

**COLECTIVO AKELARRE: EXPERIENCIAS ALTERNATIVAS DE FORMACIÓN  
POLÍTICA PARA LA EDUCACIÓN INFANTIL.**

**Paula Juliana Sánchez Rubio**

**Sandra Patricia Castañeda Martínez**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL  
BOGOTÁ  
2017**

**COLECTIVO AKELARRE: EXPERIENCIAS ALTERNATIVAS DE FORMACIÓN  
POLÍTICA PARA LA EDUCACIÓN INFANTIL**

**Paula Juliana Sánchez Rubio**

**Sandra Patricia Castañeda Martínez**

**Trabajo de grado para optar por el título profesional de  
Licenciada en Educación Infantil**

**Director:**

**Herwin Eduardo Cardona**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA  
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL  
BOGOTÁ  
2017**

## AGRADECIMIENTOS

*Inicialmente extendemos un agradecimiento especial al profesor Jairo Arias Gaviria, quien no solo apoyó nuestros sueños, sino que también nos enseñó a creernos y exponernos para aprender.*

*Así mismo, fue muy grato compartir este camino con aquellas personas que le dieron vida a este sueño llamado Colectivo Akelarre. Lizthet Bautista, Leidy Hurtado, Ana Barragán, Adriana Duitama, Jessica Prieto, Katherine Arias y Katherine Rojas; quienes decidieron unirse a esta construcción colectiva para caminar, soportar, resistir, perseverar, proponer y construir conjuntamente en pos de una nueva visión de los educadores infantiles, no solo para proyectarnos, sino para ser una generación de maestras que teje y fortalece con las infancias su papel fundamental en el rol social.*

*A nuestras familias agradecemos su incondicional apoyo, el lograr soportar nuestras largas ausencias, pero sobre todo, por respetar esto que para nosotras fue el motor de vida durante estos 4 años, donde se focalizaron nuestras luchas, convicciones y proyecciones del ser maestros educadores infantiles.*

## DEDICATORIA


*A aquel quien creyó en Akelarre y con su sonrisa, música y camaradería  
nos invitó a la danza interminable de los sueños que se hacen realidad.*

*A todos quienes con su sensatez y sabias palabras nos zambulleron en un  
océano de realidad.*

*A esos incansables saltimbanquis quienes luchan por la vida digna, por  
los oprimidos, por las voces que han querido callar y gritan sin importar  
el miedo que aquí estamos.*


*¡A las niñas y los niños que nos transformaron, con quienes nos espera un  
ancho camino!*



	<b>FORMATO</b>	
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 2 de 126	

1. Información General	
<b>Tipo de documento</b>	Trabajo de grado
<b>Acceso al documento</b>	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
<b>Título del documento</b>	Colectivo Akelarre: Experiencias alternativas de formación política para la Educación Infantil.
<b>Autor(es)</b>	Sánchez Rubio Paula Juliana; Castañeda Martínez Sandra Patricia
<b>Director</b>	Herwin Eduardo Cardona
<b>Publicación</b>	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional. 2017, 112p.
<b>Unidad Patrocinante</b>	Universidad Pedagógica Nacional.
<b>Palabras Claves</b>	REPRESENTACIONES SOCIALES, MOVIMIENTO ESTUDIANTIL, EDUCACIÓN INFANTIL, ACCIÓN COLECTIVA, SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS, FORMACIÓN POLÍTICA


2. Descripción
<p>En el trabajo que aquí se presenta, se abordan las representaciones sociales respecto a la educación infantil y su rol social, a través de la sistematización de experiencias del colectivo Akelarre, conformado por estudiantes de la licenciatura de Educación infantil de la Universidad Pedagógica Nacional, con la intención de analizar y valorar los aportes que las vivencias emprendidas por este colectivo desde la Acción colectiva y la experiencia pueden aportar a los maestros información de esta licenciatura, a los</p>

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Formación de Profesores</small>	<b>FORMATO</b>	
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 3 de 126	

maestros formadores y al programa generar una nueva perspectiva social frente a la labor del educador infantil.

Lo que se presenta responde a la sistematización de diversas experiencias que dieron lugar entre los periodos académicos 2014 1 y el 2017-2 , en búsqueda de identificar los aportes a los procesos de formación política de los educadores infantiles desde este escenarios alternativos. Por otro lado, establecer dentro del trabajo lugares dialógicos entre la teoría y la práctica y así mismo dar sustento argumentativo a las experiencias más significativas que vivieron las integrantes del colectivo. Cuando se hace referencia la formación política se busca analizar las incidencias que género las acciones emprendidas en el colectivo para la construcción de subjetividades políticas en las maestras en formación de educación infantil.

<b>3. Fuentes</b>
Adams, Neuta y Rios. (2008). La práctica reflexiva como acción transformadora del Maestro. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.
Aguilera, A. (2014). Subjetividades políticas en movimiento(s): La defensa de la Universidad Pública en Colombia y México. (1ra. Ed.). Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.
Araya, S. (2002). Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión. Facultad Latinoamericana de Ciencia Sociales (FLACSO). Sede Académica Costa Rica.
Bautista, Barragán y Hurtado. (2017) (ponencia)Repercusiones del enfoque de desarrollo económico en la educación rural: hacia la construcción y reconocimiento de propuestas pensadas desde la diversidad. Memorias. II Bienal Iberoamericana de

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL Escuela Nacional de Pedagogía	<b>FORMATO</b>	
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 4 de 126	

infancias y juventudes.

Bromberg, A.; Kirsanov, M. y Puente, L. (2008). Formación profesional docente. Nuevos enfoques. Buenos Aires: Editorial Bonum.

Colectivo Akelarre (2015). Caminatas-Taller. Archivo del Colectivo. Bogotá.

Colectivo Akelarre (2015). Cinefilitos. Archivo del Colectivo. Bogotá

Congreso de la República de Colombia. (8 de febrero 1994). Ley 115. Por la cual se expide la ley general de educación. Recuperado de [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)

Delgado, R. (2007). Los marcos de acción colectiva y sus implicaciones culturales en la construcción de ciudadanía.

Giroux, H.(1990) Los profesores como intelectuales. Piados. Barcelona. pp 117-1787


Herráez, G, (2014). La educación infantil, ¿Un trabajo de mujeres?.Universidad de la Rioja. España.

Home UPN. (s.f.). Información general. Principios y objetivos. En: objetivos. Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de <http://www.pedagogica.edu.co/vercontenido.php?id=8675>

Jara, O. (2015). La sistematización de experiencias produce un conocimiento crítico, dialógico, transformador. Revista Docencia. (55). Santiago de Chile.

Jiménez, C. (2006). Acción colectiva y movimientos sociales. Nuevos enfoques teóricos y metodológicos. Universidad Autónoma de Chapingo. México. Recuperado de [http://www.contemporaneaugr.es/files/Tema%201\\_%20Teor%C3%ADas%20Movimientos%20Sociales.pdf](http://www.contemporaneaugr.es/files/Tema%201_%20Teor%C3%ADas%20Movimientos%20Sociales.pdf)

Larrosa, J. (s.f). Conferencia: La Experiencia y sus lenguajes. Departamento de Teoría de la Educación. Universidad de Barcelona. Recuperado de [http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei\\_20031128/ponencia\\_larrosa.pdf](http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa.pdf)

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Experiencia de Pedagogía</small>	<b>FORMATO</b>	
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 5 de 126	

López, B. (15 marzo de 2016). Video Conferencia Jorge Larrosa completo. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=J89esh7uRws>

Martínez, Castro y Noguera. (1999) Maestro, escuela y vida cotidiana en Santafé colonial. Sociedad Colombiana de Pedagogía.

Martínez, M. (2008). Redes Pedagógicas: La constitución del maestro como sujeto político. Colección Seminario Magisterio. Bogotá, Colombia.

Mejía, R. (2015). La sistematización como proceso investigativo o la búsqueda de la episteme de las prácticas. Bogotá: Planeta paz.

Melucci, A. (1999). Acción colectiva, vida cotidiana y democracia. Editorial, El colegio de México. México.

Memorias. (2017) Mesa 1\_15. Experiencia Colectiva: ¿Necesidad o pertinencia de los niños, niñas y maestros como sujetos políticos en la construcción social?. II Bial Iberoamericana de infancias y juventudes.


Ministerio de Educación. (14 septiembre 1979). Por el cual se adoptan normas sobre el ejercicio de la profesión docente. Recuperado de [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-103879\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-103879_archivo_pdf.pdf)

OACEP. (2012). Guía metodológica del Observatorio de Acciones Colectivas por la educación y la pedagogía en Colombia. Universidad Pedagógica Nacional.

Ocampo, O. (2013). El movimiento sindical de los maestros en Colombia: de la acción colectiva estratégica a la acción colectiva identitaria. Universidad Autónoma de Manizales. Colombia

Prieto, Sánchez y Martínez. (2017). (ponencia). Colectivo AkelarrE: Experiencia colectiva transformadora de imaginarios desde el proceso de formación. Memorias. II Bial Iberoamericana de infancias y juventudes. (pp. 2612-1618)

Tomado de: [http://bial-clacso-redinju-umz.cinde.org.co/IIBienal/memorias/Eje%206\\_.pdf](http://bial-clacso-redinju-umz.cinde.org.co/IIBienal/memorias/Eje%206_.pdf)

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Formación de Profesores</small>	<b>FORMATO</b>	
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 6 de 126	

Pascual, G. (2014). La Educación Infantil ¿un trabajo para mujeres? Universidad de la Rioja. España

Presentación. Licenciatura en educación infantil. Universidad Pedagógica Nacional.  
 Recuperado de <http://educacion.pedagogica.edu.co/vercontenido.php?idp=395&idh=398>

Rodríguez, A. & Pabón, R. (2001). La movilización por la educación: momentos. protagonistas y resultados. P. 77. Expedición Pedagógica Nacional. Pensando el Viaje. Bogotá Universidad Pedagógica Nacional.

Salgado, Serna, Héctor.(2006) Las concepciones de equidad y justicia en niños y niñas: desafíos en los procesos de configuración de la subjetividad política. Revista Colombiana de Educación [en línea] 2006, (Enero-Junio) : [Fecha de consulta: 31 de octubre de 2017. pp 198-215.

Shabel, P. (2013). Los niños y niñas como constructores de conocimiento: Un caso de investigación participativa. Universidad de Buenos Aires. Argentina

Stefanoni, P. (2003). MAS-IPSP: la emergencia del nacionalismo plebeyo. OSAL, 65(12). Recuperado de <http://www.historiadores.com.ar/Trabajos/Osal/osal/osal12/org/d1stefanoni.pdf>.


Suárez, H. (2009) Pierre Bordieu: político y científico. Estudios Sociológicos XXVII: 80, 2009

Torres, A. (2009). Las lógicas de la acción colectiva, aportes para ampliar la comprensión de los movimientos sociales. Universidad Pedagógica Nacional.

Torres, A. (2009). Acción Colectiva y subjetividad. Un balance desde los estudios sociales. Revista Folios. (30), 51-74. Universidad Pedagógica Nacional, Colombia.

Vargas, I. (2012) La entrevista en la investigación cualitativa: Nuevas tendencias y retos. Universidad Nacional, Costa Rica. Volumen 3. N, 1. pp 119-139.

Vergara, M. (2013). La identidad de la educadora infantil. Elementos para su comprensión. Universidad Pedagógica Nacional. Pedagogía y Saberes (41), 111-120.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Formación de Profesores</small>	<b>FORMATO</b>	
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 7 de 126	


Yarza, A. (2017). Estado de estudios e investigación en Infancias en Colombia 2006-2014. Universidad de Antioquia, Universidad Pedagógica Nacional. Colombia.  
 Recuperado de <http://ascofadeinfancias.wixsite.com/infanciasencolombia/copia-de-inicio>.

Zemelman, H. (1996) Problemas antropológicos y utópicos del conocimiento. México: El Colegio de México.

Zúñiga, R., Mejía, R. & Duarte, L. (2015). La sistematización de experiencias en América Latina y el Caribe. Aportes a la práctica docente. Revista Docencia. (55). Santiago de Chile

**4. Contenidos**

El lector encontrará en este documento tres capítulos que se tejen entre sí por temporalidades y acciones que realizó el colectivo en el período del 2014-1 al 2017-2. Se inicia con un capítulo que aborda las Representaciones sociales sobre los educadores infantiles, debido a que fueron estas las que actuaron en forma de elemento detonante para la fundación del Colectivo Akelarre. Gracias a ellas se realizaron entrevistas de manera empírica para conocer las perspectivas sobre la profesión que tenían distintos actores como: estudiantes de la UPN, familiares de estudiantes y algunas personas externas a la universidad, una vez entendido eso, se puede decir que las representaciones que se recogieron, fueron las que llevaron a las estudiantes a pensarse acciones colectivas para transformar las mismas. Aunque ese objetivo se modificó con el tiempo por su dificultad, se debe dejar claridad de qué fue lo que llevó a las estudiantes a organizarse, por esta razón el segundo capítulo habla del Colectivo Akelarre en función a sus acciones colectivas, el cual permite pensarse cuáles fueron las acciones que más incidieron en sus objetivos desde las subjetividades que se configuran en este camino. El tercer capítulo da cuenta de las experiencias más detalladamente y de cómo esas representaciones y esas acciones colectivas llevan a las estudiantes a vivir experiencias de formación política desde la educación infantil. Por último, a manera de conclusión, se expondrán los retos a los educadores infantiles que

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Experiencia de Profesores</small>	<b>FORMATO</b>	
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 8 de 126	


según la experiencia del Colectivo Akelarre se piensa pueden contribuir a la formación de educadores de la infancia.

**5. Metodología**

El presente trabajo de grado se enmarca en la modalidad de sistematización de experiencias, cuyo objetivo es presentar la experiencia del CA e identificar cuál es el aporte que hace el mismo al programa y a las estudiantes de la Licenciatura de Educación Infantil y a futuras propuestas que surjan con respecto al trabajo colectivo de estudiantes o maestros de la EI. Se busca convertir la experiencia en conocimiento, por ello la necesidad de rescatar y sustentar los detonantes que conllevaron a fundar el colectivo, en este caso las representaciones sociales sobre los EEII, retomar históricamente de dónde vienen estas representaciones y cómo es que el CA dinamiza diferentes procesos en varios contextos para desdibujar un poco dichas representaciones que generan algo de molestia a los EEII que se piensan la EI de manera diferente saliéndose del asistencialismo y el cuidado que es a lo que las algunas personas reducen esta profesión, para de esta manera lograr asumir una nueva visión sobre las infancias y su rol político en la educación también para generar reflexiones sobre los aciertos y desaciertos y se da lugar a la sistematización como la metodología más pertinente de la experiencia.

**6. Conclusiones**


En primer lugar, la sistematización de experiencias adelantadas por el Colectivo Akelarre logra analizar su alcance en cuanto a la formación política del educador infantil, yuxtapuesto a las posturas de los autores que desde sus análisis se convirtieron en un referente para sustentar el accionar del colectivo. Es decir, al sobrepasar las acciones exclusivamente vivenciales y confrontarlas desde la epistemología para dar mayor soporte argumentativo a los alcances de la experiencia en el proceso de formación, dio lugar a converger que existen diversas realidades que permean la configuración

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Experiencia de Profesores</small>	<b>FORMATO</b>	
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 9 de 126	

formativa de los EEII, evidenciando otros matices de esta sucesión; analizada desde la experiencia de maestras en formación de la licenciatura en diálogo con otras experiencias similares a esta.

En segundo lugar con relación al objetivo general de este trabajo, se afirma que la apuesta del CA logró convocar a un grupo de estudiantes que se comprometieron con un trabajo colectivo en pos de transformar las RS de los EEII y en busca de alcanzarlo, se emprendieron diversas estrategias que las acercaron a otros contextos formativos en los que se ejerce el rol profesional de los EEII, en las entrevistas realizadas participantes del colectivo afirman que estos procesos fueron fundamentales para su formación política, porque a través de las distintas experiencias les fue posible reconocer las fortalezas y retos personales, ampliando la perspectiva frente a su quehacer pedagógico y por consiguiente la forma de asumir y empoderarse de su proceso de formación. Considerando así que más allá del discurso se requiere de unas prácticas de apropiación identitaria con la responsabilidad que tiene los EEII con las con la sociedad, la política y la educación del país. Y que asimismo, garantice un compromiso con la constitución de un sujeto educador, crítico reflexivo, empoderado de su labor, que participe en las transformaciones y construcciones sociales que buscan mayor bienestar para las infancias de este país.

Hasta el presente, los interrogantes que surgen en el Colectivo Akelarre con relación a las representaciones sociales de los EEII movilizan esta experiencia concreta desde el proceso formativo en la UPN y en la LEI; brindando un acercamiento sobre cómo asumen el proceso formativo los estudiantes de educación infantil en los espacios académicos formales y los no formales. La incertidumbre que generan esas incógnitas con llevan a la indagación e intervención no convencional, posicionando una discusión frente a si en realidad hay pasividad argumentativa, crítica y reflexiva en los espacios académicos formales, pese a los múltiples esfuerzos de los maestros formadores; y en cambio, en los espacios no convencionales la solidez argumentativa permite conocer diversas posturas de los análisis que allí emergen lo cual se convierte en un aporte significativo para las maestras en formación.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Formación de Profesores</small>	<b>FORMATO</b>	
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 10 de 126	

Siendo las cosas así, resulta claro, que se necesitan educadores infantiles empoderados, desde el inicio de su constitución, es decir, desde su formación, teniendo en cuenta que son actores influyentes de diversas formas en la vida de los niños, pero, para esto deben iniciar por reconocer la importancia de su labor y actuar consecuentemente frente a eso. Es por ello que, surge la inquietud de cómo están asumiendo los estudiantes de EI los procesos de formación, como asumen los espacios académicos, temáticas propuestas por los maestros formadores y las dinámicas en la práctica pedagógica; por lo anterior, se considere que el programa de EI de la UPN puede hacer uso de las potencialidades del trabajo colectivo y los aprendizajes de la carrera profesional para fortalecer los procesos de los maestros en formación.

<b>Elaborado por:</b>	Sánchez Rubio Paula Juliana; Castañeda Martínez Sandra Patricia
<b>Revisado por:</b>	Herwin Eduardo Cardona

<b>Fecha de elaboración del Resumen:</b>	29	11	2017
--	----	----	------

## Tabla de contenido

	pág.
INTRODUCCIÓN.....	3
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA .....	8
1.1 Problema de investigación .....	8
1.2 Justificación .....	9
1.3 Objetivos.....	13
1.3.1 Objetivo general.....	13
1.3.2 Objetivos específicos .....	13
MARCO CONTEXTUAL.....	14
2.1 Antecedentes .....	21
2.2. Contexto Metodológico .....	24
2.2.1 Sistematización de experiencias .....	24
Sistematización: un método investigativo que rompe dicotomías .....	26
2.2.3 Técnicas e instrumentos .....	29
CAPÍTULO I REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE LOS MAESTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL.....	32
3.1 Representaciones Sociales .....	33
3.2 Funciones de las RS .....	34
3.3 Conceptos afines .....	35
3.4 ¿Cómo se constituyen las RS sobre la EI?.....	36
3.5 Representaciones sociales sobre la EI en la UPN.....	38
3.6 ¿Cuáles son las Representaciones Sociales sobre los Educadores Infantiles? y ¿De qué manera impactan en el Colectivo Akelarre? .....	40
CAPÍTULO II FORMACIÓN EN LA ACCIÓN COLECTIVA .....	46

4.1 Subjetividades sociales .....	48
4.2 Acción colectiva.....	49
4.2.1 Corriente Norteamericana.....	50
4.2.2 Corriente Europea .....	51
4.3 Comprensión de la Acción colectiva desde una perspectiva latinoamericana.....	52
4.3.1 Vida Cotidiana .....	54
4.3.2 Dinámicas Asociativas.....	55
4.3.3 Movilización colectiva.....	60
4.3.4 Incidencia.....	67
4.4 Potencialidad de los espacios no convencionales .....	70
4.5 Acciones concretas que configuran subjetividades políticas .....	72
5. CAPÍTULO III EXPERIENCIAS SIGNIFICATIVAS PARA LAS INTEGRANTES DEL COLECTIVO .....	78
5.1 Experiencias desde el Colectivo Akelarre .....	78
5.1.1 Trabajo con Estudiantes de la Licenciatura en Educación Infantil.....	80
5.1.2 Trabajo con la diversas Comunidades .....	87
5.1.3 Participación en Eventos Científicos .....	93
5.2 Enunciación de la voz de los niños y las niñas .....	96
5.3 Participación de los EEII en diferentes campos.....	97
5.4 Maestro de EI como sujeto político .....	97
6. CONCLUSIONES RETOS PARA LA FORMACIÓN DE EDUCADORES INFANTILES .....	100
CONCLUSIONES GENERALES.....	107
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	108
LISTADO DE ANEXOS.....	112

## Introducción

Akelarre... Muchos estudiantes, maestros y personas que han compartido con el colectivo, entre ellos comunidades campesinas, indígenas, estudiantes, maestras, maestros, niñas y niños con los que se han tejido saberes a lo largo de este proyecto político de formación, al momento de escuchar ese curioso nombre preguntan ¿por qué Akelarre? El nombre del proyecto nace casi en el mismo instante en que se decide trabajar colectivamente con maestros y maestras en formación de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional. La palabra “Aquelarre”<sup>1</sup>, significa textualmente según (RAE, 2017) “Junta o reunión nocturna de brujas, para sus prácticas mágicas o supersticiosas”, efectivamente eso se quería proyectar. ¿Cómo es posible que maestras de la primera infancia, maestras de primaria, quienes deberían ser las tiernas, bonitas, limpias y las cuidadoras, se reconozcan como brujas? ¡Qué contradicción! Sin embargo, para el colectivo no fue una contradicción, pues lo que se quería era generar rupturas de aquel estereotipo. Aquellas personas que se interrogaban sobre el nombre decían “¿eso no es reunión de brujas?”, precisamente lo es pero en alguna ocasión un gran maestro que acompañó el proceso pensó en el significado y les sugirió: en la época de la inquisición las mujeres sabias con conocimientos o interesadas en la alquimia, la medicina, la matemática, la física y temas que se relacionan con la política, realizaban algunas reuniones; pero como en aquellos tiempos la mujer no tenía voz en la sociedad ni participación, realizaban reuniones en la clandestinidad, hacían encuentros nocturnos encerradas en lugares ocultos para conspirar en contra del sistema y también para socializar sus hallazgos y estudios. De esta manera el Colectivo Akelarre adoptó ese significado, lo interiorizó y se hizo parte de su sentir, desde la perspectiva académica, de género y de resistencia; proyectando que las reflexiones de su accionar trascendiera como un virus dentro de la licenciatura para generar lugares de empoderamiento frente a la responsabilidad y conciencia que se requiere para reconocer la incidencia de la educación infantil en las construcciones sociales.

---

<sup>1</sup> Akelarre es la palabra original, sin embargo el colectivo la adaptó cambiando la letra “q” por la letra “k”.

El Colectivo Akelarre es el producto de tres años y medio donde confluyen distintas voluntades a trabajar con responsabilidad, compromiso y amor; donde se busca constantemente que la Educación Infantil se posicione en la sociedad, a tal punto que la incidencia de las y los Educadores Infantiles y los niños y las niñas aporte significativamente en la construcción de una sociedad sentipensante, “un mundo donde quepan muchos mundos”<sup>2</sup> sin subestimaciones ni supuestos.

Para realizar el presente trabajo de grado se pudo escoger cualquier otro tema que se encuentre dentro de las diferentes disciplinas, espacios enriquecidos o propuestas pedagógicas, pero se hace la elección de escribir sobre el colectivo porque es fruto de lo que generó el programa de la Licenciatura de Educación Infantil en un grupo de maestras en formación durante el proceso que vivieron en los cinco años de carrera profesional. Además cada uno de los espacios académicos fue un aporte fundamental para las acciones que emprendieron las integrantes junto con las comunidades; talleres de lectura y escritura para maestros indígenas y campesinos, pensar la educación infantil desde el poder popular, desde una perspectiva de género, talleres con juegos y actividad física, talleres donde el arte representa la expresión del niño y la niña, diálogos y talleres con padres de familia donde se resalta la importancia del afecto. Aparte de esto, gracias a la licenciatura, las integrantes del colectivo ven la importancia de formarse como maestras participativas, históricas, políticas e investigadoras y de esta manera van descubriendo el mundo de la academia, donde se tejen redes interinstitucionales, locales, nacionales e internacionales; lo cual fue totalmente enriquecedor e influyó de manera significativa para la formación y consolidación del colectivo.

