

Estudio sobre las concepciones de infancia en estudiantes de educación infantil

Javier Alliaume, Mg.^a

Instituto del Niño y del Adolescente, Uruguay

Gabriela Etchebehere, Ph. D.^b

Universidad de la República, Uruguay

 jalliaume@vera.com.uy

Resumen

Se presentan los hallazgos de un estudio sobre las representaciones sociales de la infancia y la educación construidas y disputadas durante la formación de estudiantes de la carrera maestro/a en primera infancia. Participaron estudiantes de primero y cuarto año (grupos de discusión) y referentes institucionales (formadoras/es y directivos; entrevistas). Desde una perspectiva crítica y de derechos, se analizaron tensiones y transformaciones en las concepciones estudiantiles, identificando disputas simbólicas entre modelos tradicionales y enfoques críticos. Los hallazgos evidencian posicionamientos ambivalentes, tensiones entre discursos normativos y prácticas adultocéntricas, así como una progresiva revalorización del juego, el cuidado y el vínculo como dimensiones pedagógicas. Se concluye que la formación docente inicial constituye un espacio de disputa simbólica y apropiación subjetiva, atravesado por condicionamientos institucionales y culturales. El estudio aporta claves para repensar dispositivos curriculares y condiciones formativas que habiliten la transformación en clave ética, política y situada.

Palabras clave

Infancia; representaciones sociales; formación de docentes; educación en la primera infancia; derechos del niño; tensiones pedagógicas.

Tesoro

Tesoro de Ciencias Sociales de la Unesco.

Puntos clave

- La formación docente inicial es un espacio donde se disputan sentidos sobre la infancia y sobre el rol de la educación infantil.
- Las estudiantes sostienen concepciones ambivalentes: combinan discursos de derechos con prácticas y miradas adultocéntricas heredadas.
- Las experiencias formativas que habilitan reflexión crítica, juego, cuidado y vínculo favorecen cambios hacia enfoques más respetuosos de los derechos de niñas/os.

Para citar este artículo

Javier Alliaume, J., & Etchebehere, G. (2026). Estudio sobre las concepciones de infancia en estudiantes de educación infantil. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 24(1), 1-30.
<https://doi.org/10.11600/rlcsnj.24.1.7288>

Historial

Recibido: 31.07.2025

Aceptado: 09.12.2025

Publicado: 19.12.2025

Información artículo

El artículo presenta resultados del proyecto «Aproximación a las concepciones que tienen estudiantes de la carrera maestro/a en primera infancia: sobre la infancia, la educación infantil y su relación con la formación», realizada por el autor, la autora y Alejandra Rodríguez. Se llevó a cabo entre el 1 de marzo de 2022 y el 31 de agosto de 2024. Área: ciencias de la educación. Subárea: pedagogía.

Ciencia abierta

Este artículo no permite acceso a material suplementario o a los datos originales de la investigación.

Study on the conceptions of childhood in early childhood education students

Abstract

The article presents the findings of an interpretive qualitative study on the social representations of childhood and education that are constructed and contested during the training of students in the Early Childhood Teacher Education program. Participants included first- and fourth-year students (focus groups) and institutional stakeholders—teacher educators and administrators—(interviews). From a critical and rights-based perspective, tensions and transformations in students' conceptions were analyzed, identifying symbolic struggles between traditional models and critical approaches. The findings reveal ambivalent positions, tensions between normative discourses and adult-centered practices, and a gradual revaluation of play, care, and relationships as pedagogical dimensions. It is concluded that initial teacher education constitutes a space of symbolic struggle and subjective appropriation, shaped by institutional and cultural constraints. The study offers insights for rethinking curricular frameworks and training conditions that enable transformation in ethical, political, and context-sensitive terms.

Keywords

Early childhood; Social representations; Teacher education; Early childhood education; Children's rights; Pedagogical tensions.

Estudo sobre as concepções de infância em estudantes de educação infantil


Resumo

Este artigo apresenta os resultados de um estudo qualitativo interpretativo sobre as representações sociais da infância e da educação construídas e contestadas durante a formação de estudantes do Programa de Formação de Professores da Educação Infantil. Os participantes incluíram estudantes do primeiro e do quarto ano (grupos focais) e representantes institucionais —formadores de professores e gestores— (entrevistas). A partir de uma perspectiva crítica e baseada em direitos, foram analisadas as tensões e transformações nas concepções dos estudantes, identificando disputas simbólicas entre modelos tradicionais e abordagens críticas. Os resultados revelam posições ambivalentes, tensões entre discursos normativos e práticas centradas no adulto, e uma revalorização progressiva do brincar, do cuidado e da conexão como dimensões pedagógicas. O estudo conclui que a formação inicial de professores constitui um espaço de disputa simbólica e apropriação subjetiva, moldado por restrições institucionais e culturais. Ele oferece perspectivas para repensar os marcos curriculares e as condições de formação, de modo a possibilitar a transformação a partir de uma perspectiva ética, política e situada.

Palavras-chave

Infância; Representações sociais; Formação docente; Educação da primeira infância; Direitos da criança; Tensões pedagógicas.

Información autores

(a) Maestro. Magíster en Derechos de Infancia y Políticas Públicas, Universidad de la República. Docente en Consejo de Formación en Educación y Centro de Formación y Estudios del Instituto del Niño y del Adolescente del Uruguay.  0000-0002-3447-9713. H5: 2. Correo electrónico: jalliaum@vera.com.uy

(b) Psicóloga. Doctora en Género y Salud, Universidad Rey Juan Carlos. Profesora Titular en Facultad de Psicología, Universidad de la República.  0000-0002-4250-4480. H5: 7. Correo electrónico: getchebe@psico.edu.uy

Introducción

En las últimas décadas, la atención y educación en la primera infancia ha cobrado centralidad en las agendas internacionales y nacionales, tanto desde una perspectiva de ampliación de derechos como de mejora en la calidad de vida de las infancias. En Uruguay, este nivel educativo adquirió relevancia institucional y política a partir de la promulgación de la Ley General de Educación 18 437 (Uruguay, 2008), que incorporó formalmente esta etapa al Sistema Nacional de Educación. En este marco se creó el Consejo Coordinador de la Educación en la Primera Infancia,¹ con el cometido explícito de promover la profesionalización de los educadores en primera infancia, articulando la acción de diversos actores institucionales.

Este consenso interinstitucional sobre la necesidad de una formación específica condujo a la creación de la carrera de maestro/a en primera infancia.² La propuesta comenzó con el *Plan 2013 de Asistente Técnico en Primera Infancia* y se consolidó con el *Plan 2017 de maestro/a en primera infancia*, como parte de las formaciones en educación del Consejo de Formación en Educación ([CFE], 2013; CFE, 2017), consolidándose progresivamente en diversos institutos de formación en educación del país. Esta formación no solo responde a una demanda institucional, sino también a una transformación en las concepciones sobre la infancia y el rol docente, pasando de enfoques asistenciales o adultocéntricos —centrados en satisfacer necesidades básicas y en la autoridad adulta— a miradas que reconocen a niñas y niños como sujetos de derechos.

¹ El Consejo Coordinador de la Educación en la Primera Infancia se creó con el cometido explícito de promover la profesionalización de los educadores en primera infancia y articular la acción de diversos actores institucionales (Consejo Coordinador de la Educación en la Primera Infancia [CCEPI], 2014).

² La Comisión de Trabajo Organización Curricular de la Carrera de Primera Infancia, creada en noviembre de 2011 a partir de una solicitud de la Dirección de Educación del Ministerio de Educación y Cultura, presentó el plan de estudios de la carrera de «maestro de en primera infancia» y «asistente técnico en primera infancia». No obstante, se aprobó únicamente la de asistente técnico, a solicitud del Consejo de Educación Inicial y Primaria (Administración Nacional de Educación Pública, 2013; CCEPI, 2014).

Para analizar estas transformaciones en las concepciones estudiantiles, este estudio se fundamenta en la teoría de las representaciones sociales (Jodelet, 1986), que concibe estas representaciones como sistemas de interpretación de la realidad, socialmente elaborados y compartidos, que orientan las prácticas y configuran las relaciones sociales. Las representaciones sociales no son meras reproducciones de lo real, sino construcciones activas que permiten a los sujetos comprender y actuar en su mundo cotidiano, operando a través de procesos de objetivación (que transforman lo abstracto en concreto) y anclaje (que integra lo nuevo en esquemas previos). Desde esta perspectiva, las concepciones sobre la infancia que construyen las futuras docentes pueden entenderse como representaciones sociales dinámicas, situadas en contextos formativos específicos y sujetas a procesos de disputa, negociación y transformación a lo largo de la trayectoria académica.

Este proceso se inscribe en debates latinoamericanos que han cuestionado los enfoques tecnocráticos de la infancia, promoviendo miradas críticas situadas, como proponen Alvarado y Llobet (2013), Osoro y Meng (2008) y Sepúlveda-Kattan (2021), quienes destacan la importancia de estudiar las representaciones sociales y prácticas pedagógicas desde las especificidades del Sur Global.

