



**Imaginarios sociales sobre política en estudiantes de Pedagogía Infantil de  
la Universidad de Antioquia y su relación con las formas de participación  
política en escenarios educativos**

**Isabel Cristina Vallejo Merino**

**Universidad de Antioquia**

**Facultad de Educación**

**Departamento de Educación Infantil**

**Medellín, Colombia**

**2014**

**Imaginario social sobre política en estudiantes de Pedagogía Infantil de la  
Universidad de Antioquia y su relación con las formas de participación política en  
escenarios educativos**

**Trabajo de grado para optar al título de  
LICENCIADA EN PEDAGOGÍA INFANTIL**

**Isabel Cristina Vallejo Merino**

**Asesora**

**Diana María Posada Giraldo**

**Universidad de Antioquia**

**Facultad de Educación**

**Medellín, Colombia**

**Departamento de Educación Infantil**

**2014**

Nota de aceptación

-----

-----

-----

-----

-----

Firma del Presidente del Jurado

-----

Firma del Jurado

Medellín, 5 de noviembre de 2014

A mi familia por su amor y apoyo.

A Sakutaru por su cálida y fiel compañía.

A mi asesora Diana por creer en mí e impulsarme a  
soñar.

A Dios inmanente que habita en mí y en aquellos  
seres amados que llenan de sentido mi mundo.

**Agradecimientos**

A mi profesora Diana María Posada Giraldo por ser una mujer que encarna el sentido de la calidez humana, dejando huellas indelebles en el corazón de las personas. A ella mis más profundos agradecimientos por tocar mi ser y abrir caminos para que mis sueños pudieran emprender vuelo.

A Ivannsan Zambrano Gutiérrez, quién ha sido un gran referente de pasión, disciplina y entrega por el conocimiento y la investigación. A este hombre mi más tierno cariño y agradecimiento por ser punto de apoyo en los momentos cruciales que definían el curso del proyecto.

A mi madre, Rosalba Inés Merino Cano, por aconsejarme y estar en todo momento acompañándome y poniendo todo lo que estaba a su alcance para la concreción de mis ideales.

A mi padre Nicolás Vallejo, mi hermano Daniel Vallejo y al resto de mi familia por comprenderme en aquellos momentos en los que a causa del proyecto, no pude compartir tiempo con ellos.

A Blanca Giraldo y Ernesto García por tenerme paciencia y depositar su confianza en mí, esperando a que culminara este proceso con éxito, para abrirme sus puertas por completo en la Institución Educativa que coordinan.

A Daniela Flórez y Vanessa Machado por aventurarse a pensar junto a mí, al maestro de niñas y niños como sujeto político, acompañándome en mi labor como Representante Estudiantil y asumiendo el reto de continuar ampliando este proyecto investigativo.

A Alba Zuleta, Henry Rojas, Laura Giraldo, Adriana Chaverra, Ivonne Martínez y Clara Turriago por ser compañeros de lucha y acompañarme en la idea de fomentar la formación política del Pedagogo Infantil y Educador Especial a nivel nacional.

A Camilo Solano, Manuel Franco y María Victoria Bustamante, por ser verdaderos amigos que llevaré siempre conmigo, en esta y otras formas de existencia.

**Tabla de contenido**

AGRADECIMIENTOS.....	5
TABLA DE CONTENIDO.....	7
ÍNDICE DE TABLAS.....	11

**CAPÍTULO I****CONTEXTO EN EL QUE SE GESTA LA IDEA DE INVESTIGACIÓN**

1.1 INTRODUCCIÓN.....	15
1.2 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	20
1.2.1 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN:	22
1.2.2 OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN.	23
1.2.2.1 <i>Objetivo general.</i> .....	23
1.2.2.2 <i>Objetivos específicos.</i> .....	23
1.3 JUSTIFICACIÓN.....	24

## CAPÍTULO II

## MARCO TEÓRICO

2.1 ANTECEDENTES .....	30
2.2 BASES TEÓRICAS DEL ESTUDIO .....	45
2.2.1 ACERCA DE LA PARTICIPACIÓN POLÍTICA .	45
2.2.1.1 <i>La sociedad política: La delimitación de la participación política.</i> .....	48
2.2.1.2 <i>La sociedad civil. La participación política en su sentido más amplio y crítico.</i> .....	50
2.2.1.3 <i>Enfoque de la Ciencia Política: La teoría de la elección racional y la Conductista.</i> .....	53
2.2.2 IMAGINARIOS SOCIALES.	56
2.2.2.1 <i>La metáfora del mapa social implícito.</i> .....	57
2.2.2.2 <i>La metáfora del magma de significaciones sociales.</i> .....	61
2.2.2.3 <i>La metáfora de los lentes.</i> .....	65
2.2.2.4 <i>Puntos de encuentro</i> .....	67
2.2.3 PAULO FREIRE: LA POLÍTICA Y SU RELACIÓN CON LA PRÁCTICA EDUCATIVA .....	68
2.3 MARCO CONCEPTUAL .....	74



## CAPÍTULO III

## METODOLOGÍA

3.1 PARADIGMA CUALITATIVO .....	83
3.2 FENOMENOLOGÍA HERMENÉUTICA .....	85
3.3 ENTREVISTA A PROFUNDIDAD COMO TÉCNICA DE INVESTIGACIÓN .....	88
3.4 ANÁLISIS DE CONTENIDO .....	93
3.5 CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN .....	94
3.6 POBLACIÓN DE ESTUDIO : BREVE CARACTERIZACIÓN DE LOS ESTUDIANTES. ....	97
3.7 PLAN DE ANÁLISIS .....	101

## CAPÍTULO IV

## PRESENTACIÓN, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

4.1 FORMAS DE PARTICIPACIÓN POLÍTICA. A PROPÓSITO DEL PROBLEMA DE LA BAJA PARTICIPACIÓN. ....	105
4.2 EXPERIENCIAS DE PARTICIPACIÓN POLÍTICA .....	120
4.3 IMAGINARIOS SOCIALES SOBRE POLÍTICA .....	135
4.4. ¿EL PEDAGOGO INFANTIL COMO SUJETO POLÍTICO? .....	143
4.4.1 REQUERIMIENTOS DE LA ACREDITACIÓN PREVIA PARA LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN DE MAESTROS. LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL, (1999).....	144

4.4.2 INFORME DE AUTOEVALUACIÓN 2006.....150

4.4.3 PEP: PROYECTO EDUCATIVO DEL PROGRAMA, 2011.....151

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES

5.1 APUNTES FINALES.....154

5.2 RECOMENDACIONES .....159

5.3 PERSPECTIVAS Y NUEVAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN.....161

REFERENCIAS.....163

ANEXOS.....175

**Índice de Anexos**

Anexo 1. Carta de Susana Mora .....	175
Anexo 2. Pautas de Entrevista a profundidad .....	177
Anexo 3. Formato solicitud Juicio de experto .....	178
Anexo 4. Pautas para la transcripción de entrevistas .....	182
Anexo 5. Consentimiento informado para participantes de la investigación .....	184

**Índice de Tablas**

Tabla 1 Preguntas sobre política .....	41
--	----

**Índice de gráficas**

Gráfica 1 ¿Por qué no participan los jóvenes? .....	38
Gráfica 2 Categoría y subcategorías imaginarios sociales sobre política .....	102
Gráfica 3 Categoría y subcategorías participación política .....	103
Gráfica 4 Categorías y subcategorías escenarios educativos .....	104

### Resumen

La investigación partió del problema de la baja participación política de los estudiantes de Pedagogía Infantil en las actividades programadas a nivel local y nacional que exigían un fuerte pronunciamiento por parte de los diferentes estamentos educativos tanto para lograr el retiro de la propuesta de ley 112 liderada por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) que pretendía reformar la ley 30 de 1992, como para construir un proyecto de ley alternativo de educación superior y así mismo, contribuir a otros procesos formativos al interior de la Universidad de Antioquia. Razón por la que se planteó como objetivos indagar por las formas y experiencias de participación en este y otros escenarios, así como, explorar las relaciones que éstas tenían con los imaginarios sociales sobre política identificados. Lo cual, pensando en la formación política del Pedagogo Infantil se puso en conversación con la revisión sobre la forma como se incluyó la dimensión política en algunos documentos institucionales del programa. Para esto, el proyecto se amparó en el paradigma cualitativo y en el enfoque fenomenológico hermenéutico, haciendo uso de técnicas como la entrevista a profundidad realizada a 6 estudiantes y el análisis de contenido aplicado a los textos. Como resultados se encontró que los estudiantes han participado pero de una forma pasiva, lo cual se ha correspondido con el magma de significaciones sociales (Castoriadis, 2007) que simbólicamente ha aludido a un territorio común que han compartido los entrevistados. Éste emergió en el discurso de ellos bajo lo que es nombrado en un momento como libertad y en otro como imposición. De esta manera, cuando participaban en un escenario creado por otros (Imposición) sentían angustia, incomodidad, de ahí que optaran por no hacerlo o recurrieran a la participación en escenarios educativos alternos, en los que se sentían parte de su construcción (Libertad), a riesgo de ser invisibilizados. Se concluyó, que es necesario partir del reconocimiento de las formas de participación

política de los estudiantes entrevistados específicamente en la Facultad de Educación de la sede central de la Universidad de Antioquia, así como del trasfondo de ideas que podrían condicionar o conducir a modo de mapa (Taylor, 2006) sus prácticas de participación, para reorientar su proceso formativo y ampliar las reflexiones sobre la función política concedida a éstos en los textos del programa, en pro de impactar su praxis educativa.

## Capítulo I

### Contexto en el que se gesta la idea de investigación

#### 1.1 Introducción

Las siguientes líneas surgieron en el marco de la formación en investigación<sup>1</sup> que ha promovido la Facultad de Educación y en específico la Licenciatura en Pedagogía Infantil en las prácticas finales (Semestres VIII, IX y X) para la obtención del título de grado y la formación profesional. Esta investigación fue realizada en la sede de Medellín de la Universidad de Antioquia. La misma, se extendió a las regiones, en específico a la seccional de Cauca y la sede de Oriente en un proyecto aprobado por el Comité para el Desarrollo de la Investigación (CODI) a través de la convocatoria de pequeños proyectos realizada por el Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas (CIEP) en el año 2013.

La idea de la investigación surgió como interés político, social y pedagógico de la estudiante en formación. Ella se alimentó de la experiencia de participación política que tuvo en calidad de delegada ambiental y delegada en participación ciudadana de la Comuna 12 de Medellín, en el marco del Programa “Presupuesto Participativo” (2010-2013). Lugar desde el que lideró diversos proyectos

---

<sup>1</sup> Esta formación tiene lugar desde las primeras prácticas pedagógicas que realizan los estudiantes, posibilitando la integración curricular y el diálogo de saberes a partir de problemas que conmueven o son de interés de éstos; a fin de que profundicen en el eje académico de cada práctica pedagógica y se asuman como productores de conocimiento: “Al Programa de Pedagogía Infantil le interesa aportar en la formación de sujetos que tengan pasión por el saber de la educación infantil y la formación de la infancia, y que desde los primeros niveles están convirtiendo la práctica en un medio fundamental para la investigación, es decir, para confrontar teoría y práctica, y para construir allí conocimiento”. (Comité de carrera Licenciatura en Pedagogía Infantil [PEP], 2011, p. 34)

de orden político orientados hacia la comunidad. La preocupación por lo que acontecía en los encuentros con los diversos actores sociales, la llevó a asumir la función de Representante estudiantil ante el Comité de Carrera de la Licenciatura en Pedagogía Infantil. Papel que la motivó a coordinar diferentes procesos a nivel local y nacional, que exigían la participación de sus compañeros.

Al darse cuenta de la baja participación en la Licenciatura en Pedagogía Infantil, por parte de los estudiantes y las necesidades de que las voces de ellos se hicieran visibles, decidió indagar por las formas de participación política que ellos tenían no sólo en la Universidad sino también — pensando en su experiencia de vida— en otros espacios diferentes a éste, puesto que, a ella esto le había servido para su formación política como maestra. Pero se dio cuenta de que no era suficiente con reconocer estos escenarios sino que requería pensar de un modo sistemático y a profundidad, es decir, más allá de los enunciados que escuchaba circular acerca de esa baja participación, qué era lo que estaba mediando para que efectivamente los estudiantes no quisieran relacionarse con estos espacios políticos. Es así como se encontró con autores como Castoriadis, Pintos y Taylor, quienes en su teoría también se preguntaron por las ideas más implícitas que movían los hilos de la experiencia de los sujetos, utilizando el concepto de imaginarios sociales.

Partiendo del problema de la baja participación, se sugiere al lector tener en cuenta que pese a que los objetivos investigativos no apuntaron explícitamente a fortalecer la formación política de los estudiantes, se buscó con este estudio contribuir a futuros proyectos que así lo pretendan. Razón por la que no sólo se reconocieron las formas y experiencias de participación política y su articulación



con los imaginarios sociales sobre política, sino que también se incluyó una revisión de los documentos de la Licenciatura para mirar cómo se visibilizaba en el perfil del Pedagogo Infantil, la dimensión política.

En respuesta al interés por el fortalecimiento de la formación política del maestro que se había desatado con esta investigación y la necesidad de congregar a los estudiantes de Pedagogía Infantil de varias universidades a nivel nacional, las representantes de Pedagogía Infantil de la Universidad de Antioquia y la Universidad Distrital, iniciaron y coordinaron en el año 2013 el I Encuentro Nacional de Estudiantes de Pedagogía Infantil y Educación Especial, realizado en la ciudad de Medellín, en donde se presentaron más de 30 ponencias de diferentes partes del país alrededor de este tema. En este espacio se socializaron los avances de la investigación, en detalle, aquellos referidos a la revisión documental<sup>2</sup>.

Por otro lado, este evento a la fecha se realizó también en su segunda versión, en la ciudad de Barranquilla (2014)<sup>3</sup> específicamente en la Universidad del Atlántico, consolidándose la Red Nacional de estudiantes de Pedagogía Infantil y Educación Especial y dándole la continuidad al mismo, ya que se programó su tercera versión para el año 2015 en Bogotá. A su vez, a nivel

---

<sup>2</sup> La ponencia se tituló: ¿El pedagogo Infantil como sujeto Político? De cómo se visibiliza su formación política en los documentos institucionales de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad de Antioquia.

<sup>3</sup> En este lugar, se presentó la ponencia titulada: *La participación política: angustias e incertidumbre; su relación con imaginarios sociales sobre política en estudiantes de pedagogía infantil*. Escrito que también fue aceptado en el II Congreso Internacional de Ciencia Política en México realizado el 11, 12 y 13 de septiembre de 2014, pero por asuntos de recursos no se logró presentar

internacional se presentó -con base al problema de la investigación- una ponencia en el I Congreso Internacional de Ciencias Políticas realizado en México entre el 26 y 28 de agosto de 2013<sup>4</sup>.

Con la presente investigación se espera entonces, inspirar a quienes se apasionen por seguir investigando sobre la participación y formación política de los estudiantes de Pedagogía Infantil. Los detalles de la misma se organizaron de la siguiente manera:

En este primer capítulo se realizó una contextualización de la problemática, en la que aparecieron las preguntas y objetivos investigativos, así como la justificación que dio cuenta de la necesidad de que los estudiantes de Pedagogía Infantil participaran políticamente en temas relacionados con las infancias y la educación. En el capítulo II, se hizo referencia a los antecedentes y lentes teóricos elegidos para orientar la investigación. En cuanto a los imaginarios sociales, se retomó a Cornelius Castoriadis (metáfora del magma de significaciones sociales), Charles Taylor (metáfora del mapa social implícito) y a Juan Luis Pintos (metáfora de los lentes). A su vez, se mostraron algunas contextualizaciones relacionadas con las formas de abordar desde la ciencia política la participación política y por supuesto la educación política desde la mirada de autores como Paulo Freire. En este capítulo también se referenció el marco conceptual, en donde se especificó qué se entendía por cada uno de los conceptos centrales del proyecto. Posterior a éste, se presentó el capítulo III, que aludió a la metodología de la investigación, en el que se explicó por qué el proyecto se inscribió en el paradigma cualitativo y en el enfoque fenomenológico hermenéutico, con el uso de la entrevista a

---

<sup>4</sup> La ponencia se denominó: *Participación política, imaginarios sociales y estudiantes universitarios: hacia una autonomía social.*

profundidad como técnica para la producción de los datos y la técnica de análisis de contenido para abordar los textos institucionales. Así como se abordó el contexto en el que se realizó la investigación, una breve caracterización de la población con la que se trabajó y el plan de análisis que se siguió.

El capítulo IV hizo referencia a los resultados construidos a la luz de los objetivos, en donde se exploraron las formas de participación política de los estudiantes, lo que para ellos ha significado participar, los argumentos que esgrimieron para hacerlo o no, así como los elementos implícitos involucrados para su ejercicio, relacionados con la situación, el momento, los incentivos, la motivación y el tipo de escenario. Luego se mostraron las experiencias de participación política llevadas a cabo en escenarios educativos como la asamblea estudiantil, las redes sociales (Facebook), la familia, los grupos juveniles, de mujeres, de la comunidad, la academia, entre otros que se han encontrado tanto en la modalidad formal, no formal e informal. Lo encontrado acerca de la participación política de los estudiantes, se vinculó posteriormente en otro apartado con los imaginarios sociales sobre política a la luz de las categorías emergentes: libertad e imposición<sup>5</sup>. Además, se dio cuenta de cómo en los documentos institucionales del Programa de Pedagogía Infantil se incluyó la formación política del Pedagogo, anunciando aspectos considerados o invisibilizados en su perfil. Al finalizar, se mostró el V capítulo que aludió a las conclusiones del proyecto y a las recomendaciones para futuras investigaciones.

---

<sup>5</sup> Estas son categorías emergentes que articulan diferentes afirmaciones que realizan los mismos estudiantes entrevistados.

## 1.2 Planteamiento del problema

En el año 2011 el Ministerio de Educación Nacional (MEN) formuló un proyecto de educación superior, materializado en la ley 112<sup>6</sup>, con el cual se pretendía reformar la ley 30 de 1992 que venía operando hasta el momento. Esto ocasionó grandes manifestaciones debido a que la propuesta de ley tenía un carácter privatizador y restaba, aún más, la poca autonomía de las universidades. Esta coyuntura que vivió la Universidad de Antioquia y en general la educación superior en Colombia especialmente en el semestre 2011-2, por lo tanto, exigió un fuerte pronunciamiento por parte de los diferentes estamentos educativos, generándose un sentimiento e interés nacional liderado principalmente por los estudiantes de las universidades públicas<sup>7</sup> que pretendía tanto el retiro de la propuesta de ley 112, como la construcción de un proyecto de ley alternativo de educación superior.

Teniendo en cuenta esta situación, en la Facultad de Educación se realizaron encuentros y visitas de salón en salón para que los estudiantes y profesores participaran de la “Propuesta de trabajo para la construcción de la Ley Estatutaria de Educación en Colombia” liderada por la comisión de análisis de la reforma a la educación superior<sup>8</sup> de esta Facultad. Esta propuesta posibilitó el diálogo de

---

<sup>6</sup> De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional (MEN) la ley No 112 de 2011 es el proyecto “por (el) cual se organiza el sistema de Educación Superior y se regula la prestación del servicio público de la Educación Superior”.

<sup>7</sup> Sentimiento e interés que desencadenó “el paro Nacional de 30 de las 32 universidades públicas del país **red con una población de unos 600.000 estudiantes [...]**”. (Semana, 2011)

<sup>8</sup> La Tercera versión de la propuesta se presentó a la comunidad académica en Octubre de 2011.

saberes entre las diferentes disciplinas, la producción de conocimiento y la realización de diversos encuentros locales, pero también hizo visible el hecho de que una gran mayoría de estudiantes no respondiera al llamado de la comisión de análisis y del profesorado, mostrándose quizás más actividad en las marchas o en las movilizaciones sociales. Además, en los espacios nacionales de toma de decisiones liderados por la MANE (Mesa amplia nacional estudiantil) los estudiantes de Pedagogía Infantil tampoco mostraron una participación notoria.

Esta baja participación de los estudiantes de Pedagogía Infantil en las actividades programadas a nivel local y nacional, visibilizaron un modo de relación con la política o espacios políticos, que de una u otra forma fue susceptible de ser problematizado. De esta manera, condujo a la pregunta por lo que hay más allá de las diversas causas evidentemente posibles que generaron la baja participación (poco tiempo, obligaciones laborales, presiones psicológicas, sociales u otras), y por tanto, permitió indagar por la existencia de imaginarios diversos a través de los cuales operan los estudiantes, y cuyo contenido, funcionamiento –no funcionalista- y articulación se hizo necesario investigar.

En la actualidad, las experiencias al interior de la Licenciatura en Pedagogía Infantil teniendo en cuenta las dificultades que generó la ausencia de una representación estudiantil por más de cuatro años y la dificultad de crear y de mantener una instancia política que funcionara a modo de Consejo Estudiantil y fuera lo suficientemente reconocida y legitimada por los estudiantes y los profesores del programa, permiten visibilizar como problemática -teniendo también en cuenta lo mencionado en el párrafo anterior- la inasistencia y la baja participación política de los estudiantes de Pedagogía

Infantil en los escenarios educativos tanto a nivel local como a nivel nacional. Participación política que al no hacerse tan notoria en los anteriores espacios, deja como interrogantes: en los otros escenarios que se ofrecen en la Universidad de Antioquia (aparte del consejo estudiantil y los dispuestos para el análisis de la reforma, ejemplo: espacios como la asamblea, grupos políticos y otros emergentes) ¿Cómo es la participación política de los estudiantes de Pedagogía Infantil? ¿Ellos participan políticamente en otros escenarios educativos? Si es así ¿De qué forma lo hacen? Y ¿Cuál es la relación que dicha participación política mantiene con el imaginario social que tienen sobre política?<sup>9</sup>

#### **1.2.1 Preguntas de investigación:**

En esta perspectiva se plantea como pregunta general: ¿De qué manera se pueden relacionar los imaginarios sociales que sobre política tienen los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil con las formas de participación política que llevan a cabo en escenarios educativos?

Preguntas secundarias de investigación: ¿Cuáles son las formas en que los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil participan políticamente en escenarios educativos?, ¿Cuáles son los imaginarios sociales que sobre política tienen los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía

---

<sup>9</sup> Si bien el problema de la investigación, se enmarca en la baja participación política en el escenario universitario, la indagación por las formas de dicha participación en otros escenarios educativos que no sólo se reduzcan a este espacio, posibilita explorar con mayor compromiso la relación con los imaginarios sociales que tienen los estudiantes sobre la política. Esto se amplía en el marco conceptual.

Infantil? y ¿De qué manera se incluye la formación política de los estudiantes en los documentos institucionales del Programa de Pedagogía Infantil? ¿Cómo se relacionan los imaginarios sociales sobre política y la participación política de los estudiantes en diferentes escenarios educativos?

### **1.2.2 Objetivos de investigación.**

#### *1.2.2.1 Objetivo general.*

Explorar la relación entre los imaginarios sociales que sobre política tienen los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil<sup>10</sup> y las formas de participación política que llevan a cabo en escenarios educativos.

#### *1.2.2.2 Objetivos específicos.*

Describir las formas y experiencias de participación política que tienen los estudiantes de Pedagogía Infantil en escenarios educativos<sup>11</sup>

Interpretar los imaginarios sociales que sobre política tienen los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil.

---

<sup>10</sup> En esta investigación solo se incluye a los estudiantes del Programa de la sede de Medellín.

<sup>11</sup> Se hace importante señalar que para el logro de este objetivo se optó por distinguir en el discurso de los estudiantes, las experiencias de participación política que los han marcado, es decir, aquellas a las que simbólicamente le otorgan mayor relevancia, ya sea que estén dándose en el presente o hayan tenido lugar en algún tiempo de su vida, es decir, en el pasado. Razón por la que no se considera pertinente realizar una observación directa de dicha participación, sino darle prioridad a la forma como ellos la significan.

Examinar la forma como se incluye la formación política de los estudiantes de Pedagogía Infantil en los documentos institucionales del Programa de Pedagogía Infantil.

### **1.3 Justificación**

La participación política de maestros(as) de niños(as) cada vez se hace más necesaria. Desde las diferentes instituciones e instancias nacionales hasta las internacionales, se hace énfasis en la importancia de que éstos se involucren activamente en las decisiones que se toman con relación a la formación de los más pequeños. En otras palabras, la convención internacional de los derechos de los niños, los discursos que emergen sobre la necesidad de invertir en la educación inicial (Heckman, 2012), las políticas públicas de primera infancia, la creación de organismos internacionales como el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (United Nations Children's Fund) o UNICEF, el apoyo de la ACNUR (Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados) y de la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) así como los diversos proyectos, investigaciones y programas que se crean en pro de la Infancia, requieren la visibilización y por tanto la participación política del Pedagogo(a) Infantil.

Esa tarea en la labor de este profesional es im postergable y está integrada a otras demandas sociales que le exigen un rol activo, teniendo incidencia en los procesos educativos no sólo de la educación inicial sino de todos los niveles, ya que, como uno de los principales defensores de los derechos de los niños, ha de garantizar también las condiciones para que ellos tanto en su presente



como en su futuro puedan disfrutar de los bienes creados por la cultura. Cuando este profesional no participa activamente, de algún modo hace que las decisiones, prioridades y otras visiones contraproducentes sobre la infancia terminen teniendo primacía<sup>12</sup>.

Habría que decir también que el empoderamiento político del(a) maestro(a) de niños y niñas no sólo se hace prioritario en las instancias de participación ofrecidas en el escenario gubernamental. También, existen procesos educativos que se lideran desde la sociedad civil, en los que se requiere de las propuestas, toma de decisiones y la voz de este profesional. Desde estos lugares, tendría el deber de ejercer una postura política, que nunca al decir de Freire (2001), será neutra, en este caso porque en su discurso y en su práctica se visibilizan o invisibilizan ciertas infancias, se da prioridad a ciertos ideales sobre otros, se reproduce o se reflexiona sobre el sistema simbólico creado por su cultura.

Esta participación política o modos de relacionarse con la política, son conquistas en la historia del maestro Colombiano. Basta recordar el papel que cumplió el movimiento pedagógico en la configuración de la imagen y la historia del maestro, posibilitando la agencia social y movilización de sindicatos, agremiaciones, grupos, colectivos y redes que reivindicaron el lugar de éste como

---

<sup>12</sup> Como ejemplo de lo anterior se encuentra que en muchos proyectos y programas terminan prevaleciendo algunas ideas que competen al campo económico y reducen al niño a un objeto de valor comercial o incluso le otorgan una supuesta autonomía para que pueda ser un consumidor activo. Lo que termina desplazando el valor ético que tiene el pequeño, puesto que se le asume no como un fin en sí mismo sino como un medio que no tiene valor por lo que representa en su presente sino en un futuro. De igual manera, estas ideas capitalistas permean la educación inicial haciendo creer que invertir cierta cantidad de dinero en un niño es “un buen negocio”, previendo que éste mismo le devuelva al estado el triple, sino más, en su vida adulta. Esto hace que se dé prioridad a la educación no por su valor cultural, sino por la promesa de que invertir en ella produce los retornos económicos más altos y más acelerados que cualquier otra inversión social.

sujeto y no como objeto de las políticas educativas y también como intelectual. En otras palabras, esto ayudó a que “el forjador del futuro” pudiera pensarse las prácticas educativas autónomamente y realizar una ruptura con la imagen que lo ubicaba como reproductor y aplicador de las políticas y las teorías o conocimientos procedentes de otras disciplinas.

De manera breve y con el fin de dar cuenta de la importancia histórica de la participación política del maestro en Colombia, es fundamental comprender que gracias al movimiento pedagógico, es posible pensar investigaciones como la que se contempla en el presente trabajo. Este movimiento se basó en los siguientes sentidos y apuestas pedagógicas, que aún hoy, guían el horizonte de diversos espacios de reflexión: Ampliación de las posibilidades de construcción de comunidades de saber pedagógico, promoción del papel cultural del maestro, superación de las prácticas contestatarias, ampliación de la mirada sobre el quehacer de los sindicatos y apertura a otros campos de formación y de acción de los maestros (Martínez, 2008, pp. 50-51).

A pesar de estas luchas en el contexto colombiano, como se evidencia en el planteamiento del problema, los estudiantes de Pedagogía Infantil no se han empoderado de su papel político y todavía distan mucho de ser reconocidos como productores de conocimiento. Por esta última razón, difícilmente podría sostenerse que son intelectuales y por tanto, que se constituyen en autoridad de saber en cuanto a la Pedagogía Infantil y de la formación de los niños y las niñas se trata y más cuando la mayoría de programas, documentos, libros y artículos publicados sobre éstos corresponde a psicólogos, sociólogos, economistas y otros profesionales. De esta manera, participar políticamente

también implicaría el reconocimiento y posicionamiento de este profesional como autoridad de conocimiento e incluso como autoridad de poder, ya que como lo afirma Ríos (2011):

Tanto en la autoridad de poder como en la del conocimiento se reconoce un saber. La autoridad del conocimiento proviene del saber, fruto de la investigación científica, que sobre alguna parte de una ciencia tiene una persona, por el que es reconocida, respetada, escuchada y son aceptados sus planteamientos como verdaderos [...] la autoridad de poder proviene del reconocimiento al comportamiento de una persona que, a pesar de estar legítimamente facultada para ejercer algún tipo de dominio sobre otros, es reconocida, respetada, escuchada y acatada sin necesidad de que recurra a comportamientos autoritarios, por lo que de ella se dice que tiene autoridad (pp. 121-123).

Es por lo anterior, que se hace apremiante estudiar con detenimiento y profundidad las formas como se gesta la participación política de este profesional desde su formación y qué relación guarda con los imaginarios sociales sobre política, lo que lleva a comprender qué tanto éstos tienen incidencia en la forma como interactúan o no con las prácticas políticas y por consiguiente con su papel político en la construcción de conocimiento y de realidades educativas. Esto sin perder de vista el problema de la baja participación del Pedagogo Infantil, en un contexto socio histórico que requiere de su visibilización, razón por la que se hace necesario comprender este fenómeno buscando causas más allá de las aparentes y que tocan el orden de lo inconsciente. Sin renunciar a la búsqueda

de alternativas que aminoren dicho problema y le permitan a futuros estudios enfocar la mirada en los procesos de formación que se plantean en la Facultad de Educación.

Lo anterior, no se ha trabajado a profundidad en el Programa o por lo menos no se ha mantenido como una pregunta permanente de manera explícita. No se reconoce hasta el momento, una sistematización de la experiencia de participación y formación que tienen los estudiantes en otros escenarios educativos a parte de los que se mueven en la Universidad. Además poco o nada se sabe sobre la prioridad que se le da a la formación política en su perfil y por tanto en los documentos institucionales que tienen consecuencias prácticas sobre la participación política de este profesional en formación, lo cual se hace necesario también indagar para dar respuesta al problema planteado.

De esta manera, el estudio busca ser un punto de partida para próximas investigaciones e incluso ser insumo para propuestas que pretendan reflexionar y promover la participación política de los estudiantes de Pedagogía Infantil por medio de su proceso formativo. De igual manera, realiza aportes teóricos en los que se evidencia explícitamente una relación entre las categorías imaginarios sociales sobre política y participación política, relaciones que como se verá en el apartado de antecedentes (Capítulo II) han sido muy poco exploradas. Por último, a nivel metodológico, se evidencia un análisis de categorías a la luz de autores como Charles Taylor, Cornelius Castoriadis y Juan Luis Pintos, que posibilitan profundizar en el discurso de los participantes y por tanto ir más allá de las definiciones que éstos hacen sobre política y participación (lugar en el que se quedan la mayoría de estudios sobre este tema) para encontrar relaciones axiológicas implícitas que aluden a

ideas centrales que por medio del metacódigo de “relevancia/opacidad”<sup>13</sup> se identifican como Imaginario Social.

Para finalizar, se puede agregar que esta investigación no es sólo pertinente al interior de la Universidad o concretamente dentro del campo de la Pedagogía Infantil. También encuentra pertinencia social si se comprende que en la ciudad de Medellín y en general en Colombia, la formación ciudadana es uno de los grandes propósitos al cual se le apuesta con diferentes proyectos y espacios de formación. Los Pedagogos Infantiles tampoco se escapan de esto, y es por ello que cualquier iniciativa que posibilite ahondar en aquello que altera su participación política y por tanto su papel político, contribuye a su formación ciudadana e indirectamente a la formación de quienes están alrededor de ellos: niños, comunidades, líderes, otros maestros, familias, personas significativas para los pequeños, pensadores de las infancias, entre otros actores sociales.

---

<sup>13</sup> El desarrollo de lo que se entiende por metacódigo de “relevancia/opacidad” se encuentra en el capítulo II y III.

## Capítulo II

### Marco Teórico

#### 2.1 Antecedentes

La participación política ha sido asunto de interés al interior de la Universidad de Antioquia, principalmente para estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas que han dedicado sus trabajos de grado al análisis de asuntos relacionados con ella, las investigaciones realizadas versan sobre los movimientos estudiantiles, los grupos políticos, la participación de los estudiantes en la coyuntura de la reforma que se pretendía realizar a la Ley 30 de Educación Superior en Colombia, entre otros asuntos [Molina & Muñoz (2012). Jiménez., Villamil & Orrego (2010). Carmona., Martínez & Pimiento (2013)]. Se encuentran de igual manera, proyectos que se están desarrollando en el momento y que cuentan ya con una base teórica fuerte. Entre estos últimos, se resalta la iniciativa llevada a cabo desde el Departamento de la Enseñanza de las Ciencias y las Artes de la Facultad de Educación, que busca -entre otros aspectos- partir de la indagación de las percepciones y vivencias sobre asuntos políticos en la universidad desde la visión de diferentes actores, con el propósito -según lo planteado por García (2011)- de:

Crear un observatorio independiente que siga y evalúe los dispositivos de participación, que publicará informes anuales sobre ella. Este sería una estructura independiente de evaluación democrática de las políticas públicas locales para una rendición de cuentas pluralista y una

contrastación periódica, con una elaboración de Memorias e informes participativos obligatoria para las decisiones de trascendencia. Igualmente se puede incorporar la participación ciudadana como variable de análisis en las evaluaciones de las políticas y Programas públicos, en especial en la evaluación de los destinatarios de las mismas. (p. 12).