El presente trabajo se desarrolló en tres capítulos los cuales fueron replanteados en varias ocasiones durante el tiempo de realización, pues no es fácil insertar algo tan diverso en un formato, a pesar de que existen muchos documentos e información. Al no hacer un ejercicio juicioso de diario de campo la sensibilidad o detalle de algunos momentos se van perdiendo con el tiempo, además desde los inicios del colectivo no se pensaba como un trabajo de grado.

---

<sup>2</sup> Concepción política zapatista.

El Colectivo Akelarre surgió de manera espontánea gracias a una conversación sostenida en una cafetería ubicada en el barrio San Luis entre dos estudiantes de la licenciatura que cursan III semestre, donde se mencionaron algunas convergencias en preocupaciones con respecto a la poca participación de sus compañeras en los espacios académicos, pero los interesantes análisis que se escuchaban fuera de ellos; los relatos que escuchaban con respecto a las formas en que los estudiantes de otras licenciaturas se dirigían a los procesos formativos de la carrera, - ¿Ya salieron de la clase de rondas?; ¿Cómo les fue en su clase de tijera 1 y 2, si aprendieron algo?- entre otras y la pasividad que se mostraba frente a estas situaciones por parte de las compañeras que narran estas situaciones. En dicha conversación se identifica que estas no eran circunstancias aisladas ya que ambas las habían escuchado de diferentes fuentes y en varias ocasiones. Con relación a lo anterior, surge la necesidad de hacer algo al respecto y plantear una propuesta que permita no solo visibilizar dichas preocupaciones, sino que además se convirtiera en un fin común. Es así como después de dos años de trabajo desarrollado por el colectivo y un ejercicio constante de socialización de sus experiencias en diferentes contextos, por la recomendación de varios académicos se decide consolidar y recopilar su trayectoria en el trabajo de grado, con el propósito de aportar significativamente a los maestros en formación y el programa.

Teniendo en cuenta lo anterior para realizar este trabajo, se decide elegir la sistematización de experiencias como modalidad de trabajo de grado, sistematización con tres propósitos: el primero con el fin de recolectar la información existente del colectivo, introducir los ejes de trabajo en categorías que permitieron el diálogo con autores y con la experiencia, y analizar los aportes que tuvo el colectivo para con sus integrantes y con las comunidades; el segundo, generar nuevo conocimiento a través de ese diálogo de las experiencias con autores expertos en los temas que se considera están más relacionados con el Colectivo Akelarre; y el tercer propósito es que si en un futuro estudiantes o maestros deciden organizarse de manera colectiva en pro de la Educación Infantil y la formación política de los maestros de educación infantil, no partan de cero sino que este trabajo sirva como base para proyectar nuevas formas o incluso mantener vivo el Colectivo Akelarre.

El lector encontrará en este documento tres capítulos que se tejen entre sí por temporalidades y acciones que realizó el colectivo en el período del 2014-1 al 2017-2. Se inicia con un capítulo

que aborda las Representaciones sociales sobre los educadores infantiles, debido a que fueron estas las que actuaron en forma de elemento detonante para la fundación del Colectivo Akelarre. Gracias a ellas se realizaron entrevistas de manera empírica para conocer las perspectivas sobre la profesión que tenían distintos actores como: estudiantes de la UPN, familiares de estudiantes y algunas personas externas a la universidad, una vez entendido eso, se puede decir que las representaciones que se recogieron, fueron las que llevaron a las estudiantes a pensarse acciones colectivas para transformar las mismas. Aunque ese objetivo se modificó con el tiempo por su dificultad, se debe dejar claridad de qué fue lo que llevó a las estudiantes a organizarse, por esta razón el segundo capítulo habla del Colectivo Akelarre en función a sus acciones colectivas, el cual permite pensarse cuáles fueron las acciones que más incidieron en sus objetivos desde las subjetividades que se configuran en este camino. El tercer capítulo da cuenta de las experiencias más detalladamente y de cómo esas representaciones y esas acciones colectivas llevan a las estudiantes a vivir experiencias de formación política desde la educación infantil. Por último, a manera de conclusión, se expondrán los retos a los educadores infantiles que según la experiencia del Colectivo Akelarre se piensa pueden contribuir a la formación de educadores de la infancia.

Algunas indicaciones antes de leer el trabajo de grado: como primera medida, es necesario dirigirse al siglario el cual da cuenta de las palabras más recurrentes en el presente documento, esto con el fin de hacer más cómoda la lectura del mismo, por otra parte, se decide escribir en los casos donde se habla de mujeres y hombres el pronombre los, solo para ser ahorrativos en el lenguaje, sin embargo en este momento se quiere aclarar que el mayor porcentaje de maestras en formación del programa son mujeres, al igual que maestras en ejercicio, en algunos casos se escribe niñas y niños, pero esto con el propósito de dar lugar a un lenguaje incluyente desde las infancias. De esta manera se considera que el lector puede llegar a tener mayor comprensión de lo que ha sido el Colectivo Akelarre, dándole un orden conceptual a su trabajo y haciendo énfasis en la experiencia vivida por sus integrantes. Sin más preámbulos bienvenidos a un documento hecho con amor, con respeto y con la rigurosidad que amerita un trabajo de grado.

## **Siglarlo**

A continuación, se encuentra el siglarlo de los términos más recurrentes abordados en el presente trabajo de grado, con el fin de lograr la comprensión del documento en su totalidad y utilizar un lenguaje más ahorrativo.

**(AC):** Acción Colectiva

**(CA):** Colectivo Akelarre.

**(CNA):** Consejo Nacional de Acreditación

**(EI):** Educación Infantil

**(LEI):** Licenciatura en Educación Infantil.

**(EEII):** Educadores Infantiles

**(RS):** Representaciones Sociales

**(UD):** Universidad Distrital Francisco José de Caldas

**(UPN):** Universidad Pedagógica Nacional

## **Planteamiento del problema**

### **1.1 Problema de investigación**

Durante el período de tiempo que abarca del 2014-1 al 2017-2, el CA ha emprendido diferentes acciones y proyectos dedicados a resaltar la labor de los EEII, entre ellas, diferentes repertorios, manifestaciones y talleres pedagógicos con diversas comunidades tanto rurales como urbanas de una manera completamente empírica. En el año 2016 estas estudiantes presentaron dos ponencias y una mesa de trabajo para “La Bienal Iberoamericana de Infancias y Juventudes” evento internacional que se realizó en Manizales, Caldas, generando así una serie de discusiones con comunidades académicas e intelectuales que trabajan el tema de las infancias. Fue en ese momento donde se dieron cuenta que el trabajo que se estaba llevando a cabo, tenía sentido para muchos académicos, de tal manera que recibieron diferentes comentarios e invitaciones a hablar con estudiantes de Educación infantil de otras universidades; de igual forma, estudiantes de Pedagogía Infantil y Educación Infantil de otras universidades manifestaron su deseo de hacer parte de este proyecto político por la infancia.

En América latina las clases oprimidas, entre ellas las mujeres y los educadores se dedican más al accionar dejando de lado el ejercicio de la escritura, la organización de documentos, de la sistematización y de la investigación sobre su experiencia; por ello sus voces se han ido desvaneciendo a medida que los tiempos avanzan y sus aportes y apuestas se van desvaneciendo, mientras que la historia oficial impuesta por las clases dominantes se mantiene y se difunde. Afortunadamente, en la actualidad, muchos intelectuales se están ocupando de la labor de reconocer las luchas y reivindicaciones de estos sectores desde abajo, las voces de los campesinos, de los educadores, de los pobres, de los estudiantes; se trata de reconocer un saber que ha sido subalterno a las clases dominantes.

En este sentido, motivadas por el impacto que puede llegar tener la propuesta del CA, y a los aportes significativos que alcanzaron a brindar a maestros en formación y maestros en ejercicio, el CA en cabeza de dos de sus integrantes, se propone como tarea sistematizar la

experiencia del mismo; ya que los aportes y las prácticas acumuladas estaban corriendo el riesgo de perderse con el tiempo, pero es porque no se pretendía hacer del colectivo ni se conocía, en sus inicios sobre los métodos de investigación sistemáticos. Así entonces, el ejercicio comienza realizando una clasificación del material consignado en escritos, documentos, imágenes, relatorías, planeaciones, entre otros; que se habían ido alojando en las redes sociales y nubes y que constituyen un acumulado de las diferentes experiencias del CA. Es decir, se estaba desconociendo el trabajo tan valioso que se estaba llevando a cabo, y por eso nace la necesidad de hacer la labor de reconstrucción de archivo para el CA, una sistematización donde pueda organizarse la información y se puedan extraer aprendizajes a partir de sus acciones y de esta manera reconocer sus aportes para compartirlos con personas interesadas en procesos similares. Más que nada, se busca reconocer en la experiencia del colectivo, un aporte para la formación política de maestros de Educación Infantil.

A partir de lo anterior y del compromiso que adquiere el realizar el presente trabajo para optar al título de EI se realiza la pregunta que orientará las siguientes páginas y es ¿Cuáles son los aportes del CA en la formación política de EI?

## **1.2 Justificación**

La sistematización sobre la experiencia del CA, se realiza por dos de sus integrantes que acompañan este proceso desde sus inicios. La importancia de este trabajo de grado, radica en que da a conocer la valoración que hacen, sus integrantes, maestras en formación, maestros formadores, comunidades que permitieron su intervención y algunos académicos que compartieron conocimientos en eventos científicos, sobre los impactos que esta apuesta de formación y empoderamiento del rol de los EEII ejerce en los contextos con los que interactúa. Reconociendo algunas fortalezas y debilidades de los procesos, así como brindar acciones de mejoramiento que van encaminadas hacia propuestas de transformación en las formas que se concibe la EI y a los EEII.

De esta manera, se convierte en un insumo clave que incide en las formas en las que se asume el proceso de formación y el rol de los maestros para las infancias en las acciones

sociales, las políticas públicas educativas y las prácticas pedagógicas. Así mismo, se realiza un aporte que respondiendo a una de las características definidas por el CNA (Consejo Nacional de Acreditación), para el proceso de autoevaluación, que hace alusión a la Relevancia académica y pertinencia social; generando fuertes reflexiones sobre el impacto y la importancia de la EI en diversos contextos.

Ciertamente cabe anotar, que llegar a la conclusión que las experiencias del CA realmente generan impactos tanto en los contextos en los que contó con la posibilidad de llevar a cabo sus proyectos pedagógicos, como en sus integrantes y en algunas maestras en formación cercanas a esta apuesta; requirió de un largo trayecto, puesto que constantemente se presentaban lugares de subestimación por parte de quienes conformaban este colectivo, no se atrevían a pensar que en realidad sus acciones generaban las reflexiones que se buscaban aunque existía la convicción frente a lo que se hacía como un acto de formación política, costaba pensar que sí se estaba logrando el objetivo.

Para hacer de esta experiencia un trabajo de grado fue necesario que personas externas invitaran a reflexionar y co-reflexionar sobre lo que el CA había hecho durante los años de su conformación, para extraer sus aciertos, desaciertos y llevarlos a un análisis que permitirá aportar al programa que dio acogida a varias de las propuestas planteadas. Inicialmente en el periodo académico 2015 -2 una de las integrantes del colectivo inquietada por las sugerencias de la maestra Jenny Castro, quien escuchaba atentamente las experiencias del colectivo, solicita a sus compañeras permiso para sistematizar la experiencia del mismo, obteniendo una respuesta positiva. A partir de allí, surge la primera versión de este trabajo de grado “*Colectivo Akelarre: un espacio de reflexión y transformación de prácticas que influyen en la formación de los educadores infantiles de la UPN y generador de pensamiento crítico en labor social del maestro infantil*”. este trabajo surge en el marco del espacio académico seminario de investigación II con el acompañamiento de la maestra Mercedes Abreu. En el siguiente semestre en la consolidación del anteproyecto Juliana y Sandra no encontraban la seguridad de hacer juntas el trabajo de grado, por las dualidades que este representa, sin embargo, con el acompañamiento de la maestra Zaida Castro se concluye que los intereses en cuanto a la formación de los EEII se encontraban en varios aspectos que se expondrán con detalle en el desarrollo de este trabajo. Con muchas inseguridades se continúa con el propósito de sistematizar las experiencias del colectivo

encontrando una mayor seguridad en la II Bienal Iberoamericana de infancias y Juventudes, en donde luego de diversas discusiones y debates se manifiesta por parte de sus ponentes y asistentes el valor que consideran tiene el colectivo y sus apuestas.

Durante la trayectoria de experiencias del CA y ciertamente desde el inicio del transcurso formativo de sus integrantes como educadores infantiles, se ha evidenciado que los maestros formadores de la licenciatura constantemente invitan a construir conocimientos y desarrollar competencias para el trabajo con los niños y las niñas, pero sobre todo, enfatizan en la necesidad de hallar identidad, valor y compromiso; resignificando la labor del educador infantil en el campo educativo y en los procesos de construcción social. Por esta razón, como estudiantes de la licenciatura se considera pertinente referirse a la constitución y formación de maestro entendiéndose como aquella relación entre teoría – práctica reflexiva, en la cual las experiencias del colectivo, las interacciones en otros escenarios y la consolidación de conocimientos y saberes desde el trabajo autónomo se convierten en ejes articuladores que conlleva al empoderamiento del rol que ejercen los EEII en la educación de las infancias.

Situándose en este contexto particular de la EI y sus prácticas pedagógicas, el CA emprendió una serie de apuestas desde un ejercicio de trabajo autónomo para brindar herramientas que fortalecerán los espacios académicos ya establecidos para la formación de los EEII, se pretendía que al socializar estas experiencias en dichos escenarios se daría lugar a debates frente a la realidades contextuales de los niños y niñas, para reafirmar la necesidad de ampliar la auto perspectiva de los EEII que necesita auto reconocerse como un sujeto ético, político y con un saber experto sobre las infancias, desdibujando así la idea que son únicamente sujetos asistenciales.

Esta iniciativa que buscó más allá de la puesta en escena de unas propuestas pedagógicas, ejercicios prácticos que permitan reflexionar sobre el quehacer de los EEII, buscó asumir con un componente, ético-político de la labor del educador infantil, desde procesos de autonomía en el ejercicio formativo, generando espacios que requieren un trabajo independiente a lo medible cuantitativamente lo que sugirió una transformación en la práctica formativa y un compromiso con su labor social.

A partir de las experiencias llevadas a cabo en nuestro proceso de formación como educadoras infantiles, vemos la necesidad de analizar,

comprender e intervenir en los diferentes espacios en los cuales se desenvuelven las infancias desde un trabajo pedagógico autónomo, para conocer los diferentes contextos y asimismo enriquecer nuestro quehacer pedagógico transformando la representación social actual de las educadoras infantiles, además de visibilizar las concepciones que existen sobre la infancia. (Colectivo Akelarre, 2015)

Por ello, se consideró necesario reconocer cuáles son las implicaciones de ser maestro de las infancias, de la misma manera preguntarse ¿por qué? ¿Para qué? ¿Para quién? ¿Por quién? ¿Quién? ¿Cómo? Y ¿Para quiénes? Se está formando, si para responder a intereses personales o para velar por el reconocimiento de los niños y las niñas dentro de los procesos socio culturales y el trabajo con las infancias de este país.

Frente a esto, resaltamos la necesidad de “reconocer y preguntarse” los aspectos anteriormente mencionados, pero, ¿A quién le corresponde realizar este reconocimiento y cuestionamiento? Sin duda, los directivos, administrativos y comités académicos del programa de Educación Infantil tienen la responsabilidad de cuestionar y analizar continuamente estos aspectos. No obstante, los maestros en formación no pueden dejar esta responsabilidad únicamente a los administrativos educativos, por el contrario, ellos mismos deben asumir una actitud de corresponsabilidad en su formación, participando de forma activa, dialógica y propositiva de manera que irrumpa en la lógica convencional que señala al maestro formador como el actor que conduce, delimita los intereses y necesidades del estudiante. Por el contrario, reconocer, cuestionar y responsabilizarse de adquirir las suficientes herramientas de un saber disciplinar, lo cual será la base en su labor y práctica en el campo profesional, le competen principalmente a quien pretende formarse en un área de conocimiento.

Se afirma y se reconoce sin duda, que las infancias más que un campo de acción son parte de este proceso de formación, son los niños y las niñas quienes están directamente implicados con cualquier idea, decisión, práctica, transformación, trabajo o interés que se tenga y pretenda poner en práctica; el CA quiso y buscó incansablemente reconocer a los niños como sujetos participativos, propositivos, afectivos, que trabajan colectivamente, que piensan y sienten la importancia de reconocer al otro.

Por ello, para las apuestas del CA pensar en las infancias colombianas, es pensar en quienes deciden trabajar con y para ellas, esta es la razón por la cual el trabajo se focalizó con los EEII en formación, quienes deciden ingresar a la educación superior para asumir este reto, quienes tienen 5 años para pensarse si son capaces de transformar o no las dinámicas que giran alrededor de la infancia. Con este trabajo se proyecta hacer conscientes a los futuros maestros EEII de la responsabilidad que se tiene para posicionarse como sujetos activos en las construcciones sociales.

### **1.3 Objetivos**

#### ***1.3.1 Objetivo general.***

Identificar los aportes del CA a la formación política del EI de la UPN, a través de la sistematización de experiencia.

#### ***1.3.2 Objetivos específicos.***

- Reconocer las representaciones sociales sobre la EI en la UPN como punto de partida para la construcción de propuestas de formación política.
- Analizar las acciones colectivas del CA y su incidencia en la construcción de las subjetividades políticas de sus miembros
- Sistematizar las experiencias adelantadas por el colectivo y su alcance en la formación política del educador infantil.

## Marco contextual

La Universidad Pedagógica Nacional (UPN) se caracteriza por ser la Educadora de Educadores, que brinda a los maestros y maestras en formación múltiples posibilidades para el desarrollo de dinámicas académicas que permiten generar experiencias, interacciones e intercambios sociales, culturales y políticos. Con ello, tiene una apuesta por la formación de sujetos -maestros críticos, reflexivos para contribuir a las transformaciones sociales de los contextos colombianos. Uno de los objetivos de la UPN es “Contribuir al desarrollo de la identidad profesional del educador y a su valoración en el contexto social”<sup>3</sup>.

En este sentido, dentro de las necesidades a atender por la UPN nace La licenciatura en Educación Infantil esta, “tiene como objeto de estudio los niños y niñas menores de 8 años. busca formar educadores comprometidos con el desarrollo integral de la niñez, maestros con sentido reflexivo y crítico sobre su quehacer docente en general y los procesos pedagógicos en particular, constructores permanentes de propuestas pedagógicas, políticas, sociales y culturales a favor de la infancia y con un compromiso social que los identifica como agentes transformadores de la realidad educativa del país.”<sup>4</sup> La propuesta de formación de la licenciatura, está estructurada en dos ciclos, un primer ciclo de fundamentación conformado por: Formación pedagógica y didáctica, Formación lingüística y Formación disciplinar e investigativa, y un segundo ciclo de profundización donde los y las estudiantes eligen uno de los siguientes ejes: Educación inicial o Básica primaria. Así mismo, optan por un eje complementario: inglés, escenarios educativos alternativos, nuevas tecnologías o arte y trabajo de grado.

Por otra parte, el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) evaluando el marco legal, marco conceptual, objetivos, criterios de calidad, factores de análisis, características de calidad y aspectos a considerar en cada uno de estos factores, otorgó certificado de Acreditación de alta

---

<sup>3</sup> Principios y objetivos de la Universidad Pedagógica Nacional <http://www.pedagogica.edu.co/vercontenido.php?id=8675>

<sup>4</sup> Presentación Licenciatura en educación infantil <http://educacion.pedagogica.edu.co/vercontenido.php?idp=395&idh=398>

calidad al programa, reconociendo públicamente que la UPN y la Licenciatura en Educación Infantil está capacitada para formar maestros especializados en infancias, es decir maestros capaces de reconocer a los niños y las niñas desde lo cognitivo, lo lúdico, lo afectivo, lo creativo, lo imaginativo, lo político; desde las familias, las instituciones y los contextos.

Una de las inquietudes de las integrantes del CA, fue precisamente la formación política dentro del currículo de la LEI, esto debido a que en otras licenciaturas los estudiantes (según se veían las integrantes del CA), tenían un discurso más apropiado de la universidad, de las problemáticas sociales que se viven en el país y se notaba amplia participación en las dinámicas de la universidad y también fuera de ella, la pregunta es ¿tienen los estudiantes de otras carreras formación política dentro de su currículo?. Por otra parte los comentarios sobre la LEI que se escuchaban en los pasillos o en conversaciones con otros estudiantes de otras carreras hacían evidente la existencia de un estereotipo de los estudiantes del programa. Sin embargo para salir de la duda y mostrar evidencia de estas Representaciones sobre los EI, las integrantes del CA, entrevistaron diferentes estudiantes de diferentes carreras y los resultados fueron realmente una alerta para el CA, a continuación una de las entrevistas (las demás entrevistas se abordarán en el capítulo de las Representaciones sociales).

**Estudiante 2:**

**Pregunta:** ¿Qué piensa de las estudiantes de infantil?

**Respuesta:** “A veces uno siente que no tocan mucho, creen que no se necesita mucho el tema de la política, en ocasiones son como , no me importa o algo así”.

Para abarcar el sentido de lo político se decide abordar en este marco contextual, un artículo de Hugo José Suárez (2009) llamado “Pierre Bordieu: Político y científico”, donde se muestra una pequeña concepción de lo político según Bordieu y por otra parte, se abordará la concepción de lo político de Henry Giroux (1990) con el texto “Los profesores como intelectuales”, de manera que estos sirvan para obtener un criterio eficaz para hacer la revisión de sí explícitamente lo político se encuentra dentro del plan curricular y seguidamente hacer una mínima comparación con otra Licenciatura de la UPN.

Bourdieu, citado por Suárez (2009) propone que “pensar en la política implica una ruptura epistemológica, que se esfuerce por construir el problema político desde categorías o inquietudes propias (p.440) esto se “impone a la indignación ética, simpatía militante o la convicción racional”(p.441). se trata de analizar experiencias sociales, desde diferentes campos, intereses o capital

Hablar de campo político es decir un microcosmos, vale decir, un pequeño mundo social. Allí encontraremos un cúmulo de propiedades , relaciones, acciones y procesos. (...) Alguien que ingrese a la política al igual que con una religión, debe sufrir una transformación, una conversión y conciencia de ello. (Bourdieu, 2001, p. 10-11) (Citado por Suárez, 2009, p 441)

Esto, es resultado de un proceso de la comprensión de un proceso histórico que está en constante diálogo y tensión con otros campos. Para Bourdieu citado por Suárez (2009) lo más importante es comprender que está en juego el poder, el reconocimiento de los adversarios quienes compiten por la manipulación legítima de los bienes, es decir los objetivos comunes del poder sobre el estado.

Por otro lado, Giroux (2009) dice que un componente central de la categoría de intelectual transformativo es la necesidad de conseguir que lo pedagógico sea más político y lo político más pedagógico. esto significa insertar la instrucción escolar directamente en la esfera política, al demostrarse que dicha instrucción representa una lucha para determinarle significado a una lucha en torno a las relaciones de poder. Dentro de esta perspectiva, la reflexión y la acción críticas se convierten en parte de un proyecto social fundamental para ayudar a los estudiantes a desarrollar una fe profunda y duradera en la lucha para superar las injusticias económicas, políticas y sociales de esta manera humanizarse más a fondo y sentirse parte de la lucha

Hacer lo político más pedagógico significa servirse de formas de pedagogía que encarnan intereses políticos de naturaleza liberadora; es decir, servirse de formas de pedagogía que traten a los estudiantes como sujetos críticos, hacer problemático el conocimiento, recurrir al diálogo crítico y afirmativo, y apoyar la lucha por un mundo cualitativamente

mejor para todas las personas. En parte, esto sugiere que los intelectuales transformativos toman en serio la necesidad de conceder a los estudiantes voz y voto en sus experiencias de aprendizaje. Ello implica, además, que hay que desarrollar un lenguaje propio atento a los problemas experimentados en el nivel de la vida diaria, particularmente en la medida en que están relacionados con las experiencias conectadas con la práctica del aula. Como tal, el punto de partida pedagógico para este tipo de intelectuales no es el estudiante aislado, sino los individuos participativos y grupos en sus múltiples contextos culturales, de clase social, radicales, históricos y sexuales, juntamente con la particularidad de sus diversos problemas, esperanzas y sueños. (p. 76)

Entonces rápidamente se hará mención a las palabras que hacen relación a lo político y se evidenciará en los programas curriculares en donde se encuentra explícitamente el sentido de lo político. Para esta comparación rápida se tendrán en cuenta palabras como: política, Ruptura epistemológica, ética, social, cultural, económico, capital, poder, estado, procesos, pedagogías críticas, histórico, problemática, sexualidad, negociación y algunos términos afines.

