,

María Paulina Ramírez, Angie Carolina Gómez y Laura Sofía Valencia.

Anexo 8.

Asentimiento informado para niños y niñas.

Hola, mi nombre es _____ y junto con mis compañeras estamos haciendo un trabajo para conocer cómo son las relaciones entre los profes y los niños en la escuela. Queremos invitarte a participar en algunos juegos y actividades.

Vas a poder jugar a ser profe o estudiante, contar lo que piensas y mostrar cómo es para ti la escuela. También vamos a observar cómo juegas y lo que dices en esos juegos. Todo lo que hagas o digas será secreto, no diremos tu nombre a nadie.

Si no quieres participar, puedes decir que no. Y si al empezar ya no quieres seguir, puedes parar en cualquier momento. Lo más importante es que tú decidas.

Tus papás ya saben de este trabajo y dijeron que sí. Ahora queremos preguntarte a ti:

¿Quieres participar?



☐ Sí quiero participar



☐ No quiero participar

Yo, _____, niño/niña participante, digo que entendí lo que me contaron y que elijo lo que quiero hacer.

Firma o dibujo del niño/niña: _____

Fecha: _____

Firma de la investigadora que explica el asentimiento: _____