Lo anterior plantea la creación de un espacio en el que la reflexión sobre la participación política sea constante y no que obedezca solo a momentos coyunturales, que por lo general son objeto de estudio en los trabajos de grado de los programas adscritos a la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. También pretende ser un espacio que se prolongue en el tiempo, y que por tanto, vaya más allá de los eventos de corta duración que se han realizado en la misma Facultad de Educación para reflexionar sobre las relaciones entre la política, la participación y la educación, tal como lo hicieron las *I Jornadas Internacionales sobre educaciones y política* realizadas el 1 y 2 de noviembre de 2013, en la SIU (Sede de Investigaciones Universitarias) cuya coordinadora fue la profesora María Eugenia Villa Sepúlveda<sup>14</sup>. Así como los dos Seminarios de Educación y Cultura Política, liderados

---

<sup>14</sup> En este evento se propició un espacio académico en el que participaron diversos actores de la Red Iberoamericana de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, del Colectivo Educaciones y Política y de la Mesa Amplia Regional de Estudiantes de Antioquia — MAREA — que trabajaron y aportaron a la relación entre las diferentes educaciones y el ámbito de la política. Para esto, se realizaron varios conversatorios previos y en el encuentro definitivo se presentaron ponencias relacionadas con poblaciones diversas y movimientos sociales afrocolombianos, personas con discapacidad, movimiento Zapatista en Chiapas México, movimiento estudiantil, la educación rural en Cuba, entre otras. Con relación a la categoría de participación política se destacan: *Un balance de la experiencia en Iberoamérica: Enseñar y aprender a participar en política: qué sabemos y qué necesitamos seguir investigando* por Edda Sant y Joan Pagés en donde vale resaltar que se hace alusión a los modelos donde se explica la incidencia de la participación en la educación y se encuentra un vacío en los estudios con relación a enseñar y aprender a participar en política. Y por último, se destaca la ponencia: *Lo político y lo académico en estudiantes de la Universidad de Antioquia: El caso de Microbiología y Bioanálisis*, por el profesor Alejandro Mesa Arango. Ésta hace alusión a la investigación realizada por el INER (Instituto de Estudios Regionales: Universidad de Antioquia), la Facultad de comunicaciones, La Facultad de Educación y la Escuela de Microbiología de la Universidad de Antioquia en el que se hace énfasis -entre otros aspectos- en la participación de los estudiantes en la reforma de la Ley 30, concluyéndose que éstos no se quedan en la protesta sino que

desde el Departamento de Educación Infantil, bajo la coordinación de la profesora Clara Inés Ríos Acevedo tanto en 2010<sup>15</sup> y 2012<sup>16</sup>. Seminarios que comparten su interés por la baja participación política, tal como lo expresa la citada profesora en la introducción a la Memoria correspondiente al primero de los dos eventos nombrados:

Los bajos niveles de participación en los procesos democráticos o, lo que es lo mismo, los altos niveles de abstención en la participación democrática, la subvaloración de la política y el

---

también han mostrado en las últimas cuatro décadas un interés marcado sobre los asuntos políticos. (Documento Académico I Jornadas Internacionales sobre Educaciones y Política, 2013).

<sup>15</sup> De las Memorias del primer seminario de Educación y Cultura Política (2010) llama la atención la ponencia: *Qué es la política e importancia de la educación política* realizada por el profesor Carlos Gaviria Díaz, en donde se ubica a la política como la búsqueda de las mejores formas de convivencia y comprende que la enseñanza de la política debe abarcar la historia del pensamiento político y debe estar centrada en preguntas como: ¿De qué manera enseñar -por ejemplo- la ética?, ubica también al maestro y a los padres como figuras de autoridad llevando los efectos de la ley a la vida misma, y por último, realiza unas inferencias y proposiciones donde resume sus planteamientos. De este seminario también se resalta la ponencia *Literatura, política y educación* escrita por el profesor Rubén Darío Hurtado Vergara, donde plantea como problema la ausencia de formación política, la indiferencia, la ausencia de una cultura política especialmente en los jóvenes y plantea la necesidad de que las Instituciones Educativas incluyan en el currículo la formación política de los estudiantes. Para esto, el autor plantea que un elemento que contribuye a dicha formación es la literatura, ya que con ésta “se resaltan los valores de un país, sus símbolos patrios, sus héroes, su historia, su riqueza de todo tipo, entre otros componentes [para que] les interese el bienestar del otro [y quieran trabajar por él]” (p. 47).

<sup>16</sup> De las Memorias del segundo seminario de Educación y Cultura Política (2012), se retoman las ponencias: *El consentimiento subjetivo de la ley: una base para la educación política* realizado por el entonces estudiante, Michael Parada Bello y *La participación ciudadana: de la soberanía nacional a la soberanía popular* escrito por el profesor Juan Carlos Amaya Castrillón, actual Vicerrector de Docencia. El primer texto permite comprender como problemática la desconfianza en las Instituciones y en sus representantes, el exceso de normas y el escaso compromiso por cumplirlas, debido a que no hay un consentimiento subjetivo de la ley en el sujeto y porque en éste habita la pulsión que lo lleva a transgredirla y segregarla, problemas que llevan a pensar sobre la responsabilidad ética de los ciudadanos y la necesidad de poner un límite y optar por el “deseo que cuente con el Otro de la ley” (Gallo citado por Parada, 2012, p. 21). Por su parte, el segundo texto, marca el paso de la Democracia Representativa a la Democracia Participativa desde la Constitución Política de Colombia de 1991 haciéndose hincapié en que antes de dicha constitución, se contaba con una soberanía de la nación y después de ésta se reconoce la soberanía popular, lo que hace que la “participación de hoy sea más intensa, más fuerte, teniendo un rango constitucional y no meramente legal” (p. 168).



desconocimiento mismo de lo que ella es, son algunos de los síntomas que condujeron a la motivación que permitió llevar a cabo el seminario educación y cultura política. (p. 11).

Es por lo anterior, que se puede decir que la baja participación política no solo ha sido interés de esta investigación, sino también de los mencionados eventos y en general de los proyectos que como el observatorio de participación se llevan a cabo en la Facultad de Educación. Sin embargo, la forma de aproximarse a este problema no siempre ha sido la misma (basta recordar los estudios mencionados al principio de este apartado que se enfocaron en coyunturas o asuntos de participación que no fueron analizados a la luz de su relación con los imaginarios sociales sobre política) ni tampoco se puede decir que la preocupación por ahondarlo solo se ha manifestado al interior de la Universidad de Antioquia, puesto que ha sido abordado en un sinnúmero de espacios. Razón por la que se decidió realizar una búsqueda de investigaciones llevadas a cabo en esta institución de educación superior, como en otros escenarios, que abordarán este problema desde la perspectiva de los imaginarios sociales o pudiesen servir de referente para este proyecto investigativo. A continuación se describe este proceso.

Para la revisión de estos antecedentes investigativos se tomaron como descriptores de búsqueda las categorías *Imaginarios sociales sobre política*, *participación política* y *escenarios educativos*, se eligieron las bases de datos donde se llevó a cabo la búsqueda: Dialnet, Redalycs, Google Scholar y Opac (Catálogo público de acceso en línea) de la Universidad de Antioquia. Luego, se seleccionaron

los documentos con base en los siguientes criterios: trabajos producto de una investigación, en idioma español, con fecha de publicación que no excedió los veinte años y que respondió a las categorías antes enunciadas. Una vez obtenidos los textos, se procedió a la elaboración de las respectivas fichas técnicas y teóricas, para finalmente dar cuenta del estado de la cuestión.

La búsqueda se efectuó desde finales del año 2013 y principios del año 2014, encontrándose que once documentos cumplieron con los criterios antes mencionados. Éstos provinieron en su mayoría de la ciudad donde se realizó esta investigación, Medellín, después Manizales, luego países como México y Argentina. Los cuales fueron publicados entre 1997 y 2013.

En síntesis, la búsqueda arrojó que la mayoría de los trabajos realizados en relación con la categoría: Imaginarios Sociales sobre Política, son llevados a cabo para optar a título de pregrado o posgrado por parte de Sociólogos, Trabajadores Sociales y estudiantes procedentes de otros programas académicos adscritos a Facultades de Ciencias Sociales y Humanas. Además, ocho de los once estudios referenciados se centran en los jóvenes, uno en estudiantes, otro en maestros y otro en un movimiento social en particular (el movimiento zapatista). Razón por la que, la mayoría de éstos indagaron por la participación política y la no participación política, percepciones y opiniones sobre la política, identidad política, análisis de movimientos sociales, grupos políticos y partidos políticos relacionados con la juventud.

También emergieron categorías que se aproximaron al concepto de imaginarios sociales sobre política, desde las cuales se analizó como objeto de estudio a la juventud. Algunas de éstas fueron: “Imaginarios sobre la participación ciudadana”, “Imaginario en torno al ámbito de la política” o “política imaginada” y “concepciones sobre lo político y la ciudadanía”. Se referenció de igual manera, que para estos actores los escenarios de participación política frecuentados fueron: las organizaciones sociales JAL (Juntas Administradoras locales) PP (Presupuesto participativo), partidos políticos, grupos juveniles, entre otros escenarios que se movieron entre lo convencional y lo no convencional. También llamados éstos últimos, como escenarios alternativos de participación política.

Incluso, principalmente las investigaciones se centraron en contextos educativos en donde los jóvenes participaron políticamente, en específico en comunas de la ciudad de Medellín (Gaviria, 2012. García, 2005). Allí se indagó por la vinculación de éstos a proyectos y programas de participación juvenil. También se encontró una investigación enfocada en la participación de ellos en todos los municipios del Oriente Antioqueño (Botero, 2005), jóvenes estudiantes que participaron en proyectos o cursos de formación ciudadana de la Universidad [Sandoval & Villa, (2012) y en general en Colombia u otros países [Guzmán, 1997., Poliszuk, 2013., Alvarado, Ospina, Botero & Muñoz, 2008., Casas & Giraldo, 2010., González, 2013., Martínez, 2008 y Alvarado, 2010].

En la mayoría de los anteriores estudios, se encontró que el énfasis no estaba orientado a la participación política de estudiantes de licenciatura aspirantes a titularse como maestros. Solo se

registraron cuatro investigaciones relacionadas con la formación ciudadana y la subjetividad política: Alvarado., Ospina., Botero & Muñoz (2008), Alvarado., Botero & Ospina (2010), Sandoval & Villa (2012) y Martínez (2008). Las dos primeras no estuvieron dirigidas ni a maestros en ejercicio, ni a maestros en formación, sino a jóvenes. La tercera, se enmarcó en el contexto universitario, precisamente en la Universidad de Antioquia e indagó por las concepciones de lo político en 204 estudiantes que realizaron el curso de formación ciudadana. La última, se enfocó en cinco colectivos y redes pedagógicas de maestros y su relación con el agenciamiento de subjetividades políticas alternativas.

Por otro lado, fue importante considerar que los temas de investigación encontrados, se centraron en el concepto de imaginario social o de participación política aisladamente. Relación que se pretendió explorar en esta investigación, ya que adquirió relevancia en el contexto de surgimiento del problema como se planteó antes. Solo uno de los estudios entrelazó a profundidad estas dos categorías de análisis.

La investigación a la que se alude, se denominó: *Juventud y movimientos políticos en Medellín: imaginarios sobre la política e influencia de éstos en la configuración de su participación política* (Casas & Giraldo, 2010). Allí apareció como pregunta: *¿Cuáles son los imaginarios que sobre política tienen los jóvenes de los movimientos políticos juveniles: El Polo Joven, Juventudes MIRA y las Juventudes Liberales y Conservadoras y cómo influyen éstos en la configuración de su participación política?* Pregunta a la que se respondió aduciendo que existe una relación entre los

imaginarios sociales que tienen los estudiantes y la configuración de su participación. Para esto, se resaltó el caso de un imaginario: El imaginario de la política vista como la toma de decisiones que benefician a la mayoría (Ejemplo: el servicio y el trabajo) y la capacidad de representar el bien social. Esto de acuerdo con la investigación, se materializó en el control político y veeduría que realizaron los jóvenes a los concejales y demás políticos, así como en el servicio desinteresado que hicieron en la participación llevada a cabo.

El estudio adquirió relevancia no solo porque -como se pretendió en esta investigación- los objetivos se enfocaron en identificar los imaginarios sociales sobre política, intentando develar precisamente las relaciones que guardan con las formas de participación política sino también, porque retomó el mismo enfoque de investigación que en éste: la fenomenología que estudia la subjetividad y “configura la realidad”. Sin embargo, dicha investigación si bien, es la que más se acerca al presente proyecto en cuanto a la metodología –en apariencia como se profundizará más adelante- y objetivos se trata, se enmarcó en un escenario convencional de la política delimitado, éstos son los partidos políticos. Mientras que, en la presente investigación la pregunta se abrió con relación a las formas de participación política en escenarios educativos como la universidad, las prácticas pedagógicas y espacios no convencionales tomando como población a los estudiantes de Pedagogía Infantil.

Por otro lado, en las causas de la no participación juvenil en esta investigación se comprendió el desinterés, desconocimiento frente a derechos y deberes, apatía, desconfianza en las Instituciones

Políticas y la carencia de ofertas que reconozcan la localidad y particularidad de cada grupo. Esto se muestra de la siguiente manera:

Gráfica 1 ¿Por qué no participan los jóvenes?



Gráfica N° 6

Fuente: Gráfica Tomada de Casas y Giraldo (2010)

Sin embargo, más allá de las causas aparentes aquí mencionadas, interesó una reflexión que se pudo tejer a la luz del estudio realizado por Leidy Gaviria en el 2012, llamado: *Etiología de la no participación juvenil de los-as jóvenes del poblado en escenarios políticos que les son ofertados por la administración municipal en la comuna 14 (zona 5) de Medellín a inicios de la segunda década del 2000*. De ésta se pudo inferir que el problema no fue la baja participación política de los jóvenes, sino que no se reconocieron los espacios de participación política alternativa que llevaron a cabo en escenarios no

convencionales o de corte institucional<sup>17</sup>. Dicha participación apareció en marcos distintos a los ofrecidos por el Estado y se materializó en la existencia de diversos grupos no gubernamentales que se cohesionaron bajo la idea de que “unidos se alcanzan mejor los objetivos comunes”. Éstos tuvieron como características similares que son pluriidentitarios, intergeneracionales, en donde se dio una predominancia de los jóvenes quienes emergieron como actores militantes y participantes de acciones y que se identificaron con la defensa de derechos estéticos y culturales realizando proyectos, espacios formativos y diferentes campañas.

Por otro lado, en cuanto a la metodología utilizada en los diversos estudios se encontró que la mayoría se inscribieron en un paradigma cualitativo, privilegiando como enfoques, la hermenéutica (cinco de las referencias revisadas), la fenomenología (cuatro), después la etnometodología y el interaccionismo simbólico (con dos y una respectivamente). Dentro de estos estudios se destacó también, el uso de técnicas como el estudio de casos múltiples, entrevistas, observaciones participantes, grupos focales y grupos de discusión, encuentros intercolectivos y talleres reflexivos. También se reconocieron instrumentos como el diario de campo, el registro sonoro y el fotográfico.

Llamó la atención en los estudios cualitativos el uso que se le hizo a la categoría imaginario social sobre política. En este sentido se visualizaron situaciones preestablecidas o definidas *a priori* que

---

<sup>17</sup> Esta visión que permitió dar cuenta que la baja participación política es nombrada como “baja” por ciertos grupos hacia los jóvenes, da cuenta que la pregunta que pudo realizarse es ¿Con respecto a quién se dice que es una baja participación política? Asunto que estudiaron a profundidad Borobia, R., Kropff, L., & Nuñez, P. (2013), aduciendo que las formas alternas de participación política de los jóvenes fueron invisibilizadas especialmente por los adultos quienes optaron por considerarlos apolíticos y ven con “sorpresa” los momentos en los que lograron realizar grandes manifestaciones.

intentaron capturar en respuestas sencillas aquello que es tan complejo y a la vez emergente e indeterminado. Lo cual se presentó por ejemplo cuando se rescataron como objetivos investigativos el indagar, identificar, reconocer o describir imaginarios sociales sobre política; representaciones sociales, concepciones, causas de la no participación y opiniones con relación a la política y la participación ciudadana y a la vez, se utilizaron instrumentos como cuestionarios y técnicas como las encuestas con respuestas de selección múltiple, entre otros.

Las técnicas e instrumentos aparecieron entonces, como incoherentes o poco pertinentes para la indagación de imaginarios sociales sobre política. Ya que para aproximarse al logro de este objetivo, con personas o poblaciones determinadas, se necesitaría mínimamente la presencialidad, la “entrevista” o si son grupos mayores, el espacio intersubjetivo. Lo cual se hace para poner en juego o en escena, precisamente, la “subjetividad” del otro, la interpelación, la pregunta, no sólo porque el/los sujeto(s) se expone(n) y puede(n) develar “la información requerida” sino porque mediante su discurso van resignificando o dotando de nuevos significados su experiencia.

Lo anterior, no puede lograrse a profundidad -por poner un ejemplo concreto- con una encuesta descriptiva con respuestas de selección múltiple, como es el caso de la investigación realizada en el 2010 por Casas & Giraldo, que se ha referenciado ya antes como uno de los estudios que más guarda relación con el presente proyecto en cuanto a objetivos y enfoque metodológico utilizado (aunque desde la corriente de Husserl y no de Heidegger). No obstante, la técnica utilizada en este estudio no permitió -más allá de las definiciones de política que destacan-, la emergencia de los Imaginarios



Sociales sobre Política. Esto se evidenció, cuando se encontró en el hilo argumentativo de dicho estudio, que las respuestas sobre lo que los jóvenes entendían por política<sup>18</sup> se correspondían exactamente con las alternativas de respuesta fijadas a priori a modo de preguntas de selección múltiple (en la guía de encuesta, p. 91)

**Tabla 1 Preguntas sobre política**

4. Para usted la política es:	
1 Un instrumento para regular los conflictos y distintos intereses que se presentan al interior de la sociedad	
2 Acciones públicas en las que se encuentra en juego la definición y reconocimiento de las identidades particulares de los individuos y grupos, así como la creación de un nivel normativo común que permita su coordinación en la realización de empresas o proyectos colectivos	
3 Conquista y ejercicio del poder político por parte de los representantes del pueblo	
4 Administración y manejo de los recursos públicos	
5. De las siguientes opciones ¿Cuál piensa usted que la política debe buscar prioritariamente?	
1 La seguridad nacional y el orden público	
2 El bienestar y la satisfacción de las necesidades básicas	
3 La gestión de recursos para el crecimiento económico del país	

Fuente: Tabla tomada de Casas & Giraldo (2010)

También como se enunció antes, hay un estudio realizado con los estudiantes de la Facultad de Educación. Éste se llama: *Representaciones sociales, expresiones de participación, razonamiento*

---

<sup>18</sup> Del mismo modo, y con la intención de ahondar sobre el imaginario que algunos jóvenes tienen con respecto a la definición de política, se tiene, partiendo de los datos arrojados por las encuestas que un 42,5% de los encuestados considera la política como un instrumento para regular los conflictos y distintos intereses que se presentan al interior de la sociedad, así mismo un 25% señala que la política son las acciones públicas en las que se encuentra en juego la definición y reconocimiento de las identidades particulares de los individuos y grupos, así como la creación de un nivel normativo común que permita su coordinación en la realización de empresas o proyectos colectivos. (Casas & Giraldo, 2010, p. 47)

*social y prácticas educativas relacionadas con la formación ciudadana en el contexto universitario: un análisis del sentido y condiciones de posibilidad de un proyecto de formación ciudadana en la educación superior.* (Sandoval & Villa, 2012). En la investigación, no se hizo uso de las entrevistas, estudios de casos, grupos de discusión u otras técnicas que den cuenta de una interacción con los entrevistados, sino que se pretendió indagar por representaciones y concepciones por medio de un instrumento estructurado, unos cuestionarios de auto diligenciamiento que se les entregaron a 204 estudiantes del curso de formación ciudadana, para que lo llenaran en determinado tiempo con lo que ellos entendieron por política, ciudadanía, Estado y muchos otros conceptos (cabe resaltar que los investigadores los convocaron con anterioridad y eligieron a aquellos que asistieron). Los autores lo dicen así “Se les preguntó a los y las estudiantes por las concepciones que han definido sobre lo social y lo político, sobre la ciudadanía y sobre el buen ejercicio de la ciudadanía [con] preguntas cerradas o situaciones concretas”. (p. 25)

Los resultados de la investigación de Sandoval & Villa (2012) revelan que aquello que viene a ser considerado como imaginarios sociales sobre política, son por un lado catalogados como construcción de consensos, servicio desinteresado, representación del bien social, toma de decisiones y transformaciones sociales. Por esto, las palabras asociadas con esta perspectiva son el cambio, la esperanza y la igualdad. Y por el otro lado, es visto con un tinte contestatario hacia lo institucional, ejercicio autoritario en donde el poder es instrumentalizado por lo económico y se equipara a la violencia, que junto a la corrupción y la ilegalidad, aparece reiteradamente en el discurso de los jóvenes. Se ubica entonces a la política desde el deber ser, como el arte de gobernar para el bien de la colectividad, como generadora de identidad y presente en la cotidianidad y por tanto, en todas las

esferas del ser humano. Por el contrario desde una perspectiva “negativa” se la ve como aquella que genera orden social mediante el poder coactivo en el que los sectores más fuertes gobiernan contra los débiles.

Por otro lado, con respecto a la formación política, en la investigación: *Redes pedagógicas: la constitución del maestro como sujeto político* (Martínez, 2008) se dijo que “para potenciar la emergencia de subjetividades políticas se requiere crear condiciones mediadas por principios como: historicidad, complejidad, contingencia, incertidumbre, indeterminación y un concepto de poder constituyente en el que se haga efectiva la participación de los mismos sujetos en la reconstrucción de los procesos de creación permanente de la experiencia política y de la subjetividad” (p.109). De esta manera, una de las conclusiones importantes del estudio fue que los colectivos y redes pedagógicas potenciaron la dimensión sociopolítica que se constituyó en subjetividad pedagógica y política del maestro, apareciendo éste como sujeto político y como agente de movimiento pedagógico. Lo cual en otras palabras, pudo reconocerse como participación política que llevaron a cabo los maestros pertenecientes a redes y colectivos pedagógicos, comprendiendo este concepto de participación -al igual que lo enuncian Alvarado, Ospina, Botero y Muñoz en 2008- como ese “aparecer ante los otros a partir del reconocimiento que se [le] otorga [a alguien] como interlocutor válido en los acuerdos tejidos en un cuerpo social” (p.23).

Recapitulando, se encuentra entonces que los imaginarios sociales atribuidos a la política, aparecieron en los resultados de la mayoría de los estudios como definiciones y asociaciones que los

jóvenes dieron sobre la misma. Esto apareció ya sea desde el deber ser o desde el lugar de la carencia u observación “negativa”. Además, en las conclusiones de los estudios encontrados, que vincularon los imaginarios sociales sobre política con la participación política, ésta primera categoría apareció como aquella que orientó o condicionó la práctica participativa. Algo más que añadir en este punto es que la búsqueda permitió comprender que no existen investigaciones que intenten poner en conversación de modo explícito y profundo, las categorías participación política e imaginarios sociales sobre política especialmente en el contexto educativo universitario, en donde se considera al maestro como sujeto político y se da lugar para pensar las interacciones que establecen dichos conceptos. Todavía más: la forma como fueron tratados los resultados de investigación, es decir, la manera como se eligió que un concepto termina siendo un imaginario social- tanto en la investigación de Casas & Giraldo (2010) como en las otras referenciadas - no se enunció o no es clara, tampoco se especificó si se preguntó de forma directa a los participantes por lo que consideraban que era política o no, entre otros aspectos. Detalles que debieron tener una coherencia con el enfoque investigativo.

Pasando a las causas de la baja participación, teniendo en cuenta el problema en el que se enmarcó la presente investigación, se dio cuenta, especialmente de un elemento que aportó al estudio y es que dicha participación política en los jóvenes si existió, solo que no fue reconocida al no moverse necesariamente en los espacios Gubernamentales o Institucionales. Partiendo de esta última consideración, se pudo reflexionar desde otros puntos de vista el problema de investigación, pensando que si bien los estudiantes de Pedagogía Infantil no participaron en el proceso de propuesta de reforma de la ley 30 y en el consejo estudiantil, esto no significa que no realizaron esta práctica en

otros escenarios alternos, no convencionales. De hecho, al ser en su mayoría jóvenes estudiantes se reflexionó -como se concluyó en muchos estudios-, que éstos no son “apolíticos”, por el contrario, emergen como un nuevo actor social; “jóvenes que desnaturalizan el orden establecido” (Alvarado, Botero & Ospina, 2010). Sin embargo este tipo de reflexiones fueron *a priori* y si bien habían sido conclusiones en estas investigaciones esto no quería decir, que también aplicaban para los estudiantes del Programa, razón por la que con la búsqueda de antecedentes se realizó aún más el interés y la necesidad por indagar en primer lugar, en que escenarios y de qué manera participan políticamente los estudiantes, para después explorar qué relación hay entre sus modos de participación y los imaginarios sociales sobre política, teniendo presente lo planteado en el marco teórico, en función de las categorías centrales del presente estudio que se correspondieron con las teorías planteadas por los autores que le sirvieron de soporte y fundamentación.

## **2.2 Bases teóricas del estudio**

### **2.2.1 Acerca de la Participación Política.**

En el presente apartado se presentaron algunas definiciones sobre el concepto de participación política. Para esto, se comenzó con el reconocimiento que se le ha dado desde la Constitución Política de Colombia y las diferencias que a rasgos generales, presentó con otros conceptos. También se abordó desde la mirada de las sociedades política y civil, dejando entrever algunos análisis que de la participación se han hecho desde una perspectiva crítica y desde la mirada de dos de los enfoques

investigativos de la ciencia política: La teoría de la elección racional y la teoría conductista (Peñas, 2010). Al final, se realizó un pequeño resumen del recorrido que sobre este concepto se realiza, dejando la definición que más se considera pertinente para la investigación.

La participación política dentro de la sociedad colombiana, adquirió diferentes matices a nivel de significado, ya que ha tenido diversas transformaciones que hacen referencia a dos momentos importantes: el antes y el después de la Constitución Política de 1991. Precisamente porque a partir de esta constitución, se pasó de la democracia representativa a la democracia participativa, trascendiendo esta última a la primera, al posibilitar que los ciudadanos participaran activamente (siendo reconocida la pluridiversidad de culturas y grupos poblacionales con características especiales) y de diversas formas en los asuntos públicos. Lo cual, de acuerdo con Juan Carlos Amaya (2012, p.163):

Aumenta el campo de discusión para la toma de las decisiones políticas y administrativas (ya que) se tienen en cuenta las propuestas y posiciones expresadas por la ciudadanía y se faculta que la misma ciudadanía sea la fiscalizadora de la actuación de cualquiera de los frentes de acción del poder público.

Al respecto, Amaya también agregó citando a Naranjo –y haciendo alusión a la constitución de Colombia- que la participación es, en la actualidad, un derecho fundamental<sup>19</sup> que se reconoció en el decreto Ley 1681 de 1991:

La Constitución política de 1991 presenta, como una de sus principales características, la de garantizar la denominada democracia participativa, esto es, la ampliación de los espacios democráticos para darle a los asociados la oportunidad no solo de elegir a sus mandatarios, sino también la de participar más directa y frecuentemente en las actividades políticas y en la toma de decisiones que afecten a la comunidad. Cabe agregar que este concepto no se contrapone al de la democracia representativa; por el contrario, se complementan logrando así que el pueblo, titular originario de la soberanía, pueda escoger –mediante el sufragio universal- a sus gobernantes y, a su vez, cuente con los mecanismos jurídicos propios que garanticen su vinculación con los asuntos que le afectan directamente y en cuya solución se encuentra comprometido. (p. 163).

---

<sup>19</sup> “Los derechos fundamentales son los que corresponden al ser humano en cuanto tal, como poseedor de una identidad inimitable caracterizada por su racionalidad que le permite ejercer sus deseos y apetencias libremente. De ahí que se le reconozca una dignidad (la dignidad humana) que lo coloca en situación superior en el universo social en que se desenvuelve, y por ello, es acreedor de derechos que le permiten desarrollar su personalidad humana y sin los cuáles esta se vería discriminada, enervada y aún, suprimida. Son los derechos fundamentales que le protegen la vida, proscriben la tortura, aseguran su igualdad frente a sus congéneres, amparan su derecho a la intimidad, garantizan la libertad de conciencia, de cultos, de expresión y de pensamiento, salvaguardan su honra, le permiten circular libremente, le preservan su derecho al trabajo, a la educación y a la libertad de escogencia de una profesión u oficio, las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra, su juzgamiento debe respetar el debido proceso, se le garantiza el derecho a la libre asociación, a formar sindicatos” Rodríguez citado por Amaya (2012, pp. 153-154).

Con esto en mente y de la mano de Herbert McClosky citado por Muñoz, Monteoliva & Restrepo (2008) se comprendió la participación política como aquel proceso que posibilita presentar los asuntos de interés colectivo a las instituciones y organizaciones políticas, ya sea que estén circunscritas a la sociedad política o a la sociedad civil.

#### *2.2.1.1 La sociedad política: La delimitación de la participación política.*

En la sociedad política apareció la participación política delimitada a las instituciones, organizaciones y mecanismos amparados por la ley para ejercerla. De esta manera se entendió que la sociedad política:

Por un lado, aparece a través de la extensión de los ámbitos a los que llega y afecta de una manera fundamental la acción estatal a través de las políticas públicas. Cada una de éstas en particular, y la acción estatal en general, suponen orientaciones, diseños y acciones encaminadas a provocar cambio social, esto es, una modificación sustantiva de las instituciones básicas de la sociedad, y con ello, de las oportunidades vitales de las que goza la ciudadanía. El ejemplo más claro y extenso es, sin duda, el Estado de bienestar. Por otro lado, la sociedad política toma cuerpo a través de la intensidad y diversidad con la que los actores sociales, individuales y colectivos, tratan de hacer valer sus intereses en la toma de decisiones que subyacen a las políticas públicas; pretendiendo con ello, tomar parte en el diseño de las orientaciones de cambio social que aquellas implican. (Navarro, 2002, p. 2).



Esta idea de la sociedad política relacionada intrínsecamente con la acción estatal, se entendió como el hecho de que se ha promovido la participación pero a la vez la relegitimación del sistema político (Restrepo citado por Ruiz, 2005). Dicha participación se ha ejercido en los escenarios convencionales; en los cuales han aparecido actores que participan políticamente de diversas formas. Por ejemplo, Kaase y Marsh citados por Pasquino (1995, p. 185), identificaron algunas diferencias entre los actores que participan políticamente -para el contexto de lo que se planteó como sociedad política- dentro (los que se encuentran legitimados) o fuera del sistema político delimitado para su participación (el caso de los dos últimos actores):

- Los Inactivos: leen sobre política y firman peticiones.
- Los conformistas: están en los escenarios convencionales.
- Los reformistas: utilizan formas de participación convencional (protesta, boicot -negarse a vender/ comprar- y manifestación).
- Los activistas: hacen uso de formas legales, no legales e ilegales de acción política.
- Los contestatarios: no están en ningún escenario convencional.

*2.2.1.2 La sociedad civil. La participación política en su sentido más amplio y crítico.*

La sociedad civil, se entendió como aquel ámbito que desbordó lo delimitado por los escenarios políticos-estatales. En muchas ocasiones, ha tendido a concebirse por fuera del Estado pero sin desconocer que se han podido establecer -en situaciones específicas- interrelaciones con éste. Se encontró entonces como lo afirma Pope (2000) que:

La sociedad civil es la suma total de aquellas organizaciones y redes que se ubican fuera del aparato estatal formal. Incluye toda la gama de organizaciones tradicionalmente conocidas como “grupos de interés”, no sólo ONG, sino también sindicatos, asociaciones profesionales, cámaras de comercio, religiones, grupos estudiantiles, sociedades culturales, clubes deportivos y grupos comunitarios informales. Como tal, abarca aquellas organizaciones cuyos objetivos son diametralmente opuestos, como es el caso de los grupos de cazadores y los de defensores de los derechos de los animales (p. 210)

Al comprender que la sociedad civiles mucho más amplia que la sociedad política, la participación política que ha emergido dentro de ella, no se ha considerado directamente de los escenarios estatales, sino que ha estado relacionada con la realización de otras búsquedas, la construcción de otros caminos y las diversas formas de organización política, que paradójicamente en

la mayoría de los casos, ya no han encontrado su asidero por medio de instituciones y organizaciones públicas sino en aquellas que provienen del sector privado.

Esta participación política dentro de la sociedad civil, se ha manifestado entonces de diversas maneras. Lo que así no se podía señalar del todo dentro de la sociedad política, ya que en ésta última si bien se había dedicado un espacio que era avalado por el ordenamiento jurídico, también se establecían algunas lógicas que excluían otras formas de participación, que al no ser reconocidas legalmente, entraban a pertenecer a lo ilegal (en contra de lo legal) y lo no legal (que si bien no es reconocido legalmente, ha podido funcionar y no atenta o va en contra de lo legal: ejemplo, las ONGS, redes, grupos de participación comunitarios, entre otros).

Por otro lado, aquello que no ha sido reconocido dentro de los ámbitos de participación convencionales que se ofrecen al interior de la sociedad política, que por tanto ha tendido a ser considerado como no participación política y quizá como desobediencia civil (Thoreau, 2011) fue analizado por el Jesuita Antonio Restrepo citado por Ruiz (2005, p. 169), proponiendo una visión crítica acerca de la historia de la participación política en Colombia. Para esto, el autor señaló cuatro elementos que según él son imprescindibles si se quiere hacer un diagnóstico de la participación en Colombia. En primer lugar, hizo alusión a la *exclusión política*, que se refirió a la monopolización de los ámbitos de la participación excluyéndose a quienes están ajenos o no son amigos del Estado. En segundo lugar, se resaltó la *cooptación* que hizo alusión a la subordinación de la sociedad al sistema político. En tercer lugar, mencionó la *Represión* que se ha efectuado ya sea ignorando o

considerando como subversivos a aquellos que han participado desde otras perspectivas ajenas al sistema político. Por último, y agotadas las anteriores formas de participación política, el autor añadió que se ha recurrido a la *Protesta* ciudadana:

Si queremos estimular de manera realista la participación ciudadana en Colombia es necesario reconocer que en una sociedad como la nuestra, profundamente desigual y bloqueada, la participación tiende a asumir la forma de protesta y no de corresponsabilidad en la construcción colectiva. (Restrepo citado por Ruiz., 2005, p. 170)

En pocas palabras lo que planteó Restrepo de acuerdo con Ruiz (2005), es que la participación política no ha sido posible en Colombia por diferentes procesos contextuales en los que ésta se ve limitada; por la coacción, la represión y la exclusión política. Estos motivos han llevado a los ciudadanos a no poder ejercer ningún tipo de participación política dentro de los ámbitos convencionales ofrecidos o de acción dentro de la sociedad política, sino que los han hecho estar en el ámbito de la sociedad civil, recurriendo a otros medios como al de la protesta.