Se decide hacer el contraste de la licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en DDHH, puesto que es un referente de varios maestros y estudiantes quienes se refieren a este programa como una licenciatura con alto nivel de sentido político, con El programa de la LEI.

En las imágenes 1 y 2. Se encuentra el plan curricular de la licenciatura en Educación comunitaria con énfasis en derechos humanos, en cuya presentación dice:

“El programa de Licenciatura en Educación Comunitaria entiende la educación comunitaria como campo pedagógico y como horizonte de sentido que promueve procesos educativos desde apuestas éticopolíticas que le hacen frente a la mercantilización de la vida en todas sus dimensiones. Por ello, favorece el fortalecimiento del tejido social, la constitución de sujetos políticos, la potenciación de los vínculos socioculturales y territoriales, y los valores comunitarios como el respeto por la diversidad, la solidaridad, la defensa del territorio, la participación etc.” Home page UPN, Facultad de Educación/ Licenciatura en educación comunitaria con énfasis en DDHH.

IC CDS	Sentidos de lo comunitario, bien común y ciudadanía crítica.	Procesos comunitarios y construcción del conocimiento social	Formación pedagógica y prácticas de educación comunitaria	Contextos formativos			
I	Educación, sentido de lo comunitario y derechos I 4H 3C	Teorías y prácticas en DDHH I 3H 1C	Taller de <b>epistemología</b> 3H 3C	Historia de la educación y la pedagogía 4H 3C	Mediaciones comunitarias I 3H 2C	Comprensión y producción de textos I 3H 2C	17C 22H
II	Educación, sentido de lo comunitario y derechos II 4H 3C	Teorías y prácticas en DDHH II 3H 1C	<b>Investigación social</b> 3H 3C	Contextos pedagógicos 4H 3C	Mediaciones comunitarias II 3H 2C	Comprensión y producción de textos II 3H 2C	17C 22H
III	DDHH, diversidad y interculturalidad en América Latina 4H 3C	Teorías y prácticas en DDHH III 3H 1C	<b>Derechos de niños y niñas</b> 3H 3C	<b>Pedagogías Críticas</b> 4H 3C	Monografía I 3H 2C	Electiva 3H 2C	17C 22H
IV	Estados, culturas políticas y ciudadanía crítica 4H 3C	ANÁLISIS DE COYUNTURA I 3H 1C	Críticas y estrategias de investigación en educación comunitaria para DDHH 3H 3C	<b>Educación Popular</b> 4H 3C	Monografía II 3H 2C	Electiva 3H 2C	17C 22H
V	Bien común y prácticas de justicia 4H 3C	ANÁLISIS DE COYUNTURA II 3H 1C	Investigación Acción y sistematización de experiencias 3H 3C	Educación Comunitaria y derechos humanos 4H 3C	Monografía III 3H 2C	Electiva 3H 2C	17C 22H

**Imagen 1.** Estructura curricular, Licenciatura en Educación comunitaria con énfasis en DDHH

	Sentidos de lo comunitario, bien común, y ciudadanía crítica.	Procesos comunitarios y construcción del conocimiento social	Formación pedagógica y prácticas de educación comunitaria	Contextos formativos		
VI	<b>Justicia social, enfoque de Género y DESCA</b> 4H 3C	ANÁLISIS DE COYUNTURA III 3H 1C	<b>Investigación Acción Participativa</b> y reconstrucción colectiva de la historia 3H 3C	<b>Pedagogía, currículo y DDHH</b> 2H 3C		15C 18H
				<b>Práctica V, Escuelas sin fronteras</b> 8H 5C		
VII	Movimientos sociales 4H 3C	ANÁLISIS DE COYUNTURA IV 3H 1C	Seminario de Profundización I 3H 3C	Didáctica y DDHH 2H 3C		15C 18H
				<b>Práctica VI, PPIC</b> 8H 5C		
VIII	<b>Políticas públicas y exigibilidad de derechos</b> 4H 3C		Seminario de Profundización II 6H 5C	<b>Práctica VII: PPIC en DH</b> 8H 7C		15C 18H
IX			Tutoría de trabajo de grado I 2H 3C	<b>Práctica VIII: PPIC en DH</b> 8H 7C		15C 18H
			Seminario de Profundización III 8H 5C			
X			Tutoría de trabajo de grado II 2H 3C	<b>Práctica IX: PPIC en DH</b> 8H 7C		15C 18H
			Seminario de Profundización IV 8H 5C			
	<b>14H 11C</b>	<b>32H 27C</b>	<b>44H 37C</b>			<b>75C 90H</b>

**Imagen 2.** Estructura curricular, Licenciatura en Educación comunitaria con énfasis en DDHH. UPN

En la imagen 3, se evidencian las palabras que se encuentran en el plan curricular de la LEI, según los criterios establecidos partiendo de las concepciones de Bordieu y Giroux sobre la política.

Cuya presentación menciona:

La licenciatura en Educación Infantil tiene como objeto de estudio los niños y niñas menores de 8 años. Busca formar educadores comprometidos con el desarrollo integral de la niñez, maestros con sentido reflexivo y crítico sobre su quehacer docente en general y los procesos pedagógicos en particular, constructores permanentes de propuestas pedagógicas, políticas, sociales y culturales a favor de la infancia y con un compromiso social que los identifica como agentes transformadores de la realidad educativa del país. Atendiendo criterios de diversidad, la licenciatura promueve la formación de los educadores en diferentes contextos educativos socioculturales y económicos a través de las prácticas pedagógicas y la investigación. Así mismo, contribuye a la cualificación de la acción educativa de los diferentes actores sociales responsables de la educación de la infancia por medio de asesorías, publicaciones, seminarios, congresos, talleres y otros eventos académicos, a nivel local, regional, nacional e internacional. De igual forma, participa en alianzas y convenios interinstitucionales y redes de comunicación que fortalecen y enriquecen la comunidad académica. Home page UPN, Facultad de Educación Infantil

FORMACIÓN PEDAGÓGICA Y DIDÁCTICA		FORMACIÓN CIENTÍFICA		FORMACIÓN PROFESIONAL Y INVESTIGATIVA				Módulo	Año	Cursos	Semestre			
PROCESO EDUCATIVO	SEGURIDAD HUMANA			ESPANOL EN LENGUA EXTRANJERA		INVESTIGACIÓN	PRÁCTICA							
Lenguaje y comunicación I 20-21	Historia, geografía y antropología I 20-21	Matemática (complementaria I) 20-21	Complemento 2 (Prácticas de Teatro I) 20-21	Comunicación 2 (Español I) 20-21	Estadística I 20-21		Práctica I (Historia y geografía I) 20-21		22	11	1			
Historia de la educación I 20-21	Introducción al desarrollo infantil I 20-21	Matemática (complementaria I) 20-21	Complemento 2 (Prácticas de Teatro I) 20-21	ASL I 20-21	Lógica y pensamiento I 20-21		Práctica I (Historia y geografía I) 20-21		22	11	2			
Comprende pedagógico de la familia 20-21	Seguridad (complementaria I) 20-21	Matemática (complementaria I) 20-21		Educación (complementaria I) 20-21	Oratoria y comunicación I 20-21	Seminario de investigación I 20-21	Práctica II (Historia y geografía II) 20-21		22	11	3			
Módulo pedagógico actualizado 20-21	Seguridad (complementaria I) 20-21	Matemática (complementaria I) 20-21		Comunicación 2 (Español I) 20-21	Estadística I 20-21	Seminario de investigación I 20-21	Práctica II (Historia y geografía II) 20-21		22	11	3			
Comprende I 20-21	Seguridad (complementaria I) 20-21	Matemática (complementaria I) 20-21		Educación (complementaria I) 20-21	Oratoria y comunicación I 20-21	Seminario de investigación I 20-21	Práctica I (Historia y geografía I) 20-21		22	11	4			
Comprende II 21-22				Oratoria y comunicación I 20-21	Lógica y pensamiento I 20-21	Seminario de investigación II 20-21	Práctica II (Historia y geografía II) 20-21	Externa 21-22	18	11	3			
SE COMPLEMENTARIO OBLIGATORIO				EDUCACIÓN SOCIAL		FORMACIÓN BÁSICA DE BÁSICA		SE INVESTIGACIÓN PRÁCTICA Y TRABAJO DE GRUPO						
MÓDULO EDUCACIÓN EDUCATIVAS ALTERNATIVAS		ARTE		MÓDULO TECNOLOGÍAS		DISCIPLINAS Y ESPECIALIDADES PEDAGÓGICAS		DISCIPLINAS Y ESPECIALIDADES PEDAGÓGICAS		INVESTIGACIÓN		PRÁCTICA		
Seminario inicial 20-21	Seminario inicial 20-21	Seminario inicial 20-21	Seminario inicial 20-21	Seminario inicial 20-21	Seminario inicial 20-21	Comunicación 2 (Español I) y Escritura en la infancia I 20-21		Lectura y escritura 20-21	Seminario de investigación I 20-21	Práctica III (Historia y geografía III) 20-21	Externa 20-21	18	11	3
Seminario complementaria I 20-21	Seminario complementaria I 20-21	Seminario complementaria I 20-21	Seminario complementaria I 20-21	Seminario complementaria I 20-21	Seminario complementaria I 20-21	Lógica y pensamiento I (Prácticas de Teatro I) y Educación (complementaria I) de la familia actualizado 20-21	Práctica I (Historia y geografía I) 20-21	Educación (complementaria I) 20-21	Seminario de investigación I 20-21	Práctica III (Historia y geografía III) 20-21	Externa 20-21	18	11	3
Seminario complementaria I 20-21	Seminario complementaria I 20-21	Seminario complementaria I 20-21	Seminario complementaria I 20-21	Seminario complementaria I 20-21	Seminario complementaria I 20-21	ASL I y Educación (complementaria I) de la familia actualizado 20-21	Práctica I (Historia y geografía I) 20-21	Oratoria y comunicación I 20-21	Seminario de investigación I 20-21	Práctica III (Historia y geografía III) 20-21	Externa 20-21	18	11	3
						ASL I y Educación (complementaria I) de la familia actualizado 20-21	Práctica I (Historia y geografía I) 20-21	Oratoria y comunicación I 20-21	Seminario de investigación I 20-21	Práctica III (Historia y geografía III) 20-21	Externa 20-21	18	11	3

**Imagen 3.** Estructura curricular, Licenciatura en educación Infantil. UPN.

De acuerdo a las imágenes es posible dar cuenta cuantitativamente de cuantos espacios académicos dedicados al sentido político se dan dentro de las dos licenciaturas.

En este sentido, un grupo de estudiantes de tercer semestre de la licenciatura, en las dinámicas cotidianas del proceso de formación, empieza a inquietarse por esta formación política en la que se evidencian vacíos en las estudiantes y por las RS que rodean el rol del EI. Al situar esta preocupación en este contexto se emprende una iniciativa que busca resignificar las miradas que socialmente existen de los EEII. Es así como nace en el 2014-1 el Colectivo Akelarre, un proyecto que busca hacer uso de las potencialidades del trabajo colectivo y los aprendizajes de la carrera profesional para fortalecer los procesos de los maestros en formación. Esta apuesta inicialmente la conforman dos estudiantes, Sandra Castañeda y Juliana Sánchez, quienes estando en tercer semestre plantean la colectividad como un medio de autonomía formativa que puede llegar a convocar a un grupo de personas con intereses particulares y dispuestas a asumir espacios de formación independientes a los planes de estudios establecidos; que no buscan deslegitimar el currículo formal, por el contrario, se proyecta como posibilidad para aportar al mismo, en la medida que el colectivo se convierte en un escenario que posibilita diferentes posturas sustentadas entre la teoría y la práctica. Una vez trazado este objetivo inicia una continua búsqueda por convocar, por contagiar y sensibilizar a las maestras en formación de la licenciatura, ya que para ellas las RS del EI incidían en la identidad, la práctica pedagógica, la formación política y las formas de reconocer a los niños y las niñas desde el rol del educador infantil.

Persistiendo en la convicción de que el camino para transformar dichas representaciones y prácticas de la labor es la colectividad, inician acciones de trabajo en comunidades rurales y urbanas lo que logra convocar a más estudiantes para unirse a este propósito. Es así, como en el 2015-1 se hacen parte del CA las estudiantes Leidy Hurtado, Lizeth Bautista, Ana Barragán y Camila Pérez, quienes desde sus intereses particulares de lectura, escritura, danza y deporte brindaron grandes aportes a esta iniciativa, así mismo en el 2015-2 se suman las estudiantes

Katherine Arias, Katherine Rojas y Adriana Duitama (Estudiante de la UD<sup>5</sup>) quien convoca a cuatro estudiantes más con el objetivo de establecer un CA DISTRI, quienes desde su experiencia en el trabajo comunitario trazan lugares de oportunidad muy importantes para caminar en colectivo. Por último, en el 2016 -1 Jessica Prieto decide unirse al trabajo del colectivo para continuar aportando a este propósito.

Es así, como el CA se consolida como un grupo que tiene una apuesta por resaltar la labor del EI y la importancia de los niños y niñas en la sociedad desde el discurso y la transformación de prácticas; busca hacerlas evidentes y así lograr que el maestro vea la necesidad de conocerse construir e interpretar en tanto se asuma como constructor de su propia historia, adopte la tarea de construirse y de esta forma tome una postura que genera rupturas en esa representación, construyendo y de-construyendo un proceso de identidad. En consecuencia, es válida esta mirada general del contexto que contribuye al proceso de formación para examinar cómo se construye la identidad profesional del educador infantil, cuáles son sus representaciones sociales, qué formación política se instaura en este proceso y cuál es el papel de las infancias en esta constante discusión. No obstante, se precisa, que el trabajo desarrollado a continuación, busca establecer un diálogo entre las memorias, la formación académica y la formación empírica en los espacios no convencionales, mediante la sistematización de una experiencia colectiva.

## **2.1 Antecedentes**

Antes de iniciar, con la escritura del trabajo de grado, se pretendía hacer una búsqueda de lo que ya se había escrito sobre los temas principales a desglosar e interpretar en el presente documento, de esta manera no iniciar desde cero, sino partir de lo que se ha hecho en el programa, lo cual cobra bastante relevancia para comprender qué es lo que se piensan los estudiantes de EI sobre: formación docente, las subjetividades políticas y las Representaciones sociales. Teniendo en cuenta estos tres conceptos se realiza la indagación en algunas bases de datos con las que cuenta la UPN como Dialnet, Redalyc y el catálogo de Koha.

¿Que se encuentra? Principalmente, con el concepto Formación docente se encuentra una investigación titulada “La práctica reflexiva como acción transformadora del Maestro”

---

<sup>5</sup>Universidad Distrital Francisco José de Caldas

publicada en septiembre del 2008 por Adams, Julieta; Neuta, Sandra y Ríos, Vivian, trabajo monográfico realizado para obtener el título de Licenciadas en Educación Infantil. En este trabajo se encuentra que la reflexión es un medio importante para lograr transformaciones en el campo educativo, además se hace evidente una necesidad que es mencionada por varios autores, entre ellos Freire, que consiste en reconocer que el maestro debe realizar una mirada crítica de sí mismo, de su labor y de sus posturas, constantemente; ya que estas influyen poderosamente en el aula de clase y permean las prácticas del maestro. Por otra parte, mencionan cómo se hace necesaria esa práctica reflexiva que permita una pedagogía crítica, la transformación de prácticas del maestro y la construcción de un pensamiento crítico en el sujeto, el cual se convierte en una urgencia en el contexto educativo. Las autoras plantean que esto solo se logra, no desde una mirada externa por él, sino basados en la auto observación de las posturas y planteamientos que influyen en las prácticas educativas del maestro. Para concluir, este trabajo manifiesta la necesidad del pensamiento crítico en los maestros y maestras, lo cual aportará a la construcción de este en la formación de los niños y niñas como sujetos críticos, políticos y activos en las dinámicas sociales. Este trabajo de grado, permite que los maestros reflexionen sobre su práctica y se den cuenta de la importancia de ser crítico ante las situaciones que viven diariamente los maestros.

Un segundo antecedente que se retomará significativamente en el presente trabajo de grado, fue construido por Arboleda Maribel (2014), titulado “la identidad de la educadora infantil. Elementos para su comprensión” de la Universidad Pedagógica Nacional, donde se presenta un estudio sobre la construcción de identidad en educadores infantiles, para ello trata de comprender cuál es el mundo que configura la identidad profesional de los EEII, en esta investigación, la autora referencia algunas causas históricas que explican el por qué predomina la representación de que las maestras en educación infantil son principalmente mujeres y, segundo, que la profesión se basa en el cuidado y asistencialismo de los niños y las niñas.

Otro documento del que parte este trabajo de grado es del libro de María Cristina Martínez “Redes pedagógicas”, el cual brinda unas pistas para pensar una noción alternativa de sujeto político desde el ser maestro y según esto, encuentra varias emergencias en la educación que considera pueden resolverse si los maestros y maestras trabajan colectivamente y en red. De esta manera se hace la relación entre maestro y niño como sujeto político ya que ambos actores

influyen en el proceso de manera bidireccional; es decir, los niños y niñas se verán altamente influenciados por la manera en que el maestro reconoce e interactúa con las infancias.

Por último se realizan revisiones a tesis o investigaciones que permitan acercarse a las preguntas ¿Qué niños y niñas se pretende educar para la sociedad? o ¿por qué es necesario que los maestros asuman una identidad hacia su profesión? Con estas inquietudes se realiza una indagación que dé cuenta de la importancia que tienen los niños y las niñas en la sociedad y así conocer cómo se genera la identidad de los EEII, si la hay.

“Las concepciones de equidad y justicia en niños y niñas: desafíos en los procesos de configuración de la subjetividad política” es una investigación realizada por Alvarado Salgado, Sara Victoria; Ospina Serna y Héctor Fabio (2006), textos que permiten una mirada más amplia acerca de los niños y las niñas, poniéndolos en el lugar de sujetos que van configurando su subjetividad política desde cuatro potenciales o ejes: a) potencial afectivo: En donde el niño y la niña pueden reconocerse a sí mismos y reconocer a otros, brindando y recibiendo afecto y así ir creando redes de interacción. b) Potencial creativo: Donde el niño y la niña, usan la razón y el pensamiento para generar ideas, entender conflictos y buscar una posible solución, a través de una convivencia pacífica. c) potencial ético-moral: en este potencial, el niño regula su intersubjetividad desde la justicia y la equidad esto configurado desde el reconocimiento y la responsabilidad. d) potencial político: este potencial se refiere a la “configuración de niños y niñas desde la ciudadanía plena sujetos políticos, autónomos, reflexivos, participando en procesos de construcción democrática en sus contextos primarios de actuación: la familia, la escuela y el barrio” Salgado, Serna, Héctor.(2006, p.200). Una vez se comienza a comprender al niño desde este punto de vista, cambian las prácticas de los maestros y maestras, pues se deja a un lado la subestimación y se empieza a trabajar con el otro, dando cuenta de la importancia de sus aportes.

## **2.2. Contexto Metodológico**

### ***2.2.1 Sistematización de experiencias***

El presente trabajo de grado se enmarca en la modalidad de sistematización de experiencias, cuyo objetivo es presentar la experiencia del CA e identificar cuál es el aporte que hace el mismo al programa y a las estudiantes de la Licenciatura de Educación Infantil y a futuras propuestas que surjan con respecto al trabajo colectivo de estudiantes o maestros de la EI. Se busca convertir la experiencia en conocimiento, por ello la necesidad de rescatar y sustentar los detonantes que conllevaron a fundar el colectivo, en este caso las representaciones sociales sobre los EEII, retomar históricamente de dónde vienen estas representaciones y cómo es que el CA dinamiza diferentes procesos en varios contextos para desdibujar un poco dichas representaciones que generan algo de molestia a los EEII que se piensan la EI de manera diferente saliéndose del asistencialismo y el cuidado que es a lo que las algunas personas reducen esta profesión, para de esta manera lograr asumir una nueva visión sobre las infancias y su rol político en la educación también para generar reflexiones sobre los aciertos y desaciertos y se da lugar a la sistematización como la metodología más pertinente de la experiencia.

A su vez Jara (2015, p. 33) hace mención a que “La sistematización de experiencias es un proceso reflexivo crítico que nace en el contexto de grandes transformaciones sociales, donde lo político, lo ético y lo educativo se evidencian íntimamente ligados”. Además existe la producción de conocimiento y pensamiento crítico desde las realidades propias. Lo interesante de este método de investigación es que tiene su origen en la historia latinoamericana y se origina en la década de los años sesenta, cuando se estaba dando todo un movimiento en Latinoamérica que empieza a cuestionar las teorías y los conceptos anglosajones y europeos por ejemplo de la sociología y se empiezan a pensar una América latina desde el contexto propio “el nuestro”. Una época de represión e imposición, creadora de paradigmas emancipadores, donde se empieza a pensar en la liberación de los pueblos Latinoamericanos.

Profesionales, académicos y estudiantes de trabajo social, se organizan con el ánimo de que se reconozca el valor de esta profesión, ya que estaban ampliamente vinculados y

comprometidos con problemáticas de poblaciones difíciles y exigían profundizar en su fundamentación académica para sustentar la disciplina del trabajo social al nivel de otros campos como el de la sociología o la antropología. Es así como en los años sesenta, se realiza un encuentro en Ecuador con una ponencia elaborada por Ana María Quiroga y Leila Lima, de la Escuela de Servicio Social de Belo Horizonte, Brasil, titulada “Sistematización de las prácticas como fuente de teoría” Jara (2015, p. 34) esta ponencia, es considerada como una de las primeras fuentes documentales donde aparece el término sistematización, donde este concepto es entendido como el “eje de vinculación entre práctica y teoría” es de esta manera como el concepto de sistematización y estos cuestionamientos sobre el conocimiento propio empiezan a mover la academia latinoamericana.

Una de las razones por las cuales se quiere traer a colación la experiencia del surgimiento del término “sistematización”, es por la semejanza de los propósitos que tenían los académicos del trabajo social con el propósito del CA sobre cambiar las representaciones de la profesión de los EEII, sobre lo cual se ahondará más adelante.

En el texto “La sistematización como proceso de investigación o la búsqueda de la episteme de las prácticas” de Marco Raúl Mejía (2015) se encuentran algunas experiencias Latinoamericanas que dan cuenta de lo que se ha logrado con la sistematización de experiencia, entre ellas se encuentran: la de José Carlos Mariátegui, quien planteó un socialismo indoamericano, la teoría de la dependencia de Faletto, la educación popular de Paulo Freire, la teología de la liberación de Gutiérrez, el teatro del oprimido del grupo El Galpón, Boas, la comunicación popular de Kaplún, la investigación-acción-participante de Fals Borda, la colonialidad del saber y el conocimiento de Quijano y la filosofía de Dussel. Estas experiencias ya documentadas, hoy hacen parte de una perspectiva académica sólida, referenciada y aplicada en Colombia, Latinoamérica y otros países del mundo.

En esta tradición se inscriben infinidad de pensadores, organizaciones, movimientos, grupos universitarios, que antes de la caída del socialismo real propugnaban por una especificidad latinoamericana no sólo cultural sino en la esfera del saber y del conocimiento y del tipo de transformación social y que después de ese derrumbe

mantuvieron viva la crítica y los valores de búsqueda por construir otro mundo posible. (Mejía, 2015, p.2)

Basándose en la perspectiva latinoamericana la sistematización rescata una serie de luchas y reivindicaciones históricas que la llevan a lo que significa hoy en día. Su principal planteamiento es que el conocimiento debe situarse con una historicidad propia y tiene una apuesta por transformar las condiciones de vida de personas que están directamente afectadas por diversas situaciones, sean problemáticas o alguna necesidad y estas transformaciones deben darse desde la participación de los actores directamente implicados en ellas.

El propósito de esta perspectiva latinoamericana, busca reconocer que existe un saber y poder producido por grupos que han sido colonizados y negados en su conocimiento, lo cual produce un fenómeno de subalternidad visible en comunidades marginadas. En cuanto a la EI se puede decir que en el momento de buscar referentes sobre la infancia a nivel nacional la producción de conocimiento es un poco limitada, si bien los EEII producen conocimiento, algunos en su mayoría no se reconocen como investigadores y prefieren dejar la producción de contenido a los académicos, negando así la posibilidad de empoderamiento del campo investigativo; pero según Marco Raúl Mejía (2015) esto se debe a la subalternidad a la que históricamente expone a las mujeres y los niños restando importancia a su participación en la sociedad.

Esta es la razón por la cual este trabajo de grado pretende ser un inicio de producción propia a partir de una sistematización de experiencias del CA, que emerge de las dinámicas del programa académico de la LEI y por algunas inquietudes con relación a lo que viven los maestros de EI en la vida cotidiana.