Sin embargo, los discursos y prácticas en torno a la infancia no son homogéneos. Persisten tensiones entre enfoques de derechos, representaciones tradicionales y modelos pedagógicos heredados. En la línea de la crítica a la pedagogía moderna, Narodowski (1994) ha mostrado cómo la escuela se organiza en torno a una infancia que debe ser normalizada y gobernada, lo que ayuda a comprender la persistencia de estas matrices en la formación docente.

En este contexto, resulta clave preguntarse qué concepciones de infancia y de educación infantil construyen los futuros docentes a lo largo de su formación, cómo se transforman y qué factores inciden en dicho proceso.

Como señala Gaitán (2022), «la infancia es una construcción social que se redefine en función de las transformaciones culturales, políticas y científicas del momento histórico» (p. 2), lo cual interpela de forma directa la formación docente como espacio de disputa simbólica.

Esta concepción se inscribe en una línea crítica que, desde la sociología de la infancia, ha problematizado las nociones universales y naturalizadas de niñez. James y Prout (1997) propusieron seis postulados fundantes para estudiar la infancia como construcción social, destacando su variabilidad, agencia y contextualización. Del mismo modo,

Sarmiento (2021) subraya la necesidad de atender a las culturas infantiles como realidades significativas y generacionales, lo cual desafía los marcos adultocéntricos y las prácticas uniformizantes. Desde esta perspectiva, Mayall (1996) subraya que las experiencias infantiles se configuran en órdenes sociales e institucionales concretos, por lo que las representaciones docentes no pueden desligarse de las estructuras organizativas y de poder en las que se producen.

En este contexto, el presente estudio parte de la pregunta: ¿qué concepciones de infancia construyen los estudiantes de la carrera maestro/a en primera infancia del Consejo de Formación en Educación, Administración Nacional de Educación Pública, y de qué manera estas concepciones se transforman a lo largo de la formación en los institutos de Montevideo y Paysandú? Para responder a esta interrogante, el proyecto se propuso como objetivo general conocer las concepciones de infancia que construyen los estudiantes al inicio y al egreso de la carrera, en estos dos contextos institucionales. A partir de esta exploración, se busca generar conocimiento que contribuya a los procesos de mejora y monitoreo de la carrera, ofreciendo insumos relevantes para docentes, equipos académicos y el Consejo de Formación en Educación en su conjunto.

Los objetivos específicos de la investigación fueron: 1) explorar las concepciones de infancia y de educación infantil que construyen los estudiantes de ambos institutos; 2) comprender los principales factores que inciden en la construcción de dichas concepciones; 3) analizar similitudes y diferencias entre estudiantes de primer y cuarto año; y 4) conocer en qué medida el contexto institucional de formación incide en dichas concepciones.

Desde una perspectiva crítica y situada, interesa especialmente explorar cómo se tensionan y resignifican estas representaciones en el recorrido formativo, poniendo en diálogo discursos normativos, experiencias prácticas y marcos institucionales específicos. En este marco, se desarrolló una investigación cualitativa, de carácter exploratorio, en institutos públicos de formación en educación de Montevideo y Paysandú, pertenecientes al Consejo de Formación en Educación, que imparten la carrera maestro/a en primera infancia. La estrategia metodológica, basada en entrevistas semiestructuradas a referentes institucionales ($n = 5$) y grupos de discusión con estudiantes de primero y cuarto año ($n = 4$ grupos), permitió abordar de manera situada los sentidos en disputa sobre infancia, educación y formación docente. El análisis facilitó la construcción de categorías que dan cuenta de la transformación de las concepciones estudiantiles a lo largo de

la carrera, integrando múltiples perspectivas y ofreciendo aportes teóricos y empíricos de relevancia para el campo educativo uruguayo.

Antecedentes: estudios sobre la formación docente y las concepciones de infancia

Este estudio se inscribe en un campo de producción crítica latinoamericana que ha abordado la infancia y la formación docente desde enfoques contextualizados, ético-políticos y relacionales. Desde este lugar, recupera contribuciones que problematizan los sentidos construidos sobre la infancia en contextos marcados por desigualdades estructurales y dispositivos de poder (Alliaume, 2018; Casallas, 2022; Llobet, 2014; Oberti, 2014).

A continuación, se presentan antecedentes relevantes que permiten contextualizar el problema de investigación en el campo de la formación docente y las concepciones de infancia.

A nivel nacional existen investigaciones sobre representaciones y concepciones en distintas áreas del campo educativo y social. En lo que refiere específicamente a la atención y educación en la primera infancia, no obstante, son escasas las investigaciones que abordan específicamente los procesos de formación docente en la carrera de maestro/a en primera infancia. A nivel regional y en otros contextos, diversas investigaciones recientes permiten ampliar el panorama sobre la configuración de concepciones en la formación docente.

Estas investigaciones muestran que las concepciones de infancia y formación docente se configuran en diálogo con factores institucionales, culturales y personales. Por ejemplo, Martínez-Bello *et al.* (2025) estudian las percepciones de educadoras y estudiantes de formación docente respecto al conocimiento pedagógico sobre el movimiento en la educación infantil, evidenciando tensiones entre lo prescripto y lo practicado. Corvalán *et al.* (2021) analizan las concepciones de docentes sobre problemáticas infantiles en contextos educativos, destacando la influencia de representaciones previas en las prácticas pedagógicas. Finalmente, Caicedo *et al.* (2024) proponen un marco conceptual sobre las concepciones en la formación docente, desde una perspectiva crítica y situada en América Latina.

En su tesis de maestría, Alliaume (2018) explora las representaciones y concepciones sobre la infancia y la educación infantil en actores técnico-políticos vinculados al diseño e implementación del Plan Caif. El estudio permite evidenciar cómo estas concepciones

inciden en la orientación y gestión de las políticas públicas. Este tipo de análisis se vuelve especialmente relevante a la luz de los trabajos recientes sobre la construcción de representaciones en el campo educativo, que destacan cómo estas imágenes no solo modelan discursos institucionales, sino que configuran modos de relación pedagógica (Córdoba-Andrade *et al.*, 2022).

Oberti (2014) analiza las representaciones sobre la familia presentes en el Plan Caif y el Programa Nuestros Niños, destacando su función estructurante en las prácticas institucionales y en los modos de intervención profesional. Advierte que estas representaciones pueden constituir obstáculos epistemológicos si no son explicitadas y revisadas. Este enfoque se complementa con estudios recientes que examinan cómo las concepciones sobre la familia influyen en las prácticas institucionales y en la implementación de políticas dirigidas a la primera infancia.

De León (2012) indaga en la participación infantil en centros de educación inicial, identificando distintas concepciones de infancia que influyen en las formas de relación que establecen las maestras, y problematizando la distancia entre los discursos institucionales y las prácticas reales. Aportes más recientes, como los de Córdoba-Andrade *et al.* (2022), permiten profundizar en este análisis, mostrando cómo las representaciones sociales que los adultos tienen sobre la infancia condicionan sus expectativas sobre la participación de niños y niñas, reproduciendo modelos que oscilan entre la tutela y la autonomía.

Etchebehere (2012) analiza el principio de autonomía progresiva en la educación inicial, mostrando dificultades en su integración desde la perspectiva de derechos y en el reconocimiento del rol docente como garante de esos derechos. En esta misma línea, Gaitán (2022) señala que uno de los principales desafíos actuales en la sociología de la infancia consiste precisamente en garantizar el ejercicio efectivo de los derechos de los niños y niñas, evitando reducciones formales o meramente discursivas, y promoviendo prácticas pedagógicas que reconozcan su agencia. Por su parte, Leopold (2014) muestra cómo los discursos sobre la infancia se han tejido en 'laberintos' donde conviven matrices tutelares, moralizantes y de control, que siguen influyendo en las formas de pensar y educar a niñas y niños.

A nivel regional, investigaciones recientes han retomado el vínculo entre políticas de infancia, representaciones sociales y escenarios formativos. Pedraza-Ramírez *et al.* (2022), por ejemplo, analizan cómo las condiciones sociales y culturales de contingencia reconfiguran las representaciones sobre educación infantil, afectando tanto los imagina-

rios institucionales como las prácticas formativas. En la misma línea, Sepúlveda-Kattan (2021) destaca la importancia de pensar la sociología de la infancia desde América Latina como lugar de enunciación, subrayando la necesidad de contextualizar los discursos pedagógicos en relación con las políticas públicas y los dispositivos de formación. Estos enfoques actualizan discusiones planteadas por Osoro y Meng (2008), quienes ya advertían sobre las tensiones entre modelos normativos y representaciones docentes en el diseño de escenarios educativos para la primera infancia.