A lo anterior, se le agregaron unas condiciones contextuales que han de ser consideradas de acuerdo con Restrepo (citado por Ruiz, 2005) en todo análisis acerca de la participación política. Por una parte es importante reconocer que el estímulo a la participación es una reforma política mundial que en Colombia surgió a comienzos de los años ochenta como freno a la presión de los movimientos cívicos sobre la economía. También, se consideró importante tener en cuenta, que la participación local ha sido utilizada por el Estado como un mecanismo que ha encubierto el carácter turbio de la

representación política estando ésta forzosamente comprometida con intereses del capital transnacional. Lo que ha producido que la democracia representativa se equipare a la democracia delegativa. Por otro lado, el Estado Colombiano ha hecho uso de un modelo de participación controlado, orientado a la cooptación de la sociedad civil, para la legitimización del sistema político, lo cual ha terminado haciendo de la democracia un velo de la democracia representativa. En otras palabras, la democracia participativa que ha aparecido reconocida desde lo legal, como se señaló al principio de este capítulo, tal y como ha estado planteada en sus presupuestos, no ha sido posible en la práctica, ya que todavía opera de acuerdo con la democracia representativa, esto desde la perspectiva crítica de este autor.

### *2.2.1.3 Enfoque de la Ciencia Política: La teoría de la elección racional y la Conductista.*

Desde algunos enfoques investigativos, especialmente al interior de la ciencia política, se ha abordado la participación política. Algunos de los enfoques reconocidos dentro de esta disciplina han sido: *La teoría conductista, la teoría de la elección racional, la teoría normativista, la perspectiva feminista, el institucionalismo, la teoría del discurso, teorías de la convergencia estatal y la etnografía del Estado.* Para mirar el fenómeno de la participación, solo se señalaron como se ha visto este fenómeno desde la perspectiva de los dos primeros enfoques.

En la teoría conductista, el interés no se ha encontrado en las instituciones, ni en los asuntos estructurales del Estado, sino en los comportamientos tanto individuales como colectivos. Se ha utilizado como técnica la observación y las explicaciones teóricas sobre el comportamiento parten de lo que ha sido comprobado empíricamente. Desde este enfoque, se ha analizado a las movilizaciones sociales concibiéndolas como masas enfurecidas y movilizadas por líderes carismáticos. Es así como desde el conductismo, a rasgos generales, se ha comprendido que la participación política solo se ha realizado por determinados líderes y hay quienes han actuado en calidad de polizones, es decir, que solo han asistido a los mítines y diversas congregaciones sin tener conocimiento del peso y significado político de los mismos.

Por otro lado, en la teoría de la elección racional, se ha establecido que los individuos se mueven por intereses personales y no por el bien común. Para esto, se efectuaron análisis desde la economía, donde se tienen en cuenta las estrategias y las preferencias de cada ciudadano al participar políticamente. De acuerdo con este enfoque, se considera entonces, que la participación política se ha ejercido por cada sujeto de modo racional y por tanto ha obedecido a algunos intereses de por medio, así como a algunos incentivos que son ofrecidos y generan motivación. Los incentivos de acuerdo con Clark & Wilson (citados por Pasquino, 1995, p. 193) han sido de tres tipos: Incentivos materiales: recompensas tangibles (cargos, servicios y bienes), Incentivos de solidaridad (afectan la identidad, el prestigio, relaciones con los otros, entre otras) e Incentivos orientados al objetivo, que han hecho alusión a los cambios deseados y compartidos.

Pasquino por su parte ha señalado, que aparte de los incentivos en algunos estudios también aparece la existencia de dos elementos que han mediado en la inclinación de las personas a participar políticamente. El primero, ha sido el elemento instrumental, que se relaciona con la consecución de un objetivo concreto (votar por determinado candidato y/o partido) y el elemento expresivo que ha estado vinculado a la pertenencia a una determinada clase social, grupo étnico, una determinada historicidad, entre otras, en donde “se participa no sólo con el fin de *tomar parte*, sino en algunos casos especialmente para *sentirse parte*” (Pasquino, 1995, p. 191). Allí, el elemento expresivo en ocasiones, ha terminado siendo determinante para participar.

De acuerdo con lo expuesto, se mostró que la participación política en Colombia ha estado marcada por el paso de la democracia representativa a la democracia participativa, esta última en la que se han reconocido más actores y escenarios de participación. No obstante, al mirar la participación política desde la perspectiva de la sociedad política, se comprendió que estos escenarios están delimitados por la acción estatal, mientras que en la sociedad civil aparecieron otros escenarios no regulados por el estado. Es así que con relación a la sociedad política, algunos autores han criticado la posibilidad de una efectiva participación política, ya que desde el Estado ésta se promueve pero desde formas reguladas por él. Lo cual hace que los movimientos sociales opten por utilizar mecanismos como la protesta y la desobediencia civil, como acción de conciencia y de búsqueda de la justicia, mecanismos que han sido reconocidos dentro de la sociedad civil. No obstante, las ideas que se encontraron en el trasfondo para que los jóvenes y en específico los estudiantes de Pedagogía Infantil opten por participar o no en determinado escenario ya sea al interior de la sociedad política o -como se planteó a nivel teórico- con inclinación por la sociedad

civil, son desconocidas. Razón por la que se hizo necesario construir un lente teórico que aludiendo a los imaginarios sociales, permitieron abordar la participación política de los estudiantes.

### 2.2.2 Imaginarios sociales.

Se visibilizó la teoría de los imaginarios sociales desde la perspectiva de Cornelius Castoriadis, Charles Taylor y Juan Luis Pintos. Las reflexiones que aquí se establecieron no solo enriquecieron el marco teórico del proyecto, sino que abrieron el camino para establecer nuevos vínculos entre el concepto de participación política y los imaginarios sociales que lo hacen posible, supuesto situado como punto de partida. Lo que adquirió mayor pertinencia, si se comprende cómo se evidenció en los antecedentes que la articulación de ambas categorías ha sido poco explorada.

Se partió conforme a lo mencionado, de un supuesto investigativo, en el que se concibió que los imaginarios sociales condicionaban la prácticas (de acuerdo con la perspectiva de Charles Taylor, 2006) y por tanto la práctica de la participación política. Lo que se pone en tensión cuando se piensa ¿qué tipo de imaginarios sociales pueden ejercer tal efecto? Y ¿qué se puede entender por este concepto? Para esto se recurrió a tres metáforas que permitieron comprender a qué se hace referencia con éste.



### *2.2.2.1 La metáfora del mapa social implícito.*

Existió una metáfora que ayudó a comprender de una manera un poco más clara los imaginarios sociales, ésta la ofreció Charles Taylor, quién los entendió como un mapa, es decir, una representación no gráfica, sino simbólica y social. Este mapa ha estado implícito pero de igual manera que los mapas gráficos, se han presentado como una guía -en este caso- para las acciones políticas de los sujetos, sucediendo esto en un plano inconsciente. De tal manera que, no solo no ha sido posible dar cuenta fácilmente de estos imaginarios, sino que las actuaciones de todos están fuertemente relacionadas con éstos. Es por esta razón, que si bien, éstos no determinan la práctica van a mantener una relación condicionante sobre ésta. Este último punto, Taylor (2006) lo observa de esta manera:

En la mayoría de los casos, las personas asumen las nuevas prácticas por imposición, improvisación o adopción [...] la nueva idea aparece ante los principiantes como nunca antes lo había hecho. Comienza a definir los contornos de su mundo y puede llegar a convertirse en **el modo natural**<sup>20</sup> de ser de las cosas, demasiado evidente como para discutirlo siquiera [...]

Esto hace que: La teoría construya su propio imaginario social. [No obstante] la nueva práctica, junto a la concepción de fondo generada por ella, puede servir de base para ulteriores modificaciones de la teoría, las cuáles a su vez modificará la práctica, y así sucesivamente. (pp. 44-45)

---

<sup>20</sup> Resultado propio.

Lo anterior, se refirió a un juego dialéctico entre la teoría y la práctica, es decir, la teoría transformó la práctica y la práctica a la teoría. No obstante, esta teoría a la que aludió el autor no es precisamente aquella que ya ha estado patentada y publicada por determinado escritor, sino que esta teoría hizo referencia a las ideas que han justificado la realización de determinada acción o que han surgido al ésta haberse realizado. Razón por la que no es posible establecer si es la teoría la que ha posibilitado la práctica o la práctica la teoría, pero si pensar que esta idea que ha definido los contornos del mundo de la vida, al hacerlo, ha estado condicionándolo.

Ahora bien, la teoría como se evidenció en la cita puede ser en un principio consciente, pero a medida que ha pasado el tiempo y a medida en que se ha ido apropiando, ha pasado a convertirse en “el modo natural de ser de las cosas”, es decir, se ha naturalizado. Cuando sucede esto, el sujeto ya no es consciente de la teoría y mucho menos ésta se hace fácilmente identificable. La teoría no sólo se ha relacionado con otras teorías, sino que se ha hecho parte de un cuerpo socialmente compartido dotado de una historicidad.

De esta manera, esta teoría ya no es la teoría tal y como era comprendida, como conjuntos de postulados e ideas sometidos a prueba. Lo que llevaría a comprender el carácter consciente de la teoría y por tanto identificable y modificable que tiene, sino que esta teoría podría imaginársela quién esté leyendo esto, como un juego de tenis en donde la pelota actúa como la idea que pasa de un jugador a otro, a veces tocando la malla (es decir la práctica) y otras veces no, logrando incluso crear

una realidad (el campo de juego). De acuerdo con esto, la teoría se ha mantenido en movimiento y no necesariamente ha comprendido una relación directa con la práctica, ésta ha podido y de hecho lo ha hecho apartarse de ella creándose todo un mundo de conceptos en los que el sujeto no se ve precisamente involucrando.

Muchos sujetos han lanzado ideas en las discusiones que han podido ser debatidas por quienes las escuchan. Una discusión muy rica en conceptos que ha podido jugar en la mayoría de las ocasiones a cambiar el mundo o una realidad específica del mundo de la vida, pero que ha mantenido su distancia frente a éste y que en vez de acercarse a los asuntos prácticos termina alejándose de ellos. Esto sucede, porque si bien los sujetos han podido -y en efecto lo hacen- posicionarse con relación al mundo por medio de teorías, ideas, entre otras, éstas no siempre han tenido una correspondencia con la práctica. Lo que se ha podido evidenciar por ejemplo, en el campo educativo con la inconformidad siempre manifiesta de que los maestros no apropian las teorías pedagógicas que aprenden en la academia. En el campo político, el debate entre el deber ser y el ser se ha hecho mucho más evidente cuando los que están en un cargo de *poder*, defensores de una ideología llamada de “izquierda” terminan ejecutando acciones propias de un discurso de “derecha”. Y en este sentido, un último ejemplo, que podría aplicarse a todos los campos, lo que ha venido a considerarse como “La perversión de la crítica” esto es, la subversión del orden social establecido, en donde el que crítica termina siendo como aquel a quién criticaba (Oprimido, Opressor, Explotado, Explotador, entre otros).

Teniendo como base lo anterior, la teoría que ha orientado la práctica, la que se ha encontrado actuando como mapa y no en la zona de juego de pelotas, requiere de otro nombre, de otra forma de

ser concebida, la que se encuentra es la de los imaginarios sociales que conforme a lo que argumenta Charles Taylor (2006) ha aludido a la comprensión más amplia del trasfondo de la idea que ha dado sentido a las prácticas particulares y que ha estado intrínsecamente relacionada con el mapa social implícito que ha utilizado el sujeto para relacionarse con el otro en la esfera social. Por esto, los imaginarios sociales en palabras de este autor también han comprendido:

El modo en que [las personas] imaginan su existencia social, el tipo de relaciones que mantienen unas con otras, el tipo de cosas que ocurren entre ellas, las expectativas que se cumplen habitualmente y las imágenes e ideas normativas más profundas que subyacen a estas expectativas (p. 37)

Dicho de otro modo, el sujeto ha tenido conscientemente una comprensión del acto en su conjunto, pero implícitamente ha desarrollado una idea que es la que le da sentido a la práctica de éste, a sus relaciones interpersonales y su relación con la sociedad, a su vez, ha estado precedida en términos de Charles Taylor (2006) por un trasfondo, que ha ayudado a comprender las variables por las cuales ha surgido esa misma idea, se ha creado una determinada situación y se ha dado “ la relación que mantenemos o hemos mantenido entre nosotros así como con el poder [...] nuestra relación con la historia o el relato de cómo hemos llegado a ser lo que somos [...] ” (p. 42). En síntesis, lo que se ha entendido por imaginarios sociales *grosso modo* desde la perspectiva de Taylor guarda relación con las nociones “ mapa del espacio social, comprensión implícita del espacio social, comprensión implícita tras una práctica o comprensión implícita del repertorio común ” (p38). Éstas

han englobado la metáfora del mapa social implícito que ha utilizado el autor para explicarlo que ha permitido al sujeto relacionarse con el otro. Dicho de otra manera, le ha permitido hacer o llevar a cabo cierto tipo de discriminaciones implícitas como: “a quien debemos hablar, cuándo y cómo debemos hacerlo [o] el tipo de personas con las que podemos asociarnos, así como del modo y las circunstancias con las que podemos hacerlo” (p. 39). Lo que ha condicionado la práctica o el hacer del sujeto y se ha distanciado de lo que es una construcción teórica o explícita del espacio.

#### *2.2.2.2 La metáfora del magma de significaciones sociales.*

Con relación a la perspectiva planteada por Taylor, Cornelius Castoriadis también ha realizado reflexiones desde el psicoanálisis, la sociología y el marxismo sobre los imaginarios sociales, principalmente en su libro “La Institución imaginaria de la sociedad”<sup>21</sup> escrito en 1975<sup>22</sup>. Él también ayudó a comprender los imaginarios sociales con una metáfora que aquí se llamó la del magma de significaciones sociales. Ésta articuló dos conceptos que son claves para comprender esta teoría: Lo instituyente y lo Instituido.

Castoriadis se refirió a lo Instituyente como aquel origen, magma de significaciones sociales en donde emergió la creación incesante. Lo que hizo parte de la dimensión del magma y la creación, que

---

<sup>21</sup> Las Instituciones no se pueden comprender de acuerdo con Castoriadis fuera de la comprensión del tejido simbólico que construye la sociedad. De acuerdo con él: “Las instituciones no se reducen a lo simbólico, pero no pueden existir más que en lo simbólico, son imposibles fuera de un simbólico en segundo grado y constituyen cada una su red simbólica” (1975, p.187).

<sup>22</sup> Primera edición.

se refirió a la creatividad del imaginario social (Imaginario instituyente)<sup>23</sup>. En palabras de José

Malaver (1998) lo instituyente para Castoriadis:

Corresponde al momento original, génesis ontológica, en el que podemos identificar el caos magmático subyacente a toda creación y entendido este como actividad pura “flujo perpetuo omnidireccional”, de representaciones, afectos e intenciones. [...] Queda claro que lo instituyente o el imaginario social no es una estructura determinista o racional, donde el principio de no-contradicción e identidad está garantizado; sino un fondo de constante ebullición [...] ya que es potencia creadora, emergencia continua de representaciones, de formas no causadas que existe por aquello que forma y como lo forma. Su modo de ser es “por-ser” [...] no hay pares de opuestos claramente definidos de cuya síntesis surja lo nuevo. No hay aquí una dialéctica de los contrarios de la ontología tradicional [...] El imaginario social-instituyente queda postulado como la condición originaria de cualquier otra cosa, y es la raíz común de todos los imaginarios efectivos, como también de todos los niveles de lo simbólico. (pp. 262-263).

Teniendo en cuenta lo anterior, metafóricamente el Imaginario Social Instituyente al ser un fondo de constante ebullición donde emergió la creación incesante, se comparó con un Magma. Este magma no ha sido uniforme, ni mucho menos homogéneo. Por el contrario, al interior de éste han

---

<sup>23</sup> Esta dimensión se corresponde con el imaginario instituyente, de igual manera en el imaginario instituido aparecerá otra dimensión denominada lógica (conjuntista-identitaria), dimensiones que se encuentran de acuerdo con el autor en todos los dominios del ser y están entrelazadas. (Malaver, 1998, p.268).

chocado constantemente diferentes materiales, se han fundido y se han creado otros; ha estado en constante movimiento. De igual manera sucedió con los imaginarios sociales instituyentes, los cuales han hecho alusión a un caos magmático, en donde la lógica ensídica no ha existido; han estado emergiendo aquí, choques y contradicciones entre ideas, pensamientos, sentimientos, pasiones en continua creación... de ahí que para acercarse a éstos se tenga que realizar un acercamiento profundo al mundo de la psiquis.

Lo instituido por el contrario, ha permitido hacer cognoscible la realidad social y trabajar sobre ella mediante una lógica ensídica o determinista: Lógico (conjuntivo-Identitaria) que ha presentado un desarrollo hasta cierto punto previsible, calculable y separable. En otras palabras, se ha referido a las actividades racionales que se enmarcan en la dimensión lógica (conjuntista identitaria). En donde el asunto de la identidad hace referencia a las cosas y a los objetos relacionados desde la racionalidad. En palabras del mismo José Malaver (1998):

Este flujo perpetuo de representaciones, afectos e intenciones (lo magmático) se estabiliza en un **representar** y un **hacer** colectivos. Y esto es posible por la dimensión lógica (conjuntivista-identitaria) del ser/ ente total que es densa. Ésta dimensión es la que permite que tome cuerpo y se organice el flujo de significaciones imaginarias. [El momento de lo instituido se da en lo que Castoriadis denomina como “Legein” (operación lógica que distingue, elige, pone, dice; el representar) y “Teukhein” (operación lógica que reúne, fabrica, construye; el hacer)]. (p. 268).

De acuerdo con esta metáfora, las significaciones sociales que han estado en el orden de lo instituido, han aludido a las ideas que ya han estado conformadas y han podido manifestarse de una forma determinada bajo una lógica ensídica que las han hecho comprensibles y cognoscibles. También, como lo indica la cita anterior, se han referido al representar y al hacer colectivos. Lo que llevó a pensar que dentro de esta dimensión se encontraban las representaciones sociales (que están mediadas por el discurso psicológico, cognitivo), imaginarios sociales (que se aborda desde un lente interdisciplinario), ideas, valores, prácticas que se pueden identificar y tratar de comprender aunque no de una forma completa por el investigador. Es desde lo instituido que se ha pensado identificar o realizar un acercamiento a los imaginarios sociales en la presente investigación.

Para finalizar con la forma como ha comprendido –desde rasgos muy generales– los imaginarios sociales Castoriadis, se resume que para él la Institución Social no sería posible sin la relación que se mantiene entre lo instituyente e Instituido. Estos dos últimos conceptos han hecho referencia de acuerdo a la elucidación (teoría) de Castoriadis, a los dos momentos centrales en la concreción de la sociedad. Lo Instituyente y lo Instituido, han estado constantemente interrelacionados y se han dado al mismo tiempo. El primero, ha hecho alusión al “momento original, génesis ontológica, en el que se puede identificar el caos magmático subyacente a toda creación” (Malaver, 1998, p. 262) y el



segundo ha hecho referencia al "momento en que hay una adecuación a la lógica racional de lo que emerge del fondo magmático, obra del imaginario radical" (Malaver, 1998, p. 269)<sup>24</sup>.

### 2.2.2.3 *La metáfora de los lentes.*

De acuerdo con José Cegarra (2012) los autores más relevantes que han trabajado o se han relacionado con la teoría de los Imaginarios sociales son Moscovici, Abric, Castoriadis, Durand, Carretero, Baeza y Pintos. Cerraga, también ha señalado que a pesar de las diferencias encontradas en cada una de las posturas (algunas amparadas en el discurso cognitivo, otras en la antropología, en el psicoanálisis y otros) se logran mantener algunos puntos en común, en donde se concluye que los imaginarios sociales:

- 1). Son esquemas interpretativos de la realidad, 2) son socialmente legitimados, 3) con manifestación material en tanto discursos, símbolos, actitudes, valoraciones afectivas, conocimientos legitimados, 4) son históricamente elaborados y modificables, 5) como matrices para la cohesión e identidad social, 6) difundidos fundamentalmente a través de la

---

<sup>24</sup> Frente al Imaginario radical que plantea Castoriadis, Cegarra (2012, párr. 35) argumenta:

En la medida que la capacidad de "hacer surgir" una imagen de algo que no es, ni fue, se estará en presencia de un imaginario radical o imaginario efectivo. Existe una influencia definitiva del imaginario sobre lo simbólico y que éste presupone a aquel. El imaginario radical surge de lo natural, no está predeterminado por causa alguna, surge permitiendo pensar en lo no imaginado, en la posibilidad de otro "imaginado". Los individuos del imaginario radical disponen de significantes socialmente dispuestos, que le permiten transformar las imágenes en símbolos.

escuela, medios de comunicación y demás instituciones sociales, y 7) comprometidos con los grupos hegemónicos. (2012, párr. 2).

En este marco de ideas, los Imaginarios sociales se han manifestado como horizontes de sentido que han configurado la realidad de los sujetos. Lo que ha permitido la comprensión del mundo social y por tanto la legitimación de algunas valoraciones ideológicas y culturales. Para comprender de una forma metafórica esto, Juan Luis Pintos utilizó la metáfora de los lentes.

Los imaginarios sociales de acuerdo con este autor citado por Cerraga (2012) “son aquellos esquemas, construidos socialmente, que permiten **percibir algo como real, explicarlo e intervenir operativamente en lo que en cada sistema social se considere como realidad**”<sup>25</sup> (Párr. 38). De esta manera, los lentes metafóricos de los que él habló -que han podido aludir por ejemplo, a unas gafas, una lupa, entre otros- han actuado como un filtro, porque si bien han permitido ver la realidad, siempre han capturado una parte de la misma y han dejado por fuera el resto. A esto él le ha dado los nombres de meta códigos de relevancia (lo que ha quedado capturado o es visible con el lente) y opacidad (lo que ha quedado por fuera del lente o no es capturado)<sup>26</sup>. La teoría de los imaginarios sociales por tanto, conforme a lo que él sostuvo, permitió hacer visible lo que ha quedado fuera de los lentes, de los marcos, de la foto capturada, esto es, lo invisible. En otras palabras, los imaginarios han posibilitado "hacer visible lo invisible".

---

<sup>25</sup> Resultado propio.

<sup>26</sup> Este concepto es desarrollado con mayor profundidad en el capítulo III referido a la metodología de la investigación.

#### 2.2.2.4 Puntos de encuentro

Los imaginarios sociales han devenido en los individuos de forma naturalizada. En otras palabras, se han utilizado para ver la realidad, sin que el sujeto de cuenta del filtro por el que ésta está pasando; cotidianizándose aquello que podría verse como extraño. Esto ha hecho que se conviertan en la “realidad” y la “verdad” de los sujetos. Conforme a lo que se abordó de la teoría de Pintos (2003) esto ha podido leerse en clave de lo que son los metacódigos de “relevancia/opacidad”.

Por otro lado, se comprende que en la teoría de los Imaginarios sociales se ha hablado de un condicionamiento y no un determinismo frente a la práctica, esto quiere decir que el trasfondo de la idea tiene influencia en aquello que se hace, impidiendo ver incluso lo que acontece en el presente, puesto que se basa en lecturas *a priori* que intentan anticiparse a las situaciones. De igual manera, este concepto ha sido histórico-social, a través del mismo, se ha entendido la cohesión de la cultura y la institución social, comprendiéndose más reales que la misma realidad.

De esta manera se podría plantear como requerimiento lo que Arendt (2013) denominó: tener una experiencia auténtica del presente, experiencia en la que el juicio y por tanto la reflexión como el cuestionamiento han de tener lugar. Lo cual ha permitido inferir la necesidad de interpelar al mundo y en específico, discernir sobre aquello que se ha naturalizado como realidad en la política. Lo que Castoriadis también nombró como vertebral en la política, ya que para él ésta no puede concebirse sin el cuestionamiento al orden instituido, entendiéndola como:

La actividad explícita y lúcida de construir las instituciones instituyentes, instituciones sociales que dependen de una actividad colectiva y explícita. La política aparece en el hacer efectivo de la colectividad al cuestionar la ley y el orden instituido, que es lo político. (Citado por Martínez, 2008, p.90).

A la luz de ese cuestionar el orden instituido y de acompañar la praxis política de una lectura del presente que lleve al juicio, a continuación se amplía lo que se comprende por política vinculándola con el campo educativo.

### **2.2.3 Paulo Freire: La política y su relación con la práctica educativa.**

En consonancia con lo anterior, en donde se apuesta por unos significados que otorgan sentido a los conceptos vertebrales de la investigación (en especial los conceptos: imaginarios sociales y participación política), se realizó en este espacio una vinculación entre la política y la práctica educativa, retomando a uno de los pedagogos más influyentes del siglo XX que fue Paulo Freire. Las relaciones que aquí se establecieron se hicieron también a la luz de lo que se encontrará más adelante con referencia al marco conceptual, ya que allí se puntualizó en las definiciones de los conceptos de política y escenarios educativos. Además, éstas se realizaron teniendo presente que si la política no puede vivir sin el prejuicio pero tampoco sin el juicio (Arendt, 2013) que es el que posibilita en el mundo político tener una auténtica lectura del presente para deliberar y discernir acerca de las mejores directrices generales que promuevan una convivencia, entonces el juicio y en general la

política emergen y dan continuidad al acto educativo que permite la reflexión y el cuestionamiento constante frente a lo que está instituido.

La formación política en este sentido, ha implicado desnaturalizar el orden establecido, cuestionar aquello que se ha venido a nombrar como realidad –recordando que los imaginarios sociales se perciben como la misma realidad–, y por tanto interpelar, juzgar y construir el presente con base a una conciencia histórica que permita darle lugar a los acontecimientos que emergen en el continuo devenir humano. De esta forma, las ideas de Paulo Freire consignadas en la sección: *Educación y participación comunitaria* del libro titulado: *Política y educación* (2001, pp. 73-87) resultaron importantes, debido a que enmarcaron la práctica educativa como una práctica política.

Según Freire la política se ha encontrado vinculada continuamente con las realidades educativas y por tanto con los diversos contextos en los que se ha enmarcado la experiencia de los sujetos y de la sociedad. Él ha promovido y fundamentado la idea de una educación popular que basada en unos principios democráticos ha posibilitado la emergencia de la voz de los diferentes actores sociales involucrados en el proceso de aprendizaje y de enseñanza. Para esto, el autor ha establecido una estrecha relación entre la educación y la participación.

Con referencia a esto, Freire (2001) señaló algunas características que son fundamentales en toda práctica educativa, es decir, han sido parte “vertebral” de ella y han hecho que se distinga de otras prácticas. Éstas se han sintetizado en que toda práctica educativa implica la presencia de sujetos: “El

*sujeto que enseñando aprende y el sujeto que aprendiendo enseña*” (p. 76), también de objetos de conocimiento (contenidos), objetivos (orientación) y los métodos, procesos y técnicas de enseñanza.

De estos componentes, se resaltó el que concierne a la orientación de la práctica educativa, debido a que los objetivos “plantean al educador el imperativo de decidir, y por consiguiente de romper y de optar, tareas de sujeto participante y no de objeto manipulado” (2001, p.77), lo que posiciona al Maestro en el lugar de la decisión. Freire (2001) sustentó con esto que no puede existir una práctica educativa neutra, no comprometida, apolítica. Ya que cada maestro ha perseguido un propósito basado en su ideal, utopía, sueño y posición política. En otras palabras, la toma de posición se ha visibilizado en la orientación de la práctica educativa del educador, ya que él tiene la opción de elegir y de acuerdo a su elección adquiere una postura frente a lo que se debatió a nivel político, económico, social y lo que aconteció a su alrededor y conforme a esto, opta por elegir ciertos objetivos que se materializan en acciones dentro el espacio educativo.

Es así como este autor concibió la participación como ejercicio de la voz, de tener voz, de intervenir, de decidir en ciertos niveles de poder, en cuanto derecho de ciudadanía. Esto permitió comprender la importancia de que los maestros de infancias asuman y reconozcan su actuar político en la praxis educativa. A su vez, se concibió como sujeto político, el cual decide en los escenarios educativos sin depender de un texto guía, rompiendo con la idea de que “un currículo técnico” puede sortear todo lo que sucede en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Concomitante a lo anterior, Freire (2001) enunció dos ejemplos que dieron cuenta de distintas posturas que tienen impacto en el espacio educativo. En un primer lugar, referenció que en la práctica se encontraban muchas personas que aunque afirmaban ser progresistas en vez de retomar el conocimiento producto de la experiencia del estudiantado, daban prioridad solo al conocimiento científico que tenían o no, viéndolos como objetos más que como sujetos, ejerciendo la autoridad “ahogando libertades”, siendo intolerantes, centrando la enseñanza en la elección y evaluación del contenido y pretendiendo que en la escuela no existan conflictos, luchas etc. En segundo lugar, consideró que optar en la práctica coherentemente con la idea progresista y por tanto democrática, implicaba pensar en la formación científica, pedagógica y política de los educadores sin hacer de éstos sujetos temerosos de la libertad y por el contrario haciendo que éstos en la práctica generen curiosidad por el saber teniendo “gusto por el riesgo y la aventura creadora”.

En estos ejemplos se ve cómo dos elecciones que fueron políticas posibilitaron o cohibieron la relación entre la política y la práctica educativa. Encontrándose que en la primera, los intentos estaban centrados en ideas que eliminaban la diversidad al no reconocer la diferencia, el encuentro entre iguales y por tanto imposibilitaban la libertad<sup>27</sup>. La cual es el sentido de la política (Arendt, 2013). En la segunda se dio espacio por el contrario, para la incertidumbre, la inestabilidad, para el derecho de participar políticamente aún con las dificultades e imperfecciones que esto pudo traer, porque se reconoció que la realidad no estaba dada y la sociedad no estaba construida sino que estaba

---

<sup>27</sup> “La libertad es entendida, por esta pensadora, como característica de la existencia humana en el mundo. La acción no es, pues, privilegio del agente político, concierne al estar entre los otros (inter-esse). De forma que, detrás por la preocupación por la política, vertebradora de las reflexiones de Arendt, lo que hay es una decidida revaloración del mundo, claramente manifiesta en afirmaciones como las relativas al hecho de que los humanos sólo son libres mientras actúan, nunca antes ni después, porque ser libre y actuar es una y la misma cosa”. (Birulés, 2013, p.26)

construyéndose; en palabras de Freire (2001): una sociedad que al igual que los humanos está “siendo”.

Teniendo en mente el reconocimiento de la práctica educativa como algo que no es neutral, es que el Pedagogo Infantil debe pensarse como un sujeto político, para ser reconocido como autoridad de saber y poder, sin ser desplazado por otros profesionales en la toma de decisiones que corresponde a la formación de los niños y niñas, así como del proceso educativo en general. Se ha requerido de su participación política en el escenario público, pero también de que haya comprendido que para ser político no tiene que tener un cargo aparte del que ya ejerce como maestro, es decir, no se trata de tener otras tareas o actividades, ya que en su oficio ya cumple esa función y el hacerse más consciente del poder que tiene le permite orientar de forma más intencionada su quehacer. Por ejemplo, comprender que la elección de determinado cuento o contenido sobre otro es una elección política, que mediante éste visibiliza ciertos valores por encima de otros; darse cuenta de que está priorizando ciertos discursos sobre otros, le ayuda a pensar, problematizar y enriquecer su práctica pedagógica y su papel político.

Por otro lado, la actuación política de este profesional, no sólo se ha trazado a nivel ético por la necesidad de que sea autoridad de saber, poder y referente en tanto debe respetar los principios éticos universales y si se quiere universalizables que orientan el actuar. Tampoco ha sido político solo por interiorizar y consentir subjetivamente las leyes jurídicas que permiten regular el comportamiento de los hombres para convivir en sociedad. Si bien esto es fundamental en la búsqueda política de las mejores formas de vivir en comunidad, también su ejercicio político ha tenido que ver con el enfrentarse a la incertidumbre e imprevisibilidad del acto educativo, y por tanto, al arte de la



deliberación, que no es otra cosa que la toma de decisiones frente a las que se carece de recetas y que implican sopesar diversos puntos de vista, situaciones y condiciones particulares.

Es por lo anterior, que estar alfabetizado social e históricamente, así como asumir una posición crítica ha exigido que el maestro vaya mucho más allá del adquirir y transmitir ciertos contenidos. El objetivo de la educación hace tiempos traspasó la idea de que el acumular y transferir información era el fin último; si bien el conocimiento que se ha adquirido no se pierde de vista, la educación -por ejemplo- de las emociones, para los sentimientos y las actitudes también adquieren relevancia. Teniendo presente que más que unos saberes memorizados, se ha de generar intereses que se traduzcan en voluntad de saber, permitiendo ver la educación y por tanto a los escenarios educativos como espacios pensados y diseñados para que el otro se enamore del conocimiento, alce su voz más que haciéndose parte, sintiéndose parte activa de la forma como se ha tejido y se puede seguir tejiendo cultura.

Desde esta perspectiva, se pensó al maestro como un sujeto político alternativo con disposición de alcanzar, construir saberes y favorecer en sus estudiantes la construcción de sujetos autónomos, no pasivos; que hayan pasado de ser simples espectadores y reproductores, a ser generadores y formuladores de proyectos, prácticas y experiencias nuevas (Martínez, 2008). Así mismo, profesionales, capaces de estar haciendo crítica, reflexionar sobre ellos mismos y los colectivos con poder para el diálogo y la acción, ya que:

No basta con decir que la educación es un acto político, igual que no basta decir que el acto político es también educativo. Es preciso asumir realmente la politicidad de la educación. No puedo pensarme progresista si entiendo el espacio de la escuela como algo medio neutro, que tiene poco o casi nada que ver con la lucha de clases, donde los alumnos son vistos sólo como apéndices de ciertos objetos de conocimiento a los que presto un poder mágico. No puedo reconocer los límites de la práctica educativo-política en que tomo parte si no sé, si no tengo claro contra quién y en favor de quién práctico. [Saber] en favor de quién práctico me sitúa en determinado ángulo, que es de clase, en que diviso contra quién práctico y, necesariamente, por qué práctico, es decir el sueño mismo, el tipo de sociedad en cuya invención me gustaría participar. (Reyes, R. (2007). *Freire educación y política*. [Video]).

### 2.3 Marco conceptual

De acuerdo con lo planteado en las bases teóricas del estudio, la investigación retomó el pensamiento de Cornelius Castoriadis (2007) en torno al estudio de los **imaginarios sociales**. Este autor ofició como eje en el trabajo de pensamiento y conceptualización debido a la profunda teorización que desarrolló en relación a esta categoría de pensamiento en una de sus principales obras titulada: “la institución imaginaria de la sociedad” (2007). Es por esto que se precisó que el imaginario social ha sido definido desde la perspectiva de este autor, como el conjunto de significaciones imaginarias aglomeradas bajo un “magma”, al decir del autor que cumplen con un rol triple, una función –no funcionalista- especificada en lo siguiente: 1) “... son éstas las que estructuran las representaciones del mundo en general, sin las que no puede haber ser humano”, 2) “... éstas

designan las finalidades de la acción, imponen lo que se debe hacer y lo que no se debe hacer, lo que es bueno hacer y lo que no lo es”, y 3) “... establecen los tipos de afectos característicos de una sociedad” (Castoriadis, 2007, p. 38)<sup>28</sup>.