### **Sistematización: un método investigativo que rompe dicotomías**

Otro elemento que se rescata de la sistematización de experiencias, es que rompe con las dicotomías que nos ha instaurado el mundo occidental porque realiza una revisión desde el contexto, desde adentro y desde lo propio, haciendo el contraste con lo que ofrece el mundo

occidental, buscando siempre los puntos de quiebre, es decir lo que no se aterriza a lo latinoamericano, por ejemplo “naturaleza-cultura, público-privado, razón-emoción, conocimiento científico - saber local - saber popular, conocimiento natural - conocimiento social, trabajo manual - trabajo intelectual, teoría-práctica, sujeto-objeto” (Mejía, 2015, p.2) y también rompe con otros patrones occidentales como el machismo y el modelo capitalista.

Por ello en el momento que la sistematización se posiciona como un paradigma alternativo, se inquieta por estas dicotomías sobre todo porque no puede concebir la acción sin el saber y muestra que estos no son niveles separados sino que trabajan conjuntamente y aunque en este trabajo se presentan posturas europeas y norteamericanas lo esencial es dotar de sentido el saber, dándole un status a lo propio, e ir de-construyendo las imposiciones de las miradas occidentales generando diálogo entre el conocimiento científico y su sistema de reconocimientos, y construyendo un campo inter-epistémico.

Es por esto que en la sistematización de experiencias, debe plantearse un horizonte de paradigma alternativo, también debe preguntarse por lo que pasa en la práctica y la pone a dialogar con saberes ya existentes, es decir el saber y el conocimiento están entremezclados. Para realizar una sistematización, es necesario que se reconozca la potencia de los saberes y que estos saberes pueden convertirse en teoría.

En el momento que se decide hacer del CA un trabajo de grado, se inicia el reto de búsqueda de marco teórico, porque a pesar de que ya existen diversos colectivos, estos nacen de un despertar de conciencia y se movilizan de forma empírica, y no haciendo una búsqueda teórica de lo que se es y se debe hacer. Entonces al recoger todas las actas, documentos, planeaciones, fotos, relatorías del CA, se plantea la necesidad de organizar y generar una especie de archivo en una matriz que permitirá establecer unas categorías las cuales se piensa pueden darle un sustento al colectivo y con ayuda del tutor se decide que la sistematización es la metodología más oportuna para reconocer la potencia del trabajo que se realizó durante tres años y medio proporcionando de esta manera un saber local con experiencias propias, para en un futuro dar pie y continuidad a nuevas iniciativas de estudiantes de EI y que no partan desde cero.

Sistematizar los procesos es importante porque, al mismo tiempo que se van generando dinámicas con la gente, tanto en instituciones, como en las calles o en los pueblos, se fortalecen lazos y se crean reflexiones a partir de los hechos, se puede identificar si el colectivo está cumpliendo los objetivos, si hay que modificar próximas acciones, si el trabajo está siendo coherente con los propósitos planteados. Además empodera al colectivo y las subjetividades de sus integrantes. A veces los investigadores subestiman la práctica a pesar de que a partir de ella se genera saber, conocimiento, sabiduría, emociones, sentidos, apuestas políticas y éticas, y que cuando se hace el trabajo de visualizarlos, no son formas minoritarias del conocimiento científico; de hecho estos sentires terminan haciendo la reflexión y el saber más rico y más humano ya que se habla de “prácticas epistemológicamente vivas” (Mejía, 2015, p.3)

Entonces, mediante la sistematización será posible que los procesos del CA se constituyan en experiencias donde se hagan visibles y claras sus finalidades y además mostrar de qué manera los integrantes del colectivo interactúan con instituciones, maestros, estudiantes y demás; y cómo se organizan para llevar a cabo sus acciones cumpliendo o no con respecto a sus propósitos.

Por otro lado Mejía (2015) propone cinco tipos de acciones que dentro de la sistematización pueden ampliar el debate retomando los procesos prácticos del colectivo:

- a) La acción real concreta, mediante la cual se transformó físicamente el mundo.
- b) La acción representada, mediante la cual reconstruyó mentalmente o identificó en un contexto esos procesos.
- c) La acción abstracta, mediante la cual se dan conceptos abstractos, los cuales son resultados a la vez de acciones anteriores, como cuando saco la raíz cuadrada de una cantidad.
- d) Acción sobre las cosas del mundo o acción sobre las personas que pueden
- e) transformarse en acción social o interacción
- f) Acción mental o reconstrucción de las acciones de otros, para lo cual se vale de representaciones cifradas tales como el texto o el relato, como sucede en la representación de los procesos históricos o en cierto tipo de narrativas. Mejia (2015, p. 4)

Estos tipos de acciones harán posible el paso hacia un discurso categorial que permitirá a lo largo de la sistematización de experiencias del CA encontrar esa reflexividad crítica en la acción, mostrando la riqueza de los procesos que van más allá de los resultados.

### ***2.2.3 Técnicas e instrumentos***

#### **Matriz**

Se elaboró una matriz en la que se organiza lo ocurrido en cada una de las actividades que realiza el colectivo en el período comprendido de 2014-1 a 2017-1, se establecen ciertos encabezados que ayudaron a clasificar la información; entre ellas se encuentran: Fecha, actividad, descripción, objetivos, resultados, categoría que de allí emerge y autores con los que se es posible dialogar para realizar el análisis. (Véase anexo 1)

#### **Entrevista**

Al abordar el tema Vargas (2012. p 113) aborda a Denzin y Lincoln (2012) quienes afirman que “La entrevista es una conversación, es el arte de realizar preguntas y escuchar respuestas” se utiliza como técnica para recoger datos y está influenciada por el entrevistador. Con las entrevistas, se quiere poner la voz de las integrantes del colectivo, que fueron quienes hicieron posible el sueño del CA.

Las entrevista realizada se caracteriza por tener preguntas abiertas que permitieron adentrarse a profundidad en las experiencias las integrantes del CA, que se vivieron durante el periodo comprendido del 2014-1 hasta el 2017-1. En el ejercicio de las entrevistas, se encuentran dos tipos de entrevistas, el primero está en el Archivo del CA y el segundo, se hizo durante la producción del presente trabajo de grado.

Con relación a las entrevistas que se encuentra en el archivo del CA, se realizó una única pregunta a estudiantes de diferentes licenciaturas de la UPN, esta pregunta era, ¿qué piensa de

las estudiantes de infantil? las respuestas de esta pregunta se relaciona con la categoría Representación infantil, la cual se desarrolla en el primer capítulo y denota los imaginarios, creencias e imágenes que se tienen sobre los EEII en formación. (Durante este documento aparecen estas entrevistas como: Estudiante 1, Estudiante 2, Estudiante 3, Estudiante 4.)

Ej: **Estudiante 2:**

**Pregunta:** ¿Qué piensa de las estudiantes de infantil?

**Respuesta:** “A veces uno siente que no tocan mucho, creen que no se necesita mucho el tema de la política, en ocasiones son como, no me importa o algo así”.

Para estructurar la segunda entrevista, está con el fin de aportar al presente trabajo de grado como primera medida el ejercicio se realizó en la comodidad de cada uno de los hogares de las integrantes del CA, con el fin de hacer del espacio un lugar en el que se manifieste sinceramente las percepciones sobre las vivencias. Para ello se preparó un guión que permitió evocar en ellas los momentos más significativos del colectivo, sentimientos, emociones, pensamientos e impactos. Este diálogo se realizó alrededor de las siguientes preguntas. Durante este documento aparecen estas entrevistas como: Integrante 1, Integrante 2, Integrante 3, Integrante 4, Integrante 5, Integrante 6.

Inicialmente se establece un diálogo que introduce a la intención de recoger sus voces para este trabajo, haciendo alusión a la necesidad de la sinceridad y la transparencia de las respuestas, para así lograr que el trabajo de grado sea objetivo. Se deja claro que las entrevistas se grabarán en audio con el fin de transcribir y dejar un insumo que sustente este diálogo.

En la siguiente tabla (Tabla. 1), damos cuenta de qué manera las preguntas responden a las categorías que se desarrollan a lo largo del trabajo: Representaciones sociales, Acción colectiva y Experiencia.

<b>Preguntas dedicadas a las representaciones sociales</b>	¿Recuerda cuáles eran los objetivos del colectivo?
<b>Preguntas dedicadas a la Acción Colectiva</b>	¿Para usted en qué consiste un colectivo?
	¿Cuáles eran sus objetivos personales dentro del CA? (subjetividad política)
	¿Cuáles cree que son los contrastes entre la propuesta del CA y el currículo oficial?
	¿Cree usted que se generaron algunas transformaciones desde el CA?
	¿Cómo fueron las relaciones personales dentro del CA?
	¿Qué rol cumplió usted dentro del CA?
¿Cree que estos escenarios de trabajo colectivo son necesarios para la formación de los EEII?	
<b>Preguntas dedicadas a reconocer la Experiencia</b>	Háblenos de su experiencia general dentro del CA.
	¿Cuál fue la experiencia más significativa durante su proceso en el CA?
	¿Qué procesos rescata del CA y cuáles considera fueron las fallas del CA?
<b>Preguntas dedicadas a escuchar los aportes que las integrantes del colectivo conforman a partir de sus experiencia</b>	¿El colectivo aportó a su formación, de ser así, cómo lo hizo?
	¿Cuáles son los retos para la formación de los EEII?

**Tabla número 1.** Preguntas a las integrantes del colectivo que responden a las categorías que se abordan en el presente trabajo de grado.

**CAPÍTULO I REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE LOS MAESTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL**



### **3.1 Representaciones Sociales**

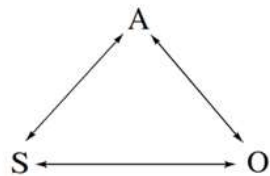
El concepto de Representaciones sociales en adelante RS aparece por primera vez con el sociólogo Francés Emile Durkheim (2001), citado por Araya (2002), quien define este concepto como “Estructuras psicosociales intersubjetivas, que representan el acervo del conocimiento socialmente disponible y se despliegan en formaciones discursivas más o menos automatizadas, en el proceso de auto alteración de significaciones sociales” (p.11). Cuando las personas referencian objetos sociales y se permiten evaluar o clasificar es porque ya se tiene una representación del objeto que ha sido construido socialmente y surgen también de un trasfondo cultural que se acumula a lo largo de la historia. Esta información, es extraída por “procesos de comunicación y del pensamiento social” (Araya, 2002. p. 11) Visto de esta forma, el conocimiento de las RS, es importante porque permite analizar las formas de pensar de la gente desde una perspectiva común en la que se da significado o sentido a algo, en este caso concreto a la EI y los maestros de EI.

Con las RS “es posible reconocer la presencia de estereotipos, opiniones, creencias, valores y normas que suelen tener una orientación actitudinal positiva o negativa” (Araya, 2002. p. 11). En este trabajo de grado, se abordan las RS por dos razones esenciales; la primera razón se debe a la trascendencia que el CA le da a los comentarios que se propagan en la UPN acerca de los EEII y la colisión que estos causaron a las estudiantes que hoy integran el CA, lo que incentivó a la configuración del mismo. Y la segunda razón es porque las RS brindan una aproximación a la ideas que tienen las personas para generar posturas frente a la EI.

Sin duda alguna, cada persona según sus vivencias o relaciones le va dando forma a sus opiniones y elabora su propia visión de la realidad generando así una relación sujeto - objeto, esto como un proceso totalmente individual, sin embargo lo colectivo tiene un rol fundamental en las RS, puesto que generan una prioridad en los “Lazos intersubjetivos y sociales” (Araya, 2002, p. 17)

Con relación a lo anterior, Moscovici, citado por Araya, (2012. p 17) plantea un esquema para explicar la relación (A) Alter (otros sujetos), (S) sujeto y (O) objeto y muestra como sujeto y objeto interactúan y pasan de un sistema diádico a lo triádico, donde al interactuar con los otros sujetos, estos inciden directamente en el sujeto-objeto.

**Figura 1.** Esquema relación esquema A - S - O.



Fuente: Moscovici (1988) Citado por Araya.

Este esquema (figura 1), logra dar cuenta de la manera en la que una imagen subjetiva, es decir (sujeto-objeto), se convierte en una representación social en el momento que existe la interacción con los otros sobre esa misma imagen y los sujetos llegan a establecer acuerdos sobre la significación de esa imagen y crean imaginarios que se vuelven colectivos, es de esta manera como se van convirtiendo en esas estructuras psicosociales intersubjetivas, que representan el acervo del conocimiento socialmente disponible y se despliegan en formaciones discursivas más o menos automatizadas, en el proceso de auto alteración de significaciones sociales a las que se refiere Emile Durkheim (2001), citado por Araya (2002).

### 3.2 Funciones de las RS

Las RS, tienen cuatro funciones específicas según lo propone Sandoval (citado por Araya 2002, p.37)

1. Comprensión: Función que posibilita pensar el mundo y sus relaciones.
2. Valoración: Permite calificar o enjuiciar hechos.
3. Comunicación: A partir de la cual las personas interactúan mediante la creación y recreación de las RS.
4. Actuación: La actuación que está condicionada por las RS.

### 3.3 Conceptos afines

A continuación, se mencionan algunos conceptos que permiten reconocer las RS y sus características que además conforman el campo de la representación, acompañados de los comentarios que hacían estudiantes de la UPN con relación a la pregunta ¿Qué piensa de las estudiantes de infantil? (ANEXO 1):

**Creencias:** Son proposiciones simples, que generalmente van acompañadas de la frase inicial “yo creo que... o yo pienso que...”

#### Estudiante 4

**Pregunta:** ¿Qué piensa de las estudiantes de infantil?

**Respuesta:** “Yo pienso que las chicas de educación infantil algunas son muy inteligentes, otras no tanto y que se comen el cuento de que estudian esta vaina porque “ay soy linda y me gustan los niños” y soy muy bonita y se quedan en ese cuento y he conocido un par de esas que paila. He conocido también unas muy brillantes y ya creo que es eso”

**Estereotipos:** se modifican constantemente mediante la interacción con las personas, se puede decir que son el primer paso para el origen de las RS. Los estereotipos con categorías de atributos que se levantan ante algo o alguien.

#### Entrevista 3

**Pregunta:** ¿Qué piensa de las estudiantes de infantil?

**Respuesta:** “No pues digamos lo que uno puede escuchar del común de la gente es que las niñas de infantil. Bueno primero es eso, uno cree que solo en infantil hay niñas, entonces en primera medida eso ya es un sesgo como, las mujeres solo están dedicadas a términos de la infancia pero creo que también hay compañeros hombres que están ahí, poquitos pero creo que hay.

O la apología que se hace entonces educación infantil entonces solo mujeres, lo que uno es cucha es que si, son infantiles como que son las típicas niñas ahí recién salidas del colegio que viven pensando en el príncipe azul y esas cosas”.

**Imagen:** Esta hace referencia a los contenidos y fenómenos que se asocian con determinados objetos.

### **Entrevista 3**

**Pregunta:** ¿Qué piensa de las estudiantes de infantil?

**Respuesta:** “las mujeres solo están dedicadas a términos de la infancia”

Estos conceptos no definen, pero sí configuran la representación social, sin embargo es importante mencionar que estos, influyen en el contenido y cumplen una función imprescindible en las interacciones sociales.

### **3.4 ¿Cómo se constituyen las RS sobre la EI?**

Reconocer los orígenes de la EI, permitirá comprender el porqué de las RS actuales sobre la profesión y cómo se naturalizan desde un imaginario colectivo. Históricamente, la labor docente se materializó como un modelo femenino, sobre todo para los niveles iniciales, se caracterizaba principalmente por exaltar la maternidad, el altruismo y el afecto. Muchas mujeres ofrecían su trabajo sin el deseo de obtener ningún tipo de remuneración “Si las mujeres se hacían cargo de los niños en el hogar, también podían hacerlo en los jardines de infantes y en las escuelas elementales” (Malajovich, 2006. citado por Arboleda, 2014, p. 112).

Históricamente, teóricos ilustrados como Rosseau, Kant y Condorcet, en especial los primeros dos, le daban especial relevancia al tema de la política educativa, esto en el siglo XVIII, pero sus ideas excluían a la mujer postulándolas únicamente en lo privado y en las tareas del hogar. Según estos pensadores de la época de la ilustración, las causas del desprestigio de la mujer no se deben a una causa social sino a un motivo genético, es a la mujer a la que se le otorgan cualidades como la paciencia, la sensibilidad, la limpieza, el pudor y la dulzura. También según Rosseau (citado por Herráes, 2014), la mujer debía tener una educación diferente a la del hombre, se pensaba que la mujer tenía una inteligencia diferente e inferior a la

del hombre, la educación del hombre debía estar orientada a gobernar y la de la mujer a obedecer, formándose como personas totalmente dependientes. En este entonces se consideraba que el sexo femenino tenía dos funciones, la maternidad y el matrimonio.

Del mismo modo, para otros pensadores como Pestalozzi, las cualidades femeninas que se mencionan eran perfectas para convertir a la mujer en la candidata ideal para cuidar a la infancia (San Román, 1994, citado por Herráes)

En este sentido, a lo largo del tiempo, los anteriores comportamientos afectivos y desde el cuidado, crearon una imagen general de los EEII donde algunos rasgos tienen gran relevancia como: la afectividad, entrega, dulzura, y paciencia. Como afirma Bromberg, citado por Arboleda (2013, p. 112) “La figura del docente de este nivel se ajusta a la imagen presentada por el mito de la maestra jardinera, que se prescribe cómo debe ser: alegre, feliz, joven, linda y dulce”. Existen dos características más que se le atribuyen al EI, primero debe ser mujer con la determinación y convicción sobre la paciencia que necesita para ejercer esta labor y segundo que tenga amor (manifestaciones afectivas y de ternura) por los niños. Desde este primer acercamiento se puede decir que una parte del magisterio ha sido fiel reproductor de estas prácticas sobre todo por la educadora que se contrata en los jardines infantiles o en básica primaria y que proyecta una imagen del rol que se limita al asistencialismo y al cuidado de los más pequeños.

Por su parte Losso (citado por Arboleda, 2006) menciona que las prácticas de los maestros de EI se vuelven concurrentes en las representaciones de identidad esto también por políticas públicas donde se leen algunos discursos que destinan labores específicas a los maestros de EI, que reafirman la visión de un educador que debe asistir únicamente necesidades básicas. Es de esta manera como se consolida un estereotipo relacionado con la profesión, admitiendo que estas son el deber ser de los maestros y además como algo fundamentado académicamente. “El problema del estereotipo es que su fuerza contiene un significado que se puede reconocer como real y que es sometido a una serie de transformaciones que amplifican su efecto de realidad. Así, el estereotipo es limitante en cuanto que niega la diversidad y, por tanto, la posibilidad de desarrollo personal.” (Vergara, 2013, p.112)

Según Bachelar, citado por Vergara (2013, p. 115) en el proceso de formación, la intersubjetividad está siempre presente y se vincula a un proceso dialéctico de retorno y reconocimiento sobre sí mismo, lo que implica el conocimiento del otro en la relación de formación donde se espera provocar movimientos. Dichos movimientos solo se logran a partir de la reflexión sobre sí mismo.

### **3.5 Representaciones sociales sobre la EI en la UPN.**

Como se describió en el apartado anterior, los EEII se han visto afectados históricamente por las interacciones sociales machistas y por un modelo de educativo con intereses particulares donde la voz de los educadores muchas veces se ve oprimida.

Si se hace una lectura, no solo a la EI sino al magisterio en general, históricamente la labor docente ha sido una profesión desvalorizada y se puede dar cuenta de ello simplemente en las condiciones laborales. Del mismo modo y para ejemplificar en la UPN, los maestros de cátedra quedan totalmente desvinculados una vez se acaba el semestre, sin salud, sin pensión y sin salario durante dos meses, esto en el sector público y universitario. Pero estas condiciones también tienen su origen varios años atrás, en el libro “Maestro, escuela y vida cotidiana en Santafé colonial” se relata que en la Bogotá colonial el maestro, salía a las calles para sobrevivir gritando, enseñó a leer y a escribir a cambio de una moneda, una vela, un huevo o un pan (Martínez, Castro y Noguera, 1999). Esta era la manera en que los maestros, que eran de los pocos privilegiados que sabían leer y escribir sobrevivieron al hambre y a las necesidades básicas. Este pequeño ejemplo sirve para darse cuenta, que aunque ha pasado más de un siglo, las condiciones de los maestros hoy día no son las mejores, a veces los maestros ofrecen su trabajo por una pequeña suma de dinero sin hacer saber que sus conocimientos valen. Muchos maestros cansados de esto han salido a las calles a luchar por sus derechos, transforman en la escuela dentro y fuera de las aulas con prácticas que fomentan el pensamiento crítico, la constante reflexión de sus estudiantes y la propia, además ven la importancia de conformar redes con otros maestros, movimientos y colectivos para ser escuchados, pero aun así la sociedad sigue viendo la labor docente y la escuela como el lugar donde dejan a sus hijos porque no

tienen más donde dejarlos y además para que los niños y jóvenes “sean alguien en la vida”. En conclusión, no solo los EEII, sino el sector docente en general tienen unas RS que se generaron a partir de diferentes prácticas que llevaban y siguen llevando algunos maestros en la actualidad. Sin embargo, diferentes grupos se han ido movilizándose para cambiar no las RS, pero sí las condiciones de los maestros y la labor en sí por una educación crítica y contextualizada.

Entonces siendo la UPN la “educadora de educadores” Alma mater de cientos de profesores que ejercen a nivel nacional con más de seis mil educadores en formación actualmente, se esperaría que es un lugar donde se unifican los sentires docentes, donde la reivindicación por los derechos de los educadores y los estudiantes es una utopía que une diariamente y convoca a los estudiantes de todas las licenciaturas y muchas veces esto es lo que se encuentra en la UPN. Sin embargo, estando inmersos en las dinámicas de la universidad, se puede dar cuenta de otras realidades.

En cada licenciatura se tiene un estereotipo sobre los estudiantes, en este trabajo no se abordarán. Sin embargo en la LEI ocurre algo diferente, lo que se dice de la EI no se dice solo en la universidad sino que también estas creencias hacen parte de la sociedad en general, por ejemplo, desde los diálogos informales que se dieron entre las integrantes del colectivo y con compañeras de la licenciatura es recurrente escuchar comentarios de las familias o personas cercanas que cuestionan la importancia de la profesión. Por otro lado, si los educadores se detienen a pensar el hecho de que existan RS negativas dentro de la UPN sobre los EEII resulta triste y contradictorio puesto que se señala una licenciatura dentro de la misma educadora de educadores, esto podría mostrar por qué la labor docente tiene las condiciones que tiene: entre los mismos maestros hay señalamientos, estigmatización, burla y subestimación.

En un relato una estudiante de la Licenciatura en Educación Infantil, sexto semestre. Nos narra “Cuando yo estaba en primer semestre, veía mediaciones comunicativas que era una materia de ciclo común, donde había estudiantes de psicopedagogía, educación especial y comunitaria, además de estudiantes de EI. En una ocasión el profesor preguntó ¿Alguno sabe qué es el zapatismo? y no recibió respuesta. Luego dijo -pero que hablen las estudiantes de infantil que no

han hablado-, en ese momento no sabíamos que responder, puesto que jamás habíamos escuchado de ello. Por el silencio que guardamos mencionó refiriéndose a nosotras -pero digan algo, así sea que les suena a zapato- En ese momento me sentí burlada y ofendida”. Relatoría reunión Colectivo Akelarre (diciembre de 2015)

Para ubicar al lector en los inicios del CA, es necesario que se conozca a qué RS se refieren los anteriores párrafos. Por esta razón en el siguiente apartado se podrá dar aclaración a cuáles son las RS de las que se están hablando y de qué manera impactan para que den como resultado la conformación del CA

### **3.6 ¿Cuáles son las Representaciones Sociales sobre los Educadores Infantiles? y ¿De qué manera impactan en el Colectivo Akelarre?**

La primera conversación entre dos estudiantes, como se menciona en la introducción, tiene lugar en una cafetería, en un momento tensionante para ellas, debido a que para la primera práctica en primera infancia las estudiantes debían tener uniforme, ellas dos fueron quienes decidieron tomar la vocería y buscaron la modista que los diseñó y confeccionó. Por las diferentes discusiones que sucedieron alrededor de los uniformes debido al tiempo que se demoró la entrega, se comienza a hablar sencillamente de las actitudes que toman los EEII en situaciones sin presencia de maestros, ni estudiantes de otras licenciaturas. Seguidamente, el diálogo gira en torno a las diferentes experiencias dentro de la universidad con relación al proceso de formación y las dinámicas con las que se asume el mismo, entre esas, experiencias se coincidían en los siguientes aspectos: compañeras de otras licenciaturas realizaban bromas despectivas relacionadas a los espacios académicos que componen el currículo de la carrera y aunque las realizaban directamente a maestras en formación, estas permanecen en silencio; en reiteradas ocasiones se escucha en los pasillos de la UPN manifiestos de inconformidad frente a las didácticas de los docentes formadores, sin embargo en los espacios académicos se mantenían nuevamente en silencio; los mejores debates académicos se daban fuera de clases y dentro de ellas la voz que prevalece es la del docente; las referencias con nombre propio de algunas

egresadas en varias clases que hacía pensar que solo unas pocas hacían la diferencia y por último, comentarios de maestros que buscan alentar a los de primeros semestres, dos se sintieron identificadas y la conversación se extendió. El resultado de aquella conversación con el maestro Jairo Arias <sup>6</sup> fue la creación del colectivo el cual inició con una página en facebook.