Otros estudios relevantes son los de Hernández y Pargas (2005), quienes encuentran que, pese a que los Proyectos Pedagógicos de Aula integran el discurso de derechos, las prácticas se hallan mediadas por representaciones arraigadas en los educadores; y el de García *et al.* (2012), que identifica concepciones heterogéneas y contradictorias sobre la infancia entre docentes de nivel inicial y primaria. En esa misma línea, Córdoba-Andrade *et al.* (2022) advierten que las representaciones sociales que los adultos construyen sobre la infancia tienden a oscilar entre visiones deficitarias y discursos idealizados, lo cual incide directamente en las prácticas educativas y en las formas de relación con los niños y niñas. Estas tensiones evidencian la necesidad de una formación docente que permita revisar críticamente los supuestos que sostienen dichas concepciones.

En la región, diversos estudios muestran que la incorporación del enfoque de derechos en la formación inicial es más declarativa que efectiva. Pineda *et al.* (2009) caracterizan un conjunto importante de programas universitarios de educación inicial en Colombia y señalan que solo una minoría explicita en sus currículos una perspectiva de derechos de la infancia, predominando miradas tradicionales sobre la educación inicial y una actualización curricular más preocupada por la «calidad académica» que por las condiciones reales de la niñez.

En esta dirección, Lozano-Vicente (2016) sostiene que los derechos del niño se fundamentan en el reconocimiento de la individualidad infantil y se despliegan en configuraciones sociales capaces de otorgar valor a esa singularidad, lo que refuerza la necesidad de pensar la formación docente desde una perspectiva de derechos situada.

Diversos estudios coinciden en señalar tensiones entre los discursos sobre infancia y las prácticas pedagógicas reales. Caldo *et al.* (2012) identifican estereotipos que oscilan entre la naturalización y la idealización, lo cual simplifica las experiencias infantiles. García-Martínez y Osorio-Díaz (2020) profundizan esta línea al señalar una disociación persistente entre los discursos institucionales y las prácticas docentes. Complementariamente, los trabajos coordinados por Zapata (Zapata & Ceballos, 2010; Zapata & Res-

trepo, 2013) subrayan la importancia de interrogar estas concepciones en los procesos de formación, y aportan herramientas metodológicas para su análisis.

Este estudio se inscribe en esa línea de indagación, pero aporta una mirada específica centrada en la construcción de concepciones de infancia por parte de estudiantes en formación, un aspecto poco explorado en el contexto uruguayo. A partir del análisis de sus trayectorias formativas y de los marcos institucionales concretos en que se desarrollan, se busca comprender cómo estas concepciones se configuran y transforman a lo largo del proceso formativo.

En conjunto, la literatura revisada da cuenta de un campo en construcción, marcado por tensiones entre representaciones tradicionales y enfoques de derechos en la educación infantil. No obstante, aún son escasos los estudios que analizan las trayectorias formativas desde las voces estudiantiles y que exploren cómo estas resignifican sus concepciones en diálogo con experiencias prácticas e institucionales. Particularmente en el contexto uruguayo, falta profundizar en el modo en que la formación docente inicial se configura como espacio de disputa simbólica, subjetivación y relectura crítica de lo instituido. Este estudio se propone aportar en esa dirección, posicionándose en el cruce entre formación, representaciones sociales y derechos de las infancias.

Método

La investigación se desarrolló a partir de un enfoque cualitativo de tipo exploratorio, enmarcado en una perspectiva interpretativa que permite recuperar los sentidos subjetivos y situados que las y los estudiantes elaboran sobre la infancia y la docencia (Manrique, 2022; Pedraza-Ramírez *et al.*, 2022). Se trabajó con estudiantes de primer y cuarto año de dos instituciones públicas de formación docente. Esta perspectiva permite captar la dimensión simbólica y situada de los sentidos construidos por las y los estudiantes, reconociendo el papel activo de los sujetos en la interpretación de sus experiencias formativas (Manrique, 2022; Pedraza-Ramírez *et al.*, 2022).

Se realizaron entrevistas semiestructuradas y grupos de discusión en los que participaron 13 estudiantes. Como plantea Casallas (2022), los grupos focales constituyen herramientas valiosas para indagar representaciones sociales naturalizadas en el campo educativo, abriendo espacios de problematización colectiva. Las entrevistas y grupos fueron grabados, transcritos y analizados con base en categorías construidas desde los núcleos problemáticos del marco teórico y la propia lectura del material empírico.

La selección de los participantes se realizó mediante un muestreo por conveniencia, atendiendo a criterios de accesibilidad, pertinencia y disponibilidad, en línea con los planteos metodológicos de Hernández *et al.* (2014), Taylor *et al.* (2016) y Valles (2003). Se incluyeron estudiantes regulares de primero y cuarto año de la carrera Maestro/a en Primera Infancia, con trayectoria activa en la formación y participación en instancias curriculares de práctica. Así mismo, se convocó a referentes institucionales con vínculo docente o de coordinación directa en las unidades curriculares del plan de estudios. Aunque la convocatoria fue abierta a más estudiantes, participaron únicamente quienes respondieron y concurrieron voluntariamente a la invitación, lo cual constituye una limitación propia de este tipo de estrategias de muestreo. Fueron excluidos aquellos casos en los que no se hubiera completado el trayecto formativo correspondiente al año en curso o cuando no existía relación directa con la propuesta formativa de la carrera.

Las participantes del estudio fueron 13 estudiantes mujeres, lo que refleja la fuerte feminización de la carrera Maestro/a en Primera Infancia en Uruguay. Sus edades se ubicaban mayoritariamente entre los 20 y 30 años, con trayectorias formativas diversas. En el caso de Montevideo, todas eran oriundas de la capital, mientras que en Paysandú una estudiante provenía de otro departamento, lo que introduce una variable territorial significativa. En cuanto a los referentes institucionales entrevistados, se trató de docentes de unidades curriculares troncales de la carrera, en particular de asignaturas vinculadas a la didáctica de la práctica en primero y cuarto año, así como a áreas de las ciencias de la educación. Este conjunto de perfiles aportó una mirada complementaria entre el discurso estudiantil y el enfoque formativo promovido por las instituciones.

El diseño consideró principios éticos fundamentales como el consentimiento informado, la confidencialidad y el respeto por la autonomía de las participantes. En línea con Fernandes (2021), se asumió una ética situada en la relación investigadora, que reconoce el cuidado y la reflexividad como dimensiones sustantivas de la práctica investigativa, incluso cuando no se trabaja directamente con niños o niñas.

Diseño metodológico y enfoque epistemológico

El diseño metodológico asumido se nutre de una concepción crítica y situada de la producción de conocimiento. Como se plantea en el informe, se parte del reconocimiento de la subjetividad, de la implicación del investigador en el proceso y de la necesidad de generar condiciones para el diálogo con las y los actores educativos desde una lógica de co-construcción. Esta opción metodológica habilita el acceso a dimensiones simbóli-

cas que difícilmente podrían ser aprehendidas mediante estrategias cuantitativas o estandarizadas.

En este sentido, Manrique (2022) sostiene que «las representaciones sociales son formas de conocimiento social que se construyen en la interacción y que permiten a los individuos y grupos interpretar y dar sentido a su realidad cotidiana» (p. 120). Así mismo, Pedraza-Ramírez *et al.* (2022) afirman que «la formación docente exige aproximaciones metodológicas que recuperen la complejidad de los sentidos subjetivos e institucionales en disputa» (p. 45).

Desde una perspectiva ética y epistémica, Fernandes (2021) subraya la importancia de desarrollar investigaciones sensibles al contexto, que promuevan la horizontalidad en las relaciones investigativas, especialmente cuando se trabaja con infancia. Complementariamente, Sarmiento (2021) plantea la necesidad de atender a las culturas infantiles como realidades complejas y significativas, lo que exige metodologías abiertas a la escucha, la ambigüedad y la reflexividad.

Estas perspectivas respaldan la elección de un enfoque cualitativo interpretativo para comprender las representaciones sociales de las estudiantes sobre la infancia durante su formación en educación.

Técnicas de producción de datos

La elección de técnicas diferenciadas responde a la naturaleza de los datos buscados: las entrevistas semiestructuradas con referentes institucionales permitieron profundizar en concepciones individuales, marcos normativos y tensiones institucionales desde una perspectiva experta, mientras que los grupos de discusión con estudiantes facilitaron la emergencia de discursos colectivos, la negociación de sentidos y la observación de cómo se construyen socialmente las representaciones sobre la infancia en el contexto formativo. Esta triangulación metodológica enriquece el análisis al captar tanto las dimensiones individuales como las construcciones colectivas de sentido.

Esta estrategia metodológica mixta permitió acceder a diferentes niveles de las representaciones sociales: las imágenes e ideas individuales (a través de entrevistas), los discursos colectivos y negociados (en grupos de discusión), y las representaciones sociales compartidas que emergen de la articulación entre lo individual y lo colectivo en contextos institucionales específicos.