En este orden de ideas, Castoriadis ha comprendido los imaginarios sociales como creación incesante e indeterminada, que han producido lo que se viene a entender como realidad, siendo parte vertebral de la sociedad, la cual ha definido como auto creación, es decir, ella es la creadora de las instituciones, del individuo, de los discursos y las prácticas. Razón por la que, la sociedad ha de estar orientada hacia la autonomía o praxis, en el sentido de que ella haga consciente que la transformación y la forma cómo están ubicadas las diferentes significaciones sociales dependen de ella y no de entidades externas a ésta.

Según este autor, las sociedades en general todavía viven en la heteronomía (la aceptación de las pautas sociales como si fueran naturales e inamovibles), pero es mediante la política como afirmó Sonia Arribas (2008) aludiendo a Castoriadis, que se puede pensar en una autonomía social:

El proyecto de la autonomía no es sino la labor de la política como tal. La política es el compromiso activo por parte de los individuos con las instituciones, y el desarrollo por parte

---

<sup>28</sup> Al igual que este autor, Charles Taylor (2006) y Juan Luis Pintos (2005) coinciden en que los imaginarios sociales se manifiestan como horizontes de sentido que configuran la realidad de los sujetos. Lo que permite la comprensión del mundo social y por tanto la legitimación de algunas valoraciones ideológicas y culturales. Éstos están inmersos en un tejido simbólico y han sido elaborados y modificados históricamente generando cohesión social e identidad, siendo especialmente promovidos por los medios y grupos más influyentes dentro de la sociedad.

de estas últimas de la autonomía individual [...] La actitud política presupone la creación histórica de todas las significaciones y el que, valga la paradoja, la contingencia sea algo necesario; es decir, el que la contingencia deba afirmarse sin cesar si queremos crear otras instituciones para determinar nuestras vidas autónomamente. Nos situamos dentro de la significación social porque los significados creados son necesarios para constituir cualquier forma de identidad; salimos de ella porque su necesidad es histórica: la heredamos, pero siempre estamos en condiciones de modificarla. (p. 110)

**La política** entonces como acción que ha posibilitado la transformación de las sociedades, ha promovido la autonomía social. Ésta también ha sido definida pero de un modo más específico por Clara Inés Ríos Acevedo como “la libre deliberación de las personas con puntos de vista diversos que intentan encontrar directrices generales que promuevan la sociabilidad a través de la modificación y la creación de leyes políticas que legitiman las directrices discernidas” (2010, p. 71). Por ello, la toma de decisiones políticas se ha reflejado en un contrato o pacto social que se ha asumido como obligatorio de cumplir y ha sido susceptible de modificar de acuerdo a las necesidades y demandas sociales.

Si bien en esta investigación se compartió esta definición dada por Ríos, el significado que se le otorgó a la política se enriquece y fue mucho más allá de los escenarios ofrecidos por la sociedad política -como se plantea en el marco teórico-, permitiendo asumir perspectivas mucho más amplias como la de Hannah Arendt quien argumentó que: “la política surge en el *entre* y se establece como

relación” (2013, p. 46). “La política se basa en el hecho de la pluralidad de los hombres [...] la política trata del estar juntos los unos con los otros, de los diversos” (1997, p. 45). De acuerdo con esta definición, la política ha implicado un encuentro con la diferencia, con el diverso; vérselas con un punto de vista que dista del que tiene cierta persona o grupo social, lo que ha permitido abordar una situación desde diversos lugares a fin de tomar decisiones que competen a todos.

Este punto se pudo destacar observando que se pasó de una visión de política circunscrita a lo legislativo para ampliar el concepto a todas las relaciones que se gestan entre los seres humanos, que finalmente son políticas, de intercambio, donde hay dinámicas de poder muy bien marcadas<sup>29</sup>. Por eso se consideró que la realidad política no sólo se ha construido desde las ideas académicas que se tejen sobre ella, sino también en la experiencia de cada uno de los estudiantes de Pedagogía Infantil, experiencia que se entendió fenomenológicamente, como fuente de creación e imaginación que ha hecho posible el abordaje de la política desde la participación que ellos ejercen o han ejercido en diferentes contextos.

Por lo anterior, **la participación política** sin restringirse a las delimitaciones estatales, es decir, al despliegue de ésta al interior de la sociedad política, pudo plantearse tanto en escenarios

---

<sup>29</sup> La política es puesta en escena directa o indirectamente por todos los seres humanos cuando dan su opinión, sientan su postura, participan, se enteran de lo que ocurre en su realidad o contexto y emprenden acciones para cambiarlo, objetarlo o mejorarlo, lo que sería: “ (...) la acción humana que, de modo lúcido, explícito, consciente, reflexivo trata de transformar las instituciones y la institución de la sociedad para hacerla más autónoma y a los individuos más autónomos [Es aquí donde hay que hacer una diferenciación necesaria, entre “política” y “lo político”] La política aparece en el hacer efectivo de la colectividad al cuestionar la ley y el orden instituido, que es lo político”. (Castoriadis citado por Martínez, 2008, p. 90). Por lo que lo político puede convertirse en un potencial cambio social, es decir, todas esas prácticas que van gestando transformación.

convencionales como no convencionales o alternativos – como se sugirió en las bases teóricas del estudio-. Uriarte citado por Araceli Mateos (s, f) lo afirmó así:

La participación política puede definirse, de manera muy general, como toda actividad de los ciudadanos que está dirigida a intervenir en la designación de los gobernantes y/o influir en los mismos con respecto a una política estatal. Por ello, la participación política se asocia con los momentos de expansión de la idea de soberanía popular que terminarán expresándose bajo formas de movilización muy diferentes. Estas formas van desde el sufragio individual a los grandes procesos de acción colectiva, desde modelos denominados convencionales a otros no convencionales. (p.1)

Esta definición se complementó con lo que Estrada, Madrid & Gil (2000) aludieron en términos generales acerca de la participación política<sup>30</sup> :

La participación política se entendió como un derecho fundamental de la ciudadanía (... ) una forma de intervención social que le permite a los individuos reconocerse como actores que, al compartir una situación determinada, tienen la oportunidad de identificarse a partir de

---

<sup>30</sup> Es importante resaltar que esta definición que ofrecen Estrada, Madrid & Gil (2000) al principio de su texto es más abarcarde y pertinente para fines de este estudio, que la que ofrecen después al marcar la diferencia entre este concepto, la participación comunitaria y la participación ciudadana.

intereses, expectativas y demandas comunes y que están en capacidad de traducirlas con una cierta autonomía frente a otros actores sociales políticos. (p. 14).

En esta investigación se trató de dar cuenta de las formas de participación política de los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil, a fin de posibilitarle a futuros estudios partir de éstas y potenciar la formación política de ellos, esto considerando que “no puede pensarse el acto político sin referirlo al acto educacional, porque todo acto educativo es por naturaleza un acto político y una acción de poder” (Reyes, R. (2007). *Freire educación y política*. [Video]). De hecho, un concepto central que se abordó cuando se habló de formación política es el de subjetividades políticas. Las cuáles hicieron referencia al reconocimiento de las personas como sujetos políticos, que comprenden y construyen su propia historia, con un espíritu crítico, responsable e inquieto. Todo esto implicaría un fomento de nuevas maneras de ver el mundo, nuevos pensamientos, sentimientos, pluralidad desde la autonomía y desde la conciencia histórica. “Formar la subjetividad, en este sentido, significa desplegar la singularidad subjetiva” (Cubides citado por Alvarado, Ospina, Botero & Muñoz, 2008, párr.22).

En este sentido, se entendió que si bien todos los seres humanos están conscientes o inconscientemente relacionados con la política, cada uno va construyendo su propia identidad con respecto a ella, su propia subjetividad política y por tanto su participación política. Esto lo han hecho participando en diversos escenarios educativos:

Resultó pertinente la distinción entre **escenarios educativos, formales, no formales e informales de participación política** toda vez que, los actores políticos no se han expresado solamente en escenarios formales sino también en otros. De esta forma, la educación formal desplegada en escenarios formales ha hecho alusión a lo institucionalizado, estructurado de forma jerárquica, y organizado con determinadas etapas o niveles. La educación no formal por su parte, se abordó como actividad también organizada, sistemática, pero realizada por fuera del sistema oficial, en escenarios no formales. Y por último, la educación informal se comprendió como espacio experiencial no institucionalizado, ni con metodicidad, intención o planificación, en donde, no se buscan objetivos educativos pero se adquieren y acumulan conocimientos, habilidades, actitudes, etc.

Teniendo presente esto, se partió de una visión amplia de política (asunto al que se le apostó en esta investigación) considerándose que no solo se participa políticamente en los escenarios convencionales o formales como: una sesión del congreso, un partido político, una reunión de representantes legales o una asamblea de abogados. En el caso de los Pedagogos Infantiles, ellos se han estado moviendo en escenarios educativos, pero se rescató que la función de estos no solo se circunscribe a la escuela (su escenario formal) sino también a otros espacios, que han sido diversos, cambiantes.

En este sentido, en palabras de Luque (1994) de la Universidad de Sevilla, el escenario educativo ha tejido vínculos entre la Universidad y la Comunidad. Él lo asume como:



(... ) el espacio educativo más que como un foco de producción o reproducción del conocimiento, como un lugar en donde se crea y se recrea ese conocimiento [...] En la comunidad existe una gran variedad de espacios educativos (formales, no formales e informales)” Y es en todos ellos donde el maestro, o el sujeto político que se ocupa de las ciencias de la educación tiene lugar. Estos sujetos pueden formar y a la vez transformar, sienta su postura o simplemente elige callar, lo cual también es un acto político. (p.115).

Lo anterior permitió resaltar la importancia de los escenarios educativos no formales e informales, como espacios que incluso por fuera de la Universidad han promovido la formación de los estudiantes de Pedagogía Infantil y las diferentes formas de participación política. Así se pensaron escenarios educativos en la comunidad como por ejemplo: Instituciones educativas, Juntas de Acción Comunal (JAC), Juntas de Acción Local (Jal), ONGS, redes, colectivos, grupos, organizaciones, en los que los ciudadanos y por tanto los estudiantes -bajo un supuesto- han podido participar políticamente. Desde esta perspectiva, se hizo pertinente considerar que la educación ha tocado los diferentes ámbitos de la vida humana, ya que como afirmó Paulo Freire (2001):

La educación es permanente no porque lo exija determinada línea ideológica o determinada posición política o determinado interés económico. La educación es permanente en razón, por un lado de la finitud del ser humano, y por el otro de la conciencia que tiene éste de su finitud. Pero además por el hecho de que a lo largo de la historia ha incorporado a su

naturaleza la noción de “no sólo saber que vivía sino saber que sabía”, y así saber que podía saber más. La educación y la formación permanente se fundan en eso (p.23).

### Capítulo III

#### Metodología

##### 3.1 Paradigma cualitativo

La investigación se enmarcó en el paradigma cualitativo. Éste resultó pertinente para abordar el problema de la participación política de los estudiantes de Pedagogía Infantil, posibilitando comprender los significados que ellos le otorgaron a la política. Lo cual se logró, mediante el análisis de las experiencias políticas, el acercamiento a aquel mundo que configuraron y resignificaron los estudiantes en la interacción con los otros -dando lugar a la emergencia de sus imaginarios sociales sobre política- y el estudio de los registros o documentos institucionales propios de la Licenciatura para reflexionar sobre la forma como se incluyó la formación política de éstos.

Bajo este paradigma, al decir de Steinar Kvale (2011):

- Se analizan las experiencias que han vivenciado los individuos o los grupos. Lo cual tiene una relación directa con las historias de vida, autobiografías que hacen los sujetos, las prácticas -bien sea cotidianas, profesionales e incluso académicas- el discurso y la palabra que encarna la persona sobre su propia vida, entre otros.
- Se analizan las interacciones, o maneras de comunicación mientras éstas se van dando.
- Finalmente se analizan registros concretos como documentos, imágenes, películas o música, es decir, todos esos rastros que quedan de las experiencias o las interacciones. (p. 32)

Resultó interesante rescatar, que la investigación cualitativa ha ido creciendo a lo largo de los años y no ha podido definirse simplemente como investigación que “no es cuantitativa”. Ésta ha desarrollado unas características propias, y sobre todo su propia identidad o identidades, es decir, si bien ha compartido varios rasgos con la cuantitativa<sup>31</sup>, han existido múltiples enfoques y métodos para esta investigación que le dan un tinte particular. Lo que ha estado generalmente caracterizado por el acercamiento a los fenómenos, al mundo, a la intención por comprender -explicar no solamente por describir-, siempre partiendo del interior de las personas y comunidades o en este caso de los imaginarios sociales sobre política.

Lo que en palabras de Taylor & Bogdan (1984) sería:

La investigación cualitativa es inductiva. Los investigadores desarrollan conceptos, intelecciones y comprensiones partiendo de pautas de los datos, y no recogiendo datos para evaluar modelos, hipótesis o teorías preconcebidos. En los estudios cualitativos los investigadores siguen un diseño de la investigación flexible. Comienzan sus estudios con interrogantes sólo vagamente formulados. Los investigadores cualitativos tratan de

---

<sup>31</sup>“Lo que estos [paradigmas] tienen en común, es que tratan de desgranar cómo las personas construyen el mundo a su alrededor, lo que hacen o lo que les sucede en términos de que sean significativos y que ofrezcan una comprensión plena de riqueza. Las interacciones y los documentos se ven como formas de construir procesos y artefactos Sociales en colaboración (o en conflicto). Todos estos enfoques representan maneras de significar que se pueden reconstruir y analizar con métodos cualitativos diferentes que permiten al investigador desarrollar modelos, tipologías y teorías (más o menos generalizables) como formas de descripción y explicación de cuestiones Sociales (o psicológicas)” (Graham Gibbs, 2012, p.13)

comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas. Para la perspectiva fenomenológica y por lo tanto para la investigación cualitativa es esencial experimentar la realidad tal como otros la experimentan. (p. 3).

Desde este punto de vista, abrió un marco amplio de posibilidades para explorar y adentrarse en las experiencias e ideas que han construido los estudiantes que participaron en la investigación, acerca del mundo de la política.

### **3.2 Fenomenología hermenéutica**

Estas experiencias adquirieron relevancia en este estudio, con la fenomenología, enfoque que se entendió como investigación sistemática de la subjetividad (Bullington y Karlson, citado por Tesch, 1990, p.49) que ha buscado:

Conocer los significados que los individuos dan a su experiencia, lo importante es aprehender el proceso de interpretación por el que la gente define su mundo y actúa en consecuencia. El fenomenólogo intenta ver las cosas desde el punto de vista de otras personas, describiendo, comprendiendo e interpretando. En otras palabras: La investigación fenomenológica es la descripción de los significados vividos, existenciales. La fenomenología procura explicar los significados en los que estamos inmersos en nuestra vida cotidiana, y no las relaciones

estadísticas a partir de una serie de variables, el predominio de tales o cuales opiniones sociales, o la frecuencia de algunos comportamientos (M élich, 1994, p. 50).

Con referencia a lo anterior, este enfoque se mostró pertinente para develar los significados que los estudiantes de Pedagogía Infantil le otorgaron a su experiencia de participación política, a partir de las interpretaciones que realizaron sobre sus actuaciones (entendiendo el discurso también como acción en el sentido Arendtiano<sup>32</sup>) en las prácticas pedagógicas y en general en los escenarios educativos ofrecidos al interior y/o por fuera de la universidad. Se visibilizaron las significaciones imaginarias que se tejieron con relación a la política y permearon la vida cotidiana y por tanto su quehacer político. Con esto presente se hizo apremiante aclarar, que en este estudio no interesó saber los estudiantes qué entendieron por política desde un saber académico, sino comprender cómo la han vivido, cual ha sido su relación con ella y la forma cómo el trasfondo de aquello que relacionaron con la política se vinculó con la participación política.

En este sentido, la Fenomenología ayudó a ahondar en los imaginarios sociales sobre política, como diría Heidegger interpretando lo que ha estado implícito<sup>33</sup>. Lo cual ha requerido una deconstrucción, en donde se ha mirado más allá de lo cotidiano y se ha pretendido indagar por el

---

<sup>32</sup> Para Arendt de acuerdo con Birulés “la acción [...] sólo es política si va acompañada de la palabra (*lexis*), del discurso. Y ello porque, en la medida en que siempre percibimos el mundo desde la distinta posición que ocupamos en él, solo podemos experimentarlo como un mundo común en el habla. Solo hablando es posible comprender, desde todas las posiciones, como es realmente el mundo. El mundo es pues lo que está *entre* nosotros, lo que nos separa y nos une. [...] La acción humana es inicio de una cadena de acontecimientos: los humanos tenemos el extraño poder de interrumpir los procesos naturales, sociales e históricos, puesto que la acción hace aparecer lo inédito” (2013, pp. 18-19)

<sup>33</sup> Subrayado propio.

Ser<sup>34</sup>, en otras palabras, lo que se ha querido es hacer ver lo que ha estado oculto para sacarlo a la luz y volverlo verdad -comprenderlo que esta verdad desde la Escuela Heideggeriana se ha encontrado en el mundo interpretado tanto de quién investiga como de quién es investigado-. Este acto de hacer ver lo que está oculto, ha guardado relación con lo planteado por Juan Luis Pintos, al ubicar a los Imaginarios Sociales como aquellos que permiten hacer visible lo invisible<sup>35</sup>. En este sentido, se trató de sacar a la luz o hacer visible, aquello que hizo alusión al trasfondo de la idea sobre política que orientó la participación política en escenarios educativos. Lo cual se hizo posible de la mano de Pintos (2003), mediante el Metacódigo de “relevancia/opacidad”, ya que de acuerdo con él:

Los imaginarios operan con una distinción que es su punto ciego, la distinción entre relevancia y opacidad. La identificación de esta distinción permite adentrarnos en los procesos que hacen funcional este mecanismo [...] No habría una observación específica de las relevancias y otra de las opacidades, sino que observando las relevancias, y sus mecanismos de descripción (priorización, narrativización, naturalización, etc.) que organizan el relato de su realidad como construida, se puede llegar a definir las opacidades de lo presente como ausente, de lo preterido, de las diferentes formas de Programación de la

---

<sup>34</sup> “Una característica única en la filosofía de Heidegger es que veía la tarea de la fenomenología como destrucción, lo que significa mirar más allá del significado cotidiano y normal de la vida para ver el significado más grande en el ser [para Heidegger] el Sein, o Ser, es presencia en el mundo, en contraposición con ser, “o ser ahí” (Dasein), que significa las personas (seres) que comprenden esta presencia. El Ser un fenómeno en sí mismo, es la presencia en el mundo por medio de la cual se autodetermina la verdad. Es la base de todos los seres. La gente y el Ser son interdependientes; todas las personas (seres) necesitan del Ser, y el Ser necesita seres (personas). Subsisten juntos. La única distinción de las personas es que representan seres no solo en medio del Ser sino también como seres expuestos al no ser, o sea, a la muerte”. (Cohen & Omerly, 2003, p.165)

<sup>35</sup> Juan Luis Pintos lo dice así: “Los Imaginarios Sociales serían precisamente aquellas representaciones colectivas que rigen los sistemas de identificación y de integración social, y que hacen visible la invisibilidad social” (Pintos, 1995).

contingencia. Podríamos así decir que los imaginarios sociales son la “forma” que representa la unidad de la diferencia relevancia/opacidad. (p. 27)

Teniendo presente lo anterior, se apostó por una fenomenología hermenéutica en tanto permitió interpretar y profundizar en los significados que los estudiantes le atribuyeron a su experiencia de participación política, así como posibilitó visibilizarlo que está oculto, en este caso los imaginarios sociales sobre política. Los cuáles, desde el lente teórico de Juan Luis Pintos pudieron emerger gracias al metacódigo de “relevancia/opacidad” dando a entender que lo no dicho se encontraba en lo dicho<sup>36</sup>. Es por esto, que se seleccionó una técnica que posibilitó ahondar en el discurso de los estudiantes:

### **3.3 Entrevista a profundidad como técnica de investigación**

La Fenomenología Heideggeriana como enfoque de investigación se valió de técnicas, entendidas como: “[...] la forma característica de investigar determinada por la intención sustantiva y el enfoque que la orienta” (Rodríguez, Gil & García, 1996, p.40) en donde se hicieron evidentes las experiencias de los estudiantes, la manera como significaban y expresaban todas las vivencias gracias al lenguaje, la interacción e incluso el mundo de la vida de ellos. En este sentido, se eligió la entrevista a

---

<sup>36</sup> Como se enuncia en los antecedentes, en esta investigación no sólo se tiene en cuenta el metacódigo de “relevancia/opacidad” sino también los sentimientos, axiologías y demás relaciones que realizan los estudiantes con referencia a la participación política, ya que si bien este meta-código permite identificar los imaginarios sobre política, no la encierran por completo. Los imaginarios al decir de Castoriadis (2007) son una creación incesante que es amorfa y no puede capturarse y definirse concretamente, solo se pueden realizar unos acercamientos o aproximaciones que no logran hacer todo lo que está inconsciente, implícito y oculto, cognoscible.



profundidad para recolectar toda la información necesaria -con relación a experiencias y significados otorgados a la participación política-, que se requirió para posteriormente categorizarla y analizarla a la luz de los objetivos. Frente a la entrevista fue importante considerar que como sugiere Ruiz (1996).

[... ] nace de una ignorancia consciente por parte del entrevistador quien, lejos de suponer que conoce, a través de su comportamiento exterior, el sentido que los individuos dan a sus actos, se compromete a preguntárselo a los interesados, de tal modo que éstos puedan expresarlo en sus propios términos y con la suficiente profundidad para captar toda la riqueza de su significado. (p.171)

La entrevista a profundidad que también ha sido utilizada en estudios de caso, ha pretendido obtener información detallada sobre las experiencias y formas de participación de los estudiantes. De esta manera, se ha recomendado en esta técnica realizar uno o más encuentros frente a frente entre el entrevistador y los entrevistados, para comprender las formas como han significado sus experiencias. Con esto en mente, la modalidad que se consideró pertinente para el estudio en la que se inscribieron las entrevistas a realizar fue: semi-estructurada. Modalidad que ha implicado que el instrumento se haya conformado por pocas preguntas orientadoras del encuentro, puesto que se ha visto que a partir de la dinámica de la conversación misma o del discurso de los entrevistados y de la inteligencia y perspicacia del entrevistador, han emergido nuevos interrogantes y asuntos que han posibilitado la fluidez discursiva del entrevistado y la profundización en aquellos aspectos clave para el estudio.

Tres ventajas que presentó este método para los intereses de la investigación se retomaron de Ruíz (1996):

- 1) Es una técnica muy útil cuando se trata de analizar temas que exigen un gran anonimato. Cuanto más se acerque el tema a aspectos personales o difíciles de analizar de forma manifiesta, más recomendable es utilizar la entrevista en profundidad. 2) Permite conocer en profundidad los temas y obtener información muy rica. 3) Es una técnica muy válida cuando tenemos muy poca información sobre un tema y queremos hacer una investigación exploratoria. (P.3)

Por lo anterior, así como por el hecho de que los imaginarios sociales no suelen aparecer de manera explícita, sino implícita en el material discursivo acopiado, se seleccionó la entrevista a profundidad como el método más apropiado. Para esto, la labor del investigador se concibió – metafóricamente – como la del minero; aquel que ha recolectado conocimiento entendido éste último como un metal o mineral en bruto que ha estado esperando a ser encontrado o desenterrarlo. De ahí que el investigador haya sido visto como quién devela o descubre lo que yace en el fondo de la superficie consciente del entrevistado (Kvale, 2011) y es precisamente este ir más allá de la experiencia consciente, lo que se pensó como requerimiento para indagar sobre el entramado de significaciones que se tiene.

Es desde la perspectiva del entrevistador como minero, que se realizaron entrevistas a profundidad. El instrumento de recolección de la información, entendido como la herramienta guía o base, gracias a la cual se llevó a cabo las entrevistas, constó en un principio de 40 preguntas, pero por sugerencia de la asesora y en coherencia con la técnica elegida se redujeron a 3 preguntas provocadoras previamente discutidas<sup>37</sup> (anexo No. 2). Como mecanismos de validación del instrumento se utilizaron el juicio de expertos y la aplicación de una prueba piloto. Para el primero se contó con la participación de docentes investigadores de la Facultad de Educación, Universidad de Antioquia<sup>38</sup>. La prueba piloto se le aplicó a una estudiante del Programa de Educación Especial<sup>39</sup>. Además, se incorporaron los ajustes sugeridos por los expertos quienes recomendaron prestar atención a los sentimientos, posturas e ideas que se movilizaban con referencia a la política. La prueba piloto ofreció elementos claves relacionados con el tiempo de aplicación de la entrevista, la creación de un clima propicio y el uso de un lenguaje claro y sencillo.

Como parte de las consideraciones éticas se contó con la elaboración de un formato de consentimiento informado que fue presentado a los entrevistados y que cada uno firmó (anexo No. 5)<sup>40</sup> en el que se explicaba brevemente en qué consistía la investigación, los alcances de la misma y el tratamiento que se daría a la información suministrada por los participantes. De igual manera, a los estudiantes se les proporcionó con antelación el instrumento, para que miraran si eran claras las preguntas y si estaban dispuestos a hablar sobre los temas allí propuestos.

---

<sup>37</sup> Situación que hizo que se comprendiera que no hay que confundir cantidad con profundidad.

<sup>38</sup> De los tres docentes convocados para que evaluaran el instrumento, dos respondieron. (anexo No. 3)

<sup>39</sup> Las preguntas orientadoras de la entrevista indagaban acerca de las experiencias de los estudiantes con relación a la política y la participación, tanto en escenarios educativos formales, no formales e informales; convencionales como no convencionales.

<sup>40</sup> Se muestra en este anexo el formato sin las firmas para no revelar la identidad de los participantes.

Con todo lo anteriormente planteado, las entrevistas en promedio tuvieron una duración de una hora y treinta minutos cada una, en las cuales asistían la entrevistadora, el entrevistado(a) y una observadora (éste último no pudo estar presente en dos entrevistas) que registraba todo aquello que no estaba en el orden del lenguaje oral expresado, sino en el no verbal, es decir, el gestual o corporal, a modo de notas de campo.

Luego se procedió con las transcripciones, entendidas desde la mirada de Kvale (2011) como: “una transformación o traducción de lo oral a lo escrito que a la vez es una interpretación” (p.124). Las cuales se realizaron “al pie de la letra”, conservando cada una de las palabras, gestos, miradas, sonidos que emitía el entrevistado, sin desconocer que en este proceso también intervinieron la mirada y la escucha del transcriptor. La razón de que se hiciera tan detallado, estuvo en que del lenguaje no verbal podían emerger expresiones inconscientes que dieran cuenta de sentimientos, ideas y posturas de los entrevistados con referencia al tema abordado.

Posterior a todo este proceso, las transcripciones pasaron por la revisión exhaustiva de tres personas<sup>41</sup>, quienes se encargaron de precisar la correspondencia de éstas con los audios, aplicando unas convenciones o pautas para hacer más fiel el proceso y asimismo facilitar el análisis. Esto se hizo poniendo símbolos para las cacofonías, subrayando expresiones a las que los estudiantes les

---

<sup>41</sup> Las personas a las que aquí se hace referencia son estudiantes que en conjunto con la estudiante que presenta este trabajo de grado, iniciaron un proyecto de investigación aceptado en el CODI (Centro para el desarrollo de la investigación) que continúa esta investigación incluyendo cuatro estudiantes más de la Licenciatura en Pedagogía Infantil matriculados en la seccional de Caucasia y la sede de Oriente donde se oferta el Programa desde Regionalización. dos de oriente y dos de Caucasia.

hacían énfasis con el tono, la intensidad de la voz, entre otras. De hecho, para adelantar el análisis en algunas transcripciones, se marcaron en negrilla las frases que dieron cuenta de manera opuesta o implícita de los significados que los entrevistados dieron a determinados conceptos. (anexo No. 4).

### **3.4 Análisis de contenido.**

Para la revisión de los documentos institucionales del Programa a fin de reflexionar sobre la manera como se incluyó la formación política de éstos, se utilizó la técnica de investigación: Análisis de contenido. De acuerdo con Berelson (1952) “el análisis de contenido es una técnica de investigación para el análisis descriptivo, objetivo, sistemático y cuantitativo del contenido manifiesto de una comunicación” (p. 489). Para esto, se seleccionaron los documentos que emitidos por el Comité de Carrera en aras de una reforma curricular o la acreditación del Programa orientaran los procesos formativos del mismo. Después de seleccionados, se buscaron algunos de los textos realizados por profesores que aludieran de forma crítica y propositiva al contenido de éstos. Posteriormente, se realizó una reseña teórica para cada uno de los textos institucionales a la luz del tema indagado, que contemplaba las palabras claves, las tesis o ideas centrales, los argumentos a favor de su tesis y críticas formuladas, los conceptos o nociones desarrolladas, los autores usados y su función en el texto, los resultados y conclusiones a las que se llegaban, las implicaciones y aportes y por último, la postura crítica de quién realizaba la reseña. Realizado este ejercicio, se procedió a la redacción del texto.

### 3.5 Contexto de la investigación

El origen de la Licenciatura en Pedagogía Infantil, se remontó al trienio comprendido entre 1980 y 1983, cuando en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, se crearon tres nuevas licenciaturas orientadas a formar maestros para la infancia: Educación Básica Primaria, Educación Especial y Educación Preescolar, esta última fue su directa predecesora.

Las tres licenciaturas compartían un plan de estudios muy similar que se diferenciaba en algunas asignaturas y fundamentalmente, en las poblaciones específicas a las cuales estaban dirigidas las acciones de los profesionales que se formaban, desde los escenarios de práctica. La práctica profesional y la formación en investigación tuvieron un lugar en el currículo desde el inicio. Una radiografía fugaz en el aspecto curricular característico de la Licenciatura en Educación Preescolar, mostró cómo el primer plan de estudios contaba con cuatro niveles de práctica (Práctica Psicopedagógica I y II, Práctica Comunitaria y Práctica Administrativa) y tres espacios de formación en investigación (Métodos de investigación I y II y Seminario de Campo).

En promedio podría hablarse de una reforma curricular cada 10 años, en la primera, llevada a cabo en 1988, los espacios de práctica pasaron de cuatro a seis bajo la denominación de Práctica Profesional y Proyecto Pedagógico I, II y III unidos en un continuo y consistentes en un proyecto pedagógico de carácter investigativo, en torno a diversos saberes y en variados contextos (lectoescritura, lógico matemática, educación ambiental, acompañamiento pedagógico al niño

hospitalizado, creación de centros preescolares, entre otros). Se promovió el trabajo por grupos académicos (núcleo de lectoescritura, lógico matemática, socioafectivo, cognitivo y de rehabilitación, entre otros). Los espacios destinados a la formación en investigación quedaron subsumidos en los anteriores dedicados a la práctica, no obstante con el correr del tiempo (hacia 1998) se advirtió la necesidad de incorporar un espacio previo al inicio de la Práctica Profesional y Proyecto Pedagógico I, espacio denominado Investigación Formativa.

En 1999 con los procesos de Acreditación Previa promovidos desde el CNA (Consejo Nacional de Acreditación), y como resultado de una evaluación de la Licenciatura en Educación Preescolar y que contó con la participación de profesores, estudiantes, egresados y empleadores, se dio la segunda reforma, la cual trajo consigo el cambio de nominación a Pedagogía Infantil, bajo una nueva perspectiva que pretendía trascender la educación preescolar como preparatoria para el ingreso a la escuela y centrada en los aprestamientos motor grueso y fino, lógico matemático y lectoescritural. Fue así como la práctica pedagógica y la formación en investigación se constituyeron en los ejes de formación y articuladores de saberes desde el enfoque de integración curricular y la perspectiva interdisciplinar adoptados a lo largo de los 10 semestres de duración de la carrera. Se abrieron aquí mucho más los escenarios de acción, los ejes temáticos de estudio e indagación representaciones sociales (sobre objetos relacionados con la pedagogía y la educación infantil: maternidad, paternidad, crianza, juego, desarrollo, inteligencia, prácticas educativas, prácticas pedagógicas, diseño de ambientes de aprendizaje, cruzado con modalidades de atención formal, no formal e informal y otros escenarios y sujetos como madres y padres en situación de reclusión y sus hijos pequeños, esto del primero al séptimo semestre).

Del octavo al décimo se abrieron posibilidades de prácticas pedagógicas y de investigación en ámbitos teóricos y prácticos, en un vínculo cada vez más fuerte con los grupos de investigación de la Facultad y sus líneas de investigación. En esta reforma el trabajo de los colectivos primero de docentes y luego de nivel, dado que incorporaron representación de estudiantes, y la estrategia de las prácticas integrativas fue fundamental. No obstante, este ejercicio condujo a una suerte de encierro de los estudiantes del Programa que restringía de manera notoria su interacción con estudiantes de otras carreras, incluso al interior de la misma Facultad.

Hacia 2010 se llevó a cabo la tercera reforma, consistente en la consolidación de un componente común de formación de maestros para los Programas ofertados por la Facultad, lo que condujo a que los estudiantes del programa compartieran algunos de los espacios de formación con estudiantes de otras licenciaturas y orientó la reconfiguración de los colectivos de nivel y la misma estrategia de las prácticas integrativas que están siendo repesadas y reconfiguradas de cara a la flexibilidad curricular que se promulga y a nuevos modos de pensar la integración curricular y la interdisciplinariedad. Surgieron aquí entre otros retos la configuración de líneas de formación e investigación que respondieran a preguntas propias de la Pedagogía Infantil como campo de saber y que condujeran a unos modos de relacionamiento diferentes con los grupos de investigación vinculados al Programa.

Partiendo de lo anterior, la Investigación se realizó en la sede central de la Universidad de Antioquia, en Medellín, Colombia, en específico en el Departamento de Educación Infantil dependencia administrativa a cual se encuentran adscritas las Licenciaturas en Pedagogía Infantil y



Educación Especial. Los estudiantes del programa de Pedagogía Infantil fueron contactados con anterioridad, realizándose una sesión de una hora y media aproximadamente; sólo con un estudiante se decidió realizar una segunda sesión debido a que en la primera faltaron elementos cruciales por abordar. En todas éstas, ellos llegaron puntuales o incluso antes de comenzar, lo cual promovió un ambiente de confianza en el que se habló espontáneamente de aspectos cotidianos, de la academia y se resolvieron algunas preguntas que tenían frente a la misma investigación. Además el ambiente fue ameno en tanto se desataron risas y se crearon espacios propicios al decir de los estudiantes, para “hacer confesiones”.

### **3.6 Población de estudio: Breve caracterización de los estudiantes.**

Los 6 estudiantes entrevistados fueron elegidos intencionadamente bajo tres criterios:

- Estudiantes del Programa de Pedagogía Infantil de la Universidad de Antioquia, sede Medellín.
- Inclusión tanto de la población femenina como de la masculina.
- Mínimo tres semestres cursados en la Carrera.