Una acción seguida, casi inmediata, fue iniciar una indagación a ver si eso que se pensaba era cierto o no, así que tres estudiantes comienzan a conversar con diferentes estudiantes de la universidad, entre esas conversaciones se pregunta ¿qué piensa de los que estudian infantil?, la pregunta se hacía de esta manera para que no se sintiera la importancia de la pregunta, así no habría una respuesta previamente planeada ni pensada, se pretendía saber qué era lo primero que les llegaba a la cabeza a los estudiantes de la comunidad universitaria. Cada integrante del colectivo que tenía esta labor, iba anotando y haciendo grabaciones sobre lo que decían los estudiantes de la UPN.

Para el segundo semestre del 2014, Sandra Castañeda, integrante del colectivo, decide unirse a una salida de campo con estudiantes de todas las carreras en Cali, en el marco de un evento de la Federación Colombiana de Estudiantes (FEU), y a pesar de no conocer sobre esta organización los acompaña, pensando siempre en esa recolección de información empírica que se estaba realizando.

Más adelante en el 2016-1, con el motivo de generar impacto en los estudiantes de EI y pensando en realizar un taller, cuatro integrantes del colectivo se encargan de recolectar grabaciones de estudiantes de la comunidad universitaria haciendo la misma pregunta ¿qué piensan de los estudiantes de infantil?

Durante esta indagación era imposible dejar pasar los relatos de las compañeras de semestre que daban a conocer lo que para las integrantes del CA consideran una situación indignante y preocupante; se trata de las formas en las que los compañeros de otras licenciaturas de la UPN se dirigen, en tonos despectivos y burlescos, con relación al proceso de formación, frases como “ya terminaste tu clase de tijera 1 y rondas” o la única razón por la que me gusta ir a las gradas es

---

<sup>6</sup> Jairo Arias: Maestro de la Licenciatura en Educación Infantil.

por las niñas de infantil. “No piensan, pero son bonitas” entre muchas otras y que los mismos familiares de estudiantes hagan comentarios como “se va a morir de hambre” “¿qué va a hacer cuando acabe esa carrera?”. Este tipo de comentarios se convirtieron para el colectivo en su primer campo exploración que lo llevó a un primer y fundamental cuestionamiento ¿Por qué las compañeras de la licenciatura permiten este tipo de afirmaciones?

A continuación en la figura 2 se encuentra un cuadro en el que se logran organizar las representaciones de universitarios en la UPN y familiares de las estudiantes sobre los maestros en formación del EL.

Representaciones de universitarios en la UPN

Sobre su trabajo	Sobre su pensamiento y su carrera	Como personas
No tienen buen salario	No saben matemáticas	bonitas pero bobitas
Cuidan niños	Las materias que ven son muy fáciles (ven fomi I, Tijera II)	Hay niñas muy lindas
¿Eso se estudia?	No tienen parciales	Las borrachas de la universidad
Limpian mocos y cambian pañales	No tienen formación política	Las calladitas
Saben manejar a los niños	No participan en procesos de la universidad	Son las típicas niñas recién salidas del bachillerato buscando el príncipe azul

Es una gran responsabilidad	Se la pasan jugando en clase y son muy ruidosas	Solo hay mujeres en la carrera y si no son homosexuales o depravados.

**Tabla 2.** Representaciones Sociales de algunos estudiantes de la UPN, según las entrevistas.

A estas alturas de la experiencia ya se tenían varios meses de denominarse CA, como ya se ha mencionado, apenas se contaba con dos integrantes, que tenían mucho que decir de eso que las llenaba de inquietud: la forma en la que se ve al EI. En algún momento de este camino se empieza a comprender que toda acción tiene una reacción. Otra pregunta interfiere en el caminar ¿Qué están haciendo los EEII, para que los vean y subestimen de esa manera? Fue así como se inicia un proceso de observación rigurosa de todas las dinámicas que subyacen al proceso de formación de los EEII, con el fin de identificar las razones por las cuales los compañeros tienen estas percepciones de lo que son y de lo que hacen los EEII.

De estas observaciones se encuentran los siguientes elementos:

1. En los espacios académicos formales generalmente el maestro hace una provocación al debate, ya sea con una lectura, una pregunta o un medio audiovisual y seguidamente propicia un espacio para que los estudiantes, pongan en evidencia sus comprensiones, dudas, inquietudes, entre otras. No obstante, en múltiples ocasiones resulta en un intento fallido de discusión donde varias estudiantes tienen la respuesta, pero prefieren no decirlo y así dar espacio a las que se consideran comprendieron mejor el texto o se atreven a exponerse. Siendo una o dos personas las que proponen o se lanzan al debate y terminan hablando solas con el profesor. Mientras que en otros espacios como electivas o núcleos comunes donde concurren estudiantes de diversas licenciaturas, los debates y discusiones se vuelven bastante dinámicos y enriquecedores.

2. Varios estudiantes de la LEI, confluyen en espacios de socialización con otros estudiantes de otras licenciaturas. Cuando uno de estos personajes de otra carrera hace un comentario

negativo sobre la EI, los estudiantes prefieren callar o reírse frente a estos actos, en vez de tener una discusión, confrontación o un diálogo de saberes.

3. Los mismos maestros del programa y de la facultad hacen comentarios despectivos frente a los EEII, como por ejemplo “ustedes son muy apolíticas”. En una de las entrevistas que se le hace a una compañera del colectivo, hace mención a una clase del núcleo común en primer semestre donde compartía clase con estudiantes de la licenciatura en comunitaria, psicopedagogía y Educación especial. El maestro se encontraba hablando de zapatismo, y varios estudiantes habían comentado al respecto, como las estudiantes de Educación infantil desconocían el tema optaron por el silencio, así que el profesor las señala con una pregunta respondida por él mismo “¿ustedes saben qué es el Zapatismo? ¿no? digan algo así sea que les suena a zapatos. Siendo así señaladas y burladas en clase, frente a otras licenciaturas.

Fue así como estas incertidumbres llevaron a las estudiantes a pensarse en la necesidad de plantear formas de contrarrestar esta realidad que ya se había convertido en una lucha, en una necesidad formativa de reconocer colectivamente que no había más responsables que los mismos EI en la construcción de esas RS del rol del EI. Entonces se dan cuenta que el primer paso es llevar la reflexión, a reconocer que muchas de las acciones del EI reflejan un rol social de cuidadoras de niños y que para eso no era necesario pensar, ni siquiera estudiar, con mecanizar procesos es más que suficiente. En consecuencia, el primer reto como colectivo tiene como fin movilizar a los maestros en formación a reconocer la indiferencia ante unas RS que pesan en la acción pedagógica y que vendan la verdadera incidencia que tiene la educación infantil por lo tanto los niños y las niñas en la construcción de sociedad.

Las definiciones que se le dan al EI desde la UPN o fuera de ella (ver tabla número 1), eran automatizadas, es decir los estudiantes que refieren esas visiones, lo hacen desde el acervo que han construido a lo largo de sus vidas. Se podría decir que la RS de los EEII, tiene un poco de los tres conceptos afines que mencionamos en el primer apartado (creencia, estereotipo e imagen).

Cuando se refieren a la EI casi todos inician con las palabras yo creo que o yo pienso que “las estudiantes de EI no tocan el tema de la política”. Se podría decir que estas representaciones

que se le otorgan a los EEI tienen gran parte de estereotipos, pues realmente existe un estereotipo de estudiante de LEI, “niñas” ”bonitas” sin mucho que decir ni aportar, que sería una conclusión que se toma de la tabla número 1.

La imagen que se le atribuye a los EEII ha creado esa representación que se mantiene a través del tiempo. Es apenas lógico que las personas hablen de los EEII según su experiencia y según las prácticas que se han mantenido al pasar la historia. Además esta RS nos permite ver cómo el sujeto al interactuar con otros sujetos que tienen la misma representación reafirman lo que estaban pensando, y de esta manera se vuelve una representación colectiva.

En este punto se puede comprender que las RS que existen sobre los EEII, son el resultado de prácticas históricas de maestros y maestras. En la actualidad se puede dar cuenta que estas representaciones están permeadas por algunas concepciones provenientes del patriarcado, las cuales reducen la profesión al asistencialismo y al cuidado y es esta la manera en la que se entiende, se comprende y se representa a los EEII.

Por esta razón es necesario comprender cómo educadores infantiles las diferentes concepciones que existen sobre la labor porque no se transforma lo que no se conoce y además poder sentir esa indignación que permita pensarse una EI diferente, generando rupturas en esas representaciones para poder transformar tanto el discurso como las prácticas.

Por último, es necesario aclarar que las RS tuvieron un lugar fundamental en la conformación del CA, pues fueron el detonante que despertó en las estudiantes una necesidad de movilizar y de accionar con el fin de cambiar esas representaciones desde la acción colectiva y no simplemente desde el discurso. Así que por esta razón el siguiente capítulo está denominado FORMACIÓN EN LA ACCIÓN COLECTIVA, porque tratando de darle un orden lógico a lo que se desarrolla en este trabajo de grado fueron las RS las que llevaron a las estudiantes de LEI a organizarse como colectivo.

## CAPÍTULO II FORMACIÓN EN LA ACCIÓN COLECTIVA



Fuente: Prensa estudiantil. Aula & Palabra. Prensa estudiantil (Bogotá, 2015).

Para dar cuenta de la experiencia del CA se toma la categoría acción colectiva por la importancia que tiene la movilización en los diferentes momentos de configuración y estructura de trabajo de las maestras de educación Infantil pertenecientes al colectivo. Se evidencia en los

discursos una preocupación por la representación social de los EEII por ejemplo en las diferentes afirmaciones, subestimaciones y exclusiones que se han vivido y escuchado por miembros de la comunidad universitaria de la UPN (lo cual se puede dar cuenta con las entrevistas realizadas a estudiantes de la UPN), comentarios y situaciones que afectan y desprestigian la profesión de la EI y a las mismas infancias. Entonces el CA no parte de la nada, a partir de esa inconformidad de lo que se vive en el cotidiano en la UPN se van configurando unas subjetividades que surgen a partir de algo que se está pensando, algo que mueve, que altera de alguna manera el orden, en este caso concreto las RS.

De esta manera dos estudiantes, después de conversaciones, encuentros y reflexiones perciben lo que consideran diversas injusticias en las acusaciones, que se mencionan con mayor detalle en el capítulo I (Representaciones sociales de los EEII), con relación al rol que se ejerce en la educación de las infancias, reduciéndola únicamente a prácticas de cuidado que no requieren de un saber disciplinar, pedagógico e intelectual. Es por ello, que comienzan a pensarse el por qué existen representaciones como que en la Educación Infantil solo hay presencia femenina o que ser maestro de educación inicial se reduce al cuidado y al asistencialismo, entre otras, y ¿cuáles son las implicaciones que trae consigo que se reproduzcan y sigan presentes estos imaginarios?, es así cómo se decide convocar a personas con esta inconformidad para trabajar en la transformación de dicha representación.

Ahora bien, para proceder a continuar con el análisis de los procesos que se generaron dentro del CA, se presentará una explicación de lo que es la acción colectiva y de qué forma se van configurando las subjetividades de las integrantes del colectivo desde los repertorios realizados en diferentes contextos con diversas poblaciones con unos objetivos siempre presentes de cambiar esa representación sobre la EI apartándose un poco de lo institucional. También se considera este trabajo de grado necesario como un proceso de autoevaluación en donde se reflexionará si las prácticas fueron acertadas y aportaron a la formación de los individuos colectivos pertenecientes al CA.

En esta medida el capítulo se abordará desde las subjetividades que surgieron a partir de las inconformidades sobre prácticas e imaginarios de la comunidad universitaria sobre los EEII y la LEI y como estas subjetividades que se iban formando dieron paso a la acción colectiva.

A continuación se abordarán algunos autores que profundizan sobre las subjetividades y la acción colectiva y su impacto en los distintos espacios donde se organizan sujetos individuales con ideas que pretenden un cambio. Entre estos autores se encuentran Alfonso Torres Carrillo (2009), Olga Lucía Ocampo Gómez (2013), Ricardo Delgado (2007), Carlos Jiménez (2006) y Alberto Melucci (1999).

#### **4.1 Subjetividades sociales**

Zemelman (1996) menciona que: toda práctica social conecta pasado y futuro en su concreción presente, ya que siempre se mostrará una doble subjetividad: como reconstrucción del pasado (memoria) y como apropiación del futuro, dependiendo de la constitución del sujeto de ambas. (p. 116)

En la tradición marxista se conoce una de las primeras concepciones sobre la subjetividad, en donde existe un deseo de emancipación por voluntad de los individuos y colectivos. Por otra parte, Torres (2009) en el texto “Acción colectiva y subjetividad. Un balance desde los estudios sociales” las denomina como un proceso de producción y elaboración de sentidos de vida y de experiencia existencial donde esa voluntad, lleva a los sujetos a construir las realidades sociales. Sousa, 1994 (citado por Torres, 2009, p.63) define esta subjetividad como un “espacio de las diferencias individuales, de la autonomía y la libertad que se levantan contra formas opresivas que van más allá de la producción y tocan lo personal, lo social y lo cultural”.

Desde un inicio Las estudiantes, comienzan a pensarse el porqué de los imaginarios mencionados en el capítulo I y cómo llegar a cambiarlos, de esta manera se inicia un proceso de subjetivación, donde Fried, 1994 (citado por Torres, 2009) empiezan a crearse presuposiciones, estrategias y expectativas que van configurando creencias, epistemológicas cotidianas y también visiones de futuro por lo que se da el nombre de Colectivo Akelarre, en búsqueda de un trabajo desde la colectividad.

Las subjetividades tienen un carácter simbólico, histórico y social donde se van creando diversas imágenes que aportan a esos sentidos y significados, en el CA se reconoce que detrás de aquellas subjetividades que se iban configurando hay procesos más amplios que amplían sus modos de ver la realidad y de actuar frente a ella; por ejemplo los maestros y estudiantes que en

sus aulas hacen evidente la necesidad de escuchar a los niños y las niñas, los comentarios de estudiantes acerca de la práctica que muchas veces no eran tan alentadores. Entonces este proceso para los individuos colectivos “se convierte en alteridad, es decir la capacidad de ser otro”, también es lenguaje, es grupalidad, historia y cultura, lo cual, como dice Torres (2009) es internalizado en cada sujeto y se vuelve siempre intersubjetividad; “cuando alguien habla, están presentes muchas voces”.

Según Torres (2009) existen tres funciones de las subjetividades:

1. Función cognoscitiva: A partir de esta, los sujetos posibilitan la construcción de realidades alrededor de lecturas de hechos, acontecimientos y coyunturas que atraviesan en este caso a la EI. A partir de estos se van planteando horizontes con posibilidades de lo real.
2. Práctica: La práctica permite a los sujetos colectivos orientar algunas acciones que elaboren experiencia.
3. Identidad: En esta función los individuos y colectivos definen su marca personal, definen además sentidos y significados de su acción y pertenencia social.

Se considera necesario hacer esta comprensión antes de entrar en calor con la AC, porque a medida que se hace un análisis del CA, se puede percibir en ocasiones el orden de los procesos que aunque resulta difícil, existen unas configuraciones que las estudiantes viven cuando toman la decisión de hacer parte de una colectividad. Entonces, el primer momento ya les implica frecuentemente realizar lecturas de lo que sucede a su alrededor y a partir de eso pensarse las acciones concretas que ayudarán a combatir por ejemplo las RS que existen en la UPN, también les implica movilizarse en el momento que sienten que las demandas por la educación que se hacen a nivel nacional les competen y tocan sus sentires más profundos. Así, la subjetividad, es el primer proceso interno que se exterioriza a medida que la AC se fortalece y de igual manera las subjetividades lo cual se evidenciará más adelante en este mismo capítulo.

#### **4.2 Acción colectiva**

Para comenzar a abordar la AC se toma el texto de Olga Lucía Ocampo Gómez (2013), el cual brinda una mirada de las dos corrientes más conocidas sobre la acción colectiva y además

las aterriza al campo educativo desde el movimiento sindical de maestros. De esta manera se logra ampliar la mirada de las acciones del CA con respecto a la educación que es una de las principales finalidades del colectivo, pero además con estas dos corrientes se podrá hacer un contraste con perspectivas latinoamericanas lo que permitirá comprender el trabajo que realiza el CA.

Basándose en lo anterior, la acción colectiva, va a ser descrita desde dos corrientes inicialmente: la norteamericana y la europea.

#### ***4.2.1 Corriente Norteamericana***

Jiménez (2006) menciona que esta corriente “centra sus aportes en la noción de estrategia” y a su vez ha pasado por diferentes enfoques; uno de ellos es el interaccionismo, el cual habla de la acción colectiva como “disfunción del sistema” es decir tiene que existir una amenaza al sistema o un desequilibrio, que se va a tomar como una oportunidad para generar acciones o algunos cambios que como lo menciona Ocampo (2013) “podrían beneficiar a todas las partes comprometidas en el proceso” (p.46).

Otro enfoque de la corriente norteamericana, es el funcionalismo, el cual desde los aportes de Merton citado por Jiménez (2006) el cual dista entre comportamiento desviado y comportamiento inconforme. “El primero es un comportamiento aceptador de los fines y no rechaza los medios institucionales para alcanzarlos”(p. 5). El segundo, “pretende cambiar y sustituir valores que considera inadecuados”(p.5) sin embargo en este último “el comportamiento inconforme pone en duda los fines, en algunos casos acepta los medios y en otros también los cuestiona”. (p. 5)

Podría decirse que existe un miedo a las masas y se va a expresar como un peligro para la sociedad, desde las clases dominantes. Lo que se pretende en esta perspectiva desde la acción colectiva, es conseguir algunos de los beneficios privados que se hacen necesarios para la sociedad.

Existen tres sub-enfoques en la perspectiva norteamericana, a los que hace referencia Ocampo (2013) que son:

1. La Escuela Particularista de la acción colectiva de Charles Tilly citado por Ocampo (2013). Se centra en las motivaciones individuales que llevan a los individuos a participar en una acción colectiva o en un movimiento social.
2. El segundo es el llamado enfoque de redes de Max Kaase y Aldon Morris, citados por Ocampo (2013) donde se concibe a la acción colectiva y los movimientos sociales como manifestaciones de redes socio-espaciales latentes, cuyo elemento aglutinador son sobre todo comunidades de valores.
3. El enfoque cognitivo desarrollado por Ron Eyerman y Andrew Jamison, citados por Ocampo (2013) donde resalta que la acción colectiva es una forma de actividad mediante la cual los individuos crean varios tipos de identidades sociales, como procesos de praxis cognitiva. (pp. 47-48)

#### ***4.2.2 Corriente Europea***

Esta perspectiva, va a desarrollar unas “teorías de la identidad” las cuales están constituidas por “las ideas, la historicidad, las relaciones sociales y la capacidad simbólica de los seres humanos” (Jiménez, 2006, p.17) Estas van a permitir “la comprensión y transformación de las realidades en aras a la configuración de nuevas formas de ser y estar en el mundo, en interacción con otros”.

Según citados por Ocampo (2013), existen tres representantes principales de esta corriente que son: Francesco Alberoni, Alan Touraine y Alberto Melucci, quienes hacen algunos planteamientos sobre el surgimiento de la acción colectiva y qué se deriva de ella; para comenzar parten de tres niveles de análisis que son: la historicidad, el sistema institucional o político y los movimientos sociales. Los dos primeros se refieren al sistema y a la estructura social y los movimientos sociales son la base de donde surge el conflicto que va a ocasionar la acción colectiva, afirmando que de ella se genera un cambio social.

Además, mencionan tres principios básicos de la acción colectiva que son: la identidad, la oposición y la totalidad. Entendidos de la siguiente manera: la identidad como “la capacidad de los sujetos de reconocerse y ser reconocidos como parte de la sociedad”(Ocampo, 2013. p, 48), la oposición como el “elemento que hace surgir al adversario y permite a la acción colectiva poner en marcha su capacidad para reconocerlo y, a la vez, reconocer posibles aliados”, y la

totalidad como “posibilidad de apropiarse de la construcción de una nueva vida societal o reforzar la existente” (Jiménez, 2006, pp. 17-18).

Dentro del paradigma de la identidad de la corriente europea, encontramos que no hay un orden social establecido sino que en las AC existe un sistema dinámico de relaciones en constante construcción en el cual los conflictos juegan un papel muy importante, por esto (Melucci, 1985, p.93) se cuestiona con respecto a la corriente norteamericana ¿cómo comprender las conductas conflictivas de la estructura de la sociedad sin renunciar a explicar la manera de manifestarse concretamente sobre las nuevas creencias y las nuevas identidades colectivas.

De manera que Melucci lo que hace es revisar la corriente norteamericana a tal punto que le es posible retomar algunos vacíos y pensar cuáles serían entonces los nuevos rasgos de la AC. Para acercarnos cada vez más a la comprensión del CA desde estas corrientes se escogen tres que concuerdan con su trabajo y realización.

1. Que la emergencia de los conflictos tienen un carácter permanente y no coyuntural.
2. Sus actores son temporales.
3. sus acciones y subjetividades poseen una transversalidad social, en el caso del CA serían la educación, la pedagogía y las infancias y también una globalidad espacial. Esto nos permite reconocer que se construye identidad en la medida que se construyen solidaridades y sentidos de pertenencia al interior y que además se comparten campos y oportunidades.

#### **4.3 Comprensión de la Acción colectiva desde una perspectiva latinoamericana**

Torres (2009) realiza una lectura detallada sobre estas dos perspectivas, tanto la norteamericana como la europea; y observa que al abordarlas y tomarlas en cuenta como únicas alternativas se corren varios riesgos, como dejar por fuera procesos importantes, que tienen que ver con articulaciones y mediaciones que realizan las colectividades para ser continuas y mantenerse.

Teniendo en cuenta lo anterior, (Torres, 2009.p.4) determina unos factores en los cuales caen las corrientes europeas y norteamericana que son las más influyentes a nivel mundial y que dejan ver las falencias de las mismas, cayendo en los riesgos mencionados en el párrafo anterior:

**Determinismo:** Que la AC, se determina por un lugar central de la estructura social sea desde los métodos de producción o desde un sistema de valores.

**Historicismo:** Dice que hay una historia única que desconoce la historicidad de la AC, debido a que se basan en supuestos universalistas, buscan descubrir leyes o tendencias generales que son aplicables a cualquier contexto.

**Homogeneización:** La AC tiende a verse como una unidad compacta, donde solo tienen cabida las causas y consecuencias frente al sistema.

**Comprensión reduccionista de lo subjetivo:** estas corrientes, presuponen un tipo específico de subjetividad a cada forma de acción, ya sean las motivaciones irracionales o desde una conciencia proletaria.

**Comprensión estrecha de lo político:** se identifica solamente un aparato del Estado (los partidos políticos o el sistema político institucionalizado).

Entonces, como se había comenzado a destacar anteriormente el problema de estas corrientes que no permiten ver la complejidad de la AC hacia adentro, dejando por fuera procesos, mecanismos de construcción y continuidad, modelos de resistencia e insumisión, lo público, lo privado y la vida cotidiana. Es decir, si se hace un análisis del CA desde estas dos corrientes únicamente, nuestra AC no sería objeto de estudio, jamás llegaríamos a comprender ni a aterrizar la experiencia con AC, ya que las motivaciones, ideologías pensamientos y utopías se quedarían a un lado.

Por esta razón Torres (2002) propone cuatro niveles para comprender la AC desde su complejidad:

#### ***4.3.1 Vida Cotidiana***

Lo cotidiano es el transcurrir vital de la gente, las distintas maneras de vestirse, de comportarse, incluso de divertirse. Por eso es fundamental para esta corriente latinoamericana reivindicar la importancia de lo cotidiano. La vida cotidiana es ante todo organización, porque es la manera en que el ser humano divide sus tiempos y sus ritmos. A su vez la vida cotidiana también hace parte de una historia, todos los acontecimientos generados por los modelos económicos, por la guerra o por la cultura se viven y se interpretan desde la cotidianidad. Es aquí donde se interioriza la desigualdad y los individuos inician con proyecciones de una vida mejor o un mundo mejor, es decir en la cotidianidad se empiezan a gestar propuestas desde las distintas identidades.