Para la recolección de información se utilizaron dos estrategias complementarias:

Entrevistas semiestructuradas (n = 5): se realizaron entrevistas a cinco referentes institucionales de la carrera Maestro/a en Primera Infancia, pertenecientes a los institutos de formación docente de Montevideo y Paysandú. Las entrevistas se orientaron a indagar las concepciones de infancia presentes en los discursos institucionales, su vínculo con las propuestas formativas y con los marcos normativos vigentes.

Grupos de discusión (n = 4): se organizaron cuatro grupos de discusión con estudiantes de la carrera, distribuidos en dos grupos por institución (uno de primer año y otro de cuarto año). Esta estrategia permitió recuperar discursos colectivos y contrastar trayectorias formativas, identificando cambios, persistencias y tensiones en las concepciones de infancia a lo largo del proceso educativo.

Las instancias fueron grabadas y luego transcritas, asegurando el anonimato de las y los participantes mediante el uso de códigos que identifican la institución, el año y el tipo de técnica (por ejemplo, GDPy₁: grupo de discusión, Paysandú, primer año).

Como plantean Casallas (2022) y Córdoba-Andrade *et al.* (2022), las representaciones sociales pueden emerger con particular riqueza en contextos de intercambio grupal, donde los sujetos no solo expresan opiniones, sino que también negocian sentidos en relación con los otros. En esta línea, el uso de grupos de discusión posibilita acceder a las tramas intersubjetivas que configuran las concepciones de infancia, y que suelen estar mediatizadas por la formación, la experiencia y el contexto institucional.

Estrategia de análisis

El análisis de la información se realizó mediante técnicas de codificación abierta, combinando categorías *a priori* —derivadas del marco teórico— con categorías emergentes surgidas del trabajo con los materiales empíricos. Este procedimiento permitió identificar núcleos de sentido, regularidades y tensiones que atraviesan los discursos de estudiantes y referentes institucionales.

El análisis se realizó mediante análisis de contenido de orientación cualitativa (Bardin, 2016), integrando elementos del análisis del discurso para captar las dimensiones retóricas y constructivas de las representaciones sociales. Este enfoque mixto permitió atender tanto al contenido manifiesto como a las estructuras discursivas que organizan las concepciones sobre la infancia. El proceso analítico incluyó las siguientes fases:

Transcripción y familiarización: transcripción integral de las entrevistas y grupos de discusión, con múltiples lecturas para identificar núcleos de sentido preliminares.

Codificación temática: codificación abierta que combinó categorías *a priori*, derivadas del marco teórico sobre representaciones sociales, en particular los procesos de objetivación (transformación de lo abstracto en concreto) y anclaje (integración de lo nuevo en esquemas previos; Jodelet, 1986), con categorías emergentes surgidas de los datos.

Categorización y articulación: agrupación de códigos en categorías temáticas que capturan las tensiones, transformaciones y disputas en las concepciones estudiantiles.

Interpretación contextualizada: análisis interpretativo en diálogo con el marco teórico, prestando especial atención a cómo las representaciones sociales se construyen discursivamente, cómo circulan en los contextos institucionales y cómo se transforman a lo largo de las trayectorias formativas.

Esta estrategia analítica permitió abordar la complejidad de las representaciones sociales, articulando dimensiones individuales y colectivas, discursivas y prácticas, en línea con los planteamientos de Córdoba-Andrade *et al.* (2022) y Manrique (2022) sobre el estudio de representaciones en educación.

Cabe señalar, siguiendo a Sautu *et al.* (2005), que la construcción del marco teórico y la formulación de objetivos en investigación cualitativa son procesos recursivos, en los que las categorías se redefinen en diálogo con el trabajo de campo y el análisis de los datos. Esta lógica orientó las decisiones de codificación abierta y axial adoptadas en el estudio, proceso que permitió organizar las categorías emergentes en torno a dimensiones más amplias de análisis.

La interpretación fue discutida entre los miembros del equipo de investigación, con el objetivo de validar los núcleos construidos y minimizar sesgos, retomando permanentemente los relatos y los marcos teóricos.

Se priorizó una lógica interpretativa, articulando los hallazgos con el marco conceptual y buscando comprender cómo las concepciones de infancia y educación infantil se expresan en el plano discursivo, institucional y experiencial. Según Manrique (2022), el abordaje de las representaciones sociales requiere de estrategias que permitan captar las múltiples capas de significación que las sostienen, integrando elementos individuales y colectivos. Esta perspectiva resulta particularmente relevante para el análisis de discursos complejos como los de la formación docente, donde se entrecruzan sentidos personales, institucionales y culturales.

Consideraciones éticas

El estudio se desarrolló conforme a criterios éticos propios de la investigación social cualitativa. Todos los participantes fueron informados de los objetivos del trabajo, otorgaron su consentimiento para participar voluntariamente y se garantizó en todo momento la confidencialidad de sus aportes. De igual manera, se obtuvo la autorización formal de las instituciones implicadas para la realización de las entrevistas y los grupos de discusión. La investigación se inscribe en un proyecto aprobado y financiado por la Agencia Nacional de Investigación e Innovación. El proyecto, sus instrumentos (incluyendo la hoja de presentación, el consentimiento informado y la metodología) fueron evaluados y aprobados por un Comité de Ética de la Universidad de la República.

En línea con Fernandes (2021), se reconoce la importancia de resguardar no solo los derechos formales de los participantes, sino también de generar condiciones de participación respetuosa, relacional y contextualizada. Este enfoque ético se alinea con los marcos contemporáneos que abogan por una investigación dialógica y situada, especialmente en el campo de la infancia y la formación docente.

Aunque el estudio no involucra a niños o niñas, se asumió una postura ética reflexiva y respetuosa de las trayectorias formativas de las y los participantes, reconociendo la importancia de establecer vínculos basados en la confianza y el respeto mutuo.

Resultados

En esta sección se presentan los principales hallazgos de la investigación, organizados en torno a categorías emergentes construidas a partir del análisis de los grupos de discusión y entrevistas semiestructuradas. La presentación se enmarca en una lógica hermenéutica coherente con el enfoque cualitativo interpretativo asumido, en la cual los hallazgos empíricos se articulan con los marcos conceptuales que guiaron la investigación. Las categorías se construyeron a partir de núcleos de sentido que emergieron del diálogo entre las voces participantes y el marco teórico, y no como estructuras previas cerradas. Esta decisión permite mostrar cómo el proceso investigativo implicó una co-construcción de sentidos en la que análisis e interpretación fueron simultáneos.

A partir del análisis de las entrevistas y grupos de discusión, se identificaron un conjunto de categorías emergentes que permiten sistematizar las concepciones de infancia, educación infantil y formación docente expresadas por las participantes. En la tabla

1 se sintetizan estas categorías, junto con una breve descripción y un fragmento representativo que ilustra cada una de ellas.

Tabla 1

Categorías emergentes sobre concepciones de infancia, educación infantil y formación docente

Categoría emergente	Descripción breve	Fragmento ilustrativo (código)
Infancia como construcción social y plural	Concepciones que reconocen la historicidad, diversidad y contexto social de las infancias.	«No hay una sola forma de ser niño o niña...» (GDPyd2)
Tensiones entre discursos de derechos y prácticas adulto-céntricas	Contradicciones entre enfoques de derechos y lógicas institucionales disciplinadoras.	«Decimos que tienen derechos pero imponemos todo» (GDIINN1)
Educación infantil como derecho al presente	Enfoques que valorizan el aquí y ahora, reconociendo a niñas y niños como protagonistas.	«Es para el aquí y el ahora» (GDPyd1)
Juego y afectividad como ejes pedagógicos	Reconocimiento del juego y los vínculos como dimensiones centrales de la práctica educativa.	«El cuidado también enseña» (IC1)
Práctica como espacio de subjetivación y disputa de sentidos	La práctica no es aplicación mecánica sino terreno de resignificación, conflicto y aprendizaje.	«No naturalizamos prácticas solo porque se hacen así» (GDIINN2)
Formación docente como campo de disputa simbólica	La formación es escenario donde se negocian sentidos, roles y posicionamientos.	«Yo entré con otra idea de lo que es ser maestra» (GDIINN2)

Concepciones de infancia: pluralidad y tensiones

Las concepciones de infancia manifestadas por las estudiantes entrevistadas se enmarcan, en su mayoría, en una mirada que reconoce a las niñas y los niños como sujetos de derecho, con capacidad de participación, expresión y decisión, desde una perspectiva que entiende a la infancia como una construcción social, variable según los contextos históricos, culturales y sociales.