No se hizo énfasis en si el estudiante participaba políticamente o no, puesto que partiendo del problema de la baja participación, se hacía importante descubrir cómo emergería esto en quienes participaran. Solo una de las estudiantes se eligió teniendo en cuenta que fue representante de los

estudiantes (en calidad de suplente) ante el Comité de Carrera, del Programa de Pedagogía Infantil; participación política al interior de la Licenciatura que no podía dejarse de lado. El resto de los estudiantes fueron elegidos ya sea porque se ofrecieron para el estudio<sup>42</sup> o porque se les propuso participar y aceptaron. Al principio iban a entrevistarse más mujeres que hombres pero coincidentalmente una de ellas no pudo ir a los encuentros y en su lugar llegó un estudiante proveniente de un pueblo indígena, haciendo que la muestra quedara conformada por igual número de hombres y de mujeres.

Todos cumplieron con los criterios establecidos para la muestra: Dos de los estudiantes se encontraban en el X semestre, una en el IX, dos en el VII y uno en el V. Para esto, se realizó una breve descripción de cada uno de ellos. Es preciso advertir, que aunque ninguno de los participantes vio inconvenientes en mostrar sus nombres originales, éstos fueron modificados para proteger su identidad:

**Susana Mora** se lanzó como Representante Estudiantil ante el Comité de Carrera de la Licenciatura en Pedagogía Infantil en el año 2011, cuando se encontraba en el sexto semestre. Se unió a la estudiante electa, asumiendo la responsabilidad de la representación estudiantil en calidad

---

<sup>42</sup> En este punto, se resalta el caso de Alejandra Rojas quién ya había tenido la oportunidad de hablar con la entrevistadora en varias ocasiones. Ella ya había manifestado su alegría de participar en la entrevista. De hecho, al conocer del proyecto, quería hacerse parte de él, diciendo que si hubiese estado un semestre antes o si hubiese tenido la oportunidad de inscribirse no le importaría atrasarse un semestre para participar del mismo, porque le gusta el tema de la política. (Ella se encuentra un semestre más adelante que la investigadora principal y próxima a graduarse).

de suplente. Desde allí, lideraron diferentes procesos en escenarios locales y nacionales. En especial, se resaltó su participación en el Consejo Estudiantil de la Licenciatura y en la organización del evento: *1 Encuentro Nacional de Estudiantes de Pedagogía Infantil y Educación Especial en el marco de la Formación Política del Maestro*. Actualmente es estudiante del X semestre<sup>43</sup>.

**Tomás Soto** nació en Bogotá y es estudiante del V semestre de la Licenciatura en Pedagogía Infantil. Su padre siempre fue muy espiritual, razón por la que vive actualmente en un centro de meditación o casa de Tao que de acuerdo con él no es una religión sino la búsqueda de la verdad. Allí, él ha practicado el vegetarianismo y busca llevar a la práctica las enseñanzas de los maestros espirituales en conjunto con su hijo, que tiene ocho años de edad. Por otro lado, le ha encantado la *Pedagogía Waldorfy* ha querido brindarle esa posibilidad a la gente que no tiene los recursos en el campo. De tal manera, que su proyecto a futuro es instalar un colegio auto sostenible, ecoturístico, un campo de verano para niños y si no se puede esto, trabajar con la gente de la ruralidad, porque no le gusta el ruido, la contaminación y el afán que se vive al interior de las ciudades. En síntesis, ha querido poner a conversar o vincular la pedagogía con el arte y la naturaleza. Por último, dice que no le ha gustado la política, ni ha participado políticamente en la Universidad u otros escenarios por fuera de ella.

---

<sup>43</sup> Es importante agregar que ésta última estudiante escribió voluntariamente un texto para la investigación en la que se describe a sí misma. (anexo No. 3)

**Alejandra Rojas** nació en Córdoba, Colombia. Actualmente vive en la ciudad de Caldas y se encuentra estudiando en el X semestre de la Licenciatura en Pedagogía Infantil. Se resaltó de ella, que ha asistido y participado de las sesiones de la asamblea estudiantil de la Universidad y de las diferentes marchas que desde allí se han organizado, así como de las actividades que han sido programadas por los estudiantes de la Facultad de Educación y otros grupos u organizaciones estudiantiles. En clase, ha sido callada y tímida. Afirmó que en su casa también lo ha sido.

**José García** tiene aproximadamente treinta años, es un estudiante del VII semestre de la Licenciatura en Pedagogía Infantil. Inició sus estudios en el Programa de Derecho de la Universidad de Antioquia. La realización de una práctica con personas desplazadas por la violencia mediante un convenio entre su Facultad de origen y la ACNUR (oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas), generó en él cierta sensibilidad hacia la vulneración de los derechos de los niños y lo motivó a tomar dos espacios de formación en la Licenciatura en Pedagogía Infantil (Práctica Integrativa I y Expresión gráfico plástica). Hizo uso de la figura de cambio de programa con derecho a título en la anterior carrera. Resaltó su interés a futuro, no por ser profesor de niños –sin desconocer que la parte práctica es lo que más le ha gustado- sino por trabajar en proyectos o entidades como Buen Comienzo, e incluso ha contemplado la posibilidad de especializarse en derecho de familia. De tal manera, que pueda vincular en estos espacios, sus conocimientos sobre el derecho y la atención a la infancia que es -conforme a lo que él mismo señaló- su gran objetivo.

**Sofía Ruiz** tiene aproximadamente treinta años de edad. Nació en la comuna dos de Medellín y cursa el semestre IX de la Licenciatura en Pedagogía Infantil. Es madre de dos hijos. Y aunque ha participado en diferentes grupos juveniles no se consideró a sí misma como un sujeto político, porque enunció que su participación en los ámbitos gubernamentales y convencionales ha sido baja. También comentó que ha perdido el interés en asistir a la asamblea estudiantil de la Universidad de Antioquia.

**Pablo Pérez**, nació en el seno de una comunidad indígena que queda en el Valle de Sibundoy, en el Alto Putumayo, denominada Kamëntsä. Ha vivido en Bogotá y en diferentes lugares del país de la zona cafetera. También estudió y trabajó por algún tiempo en Ecuador. Su familia se compone por once hermanos, donde él es el mayor. Tiene un hermano en la ciudad de Bogotá que es politólogo y fue referente para que se aventurara a presentarse a la Universidad de Antioquia, inicialmente a Ingeniería. No obstante, debido a que en sus viajes se había conmovido por el abandono al que estaban sometidos muchos de los niños colombianos, decidió ingresar a la Licenciatura en Pedagogía Infantil y actualmente se encuentra en el VII semestre.

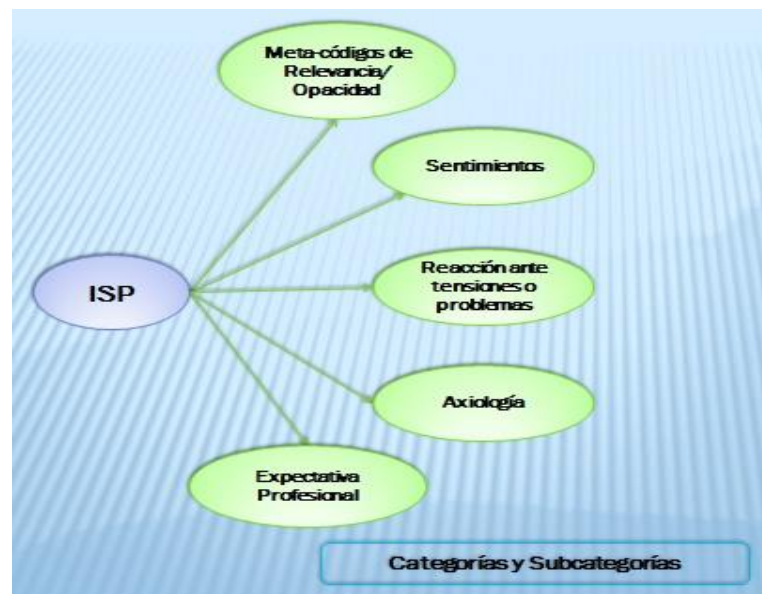
### **3.7 Plan de análisis**

Para el análisis se establecieron unas categorías a priori que orientaron el proceso de codificación de la información recolectada. Esto se hizo, teniendo presente que estas categorías no actuaron como camisa de fuerza debido a que, se dio la flexibilidad para incorporar también categorías emergentes

(codificación deductiva e inductiva). Acto seguido, ayudado de la herramienta Atlas Ti, software profesional QDA (Software para el análisis cualitativo de datos)<sup>44</sup>, se comenzó a incorporar toda esa información y a categorizar, es decir, a reagrupar los enunciados encontrados como pertinentes por medio de la codificación asignada. Terminado todo esto, el Programa generó un informe que organizó y permitió cruzar la información obtenida de los diferentes estudiantes, lo que facilitó el proceso de discriminar y tejer lo encontrado a la luz de los objetivos.

A continuación se muestran las categorías que orientaron el proceso de codificación.

**G r á f i c a 2 C a t e g o r í a y s u b c a t e g o r í a s i m a g i n a r i o s s o c i a l e s s o b r e p o l í t i c a**

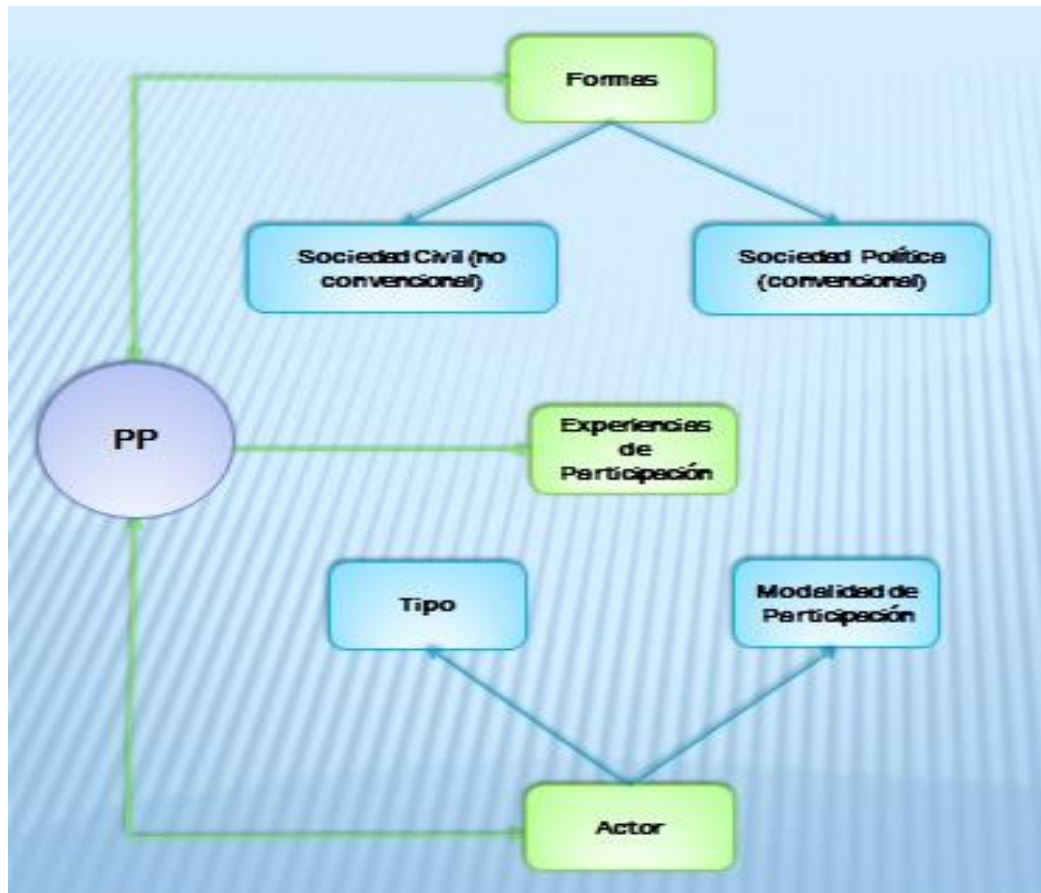


Autoría propia

---

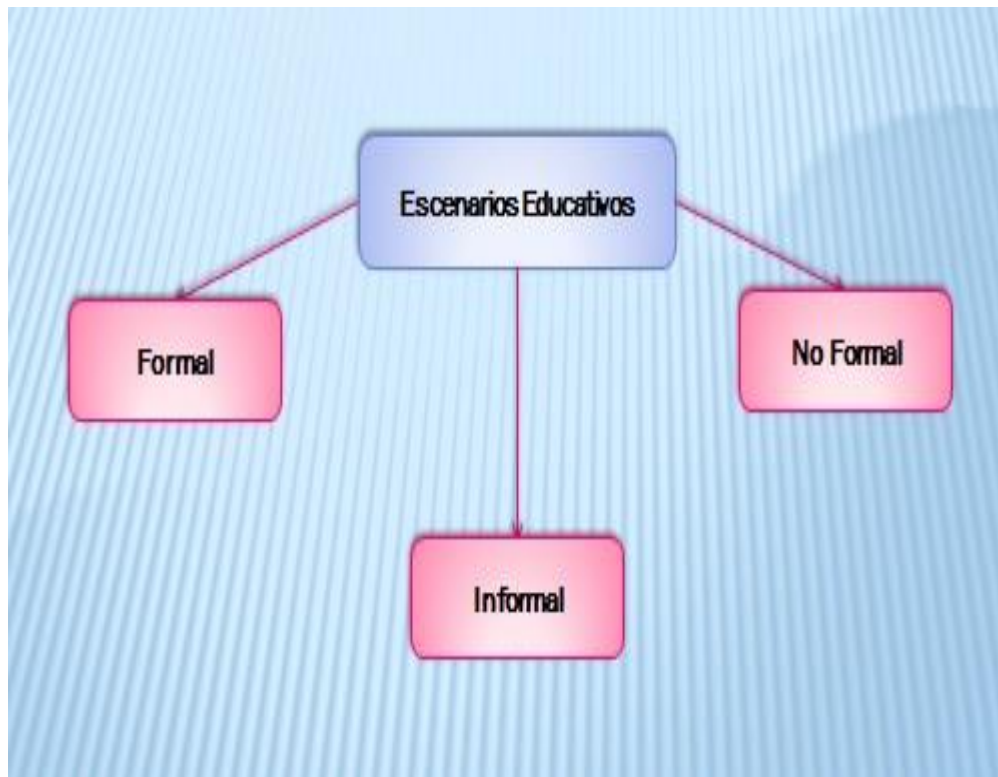
<sup>44</sup> Atlas Ti es un software utilizado para el análisis de datos cualitativos de grandes cuerpos textuales que son para el caso de esta investigación, las transcripciones de las entrevistas a profundidad. Por esto, el software proporciona múltiples herramientas que permiten organizar, reagrupar y abordar el material de manera creativa. (Atlas Ti, s.f [en línea])

G r á f i c a 3 C a t e g o r í a s y s u b c a t e g o r í a s p a r t i c i p a c i ó n p o l í t i c a



Autoría propia

G r á f i c a 4 C a t e g o r í a y s u b c a t e g o r í a s e s c e n a r i o s e d u c a t i v o s



A u t o r í a p r o p i a



## Capítulo IV

### Presentación, análisis y discusión de resultados

Este capítulo presentó los resultados en cuatro apartados. En el primero, se hizo referencia a las formas de participación política de los estudiantes. En el segundo, se incluyó, la descripción de las experiencias de participación política de éstos. En el tercero, se dedicó un espacio a la identificación de los imaginarios sociales que sobre política emergieron en los entrevistados. En el cuarto, se presentaron algunas reflexiones sobre la forma cómo está contemplado el perfil del Pedagogo Infantil en los documentos institucionales a la luz de la formación política. La relación existente entre los imaginarios sobre política identificados en los estudiantes y sus formas de participación política se abordó en el capítulo posterior dedicado a las conclusiones.

#### 4.1 Formas de participación política. A propósito del problema de la baja participación

Como se precisó en el planteamiento del problema, esta investigación nació del interés por la baja participación observada en los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil frente a los asuntos de interés común, específicamente al interior de la Universidad. Pero para poder comprender este problema a la luz de los imaginarios sociales sobre política que los habitan, se requirió indagar con mayor profundidad sobre las formas de participación política que llevaban a cabo tanto en los escenarios ofrecidos en este espacio como en los que se encontraban por fuera. De esta manera, en este apartado se mostró como resultado que los estudiantes se asumieron como sujetos que realizaron

una participación poco activa dependiendo del escenario, el conocimiento del tema, la situación, el momento, la motivación o incentivos que han tenido, aludiendo a que han preferido que esta participación emerja espontáneamente y no como producto de la obligación.

De acuerdo con los estudiantes entrevistados, se podrían considerar diferentes formas de participación política. Las cuales para efectos de su comprensión, se recogieron en tres categorías que dieron cuenta de las maneras cómo se relacionaban con la política. En primer lugar, ellos hicieron alusión – aunque utilizando diversas nominaciones- a una forma de participar que es “nula” en donde compañeros de ellos o personas allegadas no han mostrado interés alguno en hacerse cargo u ocuparse de los asuntos que de uno u otro modo los afectan. Se señalaron en este punto, –a modo de ejemplo- a las personas que no han votado -aunque algunos también ven la abstención como una decisión política-. Añádase a esta nula participación, otra a la cual hacen referencia, ésta es, a una participación pasiva o no activa (también nombrada como indirecta) en la que los estudiantes y diferentes actores sociales casi no han participado y cuando lo han hecho es de forma reducida, ya que se han encontrado a la espera de que otros decidan para saber si han de estar de acuerdo o no con lo planteado. No obstante, se les reconoció una preocupación por conocer el fenómeno, escuchar, observar, comprender y reflexionar tomando distancia o apoyar las iniciativas. En tercer lugar, se vislumbró la participación activa, que se relacionó con aquellos estudiantes que han llevado las riendas de un asunto determinado: han iniciado, ejecutado y enriquecido debates y proyectos.<sup>45</sup>

---

<sup>45</sup> Aquí aparece una vinculación con una causa, un riesgo y toma de acciones directas que tienen un impacto en la sociedad. También aparecen los que conocen del tema y hablan en pos del bienestar de otros y de los procesos que se tejen. Por estos rasgos, esta forma de participar la dividen en dos: 1) Toma de conciencia y posturas; hace referencia a quiénes se encargan de ilustrarse y difundir a otros sobre la problemática desde una perspectiva crítica, alzando su voz

Teniendo presentes las formas de participación política, todos los estudiantes entrevistados manifestaron que tenían una participación política pasiva<sup>46</sup>, porque aunque no tomaban la iniciativa, proponían o alzaban su voz en los debates o daban soluciones frente a ciertos problemas que los involucran a todos y por el contrario, se quedaban a la espera de lo que los otros estudiantes o actores decidían, se preocupaban (es decir, mostraban interés) por lo que sucedía por ejemplo con la universidad y otros escenarios educativos<sup>47</sup> en los que llevaban a cabo esta participación. Además, afirmaron que ejercían el rol de sujetos políticos<sup>48</sup>, ya que en su quehacer como maestros de niños y niñas e incluso como ciudadanos tomaban posturas y decisiones políticas. De esta manera, se encontró que los estudiantes preferían darse cuenta de las dinámicas de las situaciones: estudiar, leer para poder hablar; dependiendo del lugar, preguntar; estar como observadores, hacerse preguntas, escuchar que dicen los otros e identificar lo que pasa para distanciarse o apoyar lo ya decidido. En otras palabras, ellos han participado como espectadores del ámbito de deliberación, prefiriendo observar, escuchar o leer sobre el fenómeno puesto en cuestión, más que proponer, liderar o alzar la

---

(conocimiento de la implicación política que se tiene aunque no necesariamente hay propuestas). 2) Acción concreta: Toma de decisiones, propuestas y acciones que buscan traer bienestar y soluciones en favor del bien común.

<sup>46</sup> Quiénes decían en un momento que no habían participado políticamente, después resaltaban experiencias de participación.

<sup>47</sup> Los estudiantes manifiestan haber participado en algún momento de sus vidas en diferentes escenarios educativos. De éstos se resaltan a nivel informal, la familia, la calle, el grupo de amigos, redes sociales como Facebook, entre otros espacios. También a nivel formal se rescatan los colectivos, grupos juveniles, la asamblea, la comunidad o barrio, etc. Y por último en cuanto a la educación formal, se evidencian los cursos, los congresos, acciones comunales, espacios de representación o para “gobernar” al interior del colegio, la universidad, los sitios de práctica, seminarios, talleres y el consejo estudiantil.

<sup>48</sup> Para ellos un sujeto político es quién reflexiona, se preocupa, es responsable y es consciente de lo que acontece a su alrededor, comprendiéndose de acuerdo a ellos mismos, que si su participación fuera activa iría más allá de esto y realizarían acciones más concretas en pro de la convivencia. Frente a esto, la mayoría se autodenominó como sujetos políticos teniendo en cuenta su rol como ciudadanos y maestros. Solo dos de los seis estudiantes entrevistados argumentaron que no se sienten sujetos políticos porque no se apropian del campo de la política, no les gusta aproximarse a ella y si lo hacen es cuando requieren sacar algún beneficio de ello.

voz en un escenario de encuentro con los otros o en el caso contrario, actuando pero apoyando una propuesta no iniciada por ellos sino por otros.

Aquí convino detenerse un momento a fin de especificar las formas de participación política llevadas a cabo por cada uno de los estudiantes:

<Ah> no, yo no he votado nunca, no sé cómo se hace ((risas)),  
no: escucho muchas propuestas, veo eso/ ahorita, toda esa mano  
de carteles y <uy> no, eso es una gastadera de papel parece, me  
da pesar, en serio. Y, esos espacios publicitarios los deberían de  
usar para otras cosas, pa' concientizar gente. Tomás

Tomás afirmó que no le gustaba la política, no sabía votar y tampoco participaba políticamente en los diferentes escenarios políticos. Agregó que no asistía casi a las asambleas y esperaba a que otros tomaran las decisiones por él. Incluso puntualizó que si se trataba de una acción colectiva esperaba a que las demás personas dieran la iniciativa o la solución para ayudar o unirse después. Sin embargo, posterior a esto, afirmó que si ha participado, pero indicando que de una forma no muy activa puesto que si lo requerían, ayudaba pero no participaba en crear cosas. Algunos de los motivos que atribuyó para no participar activamente, es que no ha sido constante, lo ha aburrido la monotonía y aunque reconoce que es importante hacerlo, manifestó que no era de su agrado hacerse parte de “esa gente que solo quiere hacerse escuchar”.

Otra de las causas de la no participación activa que Tomás resaltó, fue el nerviosismo que le ha producido el exponerse frente a otro. Él afirmó que cuando ha sentido esto, ha necesitado un papel o guía porque se ha perdido, comenzado a sudar y a hablar rapidísimo. Esto le ha sucedido cuando la participación no ha surgido espontáneamente de él, sino como una imposición; porque le ha tocado. Él lo afirma así: “De pronto las cosas que me tocan son las que no me gustan. A mí no me gusta hasta que diga <ah:> me tocó exponer esto que yo no sé qué, la palabra toca, no me gusta, si lo haces que sea porque quieras”.

La participación siempre fue obligatoria [...] y siempre eso: todo eso me marcó, recuerdo que así fue toda mi historia en la escuela, en el colegio también. Alejandra

Alejandra en este sentido compartió lo mismo que Tomás, sosteniendo que en su escuela y en algunos espacios de la Universidad **la participación ha sido obligatoria; tocaba**<sup>49</sup>. Y también agregó que ésta se reducía a “levantar la mano para decir yo sé”. Por esto, afirmó que su baja participación también se ha debido a lo que ella denomina timidez, temora equivocarse y expresar sus sentimientos.

Al respecto Pablo Pérez argumentó que en su comunidad Kamëntsä la participación que ejercía debía ser de escucha, especialmente ante los adultos y sabios de la misma. En la actualidad, incluso

---

<sup>49</sup> Resaltado propio.

les ha hecho reclamos, pero no se ha puesto a pelear “para no molestar” buscando otras alternativas. En las clases de la Universidad, ha optado por hacer lo mismo pero cuando ha pensado en decirle algo al profesor al final resulta quedándose callado. Solo ha intervenido cuando ha sentido conexión con un tema determinado. Esto se ha debido –según él- a que ha preferido ejercer la participación no cuando otro le dice que lo haga ni tampoco utilizando un léxico teórico, sino cuando ha tenido la oportunidad de internarse en las personas para descubrir desde ahí que se puede mejorar.

Por su parte, Susana también comentó que no se ha sentido cómoda cuando la participación política ha sido obligatoria, por esto, ella se ha inclinado por ejercerla no en el momento en que todos lo hagan o “toque”, sino en el instante en que ella haya tomado la decisión de hacerlo, es decir, en tanto haya sentido o le haya encontrado un sentido, una razón de ser. Es por esto que argumentó, que la decisión de no participar políticamente en algunos espacios o escenarios ha sido también política. De hecho, ella se reconoció a sí misma como sujeto político<sup>50</sup> aunque enunció que no participaba activamente en el sentido de alzar la voz, develar su oralidad, porque en la mayoría de los casos tomaba la decisión de escuchar y solo hablar cuando lo encontraba pertinente. Ella lo afirmó así: “Muchas veces uno calla también porque/ lo eligió entonces ahí está siendo político, así como la decisión de no votar, ¿cierto? [o] la decisión de no ir a una Asamblea General”

---

<sup>50</sup> Lo que ella relaciona con ejercer el rol de líder en el salón de clases o en un proyecto de extensión en el que se encuentra trabajando. No obstante, ella argumenta que para serlo debe ganarse el reconocimiento del otro, convencerlo, cautivarlo, hablarle, escucharle y tener fuerza en los argumentos, lo cual se dificulta si se tiene en cuenta que: “Uno no siempre juega a ser líder”.

Ella a su vez, introdujo otro elemento y es el hecho de decir que el sujeto puede “limitar su participación política”, ya que han existido temores relacionados con la inseguridad o con el mismo miedo a que nadie lo escuche. Sumado a esto, el desinterés o la desmotivación porque hay otras cosas en las que haya estado pensando. A pesar de esto, aclaró que los escenarios en los que se haya circunscrito también influyen.

Por ejemplo, frente al escenario de la asamblea estudiantil muchos manifestaron que no les provocaba participar políticamente, ni siquiera entrar. Frente a esto, Pablo comentó lo siguiente: “Ese espacio es lo más bárbaro de este mundo, ya que no hay respeto por el otro, por la palabra del otro... y pelear <ah:> no tiene relevancia...”. Es por esto, que en vez de asistir ha preferido preguntarle a sus compañeros sobre qué temas se han hablado para actualizarse al respecto. Por su lado, Tomás ha dicho: “La asamblea [...] sí sé que es muy importante, que vayas, y no sé qué, pero si yo no lo siento ¿por qué lo voy a hacer?” Además afirmó que no ha ido porque dan muchas vueltas en un tema y se acomodan a la final a las decisiones e informaciones dadas por unos pocos. Por último, tanto Susana como José y Sofía comentaron que han participado muy poco, las veces que lo han hecho ha sido en calidad de asistentes para saber de la dinámica o actualizarse sobre lo que estaba pasando<sup>51</sup>.

Todo depende del escenario en el que uno se encuentre [...] uno  
no/ siempre puede demostrar que no sabe. Susana

---

<sup>51</sup> De los entrevistados solo Alejandra muestra su interés por participar continuamente en las actividades que se desprenden de la asamblea estudiantil: mltines, baila tones, cacerolazos, discusiones, entre otras.

Es así como Susana señaló que las maneras de participación política aparecían dependiendo del escenario en el que se encontraba el sujeto, porque algunos espacios -por ejemplo en un aula de clase- se puede demostrar que no se sabe, en cambio en otros escenarios -como reuniones académicas o incluso las mismas asambleas- no se puede demostrar que no se conoce del tema. Es por esto que cuando ha participado es porque se ha sentido identificada, ha tenido el deseo de defender algo con las razones expuestas de determinada causa y sobre todo cuando ha sentido que puede hacerlo. Por el contrario, en los escenarios en los que ha dado cuenta de su no saber, opta por escuchar y votar decidiendo “no participar” al no sentirse involucrada; en otras palabras, el conocer del tema ha actuado como criterio que la ha autorizado a participar de manera activa; en caso opuesto, opta por no hacerlo.

Ese “no participar” conforme a lo narrado por Susana se ha referido a no “alzar la voz”, no obstante, el no poner en juego la oralidad –como se mencionó anteriormente- conforme a lo que ella misma ha dicho, hace también alusión a una decisión política que por tanto trae consigo otra forma de participar políticamente. Frente a esto, ella incluso afirmó que la observación es una manera de participar porque desde ahí se pueden escuchar las opiniones de los diversos compañeros y saber cómo funcionan las cosas. Lo que ha implicado de acuerdo con ella, el hacerse preguntas como: “¿yo qué es lo que estoy observando?”, “¿qué es lo que quiero saber?” y “¿por qué estoy acá?”

Lo antedicho va en consonancia con lo que enunció por ejemplo José, quien consideró que para participarse ha de tomar un tiempo para conocer bien lo que ha estado sucediendo. Con esto, hizo una crítica a los estudiantes que han caído en el afán de la inmediatez y han tomado acciones con



base en emociones, sin dar espera. Por esto, destacó dos tipos de participación política: directa e indirecta. La primera, hizo alusión a la vinculación directa con causas, toma de acciones directas (participación directa) que tienen un impacto en una sociedad y la segunda, la comprendió como aquella en la que el sujeto está conociendo el fenómeno (participación indirecta). Razón por la que él se ubicó más en esta última modalidad; fase de aprendizaje y estudio sobre la situación en la que todavía no se toma acción porque de acuerdo con él, esto sería muy arriesgado. En este sentido, dijo que no asimilaba ni aceptaba inmediatamente lo que recibía, sino que lo pasaba por un proceso de reflexión en el que intentaba identificar qué es lo que estaba sucediendo para aprender, pensar y analizar la situación puesta en cuestión:

[...] en las asambleas, en muchos contextos, en muchos escenarios, lanzan opiniones muy inmediatas, <e:> muy poco reflexivas a mi juicio, [] por ejemplo si alguien dice algo en una asamblea, hay unos que inmediatamente empiezan a aplaudir, pues, yo respeto eso, pues pero yo/ prefiero digerir mejor lo que está diciendo [] muchas decisiones se han tomado por emoción, -- más por emoción que por conveniencia--, que por digamos que por asumir posiciones de fondo. José García.

En contravía a esa posición asumida por José y Susana, está Alejandra, quien optó por las vías de hecho más que por las vías de diálogo, observación y reflexión. Ella lo argumentó así: "Si yo no voy a cobrar una plata que me deben, la otra persona no se va a preocupar por pagármela por eso me gusta más que sean directos". Lo que tuvo una evidente relación con lo planteado por Henry Thoreau

en su libro: *Sobre la desobediencia civil (2011)*. En éste él reflexionó acerca de lo que ha significado ejercer la libertad bajo un sistema democrático, para lo cual, hizo énfasis en la necesidad de que los hombres actuaran como personas (no como individuos subordinados ante las leyes injustas del estado político; sociedad política), conforme a lo que han considerado como justo y acorde a su conciencia. Frente a esto, puso un ejemplo concreto, que se vinculó con lo planteado por la estudiante:

¿Cómo puede un hombre estar satisfecho tan solo de sostener una opinión y gozar de ello?  
¿Hay en ello algún disfrute, si en su opinión está siendo vejado? Si su vecino le estafa un solo dólar, usted no se contenta con el sólo hecho de saberlo, o proclamarlo, o aún con pedirle que le restituya lo que le debe; usted **toma de una vez las medidas necesarias para que la restitución se haga efectiva**<sup>52</sup>, y toma las medidas necesarias para que el hecho no vuelva a ocurrir (p. 21).

Además, Alejandra realizó una distinción entre “grupos pasivos y activos”<sup>53</sup> haciendo referencia al escenario específico de la asamblea estudiantil. En los primeros grupos, ella ubicó a quienes frente a las situaciones problemáticas ofrecían soluciones pacíficas, de diálogo, comunicados, entre otros y por tanto se quedaban en la posición de observación y escucha, mientras que en los segundos ubicó a quienes lanzaban propuestas de paro o se iban por las vías de hecho; “van directo al grano”. Razón por la que mencionó que estos últimos llevaban a cabo una participación “directa”, es decir, no empezaban con “la palabrería” como si lo hacían los otros grupos que se quedaban en el diálogo

---

<sup>52</sup> Resultado propio.

<sup>53</sup> Términos utilizados por la entrevistada.

esperando las respuestas que nunca llegaban. Lo que sugirió con esto, es que es mejor ir a la acción que quedarse reflexionando y pensando en posibilidades de acuerdos. Ella lo explicó así:

Cuando estás en un grupo que tira más que todo como a grupos políticos, cuando ellos tienen sus tendencias a partidos políticos: ellos tienen sus ideas y se quedan en eso, “hay tenemos que esperar” por ejemplo a mí me tocó, que “esperemos y esperemos” y eso se va en largas, así y eso cansa, pues por lo menos yo, yo creo que una sola oportunidad de esperar, entremos al diálogo, que no respondió hay que hacer algo, claro se lo pasan a uno por la galleta la primera vez, lo van a hacer siempre y lo van a dejar esperando toda la vida.

Cuando tengo que hablar, es porque algo me explotó y tengo que decirlo. Tomás

Tomás al respecto, también agregó un elemento interesante y es que la participación política ha emergido en su vida, dependiendo de la situación. Por ejemplo, si éste encontraba que el beneficio recaía sobre una mayoría, optaba por ceder y acomodarse a la decisión tomada, pero si veía que lo iba a afectar a él y a los de su entorno o era una mala decisión, se le olvidaba todo aquello que hacía alusión a las causas de la no participación política. Él lo planteó así:

Pero no, si están en una asamblea y están diciendo algo que a mí me parece totalmente

injusto, a mí se me olvida todo parece. Es como/ ese momento que te están atacando y tú no sabes cómo vas a reaccionar, algo así. Entonces, a mí se me olvida todo y no ya digo las cosas como son o digo lo que pienso, pero tiene que llegar a ese límite, pero yo no manifiesto opiniones desde el comienzo. En clase participo poco también, si es un tema que me interesa o si me surge una inquietud, de una la pregunto, o sea, de esa manera, pero las decisiones si... no sé, como que no me gusta tomar la decisión por la gente, me gusta más bien que la gente misma como que pudiese decidir y yo unirme a la decisión que tomen y si no me parece ninguna no me uno a eso.

La idea de Tomás de no decidir por la gente, se correspondió con su falta de agrado por un escenario de participación en donde impusieran las reglas creadas por unos pocos. Por el contrario, él consideró que se debía generar un espacio en el que todos compartieran sus ideas y se buscara un equilibrio, un intermedio, para que la comunidad funcionara teniendo presente la diversidad. Lo que no sucedió en el país de Colombia, donde él afirmó que no ha existido lugar para la participación política. Esto lo dice así "no me parece que el pueblo esté participando".