Antes de ingresar al CA, las estudiantes venían ya con una identidad, con unas rutinas, unos tiempos los cuales debieron adecuar a las dinámicas de la universidad, y la UPN también se convierte en ese espacio cotidiano, a veces este tiempo (el cotidiano) solo pasa y no tiene gran relevancia; pero mientras eso pasa, los estudiantes se están formando en los espacios académicos, están escuchando en los pasillos, los imaginarios sobre la LEI, mientras ese cotidiano pasa se discute con los compañeros en la universidad, se charla al calor de un almuerzo, en una fila y es allí donde algo comienza a configurarse.

Existe una gran diferencia entre lo cotidiano y el acontecimiento, el acontecimiento, es algo que cobra relevancia, y estas estudiantes que confluyeron en un colectivo, convirtieron en acontecimiento un hecho que es recurrente: la poca participación de los estudiantes de la LEI y que en la comunidad de la UPN se habla de la EI subestimando sus prácticas; el acontecimiento de unas creencias que no son sólo creencias sino que tienen una historia y un por qué se habla de las RS sobre los EEII en general. Esta historia está ligada a la figura de una maestra con unas características particulares, que responden al mito que las educadoras infantiles deben preservar una imagen como seres alegres, felices, vitales, lindas y dulces. Bromberg, A.; Kirsanov, M. y Puente, L. (2008, p. 101).

Entonces acá se debe hacer una pausa para saber cómo manejar esa historia de dificultades y marginaciones que han tenido los EEII, pero esta historia, debe verse como un punto de referencia crítico donde los sujetos hagan una relectura de esa historia pero desde los sectores subalternos, pensando siempre en retomarla como herramienta que fortalezca y potencialice la memoria.

Para fortalecer la memoria colectiva además del trabajo de recuperación histórica es necesario crear procesos más amplios, pueden ser organizativos o educativos pero deben tener un accionar comprometido, “encaminado a la construcción por parte de diversos actores” que se piensen el ¿quiénes somos? ¿Para dónde vamos?, que la AC se convierta en un “proyecto histórico cultural”.

Retomando, la cotidianidad se vuelve ese espacio donde se viven los esfuerzos y las necesidades, pero no individualmente sino de manera compartida, porque más de una persona de la licenciatura ha sentido la manera en que se subestima la carrera y las infancias.

De la misma forma Torres (2009) en el artículo “Las lógicas de la acción colectiva, aportes para ampliar la comprensión de los movimientos sociales” menciona que la cotidianidad se vuelve una experiencia compartida, la cual resulta muy interesante al reunir los esfuerzos cuando se definen estrategias para priorizar y solucionar problemas comunes, en este sentido, cuando dentro de esa cotidianidad las estudiantes se reúnen a conversar sobre eso que les afecta y sienten que puede afectar a muchos más, deben buscar algunas estrategias las cuales “se construye desde la actualización y adecuación de sus saberes y experiencia previas y de su apropiación de las alternativas que les ofrece el nuevo contexto” (Torres, 2009. p 15) de unidad. Entre esas estrategias, desahogarse de los sentires y pensamientos resulta ser el inicio de la colectividad.

#### ***4.3.2 Dinámicas Asociativas***

Una vez la vida cotidiana lleva a los actores a coincidir en el sentir de inconformidad, en ideas o en utopías, estos deciden integrarse para gestionar. Existe un proceso llamado identidad colectiva que empieza a orientar las acciones y las posibilidades que según Melucci (2002,

p.66) se concibe como “un proceso que construye y negocia mediante la activación repetida de las relaciones que unen a los sujetos”.

Dicha identidad colectiva, complejiza la interioridad de los actores y sus relaciones de actuar con el ambiente, con ella se van definiendo las expectativas de las acciones. Para comprender las dinámicas de la identidad Melucci (1999) propone tres dimensiones para con las que se entiende la identidad colectiva, y que a su vez se entretajan.

1. Formulación de estructuras cognoscitivas: las cuales dan cuenta de los fines, los medios y el ámbito de acción. En este aspecto es importante resaltar la participación que tienen los individuos y el nivel de compromiso con las acciones.
2. Activación de las relaciones entre los actores: Da cuenta de quiénes son los actores que se comunican, negocian y adoptan decisiones.
3. Realización de inversiones emocionales que permiten a los individuos reconocerse

Una vez puesta en marcha la colectividad, las identidades colectivas se van consolidando en el marco de las acciones en la medida que se van generando asociaciones.

Desde la AC, se gestan y precisan propósitos que comienzan a coordinarse en relaciones, los sujetos se piensan en la gestión de recursos, los roles se van haciendo evidentes y todo esto especialmente para organizar proyectos que vayan dirigidos al cumplimiento de los objetivos, pero estos requieren lecturas amplias de las problemáticas y necesidades a abordar. Para el CA las reuniones alrededor de lecturas eran supremamente importantes, en algún momento se comienzan a pensar en una escuela de formación, en la que llegaban con lecturas comprendidas y se permitían hacer una discusión y generar propuestas al finalizar las sesiones. De esta manera, se iban preparando para los proyectos que vendrían e iban elaborando un horizonte para el colectivo.

Pero no es solamente como el colectivo se proyecta desde adentro, la idea de pensarse en un colectivo dentro de la licenciatura implicó una visibilización ante la comunidad universitaria, ante los maestros y ante los estudiantes de la misma LEI, “Cuando las acciones se asumen de

manera colectiva, permanente y organizadamente, la gente gana una mayor capacidad para comprender y resolver sistemáticamente sus necesidades; desde las experiencias organizativas, las necesidades se elaboran como reivindicaciones, derechos e intereses, estas también garantizan una mayor eficacia en la consecución de recursos y una estructuración mayor de las orientaciones, propósitos y relaciones de la acción colectiva” (Torres, 2002, p.16). Una vez creado el “colectivo” con únicamente dos integrantes, se inician las estrategias para convocar estudiantes como por ejemplo, la página de Facebook, la cual fue la herramienta más usada con este propósito.

Uno de los descubrimientos que pudo hacerse en esos tiempos es que a las personas no les interesa trabajar desde lo abstracto, es decir por más que las primeras dos estudiantes se esforzaron por hablar del colectivo, no daban cuenta de lo que quería hacer realmente el colectivo, desde el principio siempre hubo un maestro que creyó en el proceso y siempre alentaba los sueños de estas estudiantes, de esta manera un día se presentó la oportunidad de realizar un acompañamiento a un grupo que tenía pensado ir al Cauca a trabajar con la comunidad campesina e indígena en el municipio de Inzá (las estudiantes vieron en esta salida una oportunidad para visibilizar su trabajo y al colectivo). Se tenía pensado hacer unos talleres con maestros, padres de familia y estudiantes de bachillerato para la construcción de un currículo que incluyera diferentes voces, pero no se pensó hacer parte a los niños y las niñas en ese taller. Fue así como ellas propusieron integrar a los niños y las niñas haciéndose cargo del taller. El taller fue todo un éxito, se logró trabajar con 80 niños y niñas campesinos e indígenas y se logró incluir las voces de ellos en las reuniones para la construcción de currículo, con lo cual la gente de la comunidad quedó gratamente sorprendida. Las fotos de este taller se subieron a la página de Facebook y fue así como realmente se empezó a convocar.

El segundo ejercicio que usó el colectivo como estrategia para llamar la atención de las estudiantes estaba centrado en las “caminatas taller” en las cuales un grupo de estudiantes subía a la montaña (lo cual se describe más adelante) donde los estudiantes se pensaban en qué implica el hecho de ser maestras y maestros sedentarios.

Como parte de este ejercicio, se utilizó el saloneo<sup>7</sup> para la misma convocatoria pero en este momento ya había algo concreto sobre qué hablar, el colectivo se estaba moviendo por las infancias. Así que fue un éxito rotundo, los estudiantes empezaron a llegar con nuevas ideas, con nuevas voces y estrategias; lo cual comenzó a alimentar el colectivo, al hacerlo más visible y con unos discursos más potentes. Fue así como los lazos se empezaron a tejer; más adelante se le propuso al maestro Jairo Arias un proyecto para llevar a cabo en el Cauca, de esta manera se realizó una tercera salida al Cauca pero esta vez ya había seis integrantes en el colectivo; es importante mencionar esta salida porque fue aquí donde las emociones a las que se refiere Melucci, (2002, p.66) comienzan a hacerse evidentes, cada logro, cada taller que se llevó a cabo, le iba dando más ganas de continuar y más credibilidad a este proyecto político llamado CA.

Con las salidas de campo realizadas se amplía la lectura que las integrantes tienen sobre las necesidades y las exigencias tanto de la labor como de las infancias y por lo tanto de sus posibilidades de solución. Cada taller y cada trabajo con la comunidad también contribuyó al fortalecimiento o emergencia de identidades sociales de estas futuras maestras y las demás estudiantes asistentes a la salida comenzaron a hacer su propia lectura de este grupo de estudiantes; así que los sujetos alcanzan un nivel de actores colectivos y comienzan a ser reconocidos y negocian con otros actores que van a posibilitar seguir generando acciones.

Pero para generar estas acciones los recursos son bastante importantes y en el CA también se generaron procesos de autogestión para todas las salidas y para los materiales de los talleres con la comunidad. Una de las acciones más significativas para las integrantes fue el momento que se sentaron a pensar en habilidades que podrían generar alguna clase de recursos, las discusiones en torno a los recursos comenzaban dialogando sobre el trabajo en el que se se encontraba cada una con lo cual se podía reunir o alcanzaba para ciertas cosas, sin embargo una integrante del grupo tiene una voz muy melodiosa (Leidy) y se resalta por ello, otra de ellas (Juliana) tiene habilidades con instrumentos musicales, y las demás (Ana, Katherine, Sandra y Lizeth) tenían la actitud para subir a un Transmilenio, decir un discurso y luego pedir alguna ayuda. Esta experiencia se recuerda con gran alegría, tiene diversas anécdotas implicadas. Con esta gestión las estudiantes lograron completar el dinero que se necesitaba para algunas actividades que se

---

<sup>7</sup> Ejercicio de acercamiento a los espacios académicos de todos los semestres para brindar información.

realizan en el lugar. Además de esto se gestionaba el transporte para las salidas de campo, inscripción y documentación para ponencias y eventos, venta de alimentos en la universidad, entre otras.

Por lo anterior se puede hacer una reflexión sobre cómo las identidades colectivas dinamizan la asociación y vinculación de integrantes al colectivo, ya que las estudiantes decidieron integrarse cuando evidenciaron la movilización por y para las infancias. Estas nuevas relaciones van generando estrategias, orientaciones, proyecciones y recursos, las cuales amplían la expansión del horizonte utópico del CA

Continuando con la lectura de AC desde Melucci, a partir de estas experiencias las integrantes van formando unos marcos interpretativos los cuales van dando sentido y significado a su accionar. B. Klandermans citado por Delgado (2007, p. 44) se hacen la pregunta de por qué se mantienen unidos los integrantes de un movimiento social y por qué valoran su participación como lo más adecuado. Estas dos preguntas, se responden con los marcos de acción colectiva, los cuales nos van a permitir hacer un acercamiento mayor a la comprensión sobre el sentido y el significado que el CA le atribuye a su acción, discursos, experiencias de participación y a la misma inmersión y la movilización que el colectivo vivió junto a diversas comunidades.

Hay diferentes tipos de expresiones que motivan a la acción colectiva y se vinculan a los aspectos sociales a los que se dirige el colectivo; por ejemplo al sector social de los educadores, específicamente de las infancias, entonces existe una motivación de tipo ideológico que es fundamental para la generación de un movimiento con identidad, en este caso tenemos la reivindicación de los derechos de los maestros de EI y de las infancias, lo cual quiere decir que existen unos marcos de justicia. A partir de esto nace todo un debate que legitima y justifica las demandas hacia la defensa de la labor, la capacidad de reflexión a partir de las acciones y las vivencias que son básicas para entender el porqué y el para qué es importante su organización.

¿Cómo y por qué se logran juntar estos procesos, qué es lo que yace detrás del Movimiento?  
¿Mediante qué procesos construyen los actores una acción común? ¿Cómo se produce la unidad entre las distintas partes, niveles y orientaciones presentes en un fenómeno empírico de acción

colectiva? ¿Cuáles son los procesos y relaciones por medio de los cuales los individuos y los grupos se implican en la acción colectiva?

Para responder estas preguntas Melucci, citado por Delgado (2007) propone la conformación de grupos como forma de acción colectiva basado en tres dimensiones

- a) Basada en la solidaridad: la capacidad de los actores de reconocerse a sí mismos y de ser reconocidos como miembros del mismo sistema de relaciones sociales.
- b) Que desarrolla un conflicto: una situación en la cual dos adversarios se encuentran en oposición sobre un objeto común, en un campo disputado por ambos.
- c) La tercera dimensión implica que se rompen los límites del sistema en que ocurre la acción: sin embargo el colectivo no ha llegado a estas instancias.

Hay algo muy importante que se debe tener en cuenta y es cómo se refleja ante la sociedad este tipo de colectivos de estudiantes y es importante porque también es su marco de interpretación. Desde afuera muchas personas asocian el movimiento de los estudiantes de universidad pública con fenómenos como (delincuencia, desorden social, vagancia) que es algo a lo que se ve enfrentada la UPN con mucha frecuencia.

Siguiendo por estas tres dimensiones, la acción colectiva se trata también de asumir un compromiso, dentro de un colectivo debe haber expectativas, identidad y acción, lo que va a permitir que en los procesos de los individuos se evalúen y reconozcan lo que tienen en común y decidan actuar conjuntamente. Estos individuos, que son quienes se movilizan, nunca serán individuos aislados ni desarraigados. Por ejemplo, dentro del colectivo Akelarre existen unas redes de relaciones sociales de estudiantes y educadores infantiles en formación y profesionales que han facilitado los procesos de implicación colectiva.

#### ***4.3.3 Movilización colectiva***

Como primera medida es necesario comprender quienes son los actores<sup>8</sup> y por qué deciden moverse y generar acciones alrededor de un conflicto, lo cual nos llevará a analizar, por qué se generaron tantas pasiones, emociones encuentros, discusiones dentro de las dinámicas del colectivo.

Primero, los actores van a estar definidos por alguna marginalidad o situación dentro de la sociedad que van a afectar la identidad personal, un tiempo y un espacio y los patrones culturales de la acción individual; sin embargo, no hay un adversario concreto en la lucha, pero sí diversas contradicciones que van a ser claves en las conductas, inconformidad y movilización del colectivo. Estas conductas son las que posteriormente van a provocar cambios.

¿Cuál es la función directa de estos actores?; para Melucci (1999) estos actores son cada vez más temporales, se van a encargar de revelar problemas, anunciarle a la sociedad que existe un problema dentro de un sector específico (el que le compete al colectivo), van a entrar a ser una especie de medios de comunicación social que se van a encargar de proyectos simbólicos y culturales. Mientras otros pueden encargarse de tratar de generar nuevas formas de participación en la sociedad.

Hoy por hoy existen diferentes tipos de movimientos contemporáneos (movimientos sindicales, campesinos, afros, obreros, LGTBI, secundaristas, mujeres, etc), cada uno con cierta clasificación en sectores sociales, nosotros como maestros de la educación infantil, nos encontramos la clase de quienes ocupan una posición marginal respecto al mercado de trabajo (por ejemplo, estudiantes, juventud desempleada) y además en un grupo de profesionales de servicios sociales y educativos de capital humano, que experimenta tanto el excedente de potencialidades ofrecido por el sistema, como sus restricciones. La investigación empírica ha mostrado que estas personas están integradas en actividades e instituciones sociales, han participado en formas políticas y redes sociales tradicionales, son relativamente jóvenes y tienen niveles altos de educación.

---

<sup>8</sup> Actores son los sujetos quienes se movilizan estudiantes y maestros que se organizan por la educación.

Para el ámbito de la movilización, la AC se vuelve política en el momento que se empieza a visibilizar su carácter político en la vida social, los sujetos se vuelven participativos y “amplían las fronteras de la democracia y la ciudadanía” (Torres, 2009. p.18). De esta manera con su accionar y su discurso muestran los conflictos, tensiones, exclusiones e inequidades por los que atraviesa su sector; en este caso los EEII y comienzan a articular esfuerzos y voluntades para afrontarlas. “Esta asociación de estudiantes contribuye a reconocer que el poder no solo se concentran en el estado” (Torres, 2002. p.18), sino que está presente en los sectores sociales y los educadores pueden generar alternativas de poder popular desde la educación y la pedagogía. En este apartado se da cuenta de los repertorios y manifestaciones que organizó el CA y de las manifestaciones en las que se movilizó.

En estos instantes las subjetividades cobran un sentido político que implica un “modo de ser y estar del sujeto en la sociedad” donde los individuos se dan cuenta de “su posición y su poder para participar, decidir, actuar e incidir en lo público” (OACEP, 2012, p, 21). Entonces, como primer paso, el CA se reconoce y se encuentra entre diferentes sectores y grupos con intereses parecidos que no luchan sólo por la EI sino por la educación en general, un movimiento donde los maestros reconocen que son un movimiento fuerte e instituyente. Como colectivo, aunque no son un movimiento social en sí, hacen parte de él, y eso es evidente en las diferentes manifestaciones donde las exigencias se escuchan al unísono de la voz de los maestros por la educación en Colombia.

Desde el CA ha habido participación en AC en diferentes repertorios, por ejemplo, marchas convocadas por la Federación Nacional de Educadores (FECODE), marchas por la reivindicación de la universidad pública, por demandas de presupuesto al MEN, por las reformas de diferentes ministros de educación, las cuales atentan contra nuestra labor y directamente contra las infancias; por el Plan Nacional de Desarrollo del actual presidente Juan Manuel Santos y también se movilizó en apoyo a los sectores sociales como el de los campesinos, entre otros.

A continuación se encuentran algunos ejemplos de demandas del sector educativo y luchas que se han realizado en Colombia en pro de la educación, algunas de estas hasta el día de hoy no

han sido respondidas ni atendidas, por las que valen los esfuerzos de seguir movilizando al sector del Magisterio.

FECODE ha llevado a cabo numerosas actividades para mejorar las condiciones de vida y trabajo de los maestros y las maestras. Producto de ello podemos mencionar el Estatuto Docente (Decreto 2277 de 1979); los aportes importantes a la Ley general de Educación (Ley 115 de 1994); la lucha contra el recorte de las transferencias de la nación a los entes territoriales; por el derecho a la educación gratuita y de calidad; también hubo abanderados del Movimiento pedagógico por las luchas por el salario profesional y en general las luchas por una carrera digna. Importantes luchas que se han desarrollado al lado de los sectores sociales populares en contra del neoliberalismo, y las políticas de gobiernos contra los intereses de los trabajadores y el pueblo colombiano (FECODE, 2012, p. 1).

En este ejemplo podemos resaltar algunas demandas de Charles Tilly (citado por Ocampo, 2013) en las cuales se moviliza un movimiento social, en este caso educativo, estas demandas son de tipo:

1. Económico-corporativo, en las que se incluyen los aspectos de tipo laboral: salarios, estatutos, convenios, colectivos, regímenes de pensiones.
2. Político-corporativo, que integra todas aquellas demandas de las organizaciones docentes de participación en el proceso de decisión de las políticas educativas.
3. Político-ideológico, que se caracteriza por el cuestionamiento político-ideológico a los lineamientos de la política de descentralización, privatización, o a la injerencia de los organismos internacionales en el ámbito educativo.

Los eventos, las movilizaciones, las expresiones de descontento o entusiasmo pueden ocurrir, aunque estos factores son más de tipo coyuntural (por ejemplo, las reformas educativas, el apoyo a los paros de sectores sociales, manifestaciones en oposición a violaciones), también contribuyen a la emergencia de fenómenos colectivos. “Pero estos factores no podrían operar sin la capacidad del actor de percibirlos e integrarlos en un sistema de interacción y

negociación de las orientaciones, respecto a los fines, medios y ambiente de su acción” (Melucci, 1999. p. 15).

Desde aquí se puede analizar que el CA hizo parte de movilizaciones sociales por la Educación, aun siendo maestras en formación, los diferentes actores son fundamentales para fortalecer este tipo de acciones colectivas y recalcar las luchas que tiene el colectivo que cada vez deben ser más potentes y más diversas, estas movilizaciones son un proceso de participación social que se realiza a través de diferentes mecanismos con el objetivo de oír la voz de la sociedad civil sobre un problema educativo de interés general y comprometerla en su solución. Entonces, en las diferentes manifestaciones en las que participa el CA entre ellas (marchas, pupitrazos y participación en asambleas) las integrantes del colectivo realizaban pancartas (trapos) con mensajes enfocados a la labor del EI y a las infancias, cantaban consignas junto a estudiantes y en algunas asambleas hubo participación en mesas de trabajo, cada una tratando de ser muy crítica ante la situación y aportando lo necesario.

Entre las acciones colectivas que se gestaron dentro del colectivo se encuentran: saloneos, participación en construcción de currículo y prácticas pedagógicas con comunidades rurales, fundaciones y colegios distritales; cine-foros y talleres de formación para maestros, las cuales también se convirtieron en un espacio de transformación potencial, por su carácter alternativo y popular. Estas acciones “resultan opciones de transformación en tanto se interroga el estado actual del sistema educativo y sus prácticas convencionales” (OACEP, 2012, p.23) acciones de las cuales en el capítulo tres se desarrollaron las experiencias más significativas para las integrantes del CA, según las entrevistas

Durante el tiempo de acción del CA, logró hacer una red con estudiantes de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas de la cual surgió el CA Distri, el cual generó acciones muy puntuales dentro de la fundación Vida y Liderazgo en Usme, desde allí se gestaron talleres para talleristas<sup>9</sup> que se enfocaron en distensionar y fortalecer las relaciones socioafectivas que se establecen en el ambiente laboral de la fundación, desdibujando las rivalidades y dando mayor

---

<sup>9</sup> Taller para talleristas fue el nombre que se le dio a un taller que se hizo en la fundación vida y liderazgo ubicada en Usme a los talleristas del lugar.

relevancia a los objetivos comunes, con el fin de brindar a los niños y las niñas momentos de encuentro amenos y cargados de construcciones colectivas.

<b>Acciones colectivas</b>	<b>Marchas</b>	<b>Pupitrazos</b>	<b>Asambleas</b>	
<b>Modos de participación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Marcha</li> <li>- Trapos con consignas alusivas a la EI</li> <li>-consignas y canciones</li> <li>- Interpretación de algún instrumento para animar las consignas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Consignas</li> <li>-Ruido</li> <li>-Llamado a los estudiantes a la participación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Participación en mesas de trabajo.</li> <li>-Ejercicio de escuchar atentamente para replicar en la licenciatura</li> </ul>	
<b>Acciones colectivas</b>	<b>Saloneos</b>	<b>Prácticas pedagógicas</b>	<b>Talleres</b>	<b>Formación</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Se organizan los tiempos de los espacios académicos.</li> <li>- Se realiza una charla con estudiantes sobre lo que es el CA, y se hace la invitación a hacer parte del</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participación en el proyecto del maestro Jairo Arias trabajando con la comunidad en la construcción de un currículo donde quepan las voces de estudiantes, maestros y</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Caminata-taller.</li> <li>-Cine-foros en lugares abiertos (alcaldía de Fontibón, en la escuela de Guanacas)</li> <li>-Taller para</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Escuelas de formación política con estudiantes de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y UPN. Donde se habló de la</li> </ul>

	<p>colectivo.</p> <p>- También se utilizan para dar a conocer las RS que existen sobre los EEII, con el fin de generar conciencia e invitar a la movilización</p>	<p>comunidad en Guanacas, Inzá, Cauca con población indígena y campesina.</p> <p>- Taller de capacitación en lectura, escritura y oralidad para maestros campesinos e indígenas en Guanacas, Inzá Cauca, gracias a la asociación con la Biblioteca “la casa del pueblo”.</p>	<p>talleristas en la fundación vida y liderazgo ubicada en Usme, con CA Distri.</p>	<p>movilización estudiantil y del empoderamiento de las estudiantes de EI.</p>
--	---	--	---	--

**Tabla 3.** Acciones colectivas y repertorios con participación del CA.

Con las anteriores manifestaciones y repertorios el colectivo va construyendo orientaciones y elecciones según las percepciones que sientan en el ambiente, es de aquí de donde nacen las expectativas y se va configurando una realidad para los movimientos. Estas expectativas se van construyendo a partir de las redes en movimiento constante, que van configurando una cultura y una identidad colectiva. Lo que sugiere que estos movimientos le están apostando a cambiar sus formas organizacionales, se convierten en algo totalmente diferente a las organizaciones políticas tradicionales y adquieren su propia autonomía política donde existen (innovación, cultura, modelos de resistencia, etc.)