Este posicionamiento puede leerse en clave de anclaje, en tanto reelabora marcos previos centrados en la tutela o el déficit, integrando progresivamente discursos de derechos y agencia infantil (James & Prout, 1997; Jodelet, 1986):

Yo no creo que haya una sola forma de ser niño o niña. Depende mucho de dónde naciste, de quién te rodea, de lo que te dejan o no hacer. A veces decimos «El niño necesita tal cosa», pero no pensamos que eso también es una idea que aprendimos. (GDPyd2)

Este reconocimiento convive con representaciones más tradicionales o idealizadas, que vinculan la infancia a la pureza, la ternura o la necesidad de protección permanente:

«A veces decimos que los niños tienen derechos, pero después les imponemos todo: cómo tienen que estar sentados, cuándo pueden hablar, si pueden ir al baño» (GDIINN₁).

En los relatos estudiantiles y docentes se hace evidente una comprensión progresiva de la infancia como una categoría múltiple y situada, a modo de ejemplo: «No hay solo una infancia, hay muchas infancias» (IC₂) y «Los niños de hace 20 años no son los mismos ni viven las mismas cosas» (IC₁).

Así mismo, se identifican expresiones que refuerzan el adultocentrismo: «Cada niño trae algo para enseñar» (GDPyd₂), «El niño queda como sujeto a los tiempos del adulto» (DocIINN₂) y «Está como al servicio del adulto» (GDIINN₂).

Tal como señalan Dahlberg *et al.* (2005), estas imágenes de infancia no son descripciones neutrales, sino construcciones culturales que orientan qué se considera una «buena» infancia y legitiman determinadas prácticas pedagógicas.

Estas voces evidencian un desplazamiento desde imágenes naturalizadas hacia la infancia como sujeto social y de derechos; sin embargo, persisten anclajes adultocéntricos que coexisten con nuevas objetivaciones (participación, diversidad, agencia), lo que revela un proceso de reconfiguración aún en disputa.

Educación infantil: entre el derecho y las lógicas del cuidado

Las estudiantes conciben la educación en la primera infancia de forma integral, superando visiones asistencialistas o escolarizantes: «La educación en primera infancia es para el aquí y el ahora. No es sólo para que después le vaya bien en la escuela» (GDPyd₁).

Este enfoque integral aparece en expresiones que valoran al niño como totalidad: «La carrera de MPI (maestro/a en primera infancia) la elegí porque sentí que contemplaba al niño como un todo» (GDPyd₁) y «La educación del niño comprende todo; comprende lo emocional, lo cognitivo, lo físico...» (GDPyd₁).

El juego se menciona como categoría central. También se valoran ambientes que respetan los ritmos e intereses de cada niño.

Desde las entrevistas, se advierte distancia entre discursos normativos y prácticas institucionales: «Tenemos una mirada normativa sobre los derechos, pero en las prácticas no siempre se traduce» (DocIINN₂).

Se observa un desplazamiento desde visiones instrumentales hacia comprensiones éticas y relacionales: «Estamos aprendiendo a pensar la educación no como una bajada de contenidos, sino como una forma de acompañar procesos, de generar condiciones para que los niños puedan ser» (GDMvd4), «Educar es un compromiso ético, porque implica mirar al niño como otro singular» (DocPyd2) y «Hay una responsabilidad muy grande que a veces se desdibuja cuando se ve la educación solo como enseñar contenidos» (DocIINN2).

También emergen concepciones que asocian la educación a funciones de resguardo o escolarización. En contraposición, se reconocen enfoques que integran educación y cuidado: «No es solo cuidar, es también estar atenta a lo que el niño necesita para aprender, para expresarse, para sentirse parte» (GDMvd3), «No se puede educar si no se cuida, ni cuidar sin educar» (DocIINN1) y «El cuidado también enseña, enseña desde el modo en que miramos, hablamos, tocamos» (IC1).

Se mencionan fricciones entre lo promovido en la formación teórica y lo vivido en la práctica: «La masividad, las dinámicas institucionales, muchas veces van en contra de lo que te enseñan» (GDIINN2).

La educación infantil como derecho se afirma en la medida en que el cuidado se re-significa como dimensión pedagógica (vínculo, juego, escucha); no obstante, persisten fricciones con lógicas asistenciales. Esta ambivalencia indica avances en la objetivación de nuevos sentidos y la necesidad de condiciones institucionales que los sostengan.

Formación docente: entre la transformación y la tensión

Las estudiantes expresan recorridos formativos diversos y transformación de sus concepciones a lo largo de la carrera: «Yo entré con una idea muy distinta de lo que es ser maestra. Pensaba que era más de seguir un programa y enseñar cosas. Ahora entiendo que es acompañar, observar, reflexionar todo el tiempo» (GDIINN2). También se identifica malestar ante prácticas observadas:

En clase hablamos de derechos, de respetar los tiempos de los niños... Pero en las prácticas muchas veces ves lo contrario. Niños que tienen que comer rápido, que se los reta porque no se duermen, que no pueden decidir nada. (GDIINN2)

Los dispositivos formativos habilitan la reflexión sobre esas tensiones: «En las prácticas vemos que muchas cosas no coinciden con lo que se plantea en la teoría. Ahí te das cuenta de lo fuerte que son algunas ideas, incluso en los jardines» (GDPyd3).

Las trayectorias formativas son afectadas por diferencias entre centros, docentes y años de cursado: «No todas las formaciones son iguales. Yo tuve la suerte de tener docentes que nos hacían pensar mucho, que nos preguntaban el porqué de todo. Eso te cambia» (GDMvd1).

La formación opera como espacio de disputa simbólica: habilita transformaciones subjetivas y reposicionamientos ético-políticos, a la vez que reactualiza inercias institucionales; la validación colectiva de sentidos resulta clave para estabilizar los desplazamientos.

Prácticas formativas: subjetivación y sentidos en disputa

Las prácticas son vividas como espacios donde se construyen sentidos, más allá de su función curricular. Las estudiantes de cuarto año reconocen un cambio en sus concepciones: «Al principio uno tiene muchas ideas que no se cuestiona. Después vas viendo que hay otras formas, que las cosas se pueden hacer distinto» (GDIINN1).

También destacan el rol de la formación reflexiva: «Cuestionemos el accionar de todos los días como profesionales de educación desde una perspectiva crítica, desde una cuestión crítica de las propias prácticas educativas» (GDIINN2) y «Cuando te sentís escuchada y no juzgada, te animás más a probar, a pensar diferente. Cuando te corrigen todo o te dicen "Eso no va", te cerrás» (GDMvd2).

Se contraponen prácticas transformadoras, con reflexión y co-construcción, frente a otras más prescriptivas. La práctica es señalada como fuente de conocimiento y transformación, no solo como aplicación técnica.

En síntesis, las tensiones, desplazamientos y aprendizajes que se manifiestan en la experiencia formativa recuperan y condensan las disputas de sentido abordadas en los apartados anteriores.

Las tensiones que emergen entre representaciones heredadas y marcos propuestos en la formación expresan un movimiento de transformación subjetiva. Este proceso no es lineal ni homogéneo, sino que implica conflictos, resistencias y resignificaciones. Lo formativo se presenta así como un espacio de disputa simbólica donde se confrontan

sentidos en torno a la infancia, el rol docente y las prácticas educativas. Estas dinámicas revelan el carácter situado y político de la construcción de saber pedagógico.

Las prácticas describen procesos de subjetivación anudados a una ética relacional (escucha, cuidado, horizontalidad) y, a la vez, constituyen el lugar de objetivación de los sentidos construidos: en el hacer se verifica la agencia para sostener cambios y anclar nuevos sentidos o, por el contrario, se reanclan rutinas hegemónicas que, aunque interpeladas, no desaparecen del todo; allí se define la consistencia de las transformaciones y la legitimación de nuevas posiciones docentes.

Discusión

Esta investigación aporta al campo de la formación docente inicial en primera infancia al mostrar cómo las concepciones de infancia, educación y rol docente expresadas por las estudiantes no son estructuras fijas, sino construcciones dinámicas, plurales y en disputa. La formación aparece así como una experiencia de subjetivación situada, atravesada por tensiones entre discursos hegemónicos y propuestas ético-políticas transformadoras.

Aportes al campo y diálogo con investigaciones previas

Los hallazgos permiten identificar movimientos significativos en la forma en que las estudiantes comprenden la infancia —como categoría social, histórica y política— y la educación —como derecho, vínculo y práctica situada—. Estas transformaciones no surgen exclusivamente de la transmisión de contenidos, sino de un proceso que combina marcos teóricos, experiencias institucionales y prácticas reflexivas.

En esta línea, trabajos como los de Gaitán y Rodríguez (2022) y Sarmiento (2021) han subrayado la importancia de comprender la infancia como una construcción relacional y generacional, moldeada por contextos sociales e históricos diversos. En clave latinoamericana, estudios como los de Alvarado y Llobet (2013) muestran que las representaciones de infancia se entranan con regímenes de bienestar y tramas institucionales específicas, lo que refuerza (en diálogo con Gaitán, 2022; y Sarmiento, 2021) la necesidad de leer estos hallazgos como construcciones situadas y políticamente condicionadas.