Con lo que se escribió hasta aquí en cuanto a las formas de participación política de los estudiantes de Pedagogía Infantil entrevistados, se pudo comprender que si bien algunos decían que no participaban políticamente, en su discurso dejaban ver situaciones en las que lo han hecho. No obstante, esta participación no ha sido sostenida en el tiempo, ni tampoco apareció solo en los escenarios reconocidos por el marco legal y por tanto en la educación formal. Por lo que se confirmó,

que aunque algunos de los estudiantes no participaron políticamente dentro de los escenarios ofrecidos al interior del programa de Pedagogía Infantil y la Facultad de Educación (Por ejemplo, con lo de la reforma de la ley 30), esto no quiso decir que ellos no participaran o hayan participado en algún momento de su existencia en escenarios alternos a éstos. Participación que enriqueció su formación política como maestros.

Sin embargo, la forma de participación política que tuvo lugar en sus vidas se presentó como poco activa y la posición que asumieron la mayoría de las veces fue la de espectadores, prefiriendo observar, escuchar o leer sobre el fenómeno puesto en cuestión, más que proponer, liderar o alzar la voz en un escenario de encuentro con los otros. Esto pudo deberse a la existencia de unos elementos implícitos que inhibieron que esta práctica se llevara a cabo de esta última manera.

Un primer elemento, aunque no del todo determinante, pudo estar relacionado con el temor de los estudiantes a equivocarse porque no han tenido mucho conocimiento del tema abordado o porque se ha tratado de un escenario que no les ha generado un clima de confianza en el que hayan sentido que pueden expresarse libremente (por ejemplo, un comité de carrera no les ha generado el mismo ambiente familiar o cercano que quizá sí se daría en una clase). De todas formas, este temor no ha sido determinante porque como lo expresaron algunos, en determinadas situaciones podían tomar la decisión o sentir el deseo de defender una idea considerada como injusta, olvidándose y dejando a un lado este limitante.

Un segundo elemento, consideró los intereses e incentivos para poder ejercer la participación política. Esto también dependió de las expectativas que se tejieron alrededor de los participantes del grupo o reunión del que se hacían parte y lo que les generó beneficio a los participantes, ya que éste último elemento terminó siendo decisivo para participar. Por ejemplo, Sofía reflejó esto cuando afirmó que participaba siempre y cuando le resultara conveniente. En este punto se refería desde la perspectiva de Clark & Wilson (citados por Pasquino, 1995, p. 193) a unos incentivos materiales, aludidos a la rebaja de la matrícula (si se trataba del voto) u otras recompensas tangibles. Susana por su parte, también dejó ver que la participación debía generar una satisfacción dependiendo de las expectativas que se tenían a nivel individual<sup>54</sup>. En este último caso, la expectativa como candidata a la Representación Estudiantil, era conocer más del Programa y defender a las compañeras, lo cual se correspondió con base a lo expuesto por los anteriores autores<sup>55</sup>, con los incentivos de solidaridad que han estado vinculados con la identidad, el prestigio, las relaciones con los otros, entre otros.

Lo planteado sin lugar a dudas, también se pudo comprender de un modo más amplio con la teoría que Mancur Olson (citado por Pilar, 2004, p.16) denominada: Incentivos selectivos<sup>56</sup>, ya que de acuerdo con esta teoría, la participación de los sujetos no ha sido gratuita sino que ha obedecido a una elección racional que éstos realizan, en donde se han visto mediados unos intereses individuales que incentivan a afiliarse a determinada organización o acción colectiva. Lo que en el caso de la motivación para ser representación estudiantil implicaría tener privilegios sobre los otros estudiantes en cuanto al acceso a información sobre el programa, oportunidades, entre otras cosas, que no han

---

<sup>54</sup> Subrayado propio.

<sup>55</sup> Véase las bases teóricas del estudio, página 53.

<sup>56</sup> Subrayado propio.

sido dadas al resto de estudiantes y por tanto se podrían considerar como incentivos selectivos.

El último elemento, recogió las experiencias de participación política. Éstas les permitieron a los estudiantes no solo tener confianza o desconfianza en sí mismos, motivación o desmotivación<sup>57</sup> para hacerse parte de algo, sino que también les despertaron o los hicieron conscientes de su sensibilidad o insensibilidad humana, por ejemplo, frente a situaciones y problemas sociales de vulneración de las infancias (José y Pablo) y la inequidad de género (Susana y Soffa). Participación que al haberse dado más allá de espacios de formación, eventos académicos, grupos, entre otros, permitió que los estudiantes construyeran ciertas ideas sobre su participación política que dependiendo del escenario en el que se llevan a cabo, es decir si estaba circunscrito en la sociedad política o dentro de la sociedad civil, terminaron inhibiendo la participación activa o incluso cualquier otra forma de participación. Es por esto que a continuación se abordan las experiencias de participación política de los estudiantes entrevistados.

---

<sup>57</sup> De otra parte, en las experiencias de participación política no se puede dejar de lado, que las veces que los estudiantes presenciaron momentos de violencia, discusiones largas sobre la misma temática, críticas sin propuestas, problemas sin resolver, entre otras situaciones, influyeron en la desmotivación para ejercer esta práctica. Lo que también está relacionado con la existencia estratégica de momentos para la participación política, ya que conforme a las entrevistas se contempla que están quienes toman la iniciativa de participar, proponer, crear y construir soluciones e ideas desde el principio de una discusión o reunión, mientras que hay otros, en su mayoría los entrevistados, que prefieren unirse a dichas ideas cuando ya están establecidas para evitarse todo los inconvenientes nombrados antes.

#### 4.2 Experiencias de participación política.

Las experiencias de participación política de los estudiantes, por lo general estuvieron enmarcadas por fuera de los escenarios educativos que ha ofrecido la Universidad. Éstas han tenido relación con el pertenecer a organizaciones juveniles, colectivos asociados con la mujer, la junta de acción comunal, el cabildo de la escuela e incluso con la familia, la radio, el grupo de amigos, entre otros. También han estado vinculadas a problemáticas como la inequidad social y la vulneración de poblaciones como las personas en situación de calle, los niños, las mujeres y los indígenas. Además, aparecieron ligadas a la toma de decisiones y posiciones políticas de los estudiantes, pero teniendo presente que como se afirmó en el apartado de las formas de participación política, cuando ellos se involucraron en estos escenarios educativos, lo hicieron desde la posición de espectadores.

Me sorprende que nosotros, --yo me incluyo-- ahí pues, de alguna manera: [...] seamos insensibles, es decir, que pasemos derecho por el lado de [las personas en situación de calle y los desplazados por la violencia]: ni siquiera nos reímos, ni siquiera lloramos, ni siquiera comentamos, sino que simplemente los ignoramos. José.

A José una práctica profesional que realizó en el programa de Derecho, le llamó la atención. Trató sobre la población desplazada por la violencia que estaba compuesta por gran cantidad de niños. Específicamente, contó cómo conoció a una familia numerosa (adultos mayores, bebés y madres



solteras) que vivió el desplazamiento forzado de Urabá a manos de grupos paramilitares. Mucho tiempo después la tierra de ellos quedó registrada a personas adineradas del lugar. De esta manera, a dicha familia él la encuentra viviendo en una situación de pobreza extrema en la ciudad de Medellín. Pero frente a este tema, se autodefinió como alguien insensible porque si bien reflexionó al respecto e incluso resaltó que después de terminada su práctica obligatoria siguió trabajando con varios casos ofreciendo ayuda jurídica, reconoció que no hizo nada contundente al respecto. A lo que él añadió que también se requería de otras instancias para que la colaboración se hiciera efectiva.

Este tema de inequidad social y el de querer ver otras posibilidades para el país por su parte, movió las fibras de Pablo, quién al provenir de una comunidad indígena, se mostró conmovido al ver por ejemplo, por el puente de Barranquilla (al frente de la Universidad) una señora y sus dos hijas de la comunidad Embera Chamí en situación de calle que estaban pidiendo limosna. Para eso y con base a los conocimientos adquiridos en el Programa de Pedagogía Infantil, ha estado ideando una propuesta con ellos, en aras de que salgan adelante y no se queden esperando a que les den. Él afirmó que se ha necesitado:

Intentar construir con ellos a partir del contexto de las necesidades que ellos manifiestan  
<e::> crearles una/ forma de visualizar en este mundo que no debemos solamente que nos  
estén dando, de que nos vean por debajo si no que.../ ellos desde sus habilidades, desde lo que  
tienen de su comunidad puedan crearse un espíritu de/ salir adelante [...] y creo que cada vez  
que voy y me encuentro con estas características o que uno va al Poblado y encuentra por ahí

a/ ellos con dos, tres o cuatro niños eso a mí me causa... -me duele mucho- y/ a veces si me hace poner a pensar mucho.

Este ánimo de generar propuestas y ver lo que está sucediendo en la realidad social es resultado de todo un proceso de reflexión que lo ha acompañado por más de ocho años de travesía que ha tenido dentro y fuera del país. Ya que él mismo cuenta que se dedicó a viajar, (también se ha internado en la comunidad Embera), ha vivido incluso en Ecuador, distanciándose de lo que su familia quería, a saber, que tuviera su primer hijo a los dieciocho o diecinueve años de edad, consiguiera por tanto esposa y viviera allí. Él explicó que salió de su comunidad, para intentar comprender por qué trataban a los indígenas con discriminación, pero cuando volvió a este lugar, lo miraron como “si fuera del otro equipo” o como no válido por no tener hijos. Frente a esto, él les ha explicado su “decisión política” (término utilizado por él) aunque sin dejar de sentirse incómodo<sup>58</sup>.

Con relación a su infancia al interior de la comunidad, resaltó que fue Gobernador de su Escuela cuando cursaba quinto de primaria, donde le tocaba hablar con el otro Gobernador<sup>59</sup>, dirigente de la

---

<sup>58</sup> Esta ruptura que él realiza frente a lo estipulado por su comunidad, le permite adquirir un grado de autonomía frente a su familia y en cuanto a la toma de decisiones se trata.

<sup>59</sup> En su comunidad se encuentran también otros líderes: el taita mandado, el alcalde mayor, el alguacil mayor y los tres alguaceros que están pendientes de la comunidad como tal. El taita por lo general dura un año, a menos de que la comunidad lo reelija solo por otro año más -que es el límite máximo de periodo de mando-. Como dice él se da la pauta para que “todos sean líderes en la comunidad”.

comunidad. Algunas de sus funciones<sup>60</sup> consistían en asistir a las reuniones con los alguaciles y sobre todo en escuchar a la gente; poner atención en las dicotomías entre los lazos familiares, lo que le producía a veces tristeza. Un aspecto que favoreció este proceso fue que su padre había acabado de ser alcalde mayor, entonces lo aconsejaba y su mamá también lo hacía, diciéndole como debía ser la atención hacia sus compañeros del cabildo de su escuela si lo llegaban a visitar al hogar. Por último, narró con amargura que después se instauró en esta institución educativa, la figura de personero que impuso el Estado Nacional y se perdió lo que se hacía.

Esta experiencia de participación política con el cabildo en la escuela, marcó -como lo enunció luego- su experiencia de participación política, haciéndole pensar que siempre se es un sujeto político, sea cual sea el contexto o lugar en el cual se esté, o del cual se provenga y permitiéndole comprender como se ha de ejercer siempre una política “bien llevada”. De la cual resaltó la comunicación con los dirigentes de la comunidad en general y el cumplimiento de lo prometido. Además gracias a esta forma de organización él entendió que un líder es quién ha de intervenir en lo cotidiano del país, siendo democrático y por tanto, permitiendo que todos tengan una participación, una relación con el otro a través de la palabra y el gesto tal y como sé es y sobre todo un líder que ha escuchado a la gente. Lo que vio opuesto a aquel líder desde una política “mal llevada”, la cual llamó politiquería y definió como esa pretensión de llegar al poder para ganar más dinero.

---

<sup>60</sup> Otras de sus funciones consistía en gestionar alimento y buses para llevar a los estudiantes a la fiesta del carnaval o día grande de la comunidad.

Es por lo anterior que él empezó a establecer una diferenciación entre la política proveniente del municipio de San Francisco que quedaba ubicado al interior del Valle Sibundoy y la política que se tejía al interior de su comunidad Kamëntsä. Catalogando esta primera como permeada por la politiquería (un estilo de la política según él) proveniente de los *esquenas* -el blanco- y esta segunda— si no estuviese contaminada por la primera—, por el liderazgo a través de un Taita cuyas decisiones las toma en conjunto con el cabildo de la comunidad. De acuerdo con él, tanto la política de *los esquenas* como la de los Kamëntsä debe entrar en diálogo, de tal manera que lo que haga el alcalde esté en conexión con lo que hace el Gobernador de su comunidad<sup>61</sup>. No obstante, él comentó que la comunidad indígena ha estado influenciada por las costumbres blancas y esto se ha presentado en una tensión, "pelea fuerte" por lo que se ha estado tratando --desde las personas que eligen y que son de la comunidad-- de recuperar algo de lo que era antes el sentido político que tenían<sup>62</sup>.

Frente a la politiquería, Sofía también narró como en la *comuna uno*, siempre se ofrecía algo para quienes iban a votar, incluso a una hermana de ella le prometieron una cocina y teniendo en cuenta

---

<sup>61</sup> Por ejemplo, si surge un problema esto lo solucionan pasándolo por el Cabildo Indígena y después por el Estado, pero si es un problema interno de la comunidad no puede intervenir "la Ley". Sin embargo, algunos de los problemas que surgen entre estas dos comunidades son precisamente que la Ley de los *esquenas* quiere meterse con la ley de la comunidad indígena, sin importar que tienen sus propios líderes.

<sup>62</sup> Él ve a su comunidad permeada de aquello que antes le atribuía a los *esquenas*, es decir, la politiquería. En este sentido, realiza una separación. Un antes y un después en el que se reconoce a la comunidad en el antes, como democrática: se escogía a varios líderes que mantenían ese ideal de mantener los usos y costumbres dentro de la comunidad (sentido de comunidad). Para esto, da un ejemplo de democracia y dice que en ésta nadie le decía por quién debía votar sino que existía esa libertad individual, es decir, ese escoger a gusto o disgusto. Ahora comenta que pasa todo lo opuesto, ya que los líderes se han dejado influenciar por la politiquería (sentido de poder -como él mismo lo nombra-) prometiendo sin cumplir a los sectores más pobres o comprando votos; lo mismo que se encontraba en el municipio y por tanto en los *esquenas* -hombres blancos-.

que no la tenía y vivía en una casa de bareque accedió. A esto se le sumó el hecho de que una prima de ella siempre estuviese en la junta de acción comunal para obtener dinero. Basándose en estos hechos, ella sostuvo que todo el que ha querido estar en la política es porque ha sido ladrón, lo que se correspondió con su poco interés por permearse con ésta: “Por lo general no/ sé, no me gusta mucho la política ((risas)) no me relaciono con ella, entonces no/ [...] Pero no/ sé, no me gusta/ estar como muy enredada en política, no [...] de pronto es más porque como no entiendo mucho de ella, entonces no me relaciono mucho con ella ((risas))”

De su experiencia resaltó que ella –a diferencia de su prima- estuvo en la *Junta de Acción Comunal de la uno* hace seis años, trabajando sin recibir remuneración. Especialmente trabajó vinculada a una fundación educativa haciendo reuniones e informes para los jóvenes de dieciséis hasta los veintinueve años de edad, con el fin de otorgarles la oportunidad de tener estudios superiores. Además, participó en un grupo juvenil que lo fundó un amigo suyo -líder en el CMJ (Consejo Municipal Joven)-. En éste, ellos hacían baile, porrismo, recreación, baloncesto y trabajaron con el Inder ganando un premio con la Alcaldía. Además recogieron juguetes para los niños en navidad, pintaron unos murales a pesar de que la comunidad presentó resistencia porque creían que harían grafitis “por hacer”, pero ellos explicaron que serían con mensajes para el bien de la misma y los hicieron. Por último, realizaron una zona verde por medio de Comfama, entidad que les regaló 1.500 plantas, aquellas que después la alcaldía quitó en su mayoría para montar un corredor o pista de patinaje que hicieron en el Barrio Popular, en donde -según lo señalado por Sofía- casi nadie se ha mantenido. Ella narró esta experiencia así:

Lo que hizo el Estado fue un corredor, pero realmente digo yo, porque tampoco hubo quién peleara por esa zona, no hubo quién en el barrio que dijera, no, es que eso no lo pueden quitar, porque eso era una zona recreativa ahí para los niños, o sea con ese fin fue que nosotros lo habíamos hecho, porque era una: era ¿cómo se dice? como un baldío que había ahí que no era de nadie e igual no era de nadie porque tal cual lo cogió la alcaldía y montó: aunque sin embargo montó una pista de patinaje ((risas)) que nadie monta patines por allá - son muy poquitas las niñas que se ven ahí montando patines- pero ahí quedó la pista de patinaje.

Ella comentó frente a esto, que no pudo defender nada, porque antes de que sucediera tuvo que salirse del grupo; como se reunían a las ocho de la noche y en el sector había una violencia intensificada, en una de esas salidas les tocó una balacera y desde ahí su madre no la dejó volver a ir. Desde este momento no volvió a participar ni en estos grupos ni tampoco en marchas, mítines, entre otros espacios, puesto que los ha relacionado con la violencia. De hecho, indicó que cuando en la universidad se han dado enfrentamientos con el ESMAD ella se ha ido inmediatamente. Incluso narró una experiencia específica que se relacionó con una manifestación de los estudiantes en las calles del centro de la ciudad por el desacuerdo con la reforma a la Ley 30 de educación: ella quedó encerrada en el Palacio –Edificio en el centro de Medellín con múltiples locales dedicados a la venta de ropa- por varias horas, mientras vio a un muchacho herido en el brazo a causa de una papa bomba, sin poder hacer nada porque a él lo dejaron afuera. Ella al respecto se preguntó:

¿Por qué siempre tienen que ir a la violencia? ¿Por qué siempre tienen que estar tirando papas? ¿Tienen que hacer cerrar la universidad? ¿Tienen que dañar las instalaciones de la universidad? Ahí es donde yo no veo el fin, incluso a eso ellos lo llamarían <e:> participación política para ellos, pero ahí yo no veo ninguna participación política - yo ahí lo que veo son un montón de vándalos que no hacen sino daños - siempre se les ocurre robarse los computador de la entrada, dañar las oficinas, entrar donde los profesores a ver qué les pueden quitar y hacer cerrar la universidad. Siempre se les ocurre eso, entonces para mí eso... No participo en esas cosas, no sirvo para eso.

Por su parte, Alejandra destacó que al ingresar al colectivo *Aprendiendo con Freire* (2012) para poder dar cuenta más de este autor y la Pedagogía Latinoamericana, descubrió que este grupo se desprendía de una red política de estudiantes. Antes de pertenecer a éste nunca nadie le había hablado de las asambleas; iba porque sus amigas lo hacían y como no conocía nada, se dedicaba a ver, escuchar, apoyar y votar. Pero después de pertenecer al colectivo, comenzó a ejercer una participación “más directa” y a apoyar las iniciativas asistiendo a mítines, bailatones, cacerolazos, discusiones, entre otras. Además de que se incentivó a participar en este espacio, la impulsó a asistir al congreso de los pueblos, donde según ella, se hacen normas y leyes, con el fin de que algún día se puedan llevar como propuestas al Estado.

Este evento se hizo en Bogotá, lugar en el que conoció y le conmovió la historia de un señor que no tenía nada y provenía precisamente de un pueblo. Es por esto, que Alejandra señaló a modo de

crítica –y entre otras razones, por eso se sale del grupo- que los que estaban liderando el evento, es decir, los estudiantes, ilusionaban a los campesinos y dejaban las cosas como estaban, sin cumplirles; como lo hace el Estado. Con base en esto, justificó su participación en grupos de estudiantes “más informales” en los que si se llevaban a cabo acciones concretas.

Por otro lado, Susana hizo alusión a su participación en el Consejo Estudiantil de la Licenciatura en Pedagogía Infantil. En el Consejo tenían varios Comités: Comunicaciones, Política, entre otros, en donde participaban estudiantes de cada nivel del Programa, con ellos recibieron al CNA (Consejo Nacional de Acreditación) convocando a los estudiantes de todos los semestres. También estuvo con otras estudiantes al frente del I Encuentro de Estudiantes de Pedagogía Infantil y Educación Especial en donde se buscaba empoderar a los mismos en cuanto a la formación política. Para esto, hicieron varias líneas temáticas y evaluaron ponencias valorando las ideas de los estudiantes.

También participó desde sus 22 años en un grupo de mujeres liderado por su hermana, quien estaba a la cabeza de una asociación en un municipio antioqueño y tenía más de cien mujeres con las cuales trabajaba aspectos emocionales y de empoderamiento conducentes a reconocer sus capacidades de valerse por sí mismas. De acuerdo con ella, su rol más significativo al interior de la organización fue el encargarse de una emisora, en donde realizaba entrevistas a las mujeres del pueblo, planeaba temas y dedicatorias de canciones, nombrando como “delicioso” ese Feedback con el oyente. De igual modo, afirmó que esta experiencia se convirtió en una pregunta muy personal por ella misma como mujer y que actualmente mantiene viva porque participa en una capacitación en



participación política para las mujeres que ofrece la Gobernación de Antioquia en la que se habla del liderazgo, se crean lazos y se reflexiona acerca de la violencia sistemática que ejercen los hombres sobre ellas cuando les miran el cuerpo, les echan ácido en la cara, las golpean, las violan y ejercen sobre ellas un sinnúmero de acciones que las vulneran. En sus palabras:

Esa lucha colectiva como que:... sí, como que esa voz que//, o sea esos problemas que todas uno sabe que todas las sufrieron, entonces hace como que te de fuerzas-, cuando uno va:/ a las marchas, las canciones que uno canta en las marchas, el// zapateo, <e:> como la cantidad de gente, eso te hace sentir como ¡ <Uy::>, tenemos una lucha entre todos, -y esto es una fuerza entre- ¿cierto?, lo mismo se siente cuando vos estás rodeada de un montón de mujeres, haciendo la misma denuncia, quejándose por lo mismo y todas queremos luchar en contra de eso.

Lo anterior, ella lo nombró como participación política, diciendo que ésta va mucho más allá de votar. Razón por la que en su quehacer como maestra, la política ha estado inmersa e incluso en todas las decisiones que ha tomado en su vida cotidiana. También, es por eso que se autodefinió como una mujer política con su familia:

Soy una mujer política en mi hogar, desde mi cuna he tomado decisiones que han dado vuelcos en mi vida y que hoy me dan una identidad muy compleja, a veces occidental, otras indígena, africana, caribeña y toda una mezcla que me compone.

Tomás al respecto, también señaló que su actuación política se ha movido en un ámbito cotidiano, familiar, en tratar de darles algo que les sirva a los amigos de sus hermanos, los de su hermana y los suyos. Esto porque ha querido el bienestar para todos; que sus vidas funcionen bien. En este sentido, ha tratado de cambiarles los malos sentimientos a las personas diciéndoles cosas o dándoles su opinión de forma suave porque ha sido enemigo de las peleas y ha tratado de evitarlas. En general, comentó que el trabajo para decirles que es lo que se debería o sería mejor hacer, con su hijo y con su familia ha sido diferente que con las personas que desconoce.

Además de participar políticamente en lo familiar también dijo que lo ha hecho hasta en los asuntos “más cotidianos” y sencillos— como se insinuó antes—, considerando que ha cumplido con la ley pero por los lados. Por ejemplo, ha usado el casco de bicicleta prestada por *Encicla*<sup>63</sup> solo cuando ha estado cerca al lugar donde la debe entregar. Esto se debió a que como no le ha gustado usarlo, una vez al no ponérselo lo multaron, después decidió colocárselo sin abrochárselo, pero también lo sancionaron y ahora decidió no hacerlo sino cuando va a llegar al lugar de destino. Además, resaltó que antes él podía entrar con la bicicleta de *Encicla* a la Universidad Nacional, pero un día que llegó, esto ya no era permitido porque alguien la había dejado un fin de semana allá. Frente a esta situación de que “por uno pagan todos” él consideró que se debía castigar solo a esa persona puesto que no todos eran iguales, no obstante, cuando le sucedió esto no hizo nada al respecto.

---

<sup>63</sup> Encicla es el Sistema de Bicicletas Públicas de Medellín, que nace de una alianza entre el Área Metropolitana del Valle de Aburrá y la Universidad Eafit, con apoyo de la Secretaría de Transportes y Tránsito del Municipio de Medellín, la Universidad Nacional y la Universidad Pontificia Bolivariana. (Alzate, s.f)

Por otro lado, añadió que no participaba políticamente en grupos formales sino que se ha hecho parte de grupos no convencionales para escalar, moverse en las telas, montar bicicleta en pro de pasarla bien, y ha convocado a gente para paseos como hacer camping, pero señalando al respecto, que no está en grupos para imponer cosas. Frente a este tema, agregó que estuvo en un grupo de canto, pero como no era muy flexible con la asistencia y horarios no le gustó. Sólo está en la actualidad, en un grupo de TAO -que de acuerdo con él no es una religión sino la búsqueda de la verdad- y eso porque fue fundado por su padre y vive en el centro donde se reúnen. Además, dijo que era iniciado pero no iba siempre a las reuniones o no se lo ha tomado en serio todavía, ya que ha considerado andar por otros caminos.

Por último, otra experiencia de participación que se realizó en un ámbito no formal -en este caso informal- es la de José, quién afirmó que está siempre haciéndose parte de los debates, discusiones y reflexiones acerca de los asuntos de interés general en las redes sociales, en donde resaltó como ejemplo, el hecho de hacer visible su desacuerdo con la campaña de voto en blanco en el periodo de elecciones al senado y la cámara del 2014, ya que esta opción de acuerdo con el estudiante, lo único que hizo fue desconocer los otros candidatos y otras posibilidades de cambiar al país. Él lo expresó así:

En ese sentido me refiero como a oportunidades, que de pronto: la gente: le haga mucho caso a ese tipo de campañas como la que aparece en el Facebook, y por hacerle caso, por creer que

es una, digamos, una alternativa bonita para ellos, posible, que nuestra voz va a ser reconocida con el voto en blanco, realmente se están es como clavando el cuchillo ((sonríe)) ellos mismos por estar desconociendo otras propuestas políticas [...] pueden terminar beneficiando a otras personas que pueden ser nocivas; yo lo veo más o menos en ese sentido.

Recogiendo lo desarrollado en este apartado, al interior de la sociedad política, se contempló que una de las razones para que se diera la baja participación política o por lo menos se asumiera un rol no activo, estaba vinculada con la idea que construyeron los estudiantes de que los espacios que estaban diseñados al interior de ella, han tenido una serie de procedimientos, limitaciones y condiciones preestablecidas o creadas por unos pocos. Lo que ha ocasionado que ellos no puedan salirse de lo establecido y que las soluciones a los problemas comunes no fueran dadas satisfactoriamente por quiénes se encargaron de conducir esta práctica. De ahí que algunos en vez de seguir los pasos establecidos para llegar a ciertos acuerdos, por ejemplo, entre los estudiantes y los directivos de la universidad, han optado por las vías de hecho que se han encontrado al interior de la sociedad civil (marchas, manifestaciones sociales, protestas).

No obstante, frente a la participación política al interior de la sociedad civil también se han encontrado otras ideas que mediadas por las experiencias de los estudiantes, han menguado su participación. Dichas ideas han estado relacionadas con la opinión que tienen de que estos espacios

no son reconocidos<sup>64</sup> o en el peor de los casos, son anulados. En este caso se podría ver como una violencia sistémica<sup>65</sup> el hecho de que el Estado desmontara el corredor creado por una de las estudiantes con su comunidad, para que funcionara como zona recreativa de niños, lo cual como se enunció en los resultados se quitó para instalar una pista de patinaje que no obedecía a una necesidad de la comunidad y que según ella no ha sido muy utilizada.

Más allá de que esto fue una decisión gubernamental y no producto de una construcción de política pública es decir, que debió realizarse con la comunidad a partir de lo que ella consideraba como necesario y prioritario, lo que se pudo reflexionar es que se ejerció una violencia sistemática hacia la participación política que emergió en la sociedad civil. En otras palabras, se trató aquí de una anulación de la participación política no convencional. De esta manera, los escenarios convencionales propios de la sociedad política terminaron siendo más relevantes, legitimados y validados hasta el punto de pasar por encima de la participación alternativa, de todo aquello que se había salido de la normatividad y de lo que estaba regulado obedeciendo a unas lógicas estatales.

En este mismo sentido, uno de los entrevistados resaltó que la comunicación, escucha y liderazgo que tenían los gobernadores de las escuelas (incluyéndose a él) de su comunidad indígena, se fue

---

<sup>64</sup> El no reconocimiento de estos espacios se da desde la mirada principalmente de las entidades estatales que promueven formas de participación política que consideran legitimadas por la sociedad política.

<sup>65</sup> La violencia sistemática “basa buena parte de su potencial en el miedo a la diferencia, proclaman la alteridad pero fomentan de forma solapada la intolerancia ante la ocupación de nuestros espacios” (Slajov Zuzek, s, f)

perdiendo bajo la figura de personero impulsada por el Estado. De nuevo podría considerarse aquí la violencia sistemática por parte del mismo, eliminando las formas de participación políticas alternas y no sólo las enmarcadas dentro de la sociedad civil sino también dentro de las sociedades políticas construidas por un grupo de personas diferente al que está configurado; Estado que se ha preocupado por extender la institución política tal y como ha estado estructurado, de forma centralizada. Esto también se concibió como un discurso que aparentemente promovía la pluralidad y el respeto por la diferencia mientras la eliminaba. Basta recordar que frente a esto, Tomás afirmaba incluso que no le parecía que el pueblo Colombiano estuviera participando.

Lo anterior, se correspondió con lo planteado por Restrepo (citado por Ruíz, 2005) -en el marco teórico<sup>66</sup>- como exclusión política, la cual se ha ejercido frente aquellos que han sido diferentes o se han distanciado de las lógicas estatales. A su vez que él consideró como uno de los elementos vertebrales de la historia de la no participación política en Colombia y que en este estudio también emergió específicamente en las experiencias de participación política narradas por los estudiantes. Las cuales los llevaron a construir ideas como que bajo los espacios de participación no convencionales podían ser invisibilizados, marginados o eliminados, de ahí que se haya menguado su participación activa en estos escenarios.

Los tres elementos mencionados que posiblemente inhibieron la participación política de forma activa, es decir, el temor a equivocarse, las ideas que mediadas por las experiencias de los estudiantes

---

<sup>66</sup> Véase las bases teóricas del estudio. Página 50.

restringieron el hacerse parte de los espacios ofrecidos ya sea al interior de la sociedad política (la idea de que estos escenarios limitaban y tenían preestablecidos los resultados a los que se llegarían) y la sociedad civil (la idea de que estos espacios no han sido reconocidos o se han anulado), así como la necesidad de que existieran determinados incentivos o sino no se participaba, se correspondieron con una idea que compartieron todos los estudiantes entrevistados: Se participa cuándo es algo libre, que nace de su interior; en otras palabras se participa cuando es un escenario o mundo que al ser producto de su creación, pueden controlar. Por esto, no es un espacio impuesto por otros, dándose lugar para que el proceso y los resultados o soluciones puedan ser conducidos por ellos.

La idea que compartieron todos los estudiantes sobre la participación política ha estado mediada por lo que se nombrará más adelante como libertad e imposición, dos caras de una misma moneda que no se pueden comprender la una sin la otra. A asunto del que se podrá dar cuenta en la presentación de los imaginarios sociales sobre política identificados en el material discursivo que se acopió mediante las entrevistas realizadas a los estudiantes.

#### **4.3 Imaginarios sociales sobre política**

Los imaginarios sociales sobre política que se encontraron en los estudiantes están relacionados con dos categorías implícitas que aluden a lo que Pintos (2003) nombró metacódigos de

“relevancia/opacidad”<sup>67</sup>. Estos se presentaron bajo las categorías libertad e imposición, comprendiéndose que la participación política realizada por ellos les ha generado diversos sentimientos e ideas que dejaron ver que cuando un escenario de participación política ha sido creado por otros, han sentido angustia e incertidumbre y por el contrario, cuando la participación ha surgido espontáneamente, por decisión propia --no como imposición externa, bien sea por parte del Estado, algunos estudiantes, “los hombres blancos” y no se ha realizado porque “toca” — les ha generado tranquilidad. En este apartado se miró además de esto, la forma como se entendió explícitamente por ellos, la participación y la política, así como se hizo mención de algunos asuntos relacionados con ideas vinculadas a diversos grupos sociales que emergieron del material discursivo acopiado.

En el magma de significaciones sociales (Castoriadis, 2007) que ha contenido el universo de lo instituido e instituyente y que ha resultado nuclear en la constitución de la subjetividad de los estudiantes entrevistados, se lograron avizorar algunas relaciones, conceptos e ideas, ciertamente en movimiento, pero de cierta forma, instituidas. Éstas han estado en el trasfondo del discurso — trasfondo del que se han alimentado y en el que se han dinamizado los imaginarios sociales (Taylor, 2006) — de los estudiantes entrevistados. Es así como apareció que los imaginarios sociales sobre política han estado estrechamente vinculados con poblaciones específicas, lugares y sentimientos puestos en común. Además, se encontró que la categoría política se antepuso a la categoría de

---

<sup>67</sup> Como se enuncia en la metodología los metacódigos de relevancia hace alusión a lo que queda capturado o es visible con el lente, los de opacidad a lo que queda por fuera del lente o no es capturado.



politiquería, ésta última que a modo de prejuicio<sup>68</sup>, antes de comenzar la investigación, se suponía que sería la respuesta o lo que se esperaba encontrar; se creía que todo aquello que estuviera relacionado con la corrupción, búsqueda de lucro personal, el exceso del poder y la toma de decisiones en manos de unos pocos daría cuenta de aquello que se nombraría como imaginario social sobre política y en ese orden de ideas se aproximarían a algunas comprensiones sobre las causas de la abstención para participar, participar poco o no hacerlo.

Los estudiantes se llenan mucho de temor con esa palabra política ¿cierto?, y no entienden pues que la participación sencillamente es darse cuenta, estar ahí, poner su voz, poner su voto... yo soy una de las personas que casi no/ participa pues, pero sí escucho, trato de entender y de comprender todo lo que me están diciendo, porque considero que mi participación debe ser buena, cuando hablo/ -o trato de hablar bien- <m:>. Susana.

De lo analizado, se comprendió explícitamente que para los estudiantes entrevistados, la política estaba relacionada con la toma de decisiones, elecciones que se daban por medio de debates, argumentos o incluso a través del servicio social, en aras de buscar la defensa del bienestar colectivo o de derechos individuales. La participación política por su lado, la relacionaban con expresarse libremente, el ejercicio de hacer escuchar sus voces, también de sentir que se podía aportar, tener incidencia en aquello que los afectaba, inclinarse por posturas con responsabilidad y hacer veeduría.