Cabe recalcar que para estas acciones dentro de las dinámicas del programa, el CA siempre contó con el apoyo y la disposición de los maestros y maestras de la LEI, tanto para los saloneos como para presentar los avances del mismo en las reuniones de maestros.

#### **4.3.4 Incidencia**

Para dar cuenta de la incidencia que tuvo el CA es necesario remitirse a las voces de las mismas integrantes del colectivo, quienes resaltan los cambios que se generaron en ellas dentro de las experiencias que vivieron. Dentro de las cinco entrevistas realizadas a las estudiantes tanto integrantes como las cuatro entrevistas y un sin número de conversaciones fuera de entrevistas formales realizadas a cercanos al proceso, encontramos que el colectivo se resaltó dentro de la licenciatura por ser el único proceso estudiantil, no donde hay participación de estudiantes del programa, pero sí el único gestado por estudiantes de la LEI y movilizado por las mismas en su totalidad, uno de los maestros que conoció el proceso resaltaba “yo invito a las estudiantes a hacer parte del Colectivo Akelarre pues no he encontrado otro grupo de estos en el programa y si no hacen parte, la invitación es a movilizarse y conocer de estos grupos en la universidad”<sup>10</sup>.

Algunas de las preguntas realizadas responden a la incidencia que generó el CA en las mismas integrantes, por ejemplo, Leidy Hurtado (integrante del colectivo) resalta la importancia de este espacio por la participación política que brinda a los estudiantes y por la manera crítica en la que se piensa en las infancias

##### **Integrante número 1:**

**Pregunta:** ¿Qué la convocó a decir sí al colectivo Akelarre?

**Respuesta:** “La falta de participación de que ofrece la universidad como tal, las estudiantes de educación infantil y también la necesidad de ponernos en una postura política y crítica frente a la educación”.

---

<sup>10</sup> Comentario realizado por el maestro Jairo Mateus durante el espacio académico de Práctica X.

**Pregunta:** ¿cómo aportó el CA a su formación?

**Respuesta:** “como les decía ahora tengo una visión totalmente distinta de la educación, pienso que si hay que darle un lugar a los niños pero también tengo que darme mi lugar como maestra,(...) aprendí a usar las estrategias pedagógicas que le dan a uno en la universidad, a que uno debe jugársela o sea mediarse todo el tiempo, lo que más me aportó a mí fue el hecho de arriesgarme por ejemplo el hecho de ahorita estar trabajando en la calera con un profesor en que trabaja con los niños y las niñas en diferentes escuelas el tema de la paz, de pronto no lo habría hecho por miedo a que no pudiera responder pero el colectivo de alguna manera me enseñó a que tener seguridad y afrontar.”

Por otra parte Lizeth Bautista rescata las salidas de campo que realizó durante este periodo de tiempo que las considera fundamentales en su formación y dice que sin ellas no sería lo que es ahora.

### **Integrante número 2**

**Pregunta:** “¿Considera que estos espacios son necesarios en la formación?”

Respuesta: Gracias al colectivo empecé a viajar y a hacer salidas de campo, estas te forman muchísimo, llevo haciendo salidas desde cuarto semestre, tu sales y siempre te sorprendes, siempre aprendes, para mí las salidas son una cosa muy seria, una cosa de formación, una profe decía “las salidas de campo son otro aula” ninguna se debería graduar sin salidas de campo, uno siempre hace el paralelo con las demás, por lo menos tres salidas de campo se deberían hacer, muchas estudiantes se niegan la posibilidad, si uno tiene la voluntad uno lo hace”.

### **Integrante 3**

**Pregunta: 1.** ¿Cómo considera que entra y como se siente ahorita después de su paso por el colectivo?

Respuesta: 1. “Con el colectivo logre derribar miedos que tenía a enfrentarme a un público, logre hacer discusiones con pares, antes me daba pena

participar en los espacios académicos, ahora siento que mi postura es importante igual a la de los otros, el colectivo me ayudó a ver la importancia del trabajo de base, del trabajo con la gente y con los niños, poner la voz de los niños, ellos también puedes construir, a comprender que los EEII también podemos participar en espacios políticos, tenemos mucho que aportar en construcción de política pública, creo se me amplió la visión del campo profesional, nosotros somos sujetos históricos políticos investigadores y eso lo comprendí gracias al colectivo”

Desafortunadamente el tiempo ha sido corto y la vinculación al colectivo no fue masiva, llegó un momento donde el vínculo de las integrantes se hizo tan fuerte y el trabajo tan agradable que incluso se justificaba la entrada de otro integrante, para varias no era necesario y se confundía el querer preservar el CA con ganas de figurar. Hasta el momento no se sabe si habrá una nueva generación del CA, y como son procesos cortos, se piensa que en los niños y en las comunidades no se generaron grandes procesos de transformación pero si se creó una mirada distinta de ver las realidades, se fortaleció en distintas personas el ánimo de la acción y sobre todo la manera en la que se ve a la EI en el campo profesional, no masivamente, pero sí en personas cercanas al proceso.

Las transformaciones reales y concretas fueron para cada una de las estudiantes que ingresaron al colectivo, esto indica la importancia de la acción colectiva desde el proceso de formación para pensarse las infancias de una manera distinta y a los maestros como sujetos políticos influyentes en las transformaciones del anhelado cambio social.

A continuación se resaltan dos factores en los que el CA incidió y se dio cuenta que puede ser un camino para lograr esa transformación de la que se habla.

#### 4.4 Potencialidad de los espacios no convencionales

Una vez se realiza la indagación teórica sobre la acción colectiva, se puede dar respuesta a la pregunta ¿para qué el colectivo se movilizó y accionó? ¿Para qué la participación en espacios no convencionales?

Como primera medida el Colectivo Akelarre encontró una inconformidad basada en una representación histórica que se mantiene hasta nuestros días, ciertamente esta representación se basa en las prácticas que se han venido reproduciendo a lo largo del tiempo; por ejemplo maestras que reducen su labor al asistencialismo y al cuidado, que además mantienen prácticas tradicionales en el aula donde los maestros determinan el éxito de una clase cuando los niños permanecen sentados, solos y en silencio como en alguna ocasión lo mencionó el maestro Gabriel Benavides en su seminario de Desarrollo socio-afectivo, también prácticas que siguen generando estereotipos y de RS en la labor de EI, como por ejemplo recalcar el imaginario de que si entran hombres a la educación infantil probablemente son homosexuales o depravados sexuales o también el rechazo o la abstención a la acción política, este tipo de RS como ya mencionamos son las que llevan a pensar la acción colectiva como alternativa para mostrar otra versión de los Educadores Infantiles.

Según las dimensiones que se plantean anteriormente desde Melucci (1999) los tres procesos generados por el colectivo se darían de la siguiente manera:

**La identidad:** Desde un principio en el CA sus integrantes se asumen como EI con una historicidad en la que se han visto marginados, burlados, oprimidos y muchas veces segregados incluso dentro del mismo gremio. por se encuentran con la necesidad de alzar la voz, participar políticamente en escenarios y procesos dentro y fuera de la universidad, además empoderarnos como sujetos pedagógicos, investigativos, propositivos, reflexivos y con pensamiento crítico, capaces de aportar a la sociedad y a las infancias que son nuestro principal enfoque.

**Oposición:** Se reconocen los adversarios que son quienes retan constantemente a mostrar otra faceta de la labor y diferentes campos de acción de los EEII. Otra dificultad son los quiebres

de los espacios académicos con la realidad, un ejemplo de esto es cuando los maestros tienen un discurso de oposición frente a las exigencias del sistema sin embargo se rigen a sus políticas sin propuestas que permitan la coherencia del discurso, estas dinámicas influyen en la frustración de algunos estudiantes.

**Totalidad:** Dentro de la totalidad como lo mencionamos anteriormente existe una posibilidad de apropiarse de una nueva vida, un nuevo concepto, construir una nueva realidad y es ahí donde el colectivo la crea y la interioriza, haciendo posible el diálogo con pares, con maestros de diferentes asignaturas, con estudiantes en espacios académicos o fuera de la universidad.

Respecto a la acción colectiva identitaria, durante el trayecto del colectivo siempre persiste la idea de fortalecer los lazos, es por eso que la evaluación siempre fue constante, existieron espacios para discutir cada actividad, cada taller, cada proceso. Al ser un grupo de estudiantes jóvenes se despierta bastante curiosidad en los distintos lugares donde se llevó a cabo el trabajo, en el cual se caracterizaron por la autogestión; desde la movilización de recursos sin que el bolsillo se viera tan afectado, (se hacía la gestión de buses con la UPN e incluso las inscripciones a eventos) esto con el fin de que todas tuvieran la posibilidad de vivir la experiencia. con esto se puede dar respuesta a las preguntas sobre ¿por qué se mantienen unidos estos grupos o redes? y ¿por qué consideran sus significados como los acertados?, en cuanto a esta segunda pregunta, son los marcos de interpretación del colectivo que le asignaron a las realidades cercanas los que hacen ver sus propias formas de acción como las acertadas; por ejemplo: Las infancias como sujetos políticos con voz, capaces de transformar sus propias realidades, capaces de proponer proyectos transparentes desde sus ideas, las infancias participativas, los maestros de la educación infantil deben reconocerse como sujetos políticos, asumir las infancias con un lugar fundamental para la construcción de un mundo mejor, asumir las infancias como la base de la sociedad, por tanto el compromiso de su educación (apuestas por el pensamiento crítico, científico, artístico, matemático, entre otros), asistencia, cuidado y participación ha de ser el mismo e incluso más pensado que en otras edades ya existe un alto grado de responsabilidad. También somos conscientes de la importancia del trabajo interdisciplinario, el diálogo de saberes con la comunidad, con los estudiantes y padres para

generar currículos que aporten a la construcción de sociedad, que apunten a resolver las necesidades de las poblaciones, que hay que educar por el amor al territorio lo cual involucra el cuerpo, los pueblos y las ciudades.

#### **4.5 Acciones concretas que configuran subjetividades políticas**

Para el colectivo Akelarre, es importante definir las subjetividades y encontrar caminos posibles hacia los educadores infantiles como sujetos políticos, entonces a continuación haremos un acercamiento a algunos autores conocedores del tema de las subjetividades políticas y cómo es que se configuran estas subjetividades.<sup>11</sup>

Por su parte Torres (citado por Aguilera, 2014) define el proceso de subjetivación como un encuentro, dinámico y conflictivo entre lo determinado y lo contingente que configura a los actores sociales, en consecuencia entiende “lo subjetivo como un nodo espinoso donde se entrecruzan los aspectos culturales, sociales, personales, económicos y políticos” y al sujeto lo entiende como el ser humano al cual las relaciones lo van tallando y va creando por las posibilidades de acción, resistencia o emancipación.

(Alcira Aguilera, 2014, p.9) menciona que “las subjetivaciones políticas están inmersas en relaciones de poder, los procesos de subjetivación se constituyen en el ser haciéndose y no solo expresándose, es decir el sujeto se mueve por experiencias cismáticas o de ruptura que producen movimiento frente a la inercia del orden”. Entonces es necesario que exista una ruptura o como lo mencionamos anteriormente debe existir la oposición a algo, esto va a posibilitar el movimiento en la acción y en la expresión. Uno de los objetivos del CA es transformar esas representaciones sociales existentes desde las prácticas más no desde el discurso, aunque damos por sentado que es parte fundamental de la apropiación de la formación política.

---

<sup>11</sup> Durante este trabajo de grado, se aborda dos veces el término subjetividades, la primera se refiere a la subjetividad con la que se inicia a ver el mundo de otra manera, desde una inconformidad. La segunda se refiere a la subjetividad después de la acción y la organización.

La subjetividad se muestra como una categoría de mayor potencial analítico y emancipador que otras como conciencia o identidad Torres (2009, p. 63) quien hace alusión a que la subjetividad es la que va a generar ese potencial analítico y liberador que incluso la acción identitaria y es porque es la subjetividad la que generará la apropiación y empoderamiento.

El colectivo pretende que la formación en espacios no formales sumado a la formación académica se convierta en el “escenario donde la experiencia vivida toma forma para transformar o generar rupturas con relaciones sociales y realidades que se consideran injustas o con las cuales no se está de acuerdo. Esta tarea pasa necesariamente por la construcción de la relación entre la conciencia histórica y el sujeto, ya que desde allí se establecen modos de pensar y de actuar en el mundo” (Zemelman, citado por Aguilera, 2014). De manera que los espacios como el Cauca, Santander, las fundaciones que nos abrieron sus puertas, las movilizaciones en las calles y los encuentros académicos, exigieron nuevas formas de pensar y de trabajar colectivamente, tanto entre las integrantes del CA, como el trabajo con las comunidades y maestros. Fue una oportunidad de planear, organizar y además fortalecerse desde la inconformidad ante las representaciones que como pudimos ver no solo son actuales sino que tienen una historia, todo esto nos va a permitir ir configurando una construcción de la realidad y posibles alternativas de transformación.

Es decir que la educadora infantil en su proceso de formación que se enfrenta con la realidad, tenga choques emocionales desde las incoherencias que encuentra contrastando entre un sitio de práctica y otro, entre el gobierno y la realidad de los niños y las niñas, entre lo que se piensa de la educación infantil y lo que en realidad es. Aguilera (2014) menciona que la conciencia histórica incide en el proceso de constitución subjetiva ya que a través de ella los sujetos pueden construir imperativos éticos para superar las determinaciones naturalizadas en los discursos de poder dentro de una “necesidad de reconocer y crear opciones de realidad, en las que el sujeto asume tanto los condicionamientos como las aperturas que es capaz de potenciar, expresada en el querer ser como sujeto”(Aguilera, 2014). Las formas que dan contenido a lo subjetivo se constituyen en la relación sujeto-Verdad están supeditadas a los contextos sociales. Este proceso está atravesado por las relaciones de poder, que generan resistencias y en estas resistencias también aparece el sujeto político.

Alcira Aguilera (2013, p.30) en el texto de Subjetividades políticas en movimiento(s) texto se pregunta ¿Cómo dar cuenta de estos procesos de constitución subjetiva? y retoma una propuesta de Zemelman quien propone siete niveles de nucleamiento de lo colectivo en los que se da la constitución subjetiva:

1. Subjetividad individual en lo grupal: subjetividad del individuo, pero ubicada en lo colectivo.
2. Experiencia grupal: relaciones posibles que se pueden desprender cuando la subjetividad individual es pensada desde las exigencias de inclusividad de lo grupal.
3. Niveles de nucleamiento de lo colectivo: articulación de relaciones entre los niveles 1 y 2. En este nivel se deben ubicar los puntos de interacción de la realidad que pueden servir de apoyo a los intentos por activarla.
4. Apropiación de contexto: Incorporación de nuevos contenidos.
5. Espacios de nueva experiencia: la apropiación del contexto consiste en la creación de nuevos espacios de experiencia posibles para el individuo.
6. Utopía de visión del futuro: lo que implica que la realidad se construye, así como las visiones de futuro.
7. Transformación de futuro en un proyecto viable: Apropiarse del futuro.

A continuación daremos cuenta de estos niveles cómo se configuraron en el Colectivo Akelarre y en sus integrantes:

1. La subjetividad individual en lo grupal: Cada integrante llegó al colectivo con un interés individual, por ejemplo; la importancia de maestros de la educación infantil con un espíritu deportivo, con un cuerpo sano que posibilite responder a las infancias con cuerpos que exigen moverse y liberarse, otras compañeras, ingresaron con el ánimo de salir del aula, otras que se dieron cuenta de la importancia de la participación dentro y fuera del aula, la necesidad de no quedarnos calladas frente a las burlas, la necesidad de configurar otro significado a la educación infantil resaltando la importancia de los niños en la sociedad. Con esta multiplicidad de intereses colectivos se dio la oportunidad de trabajar colectivamente por algo que nos estábamos pensando todas, la educación infantil.

2. Experiencia grupal: una vez nos damos cuenta de que la multiplicidad de ideas en un colectivo se genera unión y debates más coherentes con argumentos sólidos que permiten generar acciones, empezamos a ver la necesidad de las alianzas, fue así como empezamos a pasar proyectos como las caminatas, cinefilitos y capacitaciones a fundaciones, a la casa de la cultura de algunas localidades, presentándonos como colectivo, incluso ante los maestros del programa y de otras licenciaturas, planteando nuestras ideas y de esta manera fortalecer el proceso.

**Integrante número 1:**

Nárrenos la experiencia que más le haya causado satisfacción.

**Respuesta:** “La que más me impacto yo creo que fue la del Cauca, en el momento que supimos que íbamos para el Cauca desde eso momento planear los talleres, en ese tiempo nos encontramos en el Tintal para saber que íbamos a hacer, estamos súper emocionadas y yo le preguntaba a todo el mundo que podría hacer, trasnochaba buscando que iba a hacer en el taller. Ya digamos llegar allá y enfrentarse a los maestros. No sé si se acuerden que el primer taller que hicimos fue el mío y que fue con los profesores de bachillerato, yo tenía mucho susto, me temblaban las manos, la voz. Luego al finalizar el taller, los maestros se iban y empezaban a hacer comentarios positivos, yo no lo había pensado uno empieza como a empoderarse más entonces los otros talleres era más sencillo

3. Niveles de nucleamiento: Una vez se articulan los dos puntos anteriores con las fuerzas, ideas y alianzas, empieza a surgir la necesidad de la acción tanto para convocar más estudiantes como para empezar a hacer pequeños cambios desde la práctica y generando un discurso, surgen nuevos significados, nuevos objetivos y se va configurando una mirada crítica de las infancias y de la profesión gracias al diálogo de saberes.
4. Apropiación del contexto: Para el colectivo las salidas de campo fueron algo fundamental y cobraron mucha importancia puesto que en nuestra carrera las salidas de campo son muy pocas. Y la única manera de conocer realmente las infancias y su condición es conociéndolas, trabajando con ellas, escuchándolas y proponiendo junto a ellas. Es así, como a través del trabajo realizado en la UPN, la fundación Creciendo en el barrio San Luis, la IED Colegio Orlando Higuera Rojas en la localidad de Bosa, en el IEPS

Guanacas en el Cauca y en el Colegio integrado Antonio Ricaurte, Peñón - Santander e interviniendo con cine foros en los espacios públicos; el colectivo va adquiriendo experiencias en el trabajo con diversas comunidades, fortaleciendo sus argumentos discursivos, generando así la capacidad de hablar sobre las realidades en las que están inmersas las infancias con conocimiento de causa en cuanto a sus necesidades, sus sueños, los retos educativos y contextuales, ya que la interacción con los niños y las niñas en estos escenarios extra curriculares posibilitaron una mayor apropiación y empoderamiento del compromiso que la EI asume con la voz de las infancias.

5. Espacios de nueva experiencia: Una vez surgen aquellos diálogos, el colectivo, comienza a propiciar espacios de discusión, debate y construcción de propuestas que cuentan con la participación de los niños. Dichas experiencias: las caminatas en los cerros orientales de Bogotá, el proyecto de Cinefilitos (cine foros), los Talleres de formación socio afectiva para talleristas (programa de jóvenes que acompañan a un grupo de niños y niñas en diversos procesos a través de talleres que se ofertan en la Fundación Vida y Liderazgo de Usme), la Capacitación en lectura, escritura y oralidad para maestros en Guanacas - Cauca y los Diálogos con estudiantes de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, donde surgió el CA Distri, dieron lugar a debates en algunos espacios académicos de la licenciatura.
  
6. Utopía de visión del futuro: Consideramos que la utopía siempre ha estado presente, soñamos con un país más justo, donde se reconozca la labor de los educadores infantiles, para que varios sectores se unan en pro de una infancia sentipensante, que pueda jugar libre en los parques sin ser violentada, sujetos que valoren la importancia de la niñez y la protejan, una infancia llena de amor, de diversión, de preguntas, de respeto y unas maestras que reconocen al niño como un niño protagonista de sus procesos y capaz de movilizar transformaciones.

#### **Integrante Número 4**

**Pregunta:**Cuál fue su experiencia en el CA

**Respuesta:** “se ha convertido en un vivir en una forma de ser no sé en qué momento tomó tanta fuerza para mi pero en definitiva se convirtió desde un inicio en la esperanza de poner en marcha unos sueños recuerdo que siempre me

inquiete por pensar en cuál sería la estrategia para que otras compañeras de las licenciaturas también se inquietaron por cosas que yo me empecé a inquietar en segundo semestre que me parecían muy importantes pero parecían indiferentes a otros como temas; como nos veían los demás por que los profes hacen referencias a personas particulares con nombre propios y eso me hacía preguntarme que tan en serio nos estamos tomando nuestro rol los maestros que nos estamos formando para que hubiese tan poquitos referenciados”.

7. Transformación de futuro en un proyecto viable: En el momento que llevamos nuestras discusiones al aula, hacemos saloneos, llevamos todas estas prácticas a los lugares ya mencionados, los diferentes contextos empiezan a ver la educación infantil no solo como las asistencialistas cuidadores sino que generamos espacios de diálogo, de construcción de saberes, incluso con los mismos niños que no nos ven como las maestras regañonas sino con una maestra a la que puedo hablarle sin miedo, puedo levantar la mano y si no soy escuchado me indigno, y puedo argumentar el por qué. Estas son las acciones que nos hacen dar cuenta que se están generando transformaciones en diferentes mundos.

Es así como las diferentes acciones colectivas nos han permitido una configuración de una subjetividad política empoderada de las realidades, capaces de generar diálogos y construir con la sociedad nuevas ideas y concepciones de infancia. Incluso alguna vez se pensó en renovar la palabra infancia debido al significado en su etimología del latín “infantia”, “in”, como negación, y “fon” hablar, significando por lo tanto, “quien no hablar”, porque estas nuevas infancias tienen voz y son involucradas en la transformación de la sociedad.

## 5. CAPÍTULO III EXPERIENCIAS SIGNIFICATIVAS PARA LAS INTEGRANTES DEL COLECTIVO



### 5.1 Experiencias desde el Colectivo Akelarre

Para el CA, la experiencia tuvo un lugar fundamental, se puede decir que el colectivo vivió experiencias en todo el sentido de la palabra. En la conferencia “La experiencia y sus lenguajes” de Jorge Larrosa, menciona que la palabra experiencia, es la que nos va a permitir pensar la

educación desde otros puntos de vista y de otras maneras posibles. Para ello propone dos soluciones: la primera es reivindicar y dignificar la experiencia y la segunda hacer sonar de otra forma la palabra experiencia.

La experiencia en primera medida es lo que le pasa al sujeto; por ello, termina siendo subjetividad, incertidumbre, fugacidad, finitud, en sí la vida misma. Por ello es tan importante saber cómo nombrarla en torno a lo que ha sido el CA.

Haciendo la interpretación a lo que dice Larrosa, se puede afirmar que uno de los errores de las instituciones por estos tiempos: escuelas, universidades, familia y demás instituciones, es que todo lo que permite un crecimiento significativo en los sujetos quieren objetivarlo, cosificarlo, homogenizarlo, calcularlo, hacerlo previsible y pensarlo científicamente. Desde este punto de vista también el maestro, y se habla del maestro en general, pues de todas las disciplinas y campos ha cometido el error de creerse un sujeto con mayor experiencia que el otro, por eso su cuerpo, su expresión y su manera de actuar habla de él como un sujeto de autoridad. El maestro o los “sujetos de experiencia” le dicen al estudiante, qué es lo que debe hacer, qué es lo que debe decir, qué es lo que debe pensar. “Pero la experiencia, lo que hace, precisamente, es acabar con todo dogmatismo: el hombre experimentado es el hombre que sabe de la finitud de toda experiencia, de su relatividad, de su contingencia, el que sabe que cada uno tiene que hacer su propia experiencia” (Larrosa, 2010).

Comentario [1]: sf

En el caso del colectivo, no buscó ser lo que fue, sencillamente se convirtió en un espacio espontáneo donde el trabajo era totalmente voluntario; no habían notas, no habían parciales, pero sí había diálogo de pares, pasiones, consejos, convicciones, propósitos y esto fue lo que generó realmente la responsabilidad por el trabajo que se estaba gestando.

En este sentido, gracias a la metodología de la sistematización de experiencias y a las entrevistas, a continuación se abordan las experiencias más relevantes y recurrentes, las cuales fueron identificadas y seleccionadas de acuerdo a las narrativas desarrolladas por las integrantes del colectivo en las entrevistas, una matriz de sistematización (ANEXO 3) creada para dar organización cronológica a los sucesos y documentos, la información allí consignada está referida las experiencias con su respectivo periodo de desarrollo, la actividad concreta, la

descripción y el tipo de anexo que la sustenta, y fuentes bibliográficas. Luego de ello, esta información se vincula a tres categorías de análisis; Trabajo con los estudiantes de la LEI, Trabajo con diversas comunidades y la Participación en Eventos científicos.