Este enfoque coincide con otras investigaciones que han abordado el carácter procesual y conflictivo de las representaciones sociales en el campo educativo (Caicedo *et al.*, 2024; Córdoba-Andrade *et al.*, 2022). El estudio reafirma la idea de que la formación do-

cente puede constituirse como un campo de disputa simbólica, en el que conviven y se tensionan modelos pedagógicos tradicionales y propuestas transformadoras, como señalan Gaitán (2022) y Pedraza-Ramírez *et al.* (2022).

En particular, autores como Casallas (2022) y Jodelet (1986) destacan que las representaciones sociales en educación no son solo reflejo de realidades preexistentes, sino mediaciones activas que inciden en los modos de pensar y actuar pedagógicamente.

Tal como propone Jodelet (1986), las representaciones sociales se configuran mediante procesos de objetivación —que transforman lo abstracto en concreto— y anclaje, mediante el cual se integran nuevos significados a marcos previos. Estas operaciones permiten a los sujetos organizar simbólicamente su experiencia y actuar sobre ella, lo cual resulta clave para comprender cómo las estudiantes resignifican su vínculo con la infancia y la educación. De este modo, la formación no solo transmite saberes, sino que interviene en los procesos simbólicos de construcción del sentido, otorgando centralidad al carácter relacional del saber pedagógico (Jodelet, 1986; Moscovici, 1981).

Un estudio reciente de Santamarina y Núñez (2023) muestra que las docentes de Educación Infantil identifican tensiones entre modelos tradicionales y demandas de actualización permanente, lo que dialoga con las ambivalencias que expresan las estudiantes de este trabajo respecto a la formación inicial y sus prácticas.

La investigación se alinea así con trabajos que han subrayado la importancia de revisar críticamente las concepciones heredadas y habilitar posicionamientos ético-políticos en la formación inicial (Manrique, 2022; Zapata & Restrepo, 2013). Este proceso también se vincula con lo planteado por Pechtelidis (2021), quien propone repensar la infancia desde una perspectiva que reconozca su agencia y participación, en lugar de reproducir marcos adultocéntricos que limitan su protagonismo.

A diferencia de investigaciones centradas en docentes en ejercicio o en enfoques institucionales macro (Corvalán *et al.*, 2021; Oberti, 2014), este trabajo focaliza en el proceso formativo de estudiantes durante su tránsito por la carrera. Esta perspectiva permite explorar con mayor detalle los desplazamientos subjetivos y las tensiones que atraviesan la apropiación de saberes pedagógicos antes del ingreso pleno al campo profesional.

En el campo de las representaciones sociales, estos hallazgos confirman que la formación docente es un espacio donde se disputan sentidos mediante procesos de anclaje y objetivación (Jodelet, 1986). Lo que las estudiantes nombran y practican no es un mero reflejo, sino una mediación simbólica que orienta la acción (Hernández & Pargas, 2005;

Manrique, 2022). En esa dinámica, se comprenden las ambivalencias y «zonas grises» de sentido que describe Casallas (2022), donde conviven imaginarios heredados y nuevas comprensiones en torno a la infancia y la educación.

Desde la sociología de la infancia, las transformaciones observadas dialogan con los postulados de James y Prout (1997) acerca de la infancia como construcción social, y con las lecturas situadas de Gaitán (2022) y Sarmiento (2021), que subrayan la agencia infantil y las culturas infantiles. El anclaje latinoamericano propuesto por Sepúlveda-Kattan (2021) ayuda a explicar por qué estas disputas adquieren perfiles distintos según contextos y trayectorias institucionales, robusteciendo la lectura crítica de los resultados.

En la formación docente inicial, los datos se alinean con estudios que muestran la coexistencia de imágenes contradictorias de infancia en el trayecto formativo (Caldo *et al.*, 2012) y la tendencia a reactivar marcos tradicionales cuando no hay dispositivos reflexivos que sostengan los cambios (Corvalán *et al.*, 2021). Estos hallazgos también se corresponden con perspectivas que conciben la formación como construcción situada de saberes (Caicedo *et al.*, 2024) y con propuestas que vinculan democracia, diversidad y participación en la educación infantil (Meng, 2011; Osoro & Meng, 2008).

En sintonía con Pineda *et al.* (2009), que analiza la incorporación de la perspectiva de derechos en programas universitarios que forman para la educación inicial, los hallazgos de este estudio muestran tensiones entre un discurso de derechos y prácticas formativas aún ancladas en modelos tradicionales.

Fortalezas y limitaciones del estudio

Una de las fortalezas de esta investigación radica en haber recuperado las voces estudiantiles en distintos momentos de la carrera, lo que permitió observar trayectorias y procesos de resignificación. La incorporación de estudiantes de dos instituciones diferentes y de referentes institucionales aportó riqueza al análisis al permitir contrastar discursos y experiencias.

Este enfoque dialógico entre estudiantes y referentes institucionales favorece la construcción de sentidos compartidos y tensiones en torno a la infancia y la educación, lo cual se alinea con lo planteado por Hernández y Pargas (2005) respecto al rol de las representaciones sociales como guías de acción y estructuras interpretativas del quehacer educativo.

Estos elementos resultan clave si se considera, como plantea Manrique (2022), que las representaciones sociales son formas de conocimiento construidas en la interacción, que permiten interpretar y dar sentido a la realidad cotidiana. Desde esta perspectiva, el acceso a voces diversas y en distintos momentos del trayecto formativo posibilita captar con mayor profundidad la dimensión simbólica de los procesos formativos.

Además, como señalan Casallas (2022) y Sarmento (2021), comprender cómo las culturas infantiles y las representaciones sobre la infancia circulan en los espacios institucionales permite analizar de manera más fina los desplazamientos subjetivos que las futuras docentes experimentan a lo largo de su formación.

Entre las limitaciones, se encuentra el número reducido de participantes y la concentración en dos instituciones específicas. La muestra fue mayoritariamente femenina, lo que responde al perfil de la carrera, pero impide explorar diferencias de género en las representaciones analizadas. La participación fue voluntaria, lo que puede sesgar los discursos hacia perfiles más reflexivos o comprometidos. Además, el estudio se centró en relatos y experiencias mediadas por el lenguaje, sin incluir observación directa de prácticas.

Estas delimitaciones no invalidan los hallazgos, pero sí acotan su transferibilidad, dado que se trata de una investigación cualitativa de tipo exploratorio, orientada a comprender procesos situados más que a generalizar resultados. Como advierten Caicedo *et al.* (2024), este tipo de estudios busca interpretar y comprender la complejidad de la formación desde una perspectiva crítica, más que establecer regularidades generalizables.

En esa línea, la perspectiva interpretativa adoptada permite atender a la multiplicidad de sentidos que coexisten en la formación docente, como también lo proponen Etchebehere (2012) y Gaitán (2022), al analizar cómo los discursos sobre derechos y participación se entranan —no siempre sin conflicto— con las prácticas formativas e institucionales.

Futuros estudios podrían profundizar en estas tensiones ampliando el número y diversidad de instituciones, incorporando observación de prácticas, considerando estudiantes varones y comparando otras carreras de formación docente, lo que permitiría contrastar y afinar los hallazgos aquí presentados.

Transferibilidad e implicancias

Pese a sus límites, los resultados ofrecen insumos relevantes para otras experiencias formativas en educación inicial, especialmente aquellas que buscan promover una formación docente crítica y comprometida con los derechos de las infancias. Las categorías construidas pueden ser útiles para orientar dispositivos institucionales de formación, revisión curricular y acompañamiento de prácticas.

La transferibilidad se sostiene en la riqueza interpretativa del enfoque cualitativo, en la diversidad de trayectorias estudiantiles consideradas y en el análisis de prácticas formativas compartidas en instituciones que presentan rasgos comunes con otros contextos de formación docente inicial. En este sentido, Pedraza-Ramírez *et al.* (2022) plantean que las representaciones construidas en los escenarios formativos se ven afectadas por condiciones sociales y culturales de contingencia, lo que refuerza la necesidad de contextualizar los sentidos construidos por las y los estudiantes.

De igual manera, como plantea Meng (2011), reconocer la infancia como sujeto activo de derechos implica que la formación docente integre prácticas y discursos que tensionen los marcos tradicionales y propicien la construcción de nuevas imágenes y relaciones pedagógicas.

En el plano político-institucional, el estudio visibiliza tensiones estructurales (como la distancia entre discurso y práctica o la falta de articulación entre teoría y experiencia) que desafían la implementación efectiva de una formación crítica. Tal como advierten García-Martínez y Osorio-Díaz (2020), estas tensiones entre discursos normativos y prácticas educativas reales configuran un escenario complejo que demanda intervenciones estructurales, más allá de los cambios curriculares.

En la medida en que las instituciones de primera infancia pueden pensarse como foros públicos para la construcción colectiva de significados —y no solo como prestadoras de un servicio—, se retoma la perspectiva propuesta por Dahlberg *et al.* (2005), que vincula la educación infantil con un proyecto democrático y participativo.