---

<sup>68</sup> Por su parte, los prejuicios refieren a un juicio pasado que se ha ido transportando a lo largo del tiempo sin mayor reparo, en este sentido, al igual que los imaginarios sociales sobre política éstos están sumidos en un tejido simbólico e histórico que condicionan más no determinan la praxis política. (Arendt, 2013)

La participación política de acuerdo con ellos, no se redujo a votar sino que estaba involucrada en todas aquellas elecciones cotidianas que hace el sujeto (desde lo que come, lo que compra, dice, entre otras acciones) y en varios escenarios (familiar, universitario u otros). En algunos casos, también se pusieron como equivalentes la política con la participación política, específicamente se vincularon con la toma de decisiones, convivencia, ética y consciencia de las realidades.

También se encontró que los estudiantes vincularon la política con la corrupción, la violencia y el beneficio de unos pocos sobre otros, pero en general plantearon como un deber ser de la misma, que fuera un espacio común en el que se tomaran decisiones que beneficiaran a todos. Frente a esto también Carlos Gaviria Díaz argumentó (2010, p.14): “La política, si la planteamos en un plano teórico, trata de las formas de convivencia. La política se ocupa de pensar las formas de convivencia más adecuadas, para que la convivencia a la que estamos irremediablemente abocados, sea satisfactoria” Lo cual aunado a la búsqueda por una ética, consciencia de las realidades, responsabilidad y veeduría dejaron ver una idea de política marcada por las consignas propias de este momento histórico, que se recogieron en la carta constitucional como fundamento del país, esto fue la de concebirlo como un Estado social de derecho en donde la democracia, la equidad, la pluralidad y la dignificación de los mínimos existenciales de los Colombianos fuera realizada. No obstante, llamó la atención en los estudiantes, que la política no la redujeran al escenario gubernamental sino que consideraran que está mediada por su encuentro con el otro, con el diverso, en su esfera cotidiana, idea que se correspondió con sus experiencias de participación política en escenarios no convencionales o propios de la sociedad civil.

Además, la participación política fue atribuida a determinados grupos sociales, los cuales aparecieron como opuestos: CLASE PORTENTOSA<sup>69</sup> / clase necesitada; ESTADO / pueblo; ESTUDIANTES / gente del común; SQUENAS / indígenas. Categorías guardaron correspondencia con lugares determinados, siendo las que están en mayúsculas emparentados con la ciudad y las que están en minúscula con la ruralidad, la periferia, o en la caso de la última, con una comunidad indígena. También, estos primeros fueron reconocidos por los entrevistados por recibir más que por dar, mandar y someter a sumisión sin cambiar ellos mismos, sin cumplir lo prometido; por el contrario, ilusionaban y colonizaban al otro<sup>70</sup>. Incluso, éstos fueron vistos como aquellos que tenían un lenguaje más elaborado o eran poseedores de más conocimiento, apoyo en la teoría y fuerza en argumentación para convencer y conquistar al otro, de ahí que su énfasis haya estado en las ideas, mientras que la clase necesitada, el pueblo o los indígenas se han caracterizado por tener un lenguaje común, hacer énfasis en la acción y basarse en la experiencia o conocimiento empírico. Por eso, una de las entrevistadas, se identificó con ésta última posición afirmando:

Si, pues porque a mí eso de investigar solamente pues no, a mí me molestan enormemente<sup>71</sup> las investigaciones que se quedan ahí, pues hay algunas investigaciones con las que esperas que algo cambie pero a la final: no pasa nada, pues se queda en lo conceptual, lo teórico, “Ah

---

<sup>69</sup> Se utiliza la mayúscula para resaltar la oposición con la palabra que le sigue.

<sup>70</sup> Cuando los estudiantes hablan de los grupos políticos dicen que son aquellos que en vez de promover la diversidad, homogenizan, tienen un manejo estratégico de la información y se quedan en comprender más que en cambiar las realidades sociales. También son vistos como espacios que no posibilitan otras ideas aparte de las ya establecidas, por tanto éstas son impuestas, al igual que le son transmitidos a sus miembros el sentimiento de odio hacia determinados personajes y grupos; es decir se encargan de construir un enemigo, para destruirlo. De esta manera, la pugna política, los conflictos, las relaciones estratégicas, de poder y por tanto de desigualdad son lo que buscan, más que la solución a problemas sociales.

<sup>71</sup> Énfasis en el tono, realizado por la entrevistada.

no, pasa esto, esto, esto y esto” y ahí queda, si yo voy a investigar algo no es sólo para saber qué pasa, sino para buscar una solución, ayudar a los demás. Alejandra

Lo anterior, tuvo correspondencia con una serie de ideas que aparecieron implícitas en el discurso de los estudiantes, ideas que incluso persistieron aunque no se estuviera hablando directamente sobre política. Esta recurrencia en todos ellos comprendía la política como beneficio colectivo/ BENEFICIO INDIVIDUAL, a su vez, como control propio/CONTROL POR OTRO, decisión propia/DECISIÓN IMPUESTA; propias leyes/LEYES IMPUESTAS; ideas construidas/IDEAS IMPUESTAS; descontrol/CONTROL. Entrelazamientos que dieron lugar, a un conjunto de imaginarios difícilmente diferenciados, pero que tuvieron un centro simbólico (Carretero Passin, 2011) que se ha estado debatiendo, dinamizando y continuamente actualizando, teniendo en su parte más sólida un eje que ha posibilitado que los estudiantes en medio de sus acercamientos y alejamientos de la política y escenarios políticos formales, se hicieran parte, “vinculada” o “desvinculadamente” del devenir social y político en que perviven la universidad y el país.

Este eje representó la conexión de ellos con el mundo social y político que los ha envuelto y encauzado en la universidad, el mismo, inmerso en ese conjunto de imaginarios han condicionado más no han determinado la participación de éstos, lo cual emergió en congruencia con lo planteado por Taylor (2006) en las bases teóricas del proyecto, aludiendo a que los imaginarios sociales actuaban como mapas que conducían las acciones de los sujetos. De cierta forma ninguno de los entrevistados sostuvo que las decisiones o acontecimientos en la política, les hayan sido totalmente

indiferentes y no los “tocaran”. Cada uno a su modo ha resultado implicado y cada uno, ha optado por participar pasivamente conforme a unos entrelazamientos simbólicos tejidos sobre el mundo de la política.

El territorio simbólico en el que estos entrelazamientos han tenido lugar ha estado vinculado con aquellas ideas y prácticas que a la luz de lo analizado en el discurso de los estudiantes de Pedagogía Infantil se han compuesto de lo que ellos han aludido en un momento como “libertad”, y en otro, como “imposición”. De esta manera, la libertad e imposición aparecieron como categorías emergentes que reunieron cantidad de nociones y afirmaciones a través de las cuales los estudiantes se expresaron, permitiendo comprender al decir de Pintos (2003), que siempre lo dicho ha estado ligado a lo no dicho. La libertad, ellos la relacionaron con el actuar libre y espontáneamente, también la vincularon con aquello que ha guardado un equilibrio, un sentido de comunidad, entrega, convivencia, sentimiento de apoyo frente a lo que conmueve, pero a la vez se ha referido a aquello frente a lo cual se ha tenido un control propio, ha implicado a la vez que el estudiante se haga participe de las reglas que lo rigen, lo cual se ha dado en un terreno familiar de participación política, en un lugar donde hacer esto ha partido de su elección propia, de su decisión de querer ayudar y deseo de encontrar un cambio. Por el contrario, la imposición la han articulado con aquello que ha venido de afuera, lo ordenan otros y ha hecho parte del deber ser, por tanto desde este lado, se ha participado en los horizontes marcados por otro, donde según los estudiantes “pareciera que estuvieran personas incambiables junto a realidades que no buscan ser cambiadas”

De hecho los sentimientos manifestados han guardado relación con esto, ya que frente a lo que ha sido impuesto los estudiantes han sentido intranquilidad, temor, cansancio, frustración, intolerancia, incomodidad, resistencia e impotencia y frente a lo que se ha mostrado más flexible, se dio a entender, que se han sentido más tranquilos, como si estuviesen desatados de aquello que los limitaba. De ahí que cuando la participación política ha sido percibida como obligatoria ellos comentaron que no la ejercían y que preferían hacerlo por fuera o “por los laditos” del sistema político más que dentro de dicho sistema. Esto también se expresó mediante la oposición verbal: Querer/ Tocar (entendido como obligación):

A pesar de que estoy en el sistema, intento hacer las cosas... no doblando la regla, respetando las reglas, pero yéndome por los laditos, para algún día ojalá: hacer las reglas en mi casa ((risas)), de una manera más/ tranquila. Tomás.

**La participación siempre fue obligatoria**<sup>72</sup> entonces cuando “-ah no qué piensas de no sé qué bla blabla, ¿qué piensas tú?”, -“<ah>, ya me tocó a mí”, y siempre me tomaban por sorpresa. Alejandra.

Mira, cuando estamos así en una ronda y te toca a ti, y yo sé que me va a tocar a mí, me da un miedo parece, así inmenso, pero cuando están en un tema así libre y yo alzo la mano y

---

<sup>72</sup> Subrayado propio.

participo, fresco, porque yo soy el que estoy controlando eso [...] De pronto las cosas que me tocan son las que no me gustan. A mí no me gusta hasta que diga <ah:> me tocó exponer esto que yo no sé qué, la palabra toca, no me gusta, si lo haces que sea porque quieras o búscale algo como positivo (). Tómás.

De esta manera, los estudiantes han optado por no participar políticamente cuando ha “tocado” o cuando ha sido obligatorio. Por el contrario, si lo han hecho -como se profundizó en el apartado de formas de participación política- cuando ha sido algo que ha surgido propiamente de su iniciativa, decisión y espontaneidad. Lo que permitió comprender que la participación política no ha aparecido en el marco de la imposición sino que ha emergido como ejercicio de la libertad.

#### 4.4. ¿El Pedagogo Infantil como sujeto político?

De cómo se visibiliza su formación política<sup>73</sup> en documentos institucionales producidos desde el Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil ofertado en la Universidad de Antioquia.

---

<sup>73</sup>No se intenta en este apartado plantear o problematizar lo que se entiende por formación política del maestro, solo visibilizar lo que hay en relación a su enunciación en los documentos institucionales. Basta con remontarse al apartado *Paulo Freire: La política y su relación con la práctica educativa*, para comprender que la educación nunca será neutra, que le exige al docente definir, organizar e incluso adecuar sus currículos. Entendiendo también, que el contexto le demanda realizar adecuaciones pedagógicas y didácticas para acercar el conocimiento, el saber a sus estudiantes, pero sobretodo en esa acción pedagógica (que es dialógica entre maestro y alumno) se dilucida una relación en clave de intercambio-como toda relación humana- que implica un darse en aras de recibir, implicando a su vez, ciertas renunciaciones cuando el otro se vuelve un referente.

En esta parte se abordó la siguiente pregunta: ¿De qué manera se incluye la formación política de los estudiantes en los documentos institucionales del programa de Pedagogía Infantil? Es por esto, que en este apartado se centró la mirada en la manera como se incluyó la dimensión política en algunos de los textos institucionales de la Licenciatura, visibilizando las reflexiones y ausencias sobre este tema. Los documentos objeto de revisión fueron: Requerimientos de la acreditación previa para los Programas de formación de maestros. Licenciatura en Pedagogía Infantil (1999), Informe de Autoevaluación (2006) y el Proyecto Educativo Institucional (PEP, 2011)<sup>74</sup>. También se pusieron en escena, algunas de las discusiones y análisis que han realizado varios profesores y directivos del Programa sobre estos y otros documentos producidos desde allí, resaltando las reflexiones relacionadas con la forma cómo se ha entendido el perfil del Pedagogo Infantil<sup>75</sup>.

#### **4.4.1 Requerimientos de la acreditación previa para los programas de formación de maestros. Licenciatura en Pedagogía Infantil, (1999)**<sup>76</sup>

En este primer documento se realizó una revisión del programa de Educación Preescolar que obedeció a un requerimiento exigido por el Consejo Nacional de Acreditación (CNA), en el que se hizo necesaria la entrega de un informe en el proceso de acreditación previa, con miras de cualificar

---

<sup>74</sup> Estos textos se eligieron porque marcaron momentos históricos del programa o porque lo siguen rigiendo en la actualidad. Aparte de éstos, se encuentran otros documentos institucionales sobre interdisciplinariedad, integración curricular, metodologías, entre otros que podrían retomarse para futuros análisis.

<sup>75</sup> Estos documentos son: *Aportes para la actualización del perfil profesional del pedagogo y la pedagoga infantil*, escrito por la profesora Colombia Hernández Enríquez (2007) coordinadora del Grupo de Investigación GEPIDH (Grupo de Estudios en Pedagogía Infancia y Desarrollo Humano), el documento *¿Licenciatura en Pedagogía Infantil o Licenciatura en Desarrollo Integral de la Infancia? Descripciones y reflexiones en torno a las concepciones desarrollistas de la niñez*, escrito por Sarah Flórez Atehortúa (2008), egresada de Pedagogía Infantil y actualmente Profesora del Programa, el texto: *Sobre la denominación de la licenciatura en Pedagogía Infantil: ¿Educación infantil? ¿Educación inicial?, ¿Educación temprana, Educación preescolar? (2008)* y *Aproximaciones a la Pedagogía Infantil como subcampo de la pedagogía (2009)* ambos escritos por Diana María Posada Giraldo, Jefa del Departamento de Educación Infantil entre octubre de 2012 y octubre de 2014.

<sup>76</sup> El texto permite comprender, los cambios efectuados en 1999- 2000 que marcaron el paso de la licenciatura en educación preescolar a Pedagogía Infantil. Esto no solo brinda un contexto de lo que ha sido el Programa sino que también da cuenta de las dificultades y ausencias que conforme a lo que allí se plantea todavía persisten en el presente.



el Programa. También obedeció a la necesidad de ponerse a la vanguardia de las discusiones que se gestaron en el momento sobre el lugar de la Pedagogía Infantil en Colombia desde una mirada que trascendiera la visión de la Educación Preescolar. De igual manera, la realización de este documento se presentó en correspondencia con el proyecto de reforma curricular (Rodríguez, Quintero & Villa citados por Posada, 1999. p. 49) ya que desde 1998, se emprendió el proceso de reestructuración del Programa precisamente para la acreditación previa.

De esta manera se comprendió, no solo la necesidad de reformar el Programa de Educación Preescolar de ese entonces, a la luz de las discusiones teóricas del momento y de los requerimientos del MEN (Ministerio de Educación Nacional) sino también de las demandas de la comunidad académica educativa, que se recogieron de encuestas realizadas a estudiantes, egresados y empleadores. Teniendo en cuenta esto, se manifestó -como uno de los puntos centrales- que la reforma curricular llevada a cabo en 1988 realizada para fortalecer el Programa de Educación Preescolar era insuficiente y presentaba inconsistencias con relación a los objetivos que se esperaban. Es decir, muchas de las estrategias que se implementaron si bien solucionaron algunos aspectos y permitieron pasar de la concepción del “aprestamiento en la educación infantil” al “desarrollo de las potencialidades cognitivas e intelectivas” del niño (Rodríguez, Quintero & Villa citados por Posada, 1999. p. 49) trajeron otra serie de problemas que con la excusa de la acreditación, las nuevas demandas y requerimientos señalaban la necesidad de una nueva reforma curricular.

En la reforma de 1988 se había fortalecido la presencia de la investigación mediante un proyecto que procuró articular la práctica profesional a la investigación pedagógica. No obstante, esto se realizó sin contar con un componente investigativo anterior al desarrollo de la práctica, lo que hacía más difícil todo el proceso. También se hizo énfasis en las micro-prácticas en aras de acercar a los estudiantes a las prácticas desde los inicios de su Carrera, sin embargo, esto llevó a la saturación de ejercicios de práctica, incluso en un mismo semestre aislados entre sí y a un marcado asignaturismo que limitó de alguna manera la articulación que se pretendía entre práctica e investigación.

Lo anterior, se sumó al hecho de que conforme a lo analizado en el proyecto de reforma curricular mediante el cual se dio paso al cambio de nominación de licenciatura en Educación Preescolar a Licenciatura en Pedagogía Infantil, se encontró que “las asignaturas particulares de Educación Preescolar eran únicamente cuatro (Educación para la Democracia, Ciencias Sociales, Educación Física y Estimulación Adecuada), insuficientes desde cualquier punto de vista, para dar cuenta de un objeto propio. De igual manera, se puntualizaron carencias en la formación didáctica, que la formación académica no respondía en pleno a los requerimientos de la práctica educativa, carencia de contenidos teóricos para la investigación y dificultad para enfrentar procesos administrativos” (Posada, 1999, p. 8).

Por lo anterior, en el texto de Requerimiento de la Acreditación previa 1999, el perfil del Pedagogo Infantil apareció con nuevas cualidades antes no consideradas, pero a la vez se vio

circunscrito a promover el desarrollo integral del niño y la niña, y a orientar sus procesos de aprendizaje en diferentes campos del conocimiento. Posada (1999) lo enunció así:

Se concibe entonces al Pedagogo Infantil como una persona física y mentalmente sana, que posee las calidades humanas, conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes necesarias que le permiten actuar como promotor (a) del desarrollo integral del niño y la niña entre el nacimiento y los siete años en las dimensiones corporal, comunicativa, cognitiva, socio-afectiva (ética, actitudes, valores y espiritualidad) y estética (lúdico artística). Y que así mismo, es capaz de orientar sus procesos de aprendizaje en los campos de la lectura, la escritura, la lógico-matemática, las ciencias experimentales y sociales. (p.13).

Aquí valió la pena hacer una pequeña digresión, para pensar en dos cuestiones, primero, en la función/rol del Pedagogo(a) Infantil y segundo, en su saber disciplinar específico. En primer lugar, se hizo apremiante aclarar que las funciones han estado asignadas explícitamente y han aludido a lo que es estático y esperado, que está escrito y actúa como requisito (Podcamisky, 2006, p. 181), por el contrario, el rol se ha relacionado con el estilo de cada uno y con lo dinámico<sup>77</sup>. En esta perspectiva surgió la pregunta: ¿La formación política hace parte del rol o de la función del Pedagogo Infantil? Y si hace parte de su función ¿Por qué en este texto, el perfil no lo contempló como sujeto político? o ¿Esto quiere decir que la política no hace parte de su función?

---

<sup>77</sup> En otras palabras: "Se puede afirmar que mientras la función remite a conductas que necesariamente son esperadas de una determinada posición (que también puede ser ocupada por otros sujetos), el rol es el modo particular, la singularidad con que una persona determinada encarna dicha función, esto es a ejecutar los roles desde sus experiencias personales" (Podcamisky, 2006, p. 181)

En segundo lugar, no solo se encontró que la función política del Pedagogo Infantil quedó invisibilizada, es decir no apareció en el perfil, sino que su función estaba centrada en la promoción del desarrollo integral del niño y la niña, apareciendo este desarrollo, de acuerdo con Gaviria y García citadas por Sarah Flórez (2008, p 7) como su saber disciplinar específico. En este punto y de la mano de Flórez se realizó la pregunta: “¿A partir de qué momento el desarrollo integral comienza a formalizarse como el objetivo fundamental de la educación de la niñez?” (2008, p.8) Esto ha sido preocupante si se tiene en cuenta que las funciones atribuidas al Pedagogo Infantil concretadas en los espacios y énfasis de cada práctica han buscado estimular, promover y potenciar el desarrollo integral, haciendo que se problematice incluso la misma nominación que tiene este profesional ya que como diría Flórez (2008) teniendo en cuenta la forma cómo se ha mantenido orientado el currículo a este concepto, quizás debería llamarse Licenciado en Desarrollo Integral de la Infancia.

Teniendo en cuenta estos análisis que Flórez realizó, surgieron las siguientes preguntas ¿Por qué - incluso en la actualidad- los espacios de formación – nominación que reciben actualmente los cursos a partir de 2010- propios del Programa, buscan o están orientados principalmente por las dimensiones que de acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional son las que deben ser estimuladas en la primera infancia? ¿Porque todavía tiene tanta hegemonía el concepto de desarrollo integral al interior de las políticas públicas y de este Programa? A caso ¿Qué debe ser parte de su rol y qué de sus funciones?

La tesis central que propuso Flórez, versó en que el desarrollo integral ha sido un concepto hegemónico y vagamente definido en los documentos institucionales del Programa, lo cual se ha constituido como un problema si se comprende que éste se ha convertido en un concepto que cubre “todo lo correspondiente al objeto y la definición de la Pedagogía Infantil” (2008, p. 25). Esto ha significado que el desarrollo ha aparecido como un concepto vertebral de la Licenciatura, con un carácter protagónico que al oficializar como orientación principal en el estudio del “fenómeno educativo en la niñez” debería tener una definición clara y eficaz “que permita examinar sus rendimientos en el escenario de interrogantes y posibilidades que se presentan para la Pedagogía Infantil” (Flórez, 2008, p. 35). Al presentarse ambiguamente, se ha dado lugar para múltiples consecuencias éticas, pedagógicas y políticas en el sub-campo de la Pedagogía Infantil<sup>78</sup>.

Lo propio de la pedagogía infantil<sup>79</sup>, fue después analizado con más detenimiento por Posada (2009), un poco a modo de respuesta a las observaciones y críticas planteadas por Flórez. De acuerdo con Posada, la identidad que ha tenido el maestro de niños(as) se ha construido a partir de los aspectos que los Programas de formación de educadores iniciales comparten en sus currículos: la formación general del docente, del nivel inicial, del sujeto niño(a) “con fuerte presencia de la

---

<sup>78</sup> Subcampo es una categoría de análisis que desarrolla más ampliamente Andrés Klaus Runge Peña (2008).

<sup>79</sup> De acuerdo con Posada (2008), bajo la legislación colombiana, en el decreto 2566 de 2003 y la Resolución 1036 de 2004 se abrió la posibilidad de pensar como títulos para los maestros en educación inicial: Licenciado en educación preescolar, educación temprana o Pedagogía Infantil. Frente a esta primera, se argumenta que queda reducida o subordinada a las lógicas de la Escuela, en relación a la segunda, se piensa la atención temprana desde lo preventivo y asistencial, centrada en potenciar el desarrollo de los niños y niñas vinculándolo con el medio familiar, escolar y social. Por su parte la nominación Pedagogía Infantil tiene la potencia de ser considerada como un campo con autonomía propia -entramado conceptual, metodológico y técnico singular, cuyo saber e interés está enfocado en los procesos de formación y educación infantil.

psicología evolutiva o del desarrollo y otros referidos a las áreas curriculares del nivel, que son objeto de enseñanza, incluyéndose conocimientos disciplinarios y didácticos, con distintos énfasis según el caso” (Posada, 2009, p.16-17). No obstante, con esto, siguió quedando ausente el lugar de la formación política del Pedagogo Infantil en la identidad que le es reconocida. Tal vez como lo afirmó la misma autora, dicha identidad también es el resultado del compromiso con la producción de conocimiento mediante la investigación.

#### **4.4.2 Informe de Autoevaluación 2006**

El proceso de autoevaluación de la Licenciatura, respondió al modelo establecido por el CNA para la evaluación de los Programas de Educación Superior con miras a la obtención de la Acreditación de Alta Calidad, modelo que incluía para ese entonces ocho factores: misión y proyecto institucional, estudiantes, profesores, procesos académicos, egresados e impactos sobre el medio, administración y gestión, recursos físicos y financieros, y por último bienestar institucional. El énfasis del documento, estuvo en la evaluación de la calidad de éstos, dando cuenta de las características e indicadores en los que en consideración al modelo se desagregaba cada factor. Es de esta manera, que en la lectura efectuada sobre cada uno de estos factores no se hizo evidente, de manera explícita, la importancia de la participación política de los maestros en escenarios educativos y por tanto, tampoco de su formación política. Estas reflexiones, dieron pie para problematizar los objetivos que se han tenido en el Programa, ya que su énfasis ha estado en la formación de maestros “integrales” y no ha queda claro que se ha entendido por “maestros

integrales” surgiendo como pregunta: ¿Por qué no se contempló la formación política en esa integralidad ya puesta en escena en el 2006?

#### **4.4.3 PEP: Proyecto Educativo del Programa, 2011**

De acuerdo con el Proyecto Educativo del Programa (PEP) escrito en el 2011 por el Comité de Carrera de la Licenciatura en Pedagogía Infantil, los Pedagogos (as) Infantiles son comprendidos como personas que tienen un saber fundante, participan activamente en la construcción y transformación del mismo, son intelectuales de la pedagogía, leen crítica y constructivamente concepciones, políticas, prácticas y problemáticas propias de los diversos entornos culturales y sociales y su incidencia en los procesos de subjetivación y formación de los niños y niñas. A su vez, construyen una política, ética y estética, cuestionan y proponen alternativas de intervención pedagógica a la luz de las políticas públicas y legislación de atención integral a la primera infancia, tomando en cuenta dimensiones de carácter ético, político, histórico, público, social y afectivo-relacional. Así mismo, que se interesan por el análisis y la investigación desde una perspectiva interdisciplinaria, siendo líderes de acciones que inciden en las políticas públicas a favor de la infancia<sup>80</sup>.

Frente a esto, se pudo decir que algunas de las características que se podrían atribuir a la dimensión política del estudiante (crítico y participativo en la construcción de saber, de políticas y

---

<sup>80</sup> Para la formación política se encuentran en el pensum los espacios de formación: Ética y Educación Política, Políticas Públicas y Legislación Educativa y Formación Ciudadana y Constitución.

prácticas) si bien aparecen en este documento y en otros textos<sup>81</sup>, dejan implícito -o si es explícito no se desarrolla a profundidad- lo que se ha entendido por formación política. De esta forma, no se hizo claro como ésta se ha promovido en la práctica, señalándola a la vez como un ideal, sin partir de sus problemas, obstáculos, retos, entre otros, y esto ha sido precisamente una de las ausencias. A lo que se hace referencia, es a que no se ha realizado un reconocimiento de las experiencias de participación política que han llevado a cabo en la práctica, es decir, ha quedado invisibilizada la forma como los estudiantes del Programa se relacionan con la praxis política.

Llamó la atención que el perfil del Pedagogo Infantil y del egresado no apareció en pos de promover el desarrollo integral de la infancia. Si bien esto fue mencionado, se resaltaron más las actitudes críticas, propositivas y reflexivas que debe tener atendiendo a las particularidades y necesidades de contexto no solo de los niños y niñas sino de los adultos significativos que han estado vinculados con ellos. Esto si bien trascendió un poco la mirada del Pedagogo Infantil, como lo diría la profesora Colombia Hernández<sup>82</sup> –suponiendo que pudiera observar esto tres años después de

---

<sup>81</sup> Como complemento a lo anterior, la profesora Colombia Hernández Enríquez (2007) realiza un contraste entre lo que aparece en los documentos institucionales acerca del perfil profesional de los egresados y lo que dicen ellos después de haber estado en el campo de trabajo. Con relación a esto, en las respuestas dadas conforme a la encuesta realizada, se resaltan como características principales que el maestro debe ser democrático, propositivo, crítico, reflexivo, transparente, participativo, argumentativo, educativo y pedagógico. A su vez destacan la necesidad de una formación con referencia al conocimiento de legislación educativa, de competencias ciudadanas y el plan de estudios.

<sup>82</sup> La autora realiza diferentes propuestas dirigidas especialmente al Comité de Carrera de la licenciatura en Pedagogía Infantil. En primer lugar, parte de la necesidad de precisar y limitar el perfil del pedagogo, para que pase de ese deber ser al ser, y pueda ser operativizado en acciones que fortalezcan su proceso ocupacional y profesional. Lo que se corresponde con la idea de centrar el perfil de formación de los maestros, para que la identidad de éstos no se encuentre tan diluida y esté acompañada de los fundamentos pedagógicos para no caer en el extremo de llegar al “instrumentalismo” o “ausencia de teoría de los discursos”. Y en segundo lugar, parte de la necesidad de revisar y actualizar el perfil. Lo que para ella requiere, tener en cuenta tres niveles de análisis: Proyecto político global, Proyecto pedagógico (especifica el político) y prácticas reales (institución, docentes, alumnos). (Hernández, 2007. 4).



realizar el texto sobre el perfil de los egresados - dejó dicho perfil en el *deber ser*, sin posibilidades para operativizarlo y articularlo a una práctica que parta precisamente no de lo idealizado sino de lo que se está *siendo* en el hacer. Esto permitió también problematizar ¿Qué se ha entendido por un sujeto crítico-propositivo? ¿Con referencia a que o a quién? ¿Por qué si Hernández<sup>83</sup> resaltó en 2007 la importancia de vincular la pedagogía con la política y de hecho resaltó la dimensión política en la formación de los Licenciados en Pedagogía Infantil, esto no aparece explícito en el PEP, elaborado en 2011?

Incluso debería incorporarse dicha relación de una forma más explícita y profunda, si se tiene en cuenta que la creación de la Facultad de Educación obedeció a una serie de acontecimientos en el orden de lo social, lo político y lo educativo del país. Apareciendo dentro de sus propósitos el participar activamente en la construcción y de hecho en la formulación de las “políticas públicas en educación y cultura en los ámbitos local, regional y nacional” (PEP, p.19). Lo que no solo se ha planteado a nivel nacional ya que también se ha contemplado como meta formular y desarrollar políticas con otras instituciones a nivel internacional a fin de fortalecer el intercambio de conocimiento, la movilidad académica y la producción conjunta de saber.

---

<sup>83</sup> Frente a esto, Hernández expone que: “Los Programas nunca son solamente pedagógicos, son ante todo políticos, es decir, implican por lo menos tres dimensiones: La definición de formas de organización, programas, formas de gestión de la acción pedagógica. La transmisión de valores y proyectos humanos y sociales. Y por último, la definición de una dimensión política específica: economía, trabajo, intercambio de bienes y servicios, servicios sociales, la cultura...” (2008, pp. 3-4). Al finalizar Hernández también deja las siguientes preguntas: “¿Qué principios políticos defendemos en la formación de pedagogas y pedagogos infantiles del Programa en términos de Licenciatura, de financiación, de prácticas, de salarios, programas, evaluaciones...? ¿Es posible defender estos principios? ¿Qué hay que hacer para que lo sea? ¿Qué significan políticamente nuestras acciones pedagógicas? Y ¿Qué contradicciones nos impiden promover o transformar los valores que nuestra licenciatura dice defender y promover?” (2008, p. 4).

## Capítulo V

### Conclusiones

#### 5.1 Apuntes finales.

Con cada uno, uno es otro, como que abres un archivo diferente y tu corazón palpita distinto.  
(Tomás).

Los resultados obtenidos gracias a la participación de los estudiantes entrevistados, permitieron dar cuenta de los objetivos específicos y por tanto del objetivo general de la investigación, es decir, el explorar la relación entre los imaginarios sociales que sobre política tienen los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil y las formas de participación política que llevan a cabo en escenarios educativos. No obstante, esto no pretendió generalizarse para toda la población estudiantil que abarca el programa. Más bien, lo que se ha procurado es que se tengan en cuenta en las propuestas formativas de la Facultad de Educación los elementos -aquí esbozados- que pueden influir en la baja participación, así como el trasfondo de ideas que se han movilizado respecto a esta práctica.

A continuación se plantearon las conclusiones que se desprendieron conforme a los objetivos establecidos. Luego, se realizaron algunas recomendaciones que podrían tenerse en cuenta para próximas indagaciones o propuestas relacionadas con el tema. Al finalizar, se dejaron algunas

preguntas que podrían abrir nuevas líneas de investigación enfocadas en la formación política de los maestros de niños y niñas.

En síntesis, con referencia al primer objetivo de investigación, se pudo comprender que los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil, si bien no manifestaron tener un interés notorio sobre los asuntos relacionados con la política, si han participado políticamente en escenarios educativos relacionados con la sociedad civil y la sociedad política, que implicaron por tanto, el involucrarse tanto en los asuntos de interés general al interior de la universidad como por fuera de ésta. No obstante, ellos afirmaron que la forma cómo realizaron esta práctica fue pasiva, es decir reducida, ya que si bien se preocuparon por conocer diferentes situaciones sociales, no lideraron, ni llevaron a cabo propuestas o proyectos en pro de buscar soluciones, sino que se quedaron a la espera de las decisiones que tomaban otros. De esta manera, ocuparon el lugar de “espectadores” ante lo que acontecía en los encuentros políticos. Así las cosas, algunos terminaron apoyando aquellas iniciativas que ligadas a una participación política alternativa se inclinaban hacia “las vías de hecho” mientras que otros se sintieron más identificados con aquellas que optaron por la “vía del diálogo”.

Esta participación indirecta -al decir de ellos-, encontró su correspondencia con algunos elementos implícitos integrantes de su imaginaria social, que inhibían su potencialidad para adquirir y llegar a una forma de participación activa, a saber, la ausencia de incentivos selectivos, el temor y falta de confianza para alzar la voz y por último, las ideas que construían a partir de las experiencias de participación política vinculadas al interés por problemáticas como la inequidad social y la

vulneración de poblaciones como las personas en situación de calle, los niños, las mujeres y los indígenas.

Las ideas que mediadas por sus experiencias inhibieron esta práctica, se manifestaron de distintas maneras dependiendo del tipo de escenario en el que las llevaban a cabo: organizaciones juveniles, colectivos asociados con la mujer, la junta de acción comunal, el Cabildo de la escuela e incluso la familia, la radio, el grupo de amigos, entre otros. Apareciendo que aquellos escenarios que se inscribían al interior de la sociedad política, los estudiantes los significaban como un lugar simbólico “extraño e incómodo”, en el que el control de los resultados estaba preestablecido y conducido por otros, mientras que aquellas experiencias que estaban ligadas a la sociedad civil les sugerían que podían hacerse partícipes de la recreación del escenario de participación, sintiendo que tenían el control sobre éste pero corriendo el riesgo de que fuera invisibilizada o anulado.

Con referencia al segundo objetivo planteado, se pudo dilucidar que los imaginarios sociales sobre política identificados, no se encontraban aislados unos de otros, por el contrario se reúnan y entretéjan profundamente: unos han dependido de otros; casi que se han nutrido entre sí, entrelazándose en una suerte de nudo para poder subsistir. Todos teóricamente resultaron contenidos en un magma de significaciones sociales (Castoriadis, 2007) que reunió el material simbólico del que se abastecían y por medio del cual han vivido, se han cohesionado e identificado gran parte de la población universitaria, de Medellín, Antioquia, el país e incluso el mundo. El área porosa y precariamente delimitada en la que se ha refugiado aquel nudo de imaginarios sociales, se ha

compuesto de aquellas ideas y prácticas que en esta investigación han sido nombradas por un lado “libertad” y por otro, “imposición”. Alimentándose de este territorio simbólico, los estudiantes de Pedagogía Infantil han llevado a cabo un ejercicio de participación que, en ocasiones se ha correspondido con los canales de participación de la política formal, aquella legitimada y en otras, se ha alejado notablemente.