También Caldo *et al.* (2012) subrayan la necesidad de reconocer cómo las representaciones sobre la infancia que circulan en los espacios formativos no se modifican de manera automática, sino que requieren condiciones institucionales que habiliten procesos reflexivos, sostenidos y colectivos.

Esto implica revisar no solo los marcos normativos, sino también las condiciones concretas en las que se desarrolla la formación. Desde el punto de vista práctico, se des-

taca la necesidad de generar espacios curriculares que promuevan la reflexión crítica sostenida, el acompañamiento docente y la co-construcción de saberes pedagógicos. Se enfatiza la importancia del juego, la disponibilidad afectiva y la escucha activa como principios pedagógicos fundantes, no solo en lo declarativo, sino en las decisiones didácticas y la vida institucional cotidiana.

En esta línea, Rinaldi (1999), recuperando la tradición reggiana concibe la documentación pedagógica como una práctica ética y política que hace visible la experiencia de los niños y abre un diálogo crítico entre docentes, familias y comunidad, desplazando modelos evaluativos centrados solo en el control.

Estos hallazgos refuerzan la necesidad de que las instituciones formadoras desarrollen políticas activas que articulen teoría y práctica, garanticen condiciones estructurales para el acompañamiento pedagógico reflexivo y fortalezcan dispositivos que reconozcan la dimensión ética y política del vínculo educativo en la primera infancia. Como señala Etchebehere (2012), garantizar el ejercicio efectivo de los derechos en educación infantil requiere transformar las prácticas y fortalecer el rol docente como garante de esos derechos.

En esa misma línea, De León (2012) advierte que promover la participación infantil como derecho implica no solo enunciarlo, sino generar prácticas institucionales que habiliten esa participación, lo cual interpela profundamente las formas de formar a quienes educan.

En clave político-pedagógica, los resultados sugieren que la consolidación de nuevas comprensiones requiere condiciones institucionales específicas: dispositivos reflexivos sostenidos (seminarios de análisis de práctica, diarios y portafolios), acompañamiento situado en duplas docentes, y una articulación efectiva teoría-práctica en los tramos de práctica. Estas medidas favorecen el anclaje de sentidos vinculados a derechos, participación, juego y cuidado como dimensión pedagógica, evitando re-objetivaciones asistenciales. Tomando en cuenta a Meirieu (2022) quien plantea que la escuela todavía puede contribuir a la democracia en la medida en que sostenga espacios de deliberación, conflicto y responsabilidad compartida, lo que interpela directamente las formas de formar docentes en educación infantil.

Desde una perspectiva institucional, la «transmisión» (en el sentido trabajado por Carli, 2004) implica asumir que los cambios curriculares requieren desarmar gramáticas escolares sedimentadas; por ello, los dispositivos reflexivos y el acompañamiento situado resultan condición para que las innovaciones no se diluyan en rutinas heredadas.

En tal sentido, en términos operativos, las instituciones formadoras podrían: 1) integrar rúbricas de retroalimentación que expliciten indicadores de agencia infantil y vínculo pedagógico; 2) fortalecer comunidades de práctica entre cátedras y centros de práctica; 3) incluir módulos breves sobre representaciones sociales aplicadas a la observación y al diseño didáctico; y 4) promover instancias de co-evaluación con referentes institucionales. Estas acciones buscan traducir los hallazgos en mejoras curriculares y de acompañamiento, coherentes con una perspectiva de derechos.

Posibles explicaciones alternativas y reflexión ética

La coexistencia de representaciones contradictorias puede interpretarse como señal de un proceso formativo en curso, donde lo aprendido convive con saberes previos arraigados y con modelos institucionales persistentes. Esta pluralidad de sentidos no siempre deriva en apropiaciones críticas, y en algunos casos puede generar repliegue o adaptación a prácticas hegemónicas. Tal como señalan Córdoba-Andrade *et al.* (2022), estas tensiones reflejan la persistencia de visiones tradicionales —deficitarias o idealizadas— que conviven con propuestas formativas transformadoras.

Del mismo modo, Caldo *et al.* (2012) observan que las futuras docentes suelen sostener simultáneamente imágenes contradictorias de la infancia, lo que refleja tanto la incidencia de discursos hegemónicos como la falta de espacios sistemáticos para revisar colectivamente esas concepciones.

La formación, en este sentido, no garantiza transformaciones automáticas, sino que habilita escenarios donde se disputan sentidos y se configuran posicionamientos. Como plantea Manrique (2022), las representaciones sociales se producen en la interacción y se transforman en procesos complejos, que implican conflictos y negociaciones de significado. Esto implica asumir que los desplazamientos conceptuales no siempre son lineales ni estables, sino que responden a múltiples mediaciones, entre ellas las condiciones institucionales, los vínculos con referentes formativos y las propias trayectorias de vida, como también lo plantean Caicedo *et al.* (2024) y Casallas (2022).

En términos éticos, el estudio asumió una postura respetuosa de las trayectorias de las participantes, promoviendo un vínculo de confianza y reconocimiento. Si bien no se trabajó con niños ni niñas, se sostuvo una ética relacional que valoró el cuidado, la escucha y la horizontalidad en el proceso investigativo. Esta perspectiva se alinea con los planteos de Fernandes (2021), quien propone una ética situada, especialmente relevante en investigaciones en el campo de la infancia y la formación docente.

En este marco, tanto las tensiones interpretativas como las decisiones éticas adoptadas reafirman la necesidad de comprender la formación docente como un proceso relacional, situado y cargado de sentidos políticos, que no puede disociarse de las condiciones materiales e institucionales que lo atraviesan.

Tal como afirman Gaitán y Rodríguez (2022), pensar la infancia y la formación desde una perspectiva crítica requiere interrogar no solo los discursos que circulan, sino también los dispositivos y prácticas que los sostienen o los resisten.

Referencias

- Administración Nacional de Educación Pública. (2013, 30 de abril). *Resolución 14, Acta 25*. https://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes_programas/magisterio/asistente_tec_primera_inf/acta25_re14_codicen.pdf
- Alvarado, S. V., & Llobet, V. (2013). Introducción. En V. Llobet (Ed.), *Pensar la infancia desde América Latina: un estado de la cuestión* (pp. 17-34). Clacso.
- Alliaume, J. (2018). *Exploración de las representaciones y concepciones de actores técnico-políticos del Plan Caif: relación con la implementación del mismo* [Tesis de maestría, Universidad de la República]. Colibrí. <https://hdl.handle.net/20.500.12008/22180>
- Bardin, L. (2016). *El análisis de contenido*. Akal
- Caicedo, B. L., Jaimes, M. C., & Fernández, T. G. (2024). *Concepciones sobre la formación docente*. Fondo Editorial de la Universidad Nacional Experimental Sur del Lago «Jesús María Semprum». <https://doi.org/10.59899/Con-sobr>
- Caldo, M., Graziano, N., Martinchuk, E., & Ramos, M. (2012). «La infancia» en las representaciones de los maestros y las maestras: avances de una investigación en proceso. *Perfiles Educativos*, 34(135), 100-115. <https://doi.org/qjr8>
- Carli, S. (2004). Imágenes de una transmisión: Lino Spilimbergo y Carlos Alonso. En G. Frigerio, & G. Diker (Comps.), *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos: un concepto de la educación en acción* (pp. 39-50). Novedades Educativas.
- Casallas, D. (2022). Representaciones sociales, infancia y cultura. *Infancias Imágenes*, 21(1), 73-87.
- Consejo Coordinador de la Educación en la Primera Infancia. (2014). Presentación institucional. *Primera Infancia. Revista del Consejo Coordinador de la Educación en la Primera Infancia*, 1(1), 6-11.