En este sentido, se pudo evidenciar que existía una correspondencia entre la baja participación política y los imaginarios sociales sobre política relacionados con las categorías libertad e imposición. De ahí que cuando la participación política ha sido impuesta se ha eliminado, imposibilitado, quitado aquello que podría verse como inherente a ella misma, esto es, la autonomía y la voluntad de los sujetos para tomar la iniciativa y recrear el campo en el que van a moverse. Cuando se ha impuesto, se ha generado el sentimiento de angustia y también una cierta incertidumbre ya que las decisiones e ideas, así como el control ha sido ejercido por otro y por tanto la participación política se ha dado en un territorio que es ajeno, de acuerdo a lógicas marcadas por la sociedad política. Por esta razón, cuando la participación política ha sido obligatoria los estudiantes comentaron que no la han ejercido o han optado por hacerlo de forma pasiva, como espectadores, quedándose a la espera de las decisiones ya tomadas por esos “otros”. En este orden de ideas, se pudo entender que se ha participado cuando es “algo libre” no impuesto ni controlado por un externo, cuando ha sucedido lo contrario, los estudiantes de Pedagogía Infantil, no se han sentido parte de la construcción del escenario de participación política prefiriendo realizar esta práctica por fuera o “por los laditos”, es decir, recurriendo a otras formas de participación alternas, emergentes en la sociedad civil, aún a riesgo de que dichas formas sean invisibilizadas.

Por otro lado, a la luz de la revisión de algunos documentos institucionales de la Licenciatura en Pedagogía Infantil, se comprendió que en el Proyecto Educativo Pedagógico (PEP) del 2011 - que rige actualmente al programa - si bien no se trabajó a profundidad la formación política del Pedagogo Infantil, ésta se contempló no solo por la existencia de espacios de formación interesados en promoverla, sino porque empezó a reconocerse a este profesional como un sujeto crítico, activo y constructor de políticas públicas<sup>84</sup>. No obstante, los desarrollos realizados en el deber ser, distan en gran medida de lo que en la práctica éste termina siendo, es decir, un sujeto espectador que lleva a cabo una participación política pasiva. Lo cual ha terminado ofreciendo una visión pálida e incompleta de su quehacer, visión que no ha partido del reconocimiento de las formas como los estudiantes se han relacionado con la política y los imaginarios sociales vinculados a ésta; por tanto ha terminado reduciendo su función política a la incidencia y construcción de políticas públicas relacionadas con la infancia, cuando ésta - como se sugiere con las experiencias de participación política que llevan a cabo - no la han ejercido los estudiantes sólo en los espacios convencionales, sino que como diría Freire (2001) ha permeado todos los escenarios educativos y ha exigido del maestro más que conocimientos, asumir posturas políticas frente a las situaciones que comparten con sus educandos.

---

<sup>84</sup> Lo cual es un gran avance si se tiene en cuenta que en el perfil de los Pedagogos Infantiles que aparece en el documento: Requerimientos de la acreditación previa para los programas de formación de maestros. Licenciatura en Pedagogía Infantil de 1999, no se hacía alusión a la dimensión política de ellos, quedando su función circunscrita esencialmente a la de promover el desarrollo integral de los niños y niñas.

## 5.2 Recomendaciones

Reconocer las formas y experiencias de participación política que han llevado a cabo los maestros en formación resultaría de suma importancia en la Universidad y específicamente en la Facultad de Educación, ya que esto no solo marcaría la relación que establecen con la política, sino también con las formas como ejercen su rol docente, con sus expectativas, con lo que van tejiendo alrededor de lo que deben o no y quieren o no hacer. Este reconocimiento podría fortalecer los actuales procesos de investigación que se han llevan a cabo como el observatorio de participación política en la Facultad de Educación, que hasta el momento solo se ha enfocado en la participación de los estudiantes al interior de la Universidad y podría ampliar su mirada hacia otros escenarios por fuera de ésta, teniendo en cuenta, como se encontró en los resultados de esta investigación, que los estudiantes también han recurrido a escenarios de participación alternos, de los cuáles han tejido experiencias que inciden en la forma cómo se han acercado al mundo de la política.

Por otro lado, la indagación sobre los imaginarios sociales sobre política que han condicionado las formas como los estudiantes se han vinculado a participar, debería ser punto de partida para comprender el fenómeno de la baja participación y fortalecer los espacios formativos y propuestas lideradas por la Facultad o incluso el movimiento estudiantil. A su vez, que permitiría dar cuenta de otras problemáticas como la desconfianza en las instituciones políticas, el bajo interés por asumir cargos como el de la representación estudiantil, así como la poca relevancia dada a espacios que han contribuido con su formación política -como el curso de formación ciudadana- y en general,

posibilitaría comprender las razones por las que han emergido resistencias para participar en los diferentes espacios ofrecidos. Realizar otras investigaciones mucho más amplias relacionadas con los imaginarios sociales sobre política entonces, permitiría reorientar o repensar el proceso de formación política que se ha promovido en los espacios académicos, llevando a considerar las ideas y elementos que han estado mediando para generar una participación pasiva de los estudiantes. De esta manera, la formación política le ayudaría a éstos a ampliar el panorama de perspectivas que basadas en una conciencia socio-histórica de los procesos políticos, les permitirían formarse un juicio o una lectura de su presente desde diferentes lugares.

También sería importante considerar que los estudiantes han preferido participar políticamente de forma espontánea, no inducida o impuesta por otros, ya que no ha sido un asunto de “te toca” sino de “querer”, a lo que se le agregó también de “sentirse parte de”. De ahí la importancia de disponer escenarios de participación política locales y nacionales para los Pedagogos Infantiles, dando lugar a formas creativas para que se involucren en su diseño (El evento y la red nacional de estudiantes de Pedagogía Infantil y de Educación Especial es una muestra de esto). También, se recomienda que en los escenarios ya creados para la participación (comités de carrera, espacios de formación y demás) se reconozcan los elementos implícitos que han mediado en la misma participación, como el de los incentivos selectivos, los sentimientos involucrados y el clima de confianza para mostrar lo que se sabe y lo que no. En síntesis, se trataría de darle lugar a la participación, no imposibilitarla sino “seducir” a los estudiantes mediante los procesos formativos para que se acerquen o aventuren a ejercerla activamente, sembrando intereses académicos que les permitan ir mucho más allá de aquellos que con el conocimiento común se pueden desatar sobre el mundo político.



Por otro lado, en cuanto a los documentos institucionales se recomienda idear estrategias para que el uso de los conceptos que allí aparecen sean soporte o base epistemológica, formativa, de “influjo social”, con impacto en la praxis pedagógica no solo en el currículo sino en las reflexiones que se realizan al interior del programa. Para esto se deberían aclarar y delimitar los conceptos que han actuado como base vertebral puesto que no podría actuar como soporte aquello que es ambiguo e indefinido. De ahí que como afirmó Flórez (2008), por ejemplo “la claridad del concepto *desarrollo* sea un asunto obligado para que pedagogos y pedagogas infantiles puedan asumir la responsabilidad de circunscribir una posición — antagónica, de identificación, crítica, etc.— respecto a sus usos y formas de comprensión en la educación de la niñez”. Otro asunto no debe seguir postergándose alude a las discusiones sobre la función política del Pedagogo Infantil, de tal manera que no se circunscriba exclusivamente su actuación a la construcción de política pública sobre primera infancia y que las reflexiones que se tejan sobre este tema, puedan tener una incidencia en la práctica.

### **5.3 Perspectivas y nuevas líneas de investigación**

Para concluir, desde este lugar se dejaron algunas preguntas que posibilitarían seguir pensando la figura del Pedagogo Infantil como sujeto político, dándole lugar a futuros proyectos investigativos: ¿Es suficiente la formación política que reciben los Pedagogos Infantiles, si se tiene en cuenta como se planteó en el problema de la investigación, que existen altos índices de baja participación política? de no serlo ¿Qué es lo que debe saber el Pedagogo Infantil acerca de la política? o ¿Qué elementos

socio-históricos se deben ofrecer en los espacios formativos para que los estudiantes se vinculen desde otras perspectivas a los escenarios de participación política tanto de la sociedad civil como de la sociedad política? y ¿Cuáles son las maneras más pertinentes para hacer visible el lugar de la política en la formación de Pedagogos Infantiles? Además, ¿Cómo reconocer las experiencias de participación política que llevan a cabo los estudiantes del programa y vincularlas con su proceso formativo? y sin dejar de lado que estas experiencias también muestran una participación política pasiva ¿Cómo hacer ver las consecuencias de esto, en la formación, en su querer posicionarse como autoridad de saber o como intelectual y productor de conocimiento en cuanto a las infancias y educaciones se trata, en las relaciones pedagógicas (al interior del programa y en las prácticas), en las decisiones curriculares, en la dignidad de la vida de egresados y egresadas en formación, en la dignidad de los niños y niñas con quienes trabajan, en la dignidad de los docentes que asumen el encargo de formar a los maestros de niños y niñas? y por último ¿Cómo generar otras experiencias de participación política o posibilitar espacios para el ejercicio de esta práctica desde su rol como Pedagogos Infantiles?

**Referencias**

- Alvarado, S., Ospina, H., Botero, P., & Muñoz, G. (2008). Las tramas de la subjetividad política y los desafíos a la formación ciudadana en jóvenes, *Revista Argentina de Sociología*, 6, 19-43.
- Alvarado, S., Ospina, H., & Botero, P. (2010). Subjetividades políticas: emergencia, tramas, opacidades en el marco de la acción política. *Revista utopía y praxis latinoamericana*, 15, 39-55.
- Alzate, R. (s,f). ¿Bicicletas públicas en Medellín? [En línea]. Medellín Cultura una sola ciudad. [Fecha de consulta: 29 de octubre de 2014]. Disponible en:  
[http://www.medellincultura.gov.co/ciudadania/Paginas/C\\_bicicletaspublicasenmedellin.aspx](http://www.medellincultura.gov.co/ciudadania/Paginas/C_bicicletaspublicasenmedellin.aspx)
- Amaya, J. C. (2012). La participación ciudadana: de la soberanía nacional a la soberanía popular. En C. I. Acevedo, *Memorias del Seminario Educación y cultura política* (págs. 149-170). Medellín: Universidad de Antioquia.
- Arendt, H. (2013). ¿Qué es la política? Barcelona, España: Paidós.
- Arribas, S. (2008). Cornelius Castoriadis y el imaginario político. *Revista Foro interno*, 8, 105-132.

Atlas Ti. (s,f). *El conjunto de herramientas del conocimiento*. [ fecha de consulta: 4 de abril de 2014]. Disponible en: [http://atlasti.com/w-p-content/uploads/2014/07/atlas.ti6\\_brochure\\_2009-es.pdf](http://atlasti.com/w-p-content/uploads/2014/07/atlas.ti6_brochure_2009-es.pdf)

Cohen, M., & Omery, A. (2003). Escuela de fenomenología: implicaciones para la investigación. En J. Morce, *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa* (págs. 160-176). Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

Comité de carrera Licenciatura en Pedagogía Infantil (2006). *Informe final Autoevaluación de la Licenciatura en Pedagogía Infantil* (trabajo no publicado). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Comité de carrera Licenciatura en Pedagogía Infantil (2011). *Proyecto Educativo de la Licenciatura en Pedagogía Infantil [PEP]* (trabajo no publicado). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Bello, M. P. (2012). El consentimiento subjetivo de la ley: una base para la educación política. En C. I. Acevedo, *Memorias del Seminario Educación y cultura política* (págs. 13-24). Medellín: Universidad de Antioquia.

Berelson, B. (1952). *Content analysis in communication research*, New York: The Free Press

Birulés, F. (2013). Introducción ¿Por qué debe haber alguien y no nadie? En H. Arendt, *¿Qué es la política?* (págs. 9-40). Barcelona: Paidós.

Borobia, R., Kropff, L., & Nuñez, P. (2013). *Juventud y participación política. Más allá de la sorpresa*. Buenos Aires: Noveduc.

Botero, N. (2005). *Percepciones y opiniones de los jóvenes en los municipios del oriente antioqueño cercano en torno a la política* (trabajo de grado no publicado). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Carmona, A.; Martínez, J. & Pimenta, A. (2013). *Universidad, proyectos políticos y ciudadanía en Colombia: Análisis de la coyuntura generada por el intento de reforma a la ley de educación superior en el año 2011*. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Carretero, E. (2011). *Imaginario e identidades sociales. Los escenarios de actuación del «imaginario social» como configurador de vínculo comunitario*. En J. Coca, J. Valero, F. Randazzo & J. Pintos (Ed). *Nuevas posibilidades de los imaginarios sociales*. España: colección Tremn - Ceasga.

Casas, L. & Giraldo, J. (2010). *Juventud y movimientos políticos en Medellín: imaginarios sobre la política e influencia de éstos en la configuración de su participación política*. (Tesis de pregrado). Facultad de ciencias sociales y humanas: Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Castoriadis C. (2007). *La institución imaginaria de la sociedad II*. Buenos Aires: Ensayo Tusquets.

Cerraga, J. (2012). *Fundamentos teóricos metodológicos de los Imaginarios sociales*. [En línea].

(s.ed). [fecha de consulta 20 de marzo de 2014]. Disponible en:

<http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/43/cegarra.html>

Díaz, C. G. (2010). Qué es la política e importancia de la educación política. En C. I. Acevedo,

*Memorias del Seminario Educación y cultura política* (págs. 13-28). Medellín: Universidad

de Antioquia.

Estrada, M., Madrid, E., & Gil, L. (2000). *La participación está en juego* {en línea}. Mario Gonzales

Restrepo ed. Santa Fe de Bogotá. Quebecor Impreandes [fecha de consulta: 28 de octubre de

2014]. Capítulo I. Programa Nacional de Autoevaluación, Fortalecimiento y Estándares de

Instituciones de Protección de la niñez. Disponible en:

<http://www.unicef.org/colombia/pdf/participacion.pdf>

Flórez, S. (2008). *¿Licenciatura en Pedagogía Infantil o Licenciatura en Desarrollo Integral de la*

*Infancia? Descripciones y reflexiones en torno a las concepciones desarrollistas de la niñez.*

(Trabajo de grado no publicado). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Freire, P. (2001). *Política y educación*. Madrid, España: Siglo XXI editores.

García, J. (2011). *Propuesta preliminar documento base sobre participación*. (Documento interno).

Facultad de Educación de Ciencias y las Artes: Universidad de Antioquia, Medellín,

Colombia.

García, L. (2005). *Imaginario que los jóvenes del barrio Santo Domingo Sabio construyen frente a*

*la participación ciudadana y su relación con el desarrollo local*. (Trabajo de grado). Facultad

De Ciencias Sociales Y Humanas: Universidad De Antioquia, Medellín, Colombia.

Gaviria, L. (2012). *Etiología de la no participación juvenil de los-as jóvenes del poblado en*

*escenarios políticos que les son ofertados por la administración municipal en la comuna 14*

*(zona 5) de Medellín a inicios de la segunda década del 2000*. (Trabajo de grado no

publicado). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia

Gibbs, G. (2012). *El Análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Madrid, España:

Morata.

González, S. (2013). *La política imaginada, miradas desde el prisma del mundo Juvenil*. (Tesis de

pregrado). Facultad de Ciencias Sociales y Humanas: Universidad de Antioquia, Medellín,

Colombia.

Guisarri, A. (2004). *Mancur Olson (1932-1998) Sus principales contribuciones*. [Fecha de consulta:

el 29 de septiembre de 2014]. Disponible en:

<http://www.ucema.edu.ar/publicaciones/download/documentos/266.pdf>

Guzmán, M. (1997). *El imaginario socio-político del movimiento zapatista* [en línea]. El cotidiano ed. México [fecha de consulta: 28 de octubre de 2014] Disponible en

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32513109>

Heckman, J. (2012, 7 de diciembre). Invest in early childhood development: Reduce deficits, strengthen the economy. Heckman The economics of human potential. Recuperado de:

<http://www.heckmanequation.org/content/resource/invest-early-childhood-development-reduce-deficits-strengthen-economy>.

Heidegger, M. (1926). *Ser y Tiempo*. Tr Rivera, J. Todtnauberg, en la Selva Negra

Hernández, C. (2007). *Aportes para la actualización del perfil profesional del pedagogo y la pedagoga infantil* (Trabajo no publicado). Facultad de Educación: Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Hurtado, R. D. (2010). Literatura, política y educación. En C. I. Acevedo, *Memorias del Seminario Educación y cultura política* (págs. 45-54). Medellín: Universidad de Antioquia

Jiménez, D; Villamil, E & Orrego, G. (2010). *Entre marchas, mítines, debates y pedreas: movimiento estudiantil y activismo femenino en la Universidad de Antioquia 1970-1977.*



- (Tesis de pregrado). Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa. Colección: Investigación Cualitativa*. Madrid, España: Morata.
- Ley No.112. Ley del Sistema de Educación Superior. (2011). *Mineducación*. Recuperada de: [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles284552\\_archivo\\_pdf\\_articulado.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles284552_archivo_pdf_articulado.pdf)
- Luque, P. (1994). Desde la universidad a la comunidad: la búsqueda de nuevos espacios educativos. *Pedagogía Social: revista interuniversitaria*, 115-122.
- Malaver, J. (1998). Emergencia e institución de la sociedad. Filosofía política y sociología de Cornelius Castoriadis. En C. Castoriadis, F. Giraldo, & J. Malaver, *Psiquis y Sociedad Una crítica al racionalismo* (págs. 245-282). Tunja: Editorial de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia UPTC.
- Martínez, M. (2008). *Redes pedagógicas: la constitución del maestro como sujeto político*. (Tesis de Doctorado publicada). Bogotá, Colombia: Editorial Magisterio.
- Mateos, A. (s, f). *Ciudadanos y participación política* [en línea]. Salamanca, España [fecha de consulta: 5 de abril de 2014]. Disponible en: <http://campus.usal.es/~dpublico/areacp/materiales/ciudadanosyparticipacion.pdf>

Melich, J. (1994). *Del extraño al cómplice*. Barcelona, España: Anthropos.

Molina, L. & Muñoz, J. (2012). *Acciones colectivas en educación superior en el período 2011-2012 del movimiento estudiantil de la Universidad de Antioquia*. (Tesis de pregrado). Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia

Muñoz, P., Monteoliva, A. & Restrepo, J. (2008). *Construyendo democracia prácticas innovadoras en participación política y ciudadana*. Bogotá, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.

Navarro, C. (2002). *La sociedad política como agenda de investigación: delimitación conceptual y marcos analíticos* {en línea}. Portugal, Lisboa [fecha de consulta: el 18 de febrero de 2014].  
Disponible en: <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/clad/clad0043515.pdf>

Pasquino, G. (1995). *Manual de Ciencias Políticas: Participación política, grupos y movimiento*. Madrid, España: Alianza Editorial.

Peñas, O. (2010). *Enfoques de investigación en la ciencia política: Teoría de la elección racional, feminismo y análisis del discurso*. [Fecha de consulta: el 2 de noviembre de 2014]. Disponible en: <http://www.bdigital.unal.edu.co/1719/2/olgaluzpenasfelizzola.pdf>

Pintos, J. (1995). *Los imaginarios sociales (La nueva construcción de la realidad social)* [en línea].

Santiago de Compostela ed. España [fecha de consulta: 5 de abril de 2014]. Disponible en :

<http://idd00qmm.eresmas.net/articulos/imaginarios.htm>

Pintos, J. (2003). *El metacódigo "relevancia/opacidad" en la construcción sistémica de las*

*realidades RIPS. Revista de Investigaciones Políticas y Sociológicas*, vol. 2, núm. 2, pp. 21 -

34, Universidad de Santiago de Compostela España. Recuperado el 20 de octubre en :

<http://www.redalyc.org/pdf/380/38020202.pdf>

Podcarnisky, G. (2006). El rol desde una perspectiva vincular. *Revista reflexiones*, 85, 179-187.

Poliszuk, S. (2013). Búsquedas Identitarias juveniles en torno a la política. En: R, Borobia., L,

Kropff., & P, Núñez. (Ed.). *Juventud y participación política. Más allá de la sorpresa.*

(pp.11-24). Buenos Aires, Argentina: Noveduc.

Pope, J. (2000). *El Libro de Consulta 2000 de TI: La sociedad civil. Recuperado 2014, 18 de febrero,*

*disponible en: [file:///C:/Users/DANIEL/Downloads/capitulo15%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/DANIEL/Downloads/capitulo15%20(1).pdf)*

Posada, D. (1999). *Requerimientos de la acreditación previa para los programas de formación de*

*maestros* (trabajo no publicado). Facultad de educación Infantil: Universidad de Antioquia,

Medellín, Colombia.

Posada, D. (2008). *Sobre la denominación de la licenciatura en pedagogía infantil: ¿educación infantil?, ¿educación inicial?, ¿educación temprana, educación preescolar? perspectivas en la consolidación de la pedagogía infantil como campo disciplinar.* (Trabajo no publicado).  
Facultad de educación: Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Posada, D. (2009, agosto). *Aproximaciones a la pedagogía infantil como sub-campo de la pedagogía.* Ponencia presentada en el II Congreso Internacional Investigación en educación, pedagogía y formación docente, línea Educación, infancia y familia, Organizado por la Universidad de Antioquia y la Universidad Pedagógica Nacional: Medellín, Colombia.

Red Iberoamericana en Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. (2013). Documento académico I jornadas internacionales sobre educaciones y política. (Trabajo no publicado).  
Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Reyes, R. (2007). *Freire educación y política.* [Video]. Disponible en:

<https://www.youtube.com/watch?v=LXm ggKL4Jrw>

Ríos, C. I. (2010). La ley y la política. En C. Ríos, *Memorias Seminario Educación y cultura política* (págs. 65-82). Medellín: Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.

Ríos, C. (2011). *Libertad, dignidad y autoridad. Conceptos centrales en la búsqueda de la felicidad.*  
Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.

Rodríguez, G., Gil, J. & García, J. (1996). *Introducción a la investigación cualitativa*. Granada,

España: Ediciones Aljibe

Ruiz, C. (2005). *Perfil sociopolítico de Jesús María Valle Jaramillo, vigencia histórica de la lucha por la Defensa de los Derechos Humanos*. Medellín, Colombia.

Ruiz, O. (1996). La entrevista en profundidad. En B. Berenson (Ed). *Metodología de la investigación cualitativa*. España [fecha de consulta: 3 de febrero de 2014]. Bilbao, España: Deus.

Recuperado de: [http://www.margen.org/docs/curs45-1/unid2/apunte04\\_02.pdf](http://www.margen.org/docs/curs45-1/unid2/apunte04_02.pdf)

Ríos, C. I. (2010). La ley y la política. En C. Ríos, *Memorias Seminario Educación y cultura política* (págs. 65-82). Medellín: Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.

Runge, Andrés (2008). *Breve introducción al campo disciplinar y profesional de la Pedagogía: Consideraciones básicas sobre pedagogía, práctica educativa y saber pedagógico* (Documento de trabajo)

Sandoval, C., & Villa, M. (2012). *Representaciones sociales, expresiones de participación, razonamiento social y prácticas educativas relacionadas con la formación ciudadana en el contexto universitario: un análisis del sentido y condiciones de posibilidad de un proyecto de formación ciudadana en la educación superior*. (Proyecto publicado). Facultad de Educación, Centro de investigaciones educativas y pedagógicas CIEP: Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Taylor, Ch. (2006). *Imagarios sociales modernos*. Barcelona, España: Paidós.

Taylor, Ch., & Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos en investigación: la*

búsqueda de los significados [en línea]. Paidós ed. España [fecha de consulta: 3 de marzo de

2014]. Disponible en:

<http://201.147.150.252:8080/jspui/bitstream/123456789/1216/1/bogdan1988.pdf>

Tesch, R. (1990). *Qualitative research: Analysis Types and Software Tools*. New York: Falmer.

Thoreau, H. (2011). *Desobediencia civil y otros textos*. Colombia: Editorial Universidad de

Antioquia.

Universitarios se mantienen en paro contra proyecto de reforma. (2011, 17 de octubre). *Semana*.

Recuperado de: <http://www.semana.com/nacion/articulo/universitarios-mantienen-paro-contra-proyecto-reforma/248012-3>

**A nexos****Anexo 1. Carta de Susana Mora**

Carta de Susana Mora en la que se describió así misma (producto realizado especialmente para esta investigación, el cual también se codificó en Atlas TI):

*De cuna fui una niña ingenua, inocente, curiosa y traviesa pero ante todo sensible, apasionada por los buenos sonidos, los ritmos, los tiempos y las letras que comprometieron mi pensar. Dediqué y entoné canciones a mis seres más queridos. Crecí y al cuidar y proteger personas como mi hermana, y animales como mi gato y cachorro, quise ser siempre una protectora, una cuidadora y ante todo educadora. Me enternecía jugando, acariciando, dando de comer, cargando, bañando y otras labores.*

*De mujer me enamoré, probé unas cuantas drogas, me trasnoché, quise exhibirme para atraer miradas, seducir y coquetear. Ser bella según estereotipo social, llorar por algunos tontos al sentirme violentada emocional, física algunas veces y psicológicamente. Pero, a escondidas leía novelas, cuentos, revistas, trabajaba en medios de comunicación como la televisión o la radio y estudiaba y aprendía.*

*Una nueva mujer, que descubrí que lo que me hacía feliz era ser una maestra, una docente, que enseñara a niños, que los cuidara, me olvidaba de todo al lado de ellos, aunque a veces me frustrara pero siempre me reía y me maravillaba de la manera en que ellos veían las cosas, de sus preguntas, comentarios, y manera de relacionarse con sus compañeras. Esta nueva mujer que soy, despierta de la idea de amor romántico en el que me había sentido sucumbida y encontré el amor en otras cosas, en las luchas de otras mujeres con ideas muy parecidas, rodeada de niñas, de saber, de animales porque entendí que el amor es simple como el de una madre, un padre, un niño o un animal.*

*Mis luchas están en mi interior y deseo transformar, pensar y pensarme siempre. Soy una mujer política en mi hogar, desde mi cuna he tomado decisiones que han dado vuelcos en mi vida y que hoy me dan una identidad muy compleja, a veces occidental, otras indígena, africana, caribeña y toda una mezcla que me componen.*

*Pero ante todo soy mujer pensante, cuidadora de vida, protectora de la niña y el niño de estos tiempos.*



**Anexo 2. Pautas de Entrevista a profundidad****UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA****FACULTAD DE EDUCACIÓN****DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN INFANTIL****LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL**

**Investigación: Imaginarios sociales sobre política en estudiantes de Pedagogía Infantil de la Universidad de Antioquia y su relación con las formas de participación política en escenarios educativos.**

La presente investigación tiene por objeto identificar los imaginarios sociales que sobre política tienen los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil y explorar las posibles relaciones que dichos imaginarios puedan o no tener con las formas de participación política llevadas a cabo por ellos y ellas en distintos escenarios educativos. Agradecemos su disposición para participar y su respuesta sincera a las siguientes preguntas:

1. ¿Qué es lo primero que viene a su mente cuando escucha la palabra política? ¿Con qué otras palabras la asocia?

2. ¿Qué significa para usted participar políticamente? ¿Lo ha hecho? ¿En qué situaciones? ¿En qué escenarios? (indagar por la esfera familiar, la comunidad, la pertenencia a grupos, la práctica pedagógica, la manera de estar en la universidad, los sentimientos).

3. ¿Se considera usted un sujeto político? ¿Por qué?

**A nexos 3. Form ato solicitud Juicio de experto**

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN INFANTIL

LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL

**Investigación: Im aginarios sociales sobre política en estudiantes de pedagogía infantil de la universidad de Antioquia y su relación con las formas de participación política en escenarios educativos.**

Venimos llevando a cabo la investigación denominada *Imaginario sociales sobre política en estudiantes de Pedagogía infantil de la Universidad de Antioquia y su relación con las formas de participación política en escenarios educativos*. Solicitamos, su juicio como investigador(a) experto(a) y conocedor de la temática que venimos abordando, sobre la pauta de entrevista que hemos diseñado.

A continuación detallamos algunos aspectos relacionados con la investigación que consideramos claves para que usted pueda efectuar la valoración que le solicitamos.

**Título de la investigación** *Imaginario sociales sobre política en estudiantes de Pedagogía infantil de la Universidad de Antioquia y su relación con las formas de participación política en escenarios educativos*.

**Síntesis del problema:**

La baja participación de los estudiantes de Pedagogía Infantil, en las actividades programadas a nivel local y nacional, visibilizan un modo de relación con la política o espacios políticos, que de una u otra forma, es susceptible de ser problematizado, pues, aquel relacionamiento habilita la pregunta por lo que hay más allá de las diversas causas evidentemente posibles que generan la baja participación (Poco tiempo, obligaciones laborales, presiones psicológicas, sociales etc), y por tanto, permite indagar por la existencia de imaginarios diversos a través de los cuales operan los estudiantes, y cuyo contenido, funcionamiento –no funcionalista- y articulación es necesario investigar.

**Pregunta de investigación:** ¿De qué manera se pueden relacionar los imaginarios sociales que sobre la política tienen los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil con las formas de participación Política que llevan a cabo en escenarios educativos?

**Objetivo General:** Explorar la relación entre los imaginarios sociales que sobre la política tienen los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil y las formas de participación política que llevan a cabo en escenarios educativos.

**Objetivos Específicos:**

Describir las formas y experiencias de participación política que tienen los estudiantes de

Pedagogía Infantil en escenarios educativos <sup>85</sup>

---

<sup>85</sup> Se hace importante señalar que para el logro de este objetivo se optó por distinguir en el discurso de los estudiantes, las experiencias de participación política que los han marcado, es decir, aquellas a las que simbólicamente le otorgan mayor relevancia, ya sea que estén dándose en el presente o hayan tenido lugar en algún tiempo de su vida, es decir, en el pasado. Razón por la que no se considera pertinente realizar una observación directa de dicha participación, sino darle prioridad a la forma como ellos la significan.

Interpretar los imaginarios sociales que sobre política tienen los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil.

Examinar la forma como se incluye la formación política de los estudiantes de Pedagogía Infantil en los documentos institucionales del Programa de Pedagogía Infantil.

#### **Algunos elementos a propósitos de los imaginarios sociales para considerar**

Teniendo en cuenta que se pretende llegar a comprender los Imaginarios Sociales sobre Política que tienen los estudiantes, la definición que se opta por este concepto, se corresponde con la que propone Cornelius Castoriadis:

El imaginario social es definido como el conjunto de significaciones imaginarias aglomeradas bajo un “magma”, al decir del autor, (2002), que cumplen con un rol triple, una función –no funcionalista- especificada en lo siguiente: 1) “... son éstas las que estructuran las representaciones del mundo en general, sin las que no puede haber ser humano”, 2) “... éstas designan las finalidades de la acción, imponen lo que se debe hacer y lo que no se debe hacer, lo que es bueno hacer y lo que no lo es”, y 3) “... establecen los tipos de afectos característicos de una sociedad” (Castoriadis, 1998-38).

En este marco de ideas, los Imaginarios Sociales se manifiestan como horizontes de sentido que configuran la realidad de los sujetos, permitiendo la comprensión del mundo social y por tanto la legitimación de algunas valoraciones ideológicas y culturales. Es por esto, que dentro de esta categoría se puede indagar por percepciones, sensaciones, sentimientos, imaginaciones, sueños, pensamientos, procesos cognitivos, recuerdos, afectos, pasiones, juicios, ideas que le permiten al sujeto al decir de Juan Luis Pintos “percibir algo como real, explicarlo e intervenir operativamente en lo que en cada sistema social se considere como realidad” [5]. (2000, P3, pr 1).

#### **Algunos elementos a propósito de la participación política para considerar**

**La participación política** se entiende de acuerdo con María Victoria Estrada (2000) como “un derecho fundamental de la ciudadanía (...) una forma de intervención social que le permite a los individuos reconocerse como actores que, al compartir una situación determinada, tienen la oportunidad de identificarse a partir de intereses, expectativas y demandas comunes y que están en capacidad de traducirlas con una cierta autonomía frente a otros actores sociales políticos.

#### **Criterios para la selección de los participantes:**

- Estudiantes del Programa de Pedagogía Infantil de la Universidad de Antioquia, sede Medellín.
- Inclusión tanto de la población femenina como de la masculina.
- Mínimo tres semestres cursados en la Carrera.

**Anexo 4. Pautas para la transcripción de entrevistas**

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN INFANTIL

LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL

**Investigación: Imaginarios sociales sobre política en estudiantes de pedagogía infantil de la universidad de Antioquia y su relación con las formas de participación política en escenarios educativos.**

**Consideraciones específicas para la transcripción de las entrevistas realizadas**

**Palabra:** El subrayado indica alguna forma de énfasis, vía el tono, la amplitud o ambos; un método alternativo es imprimir la parte con énfasis en *cursiva*.

**PALABRA:** Las mayúsculas indican sonidos con un volumen especialmente elevado en relación con el habla que los rodea.

( ) Los paréntesis vacíos indican que el transcriptor no ha podido oír lo que se dijo.

(( )) Los dobles *paréntesis* indican descripciones del transcriptor en lugar de transcripciones.

: Los dos puntos indican prolongación del sonido inmediatamente anterior.

:: Los dos puntos múltiples indican un sonido más prolongado.

/ Colocar al final de las palabras que se repitan.

<> Sonidos onomatopéyicos.

-- Aclaraciones que hace el entrevistado.

... Silencio.

[] Interrupción.

**Anexo 5. Consentimiento informado para participantes de la investigación****UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA****FACULTAD DE EDUCACIÓN****DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN INFANTIL****LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL**

**Investigación: Imaginarios sociales sobre política en estudiantes de pedagogía infantil de la universidad de Antioquia y su relación con las formas de participación política en escenarios educativos.**

**Consentimiento Informado**

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes en esta investigación, una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes.

La presente investigación es liderada por un grupo de estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. El propósito de este estudio es identificar los imaginarios sociales que sobre política tienen estudiantes del Programa y explorar posibles relaciones con la participación política llevada a cabo por ellos en escenarios educativos.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder preguntas en una entrevista. Esto tomará aproximadamente *entre 60 y 90 minutos* de su tiempo. Lo que conversemos



durante estas sesiones se grabará, de modo que pueda ser transcrito después para poder acceder a las ideas que usted haya expresado.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas a la entrevista serán codificadas usando un seudónimo y por lo tanto, serán anónimas. Una vez transcritas las entrevistas, los archivos con las grabaciones se destruirán.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parece incómoda, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderla.

Desde ya le agradecemos su participación.

-----

Isabel Cristina Vallejo, Vanessa Machado y Daniela Flórez

Acepto participar voluntariamente en la investigación, *Imaginario sociales sobre política en estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil y la relación con sus formas de participación política en escenarios educativos*. Investigación liderada por un grupo de estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. He sido informado(a) de que la meta de este estudio es *Identificar* imaginarios sociales que sobre política tienen estudiantes del Programa y explorar posibles relaciones con la participación política llevada a cabo por ellos en escenarios educativos.

Me han indicado también que tendré que responder una entrevista, lo cual tomará aproximadamente entre 60 y 90 minutos.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado (a) de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a Isabel Vallejo a Vanessa Machado a Daniela Flórez.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a las personas antes mencionadas.

Nombre del Participante: \_\_\_\_\_

Firma: \_\_\_\_\_

Cédula: \_\_\_\_\_

Correo electrónico: \_\_\_\_\_

Teléfono: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