- Consejo de Formación en Educación. (2013). *Plan de estudios: asistente técnico en primera infancia*. Autor. https://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes_programas/magisterio/asistente_tec_primera_inf/asist_tecnico_1er_infancia.pdf
- Consejo de Formación en Educación. (2017). *Proyecto plan de estudios maestro/a en primera infancia*. Autor. https://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes_programas/mtro_primer_infancia/plan_estudios_MPI.pdf
- Córdoba-Andrade, L., Robledo-Castro, C., & Basto-Sabogal, L. (2022). Representaciones sociales de infancia y educación infantil: las voces de los adultos. *Educación y Humanismo*, 24(43), 87-109. <https://doi.org/10.17081/eduhum.24.43.5273>
- Corvalán, F., Morello, J., & Aranda, L. (2021). Concepciones de docentes sobre problemáticas infantiles. *Revista Mesoamericana de Investigación*, 1(1), 17-23.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2005). *Más allá de la calidad en educación infantil: perspectivas posmodernas*. Graó.
- De León, R. D. (2012). *Participación infantil: el centro de educación inicial como ámbito de participación* [Tesis de maestría, Universidad de la República]. Colibrí. <https://hdl.handle.net/20.500.12008/4899>
- Etchebehere, G. (2012). *Puentes y brechas entre educación inicial y derechos de infancia*. Ediciones Universitarias. <https://hdl.handle.net/20.500.12008/4549>
- Fernandes, N. (2021). Ética na Pesquisa com Crianças. En C. Tomás, G. Trevisan, M. de Carvalho, & N. Fernandes (Coords.), *Conceitos-chave em Sociologia da Infância: Perspectivas Globais* (pp. 227-234). <https://doi.org/10.21814/uminho.ed.36.28>
- Gaitán, L. (2022). Debates y desafíos en la sociología de la infancia ante una nueva era. *Política y Sociedad*, 59(3), e79783. <https://doi.org/10.5209/poso.79783>
- Gaitán, L., & Rodríguez, I. (2022). La sociología de la Infancia revisitada: logros y retos después de dos décadas. *Política y Sociedad*, 59(3), e85368. <https://doi.org/qjr9>
- García, M., Moreno, M., & Restrepo, L. (2012). *Análisis de las concepciones de infancia que tienen los docentes de preescolar y primaria en la I. E. Concejo de Medellín: una aproximación al análisis del discurso* [Tesis de maestría. Universidad de San Buenaventura]. Repositorio Institucional Universidad de San Buenaventura. <http://hdl.handle.net/10819/1086>
- García-Martínez, O., & Osorio-Díaz, M. (2020). Concepciones de infancia que subyacen las prácticas pedagógicas de maestras de educación inicial. *Latinoamericana de Estudios Educativos*, 16(1), 211-232. <https://doi.org/10.17151/rlee.2020.16.1.10>
- Hernández, M., & Pargas, L. (2005). Representación social del proyecto pedagógico de aula en docentes de educación inicial. *Educere*, 9(28), 87-94.

- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- James, A., & Prout, A. (Eds.). (1997). *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood* (2ª ed.). Routledge. <https://doi.org/qjr7>
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici (Comp.), *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales* (469-494). Paidós.
- Leopold, S. (2014). *Los laberintos de la infancia: discursos, representaciones y crítica*. Universidad de la República.
- Llobet, V. (Ed.) (2014). *Pensar la infancia desde América Latina: un estado de la cuestión*. Clacso.
- Lozano-Vicente, A. (2016). Los derechos del niño: cuestiones sobre su fundamentación. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(1), 67-79. <https://doi.org/10.11600/1692715X.1413290515>
- Manrique, A. (2022). Teoría de las representaciones sociales: una revisión de la literatura. *Subjetividad y Procesos Cognitivos*, 26(1), 119-151.
- Martínez-Bello, V., Vega-Perona, H., Robles-Galán, P., Segura-Martínez, P., & Bernabé-Villodre, M. (2025). Pedagogical content knowledge of movement opportunities in toddler education: Perceptions of early childhood educators and student teachers. *Early Childhood Education Journal*, 53, 161-174. <https://doi.org/qjr6>
- Mayall, B. (1996). *Children, health and the social order*. Open University Press.
- Meirieu, P. (2022). *Lo que la escuela puede hacer todavía por la democracia: dos o tres cosas que sé (quizás) sobre educación y pedagogía*. Editorial Popular.
- Meng, O. (2011). *Una mirada a la educación de la primera infancia* [Tesis de maestría, Universidad de Cantabria]. UCrea. <http://hdl.handle.net/10902/1475>
- Moscovici, S. (1981). On social representations. En J. P. Forgas (Ed.), *Social cognition: Perspectives on everyday understanding* (pp. 181-209). Academic Press.
- Narodowski, M. (1994). *Infancia y poder: la conformación de la pedagogía moderna*. Aique.
- Oberti, P. (2014). *Representaciones sobre familia y políticas sociales de primera infancia. Entre el ideal y la realidad* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad de la República.
- Osoro, J., & Meng, O. (2008). Escenarios para el análisis y la construcción de un modelo de educación infantil. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47, 15-32. <https://doi.org/10.35362/rie470702>
- Pechtelidis, Y. (2021). A Criança como Ator Social. En C. Tomás, G. Trevisan, M. J. de Carvalho, & N. Fernandes (Coords.), *Conceitos-chave em Sociologia da Infância: Perspectivas globais* (pp. 51-57). <https://doi.org/10.21814/uminho.ed.36.5>

- Pedraza, C., Morales, S., Gómez, P., Rodríguez, Y., Pérez, J., & Villamizar, N. J. (2022). *Representaciones sobre la educación infantil: infancias en contingencia*. Sello Editorial Unad. <https://doi.org/10.22490/9789586518710>
- Pineda, N., Isaza, L., Camargo, M., Pineda, C., & Henao, D. (2009). Perspectiva de derechos en programas universitarios que forman para la educación inicial. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(2), 621-636. <https://doi.org/qjsk>
- Rinaldi, C. (1999). *Visions and choice* [Ponencia]. Conference Visions and Choices, London.
- Santamarina, M., & Núñez, M. (2023). Concepciones de los docentes de educación infantil sobre su formación inicial y permanente: estudio de caso colectivo. *Educatio Siglo XXI*, 41(2), 39-60. <https://doi.org/10.6018/educatio.508351>
- Sarmiento, M. J. (2021). Culturas Infantis. En C. Tomás, G. Trevisan, M. J. de Carvalho, & N. Fernandes (Coords.), *Conceitos-chave em Sociologia da Infância: Perspetivas globais* (pp. 179-185). <https://doi.org/10.21814/uminho.ed.36.22>
- Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P., & Elbert, R. (2005). *Manual de metodología: construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Clacso.
- Sepúlveda-Kattan, N. (2021). Sociología de la infancia y América Latina como su lugar de enunciación. Íconos. *Revista de Ciencias Sociales*, (70), 133-150. <https://doi.org/nwn4>
- Taylor, S. J., Bogdan, R., & DeVault, M. L. (2016). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Uruguay. (2008). *Ley 18 437: Ley General de Educación*. Registro Nacional de Leyes y Decretos. <https://www.impco.com.uy/bases/leyes/18437-2008>
- Valles, M. (2003). *Técnicas cualitativas de investigación social: reflexión metodológica y práctica profesional*. Síntesis.
- Zapata, B., & Ceballos, L. (2010). Opinión sobre el rol y perfil del educador para la primera infancia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(2), 1069-1082. <https://doi.org/10.11600/rlcsnj.8.2.91>
- Zapata, B. & Restrepo, J. (2013). Aprendizajes relevantes para los niños y las niñas en la primera infancia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11(1), 217-227. <https://doi.org/10.11600/rlcsnj.11.1.847>

Transparencia

Financiamiento

La investigación contó con la financiación de la Agencia Nacional de Investigación e Innovación, con el código FSE-D_3_2021_1_171217.

Agradecimientos

Agradecemos a la Agencia Nacional de Investigación e Innovación y al Consejo de Formación en Educación por el apoyo y financiamiento de la investigación. Agradecemos especialmente a las estudiantes y docentes que participaron en entrevistas y grupos de discusión, por su tiempo, sus saberes y su disposición para compartir experiencias.

Conflictos de interés

El autor y la autora declaran que no existen conflictos de interés relacionados con la investigación ni con la publicación de este artículo.

Datos abiertos de la investigación

Por tratarse de entrevistas y grupos de discusión con participantes identificables en contextos institucionales específicos, y en cumplimiento de los acuerdos de confidencialidad y de las aprobaciones éticas obtenidas, los datos completos no se han depositado en un repositorio de acceso abierto. Fragmentos anonimizados pueden ser compartidos con fines académicos, previa solicitud fundada.

Materiales abiertos de la investigación

Las guías de entrevista, guiones para grupos de discusión y demás materiales del estudio no se encuentran actualmente en un repositorio público. Pueden ser compartidos con personas investigadoras interesadas, previa solicitud y siempre que se respeten las condiciones éticas y de uso acordadas en el proyecto.

Pares revisores del artículo (comité científico)

Márcia Dárquia Nogueira da Silva, Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil.

Guadalupe Fernández Chein, Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Revisión académica (revisión de escritorio)

Héctor Fabio Ospina, Universidad de Manizales, Cinde. Doctor en Educación de la Nova University-Cinde.

Simón Montoya-Rodas, Corporación Akará. Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde.

Revisión editorial

David Arturo Acosta-Silva, Universidad de Manizales y Corporación Universitaria Unitec.

Licencia

Este es un artículo de acceso abierto distribuido en concordancia con los términos de la licencia Creative Commons 4.0 Atribución/Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional, la cual permite compartir (copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato) o adaptar (remezclar, transformar y construir a partir del material), si y solo si, se da crédito de manera adecuada, se brinda un enlace a la licencia y se indica si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo del licenciante. No se permiten los usos comerciales del material. Si se remezcla, transforma o crea a partir del material, se debe distribuir la contribución bajo la misma licencia del original. Véase: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.es>