A lo largo de este capítulo se desarrollan las experiencias seleccionadas dando cuenta de las dinámicas propias de cada una de ellas, teniendo en cuenta que sus propósitos varían según las necesidades del contexto en el que se interviene, sin dejar de lado los objetivos, las intenciones, las expectativas y los procesos que se generaron, posicionando el compromiso y la pasión que caracterizó a este colectivo de estudiantes de la LEI.

### ***5.1.1 Trabajo con Estudiantes de la Licenciatura en Educación Infantil.***

#### **Caminatas-Taller 2014-1 al 2015-2:**

El objetivo de este ejercicio consistía en Comprender los diferentes caminos de la montaña como las posibilidades que nos brinda el sistema educativo y las que alternativas que se pueden brindar a los niños y las niñas. Colectivo Akelarre (2012, p1)

Esta propuesta surge después de un acercamiento a la Quebrada la Vieja<sup>12</sup> con las intenciones de conocer un ambiente natural que brinda tranquilidad y a su vez permite retar el estado físico de quien la transita. Después de varias visitas a este escenario y de la socialización por medio de las redes, se dio lugar a comentarios que evidenciaban el interés de las estudiantes de la licenciatura por conocer este espacio y para ello se plantea organizar un encuentro de caminata colectiva. Los comentarios en Facebook referentes al interés por conocer el lugar, en realidad se convirtieron en el despliegue de una estrategia que en sus inicios se centraba básicamente en la convocatoria y en acercar a los participantes a un contexto que para muchos es desconocido. Es así, que se da inicio en el periodo del 2014 -2 a una serie de experiencias desarrolladas en el marco del senderismo.

Al respecto, se hará mención en esta sistematización de los elementos que aportaron las caminatas a los objetivos generales del CA, en qué se transformaron y cuáles fueron sus efectos

---

<sup>12</sup> La Alameda de Quebrada Vieja: es una zona hídrica natural ubicada en la localidad de Chapinero, específicamente en la calle Setenta entre la avenida Circunvalar y la Segunda.

tanto en los estudiantes y maestros participantes como en los integrantes del colectivo. Además de las reflexiones que emergen de las caminatas, en síntesis se busca hacer un análisis desde la experiencia concreta del proceso.

Como se mencionó anteriormente, las caminatas-taller, surgen sin un propósito claro, más bien se vio como una oportunidad de acercamiento a la población con la cual quería trabajar el colectivo. Sin embargo, la exigencia física que se requería para subir este cerro trajo consigo el primer punto de reflexión “La necesidad de un cuerpo sano y buen estado físico en el educador infantil, para responder a los cuerpos de unas infancias que están en constante movimiento” (Colectivo Akelarre, Archivo caminatas - Taller, 2015, p.2) de esta manera al interior de las reflexiones se plantean preguntas como ¿Es importante contar con un buen estado físico para trabajar con las infancias? ¿El estado físico del cuerpo afecta las interacciones pedagógicas con las infancias? Estos elementos se enlazan con algunos espacios académicos de la LEI de la UPN y las implicaciones en el quehacer profesional.

En consecuencia, esta experiencia conduce a observar de cerca, los escenarios de práctica en el ciclo de fundamentación, y reflexionar cuáles son las relaciones que se establecen entre el cuerpo y las acciones pedagógicas planteadas para las infancias en cada uno de los espacios. A raíz de ello surgen algunas hipótesis frente a dichos interrogantes.

En efecto, contar con un estado físico saludable para el trabajo con los niños, se convierte en un factor importante puesto que de él depende que se movilicen o no conductas neuromotrices con relación a los ritmos tónicos. Es decir, la relación de cuerpo y la EI radica en la necesidad de estar sano para responder a las demandas psicomotrices de las infancias, pero además, de este factor puede llegar a depender incluso hasta la forma de intervenir en el aula; es decir, el docente cuenta con el poder de silenciar el cuerpo manteniendo los niños y las niñas en constante quietud, o reconocerlo como un cuerpo activo movilizador de conocimientos que exige una vitalidad física tanto del infante como del maestro. Y es así que estas reflexiones toman un lugar importante en las discusiones que dinamizan los diálogos en las caminatas.

Esta perspectiva de análisis que aquí se adopta con relación a la vitalidad física que necesita los EEII, se convirtió en el eje transversal de las caminatas, acompañado de momentos que permiten abordar otros puntos de reflexión.

**Momento 1:** Al iniciar la caminata las organizadoras provocan una discusión alrededor de la lectura planteada por el maestro (que se conoce previamente) o alrededor de discursos relacionados con las infancias. (Archivo Colectivo Akelarre, Caminatas -taller 2015-2).

En medio de la tranquilidad y quietud que propicia este ambiente natural a cada uno de los sentidos, emerge el segundo punto de reflexión “la necesidad de adentrarse y detenerse a escuchar los sentires y necesidades propias más allá de un lugar de productividad” Con la intención de dar provecho a esta aula ambiental<sup>13</sup>, se inicia el recorrido que tiene lugar de encuentro en la UPN entrada calle 72, donde se inicia con conversaciones relacionadas a las infancias, con la intención de hacer uso de estos discursos como símbolo del caótico ruido (Casos de la ciudad) que en ocasiones, no, nos permite escuchar.

Interactuar en un campo disciplinar requiere estar inmersos constantemente en un lenguaje que nos convoca, por lo general se construyen, consolidan, reproducen discursos y prácticas propias del saber de una disciplina. Para este caso puntual se busca reflejar que en el proceso de formación profesional se adoptan discursos y prácticas que pretenden responder a las necesidades o intereses de los niños. Sin embargo, en ese afán de suplir necesidades y propiciar espacios de y para las infancias, se pierde de vista los actores que se busca beneficiar desde diferentes apuestas pedagógicas, políticas, y sociales. A decir verdad, lo que busca este momento es movilizar las reflexiones que permitieran reconocer que en ocasiones pueden más las voces externas de aquellos que consideran tener claridad sobre las cosas que se requieren para la educación infantil; discursos epistemológicos, políticas públicas educativas, directivos institucionales, padres, docentes, entre otros y se pierde de vista a los verdaderos expertos de la educación infantil, los niños y las niñas.

**Momento 2:** Después de haber recorrido una parte del trayecto, se procede a realizar un pacto de silencio por el resto del recorrido, con la condición que si necesitan comunicar algo deberán hacerlo por otro medio diferente a la articulación sonora.

¿Qué escucharon durante el recorrido? y ¿cuáles fueron las diferencias después de Pacto de silencio?. (Colectivo Akelarre, Caminatas taller, 2015)

---

<sup>13</sup> Se le llama “aula ambiental” al espacio natural que brinda la montaña, que permite un momento de diálogo y reflexión.

Haciendo uso de la metáfora “La montaña es un niño” se encuentra otro elemento que permite abordar el segundo punto de reflexión. Es inevitable percibir cómo los sonidos que este ambiente natural brinda, poco a poco silencian el estruendoso caos de la ciudad y las continuas demandas sociales y académicas (los afanes, las preocupaciones, la contaminación auditiva, medios de transporte, trabajos, lecturas, responsabilidades familiares entre otras), todas estas en simultánea agotan e inhiben la posibilidad de escuchar.

Viéndolo de esta manera, el siguiente momento viene a lugar ya que la intención es movilizar reflexiones vivenciadas que involucren los sentidos; el pacto de silencio requería inhibir fonéticamente la comunicación para dar un lugar preeminente a los sonidos y mensajes emitidos por la montaña. En otras palabras, si bien es importante reconocer las trayectorias epistemológicas, pedagógicas, políticas, económicas, etc. Estas no se pueden convertir en el ruido constante que impida escuchar los intereses y necesidades que los niños y las niñas manifiestan, puesto que si se da un lugar privilegiado a los discursos “Expertos”, en su mayoría descontextualizadas, se queda en interpretaciones, aquello que las infancias quieren decir.

Una de las conclusiones que se obtienen de este segundo momento es que es necesario que el maestro se tome el tiempo de transitar el niño (montaña) silenciado los ruidos externos (planeaciones, informes, planes curriculares, eventos escolares, órdenes directivas, exigencia de los padres, evaluación cuantitativa, entre muchos otros) e incluso silenciando por un momento sus propias posturas y objetivos planteados; para de esta manera tener la oportunidad de escuchar esas voces (sonidos naturales) con mensajes claros y contextualizados de lo que requiere su formación de acuerdo a las necesidades que emergen en su proceso. Es conveniente anotar, que son necesarias las experiencias y los discursos (ruidos de la ciudad) desde un lugar que potencie esa primera experticia, el saber del infante frente a su propio proceso, para contrarrestar lo que nos llevará al tercer punto de reflexión, políticas públicas y lineamientos curriculares.

**Momento 3:** Termina pacto de silencio y nos ubicamos en un lugar cómodo. Se pide cierren los ojos y sigan las indicaciones de los orientadores del taller (Ejercicios de relajación).

**Momento 4.** Se recogen las experiencias subjetivas de cada participante a través de un diálogo, que se desarrollará de acuerdo con las siguientes preguntas.

¿Cuáles son las características físicas del entorno durante el recorrido y qué cambios percibe?(Colectivo Akelarre, Caminatas taller, 2015)

Llegar a la cima implica todo un esfuerzo físico y mental y este momento busca valorar esa experiencia retomando todos los elementos de la vivencia y del contexto para abordar las reflexiones ya mencionadas.

La Quebrada la Vieja cuenta con múltiples caminos para ser ascendida, principalmente *Las Escaleras*, esta es una opción que se caracteriza por ser un sendero artificial creado y diseñado por entidades estatales encargadas de preservar esta zona *hídrica natural* que busca hacer del ascenso algo más fácil y seguro, este es el camino más corto y que indudablemente conduce a un solo objetivo, *la virgen*. Asimismo, existen las trochas, una variedad de caminos que no cuentan con senderos establecidos y que requieren de la atención absoluta para identificar aquellas huellas que dejan algunos osados al transitarlas y de la agudeza de los sentidos para descubrir las rutas que en la sabiduría de la montaña, que tiene un conocimiento pleno de sí misma, ha dejado develar para aquellos que se atreven a transitar por allí.

Continuando con la metáfora del niño y la montaña, se quiere decir que los maestros de la educación inicial o básica tienen dos opciones o dos caminos; el primero, ver la infancia como una etapa estática que debe someterse a las interpretaciones externas de lo que consideran necesita el niño, y que además de establecer cómo hacer el recorrido (el proceso) imponen el objetivo que traducido en su lenguaje son los intereses del infante. Y la segunda, reconocer la diversidad de infancias que se conocen a sí mismas y envían mensajes de lo que realmente necesitan y requieren para ser acompañadas en su formación, proyectando sus propios objetivos para alcanzar el éxtasis de sus competencias o capacidades y que además exigen que el educador se tome el tiempo de conocerlas y transitarlas para lograr asociarse a sus procesos educativos ya que así el papel del maestro cobra sentido.

Cabe considerar, por otra parte, la montaña como símbolo del sistema educativo, un sistema conformado desde la educación inicial, la educación preescolar, la educación básica (primaria cinco grados y secundaria cuatro grados), la educación media (dos grados y culmina con el título de bachiller), y la educación superior y articulado a lineamientos curriculares que consisten en las orientaciones epistemológicas, pedagógicas y curriculares planteadas por el Ministerio de Educación.

Dichas orientaciones se convierten en la única ruta, que limita o potencia la práctica del maestro, pero que sin duda es un recorrido restringido desde el momento que se establece para masividad de contextos en los que imperan las diferencias culturales, económicas, políticas y sociales. Es por ello que durante el recorrido se hace uso de diversos senderos que permiten al caminante (maestro) transitar la montaña (Sistema educativo) desde dos planos; inicialmente el que brinda seguridad, garantiza una base sólida y predetermina los alcances del objetivo, aún a costa de reconocer que en el andar no se camina solo, ni bajó el mismo ritmo y que existen otras posibilidades de abordar el trayecto. Es conveniente anotar que aunque esta perspectiva requiere un esfuerzo importante por parte de los transeúntes, maestros, estudiantes y comunidad educativa en general, en muchas ocasiones se queda limitada y moviliza al confort de lo establecido y diseñado desde la mirada externa, que imposibilita las formas de encontrar otras rutas para llegar al objetivo y que incluso enmascara los verdaderos resultados de lo predeterminado. Es decir, las instituciones trazan objetivos a los cuales el maestro debe llevar a sus estudiantes, pero al momento de medir los alcances de estos en las acciones concretas del quehacer pedagógico, se tiende a acomodar los resultados de acuerdo a los esperados en cada disciplina.

En un segundo plano, la montaña otorga la posibilidad de emprender diversos rumbos que se tornan inciertos al inicio, pero, basta con detenerse un poco a reconocer el contexto para poder avanzar. La trocha, como símbolo de las dificultades y los retos que representa desviarse de lo establecido, aquello preparado por otros y de lo cual no se tiene pleno conocimiento lo que lleva a reproducir pasos aligerados que dejan huellas superficiales porque sus suelos son impenetrables; por el contrario, la trocha implica entrar en interacción distinta con esa montaña (niño) implica reconocerla para poder dar el siguiente paso, esto representa riesgos y una necesidad a la lectura minuciosa para avanzar con cuidado, esta elección conlleva un proceso más largo, pero que sin duda garantiza diversas formas de movilizar el saber valorando los conocimientos de los actores que ingresan al sistema educativo, maestros y estudiantes, con la intención de aprender y enseñar.

Con lo anterior, no se pretende invalidar los lineamientos curriculares (camino establecidos) de acuerdo a las áreas de conocimiento (Ciencias sociales, ciencias naturales, matemáticas, educación artística, entre otros.), por el contrario, se busca extender una invitación

a los educadores infantiles para que en sus prácticas pedagógicas se encuentre la forma de poner en diálogo ambos planos, ya que la responsabilidad de educador no consiste únicamente en responder al sistema, también tiene como reto garantizar a los estudiantes la libertad de aprender y desaprender desde los discursos “expertos” y las experiencias concretas de las infancias frente a sus procesos formativos.

Desde una perspectiva más general, estas reflexiones tienen por objetivo confrontar aquellos discursos en los que el sistema educativo se impone, desconociendo las diversidades contextuales. Pero además, también observar detenidamente los opositores de estos discursos e imposiciones, ya que son quienes terminan sometiendo a las infancias a un silencio perturbante, transgrediendo los derechos que en el discurso se exigen y en la práctica se violentan. Visto de ésta forma, quién más que el maestro tiene la obligación de hacerle saber al sistema educativo que existen otros procesos (camino) y otros fines (Objetivos) igual de válidos a los establecidos porque a la final son ellos quienes interactúan cotidianamente con los expertos en la educación inicial y básica, *las infancias*.

**Momento 5:** invitación a la importancia de vincular lo académico con lo extra académico, para así lograr una formación integral desde sus prácticas cotidianas.

**Momento 6:** despedida (Colectivo Akelarre, Caminatas taller, 2015)(ANEXO, 5)

Comprender el niño como una montaña en la que se adentra con cada paso que se da, dio lugar a reconocer que en el campo disciplinar de la educación infantil es constante la interacción con las infancias pero pocas veces se detiene a escucharla. Así mismo, es importante señalar que los EEII que tiene la intencionalidad de defender los derechos de los niños requieren del compromiso no sólo discursivo, también las formas de accionar en el quehacer pedagógico.

Para cerrar esta parte, en primer lugar se hace referencia a que las caminatas siempre fueron para el CA un lugar de reflexión e invitación a pensar continuamente la práctica de formación desde un lugar de autonomía y auto reflexión alrededor de la misma, planteando el empoderamiento y el protagonismo de quien se forma como una de las principales formas de transformar la RS que existen del EI. Es decir, como se planteó anteriormente para lograr proyectar una nueva forma de ver y pensar el rol del educador de las infancias es necesario

transformar inicialmente prácticas propias reconociendo así como un sujeto maestro que construye conjuntamente con los niños y niñas y no solo los asiste.

### ***5.1.2 Trabajo con la diversas Comunidades***

#### **Cinefilitos. Una proyección del pensamiento crítico:**

Cinefilitos es una propuesta que tiene como objetivo visibilizar a los niños, niñas y jóvenes brindando espacios donde su voz sea escuchada, un espacio para el pensamiento crítico-reflexivo frente a las situaciones actuales de la vida por medio del cine. (Cinefilitos, Colectivo Akelarre, 2015) (ANEXO 6).

A través del espacio académico socialización II y a través de un ejercicio de consolidación y apropiación de conocimientos en una propuesta pedagógica, el CA encuentra una oportunidad para poner en marcha este proyecto. Se presenta la historia de vida como una oportunidad de enseñar ciencias sociales, para comprender las implicaciones de las mismas en la educación infantil; para ello, se realiza un ejercicio de reconstruir historias de algunos actores que han desarrollado un trabajo con las infancias.

Por esta razón, se realiza un acercamiento con la directora de la fundación Crecer, ubicada en el km 5 vía la Calera, para entrevistarla y tomar elementos que ayudaran a reconstruir su historia de vida. Con esta intención el CA se halla en un contexto en el que se pueden llevar a cabo unos de los proyectos planteados para los niños y niñas, en este caso Cinefilitos.

Una vez presentado y acogido el proyecto de cine foro se da lugar al acercamiento del contexto, que presenta una condición vulnerable frente a los índices de pobreza, violencia intrafamiliar y falta de agua potable. Teniendo en cuenta estas características se plantea el primer ciclo de Cinefilitos como un espacio de reflexión sobre una de las problemáticas más representativas de este sector, la escasez de agua. Esta es una situación que dio lugar para que los niños analizaran las razones por las cuales estando a pocos metros de un páramo y siendo un territorio que proporciona agua al acueducto comunitario, no se cuenta con agua potable y deben

hacer uso de las aguas lluvias o de los residuos que quedan en los nacedores después que las mangueras de las familias más influyentes extraen todo este líquido.

Por lo mencionado anteriormente, la primera sesión del cine foro se inicia con un largometraje de animación titulado Las Trillizas de Belleville con la intención de generar reflexiones alrededor de la participación y la importancia de manifestarse ante las situaciones que afectan el bienestar individual y colectivo, teniendo en cuenta que unas de las problemáticas que afectan directamente a los niños es la falta de agua potable.

Por esta razón, nace la idea de la segunda sesión “Abuela Grillo” un cortometraje animado enfocado en el agua y el derecho a disponer de ella libremente, puesto que es una producción basada en la guerra que se dio en Cochabamba - Bolivia por el agua, debido a que esta fue privatizada, prohibiendo incluso la recolección de aguas lluvias.

En las dos sesiones desarrolladas se evidenció en los niños el asombro frente a los contenidos de las producciones presentadas, mencionando además de la importancia de oralizar las opiniones frente a algo, la importancia de reconocer las diversas formas de comunicar y la necesidad de estar dispuestos y preparados para escuchar en diferentes lenguajes. Estas afirmaciones parten de las reflexiones que manifestaban los niños durante las acciones pedagógicas que acompañaron las proyecciones; juegos y preguntas generadoras de diálogos.

Es importante mencionar, que el trabajo desarrollado en este escenario trajo consigo unos retos de términos organizativos. Es decir, la disposición del espacio para el desarrollo de Cinefilitos se convirtió en un elemento que permite pensarse colectivamente para disponer un escenario común en pro de un momento de encuentro. Reconocer que no se contaba con las condiciones y herramientas necesarias para la proyección de material cinematográfico y que entre todos se podía buscar vías de solución para propiciar un espacio armonioso con la propuesta, permitió que los niños vieran en ello la oportunidad de proponer haciendo uso de material que estaba al alcance sus posibilidades; por ello, se realizaron adecuaciones para el espacio. (Cortinas para oscurecer el salón) con material reciclado (Plástico de colores reutilizado)

El día de hoy, junto a los niños y niñas de la fundación crecer realizamos el segundo CINEFILITOS con la abuela grillo, un corto Dinamarca-Boliviano, que

dio pie para inquietar a los niños y niñas acerca de procesos que se dan con diferentes productos colombianos, en especial el agua. Se generó una discusión acerca de los productos que se exportan al extranjero y nos los venden a precios más altos, los niños y niñas nos contaron como es el manejo del agua en San Luis, -Nosotros reciclamos el agua de la lluvia. -Nos toca ir a recoger agua de los camiones que suben. Después de una conversación de 20 minutos aproximadamente, salimos un rato a jugar con los niños y niñas, los juegos principalmente basados en la temática del cuidado del agua, al final estando ya cansados, se tomaron el agua que protegieron, unos quedaron sin agua y una reflexión bien bonita que nos quedó de uno de los niños fue - nosotros jugando y el agua no está en juego-<sup>14</sup>

La iniciativa de hacer uso de la producción cinematográfica como un medio para llevar a las reflexiones contextuales que inciden en las dinámicas cotidianas que afectan a las infancias, también tuvieron lugar en Fontibón mediante una alianza con la Casa de la Juventud, esta oportunidad que dio lugar a una sola sesión de trabajo, pero sin duda abrió la perspectiva sobre las posibilidades de llegar a la comunidad en general, ya que este encuentro se llevó a cabo en el parque al aire libre al cual asistieron habitantes de calle, jóvenes, adultos y niños. Machuca una película chilena protagonizada por dos niños de once años que comparten un aula de clase aunque las diferencias de contexto sean evidentes y en ocasiones pretenden separar su amistad. Para fortalecer comunidad basta con propiciar espacios de encuentro que permitan reconocer al otro como portador de conocimientos que sirven para edificar al Yo; el contenido de esta proyección tiene como fin acompañar un análisis sobre la importancia de reconocer que lo comunal es el mundo en el que se desenvuelven los niños y las niñas haciendo de las acciones del adulto un referente de ser sujeto y de hacer sujetos pasivos o activos en las construcciones sociales que afectan a un colectivo mayoritario. Por esta razón, hacer uso de lo público para reunir comunidad de maneras armónicas y en las que se posibilite problematizar situaciones para

---

<sup>14</sup> Relatoría Facebook -. Página CA <https://www.facebook.com/Colectivo-Akelarre-1425673191048372/>

luego buscar medidas de resolución conlleva a la participación al empoderamiento de los afectados y de los que afectan, reduciendo así las brechas de desigualdad.

En el marco de Cinefilitos, el CA reconoce en este escenario alternativo como un movilizador de pensamiento crítico en las infancias y en las comunidades que les rodean (Familia, escuela, comunidad en general) buscando así una mirada de las incidencias de los contextos sociales en la educación infantil. Además de esto, brinda la posibilidad de exponer las posturas frente a las falencias del discurso y las realidades que se afrontan en la EI, y la posibilidad de acercarse a otros escenarios educativos con el fin de continuar enriqueciendo el proceso de formación.

De esta manera Cinéfilitos se extiende al Cauca-Inza presentando “El libro de la vida”, una película animada muestra una tradicional feria en México que conmemora el día de los muertos; esta sesión generó importantes impactos al interior del CA, no solo por la disposición de los niños y niñas para ver esta producción cinematográfica pese a las falencias de sonido, proyección tenue, la necesidad de dividir en sesiones en dos días y la poca importancia que dieron los adultos a este momento dispuestos para los más pequeños de la comunidad, interrumpiendo con sus conversaciones en altos tonos de voz. Esta intervención se realizó en el marco de una salida de campo y el objetivo inicial era establecer diálogos con la comunidad en general, por esta razón el material seleccionado tenía contenidos poco apropiados para los más pequeños.

Para el asombro de muchos, los más interesados, y a decir verdad los únicos que atendieron el llamado de Cinefilitos fueron los niños, poniendo en aprietos a las integrantes de este colectivo quienes en algún momento perdieron el horizonte de sentido de este proyecto inicialmente dirigido a las infancias. Esto generó un momento de decepción porque por querer llegar a las comunidades se llevaba en el viaje un discurso de visibilización de la infancias, pero en esta ocasión fue el colectivo quien las invisibilizó. Esta circunstancia además de terminar en un acto simbólico en el que los participantes del cine foro se acercaron a una nueva perspectiva sobre la muerte, una realidad tan cotidiana y frívola en su contexto; también conllevó a amplios interrogantes sobre el por qué se pierde con tanta facilidad en el accionar los discursos sobre las infancias y la importancia de reconocer su rol social.

Con el ánimo de continuar adelante y aprender de las situaciones que se presentaban en cada oportunidad a la que se exponen en esta dinámica, el CA participa del III Encuentro Nacional de estudiantes de Pedagogía Infantil y Educación Especial en la modalidad de cine foro y coordinación por una de sus integrantes. Para esta ocasión bajo en contexto de un encuentro interdisciplinar e interinstitucional, con la película “Anina” se pretende generar debates relacionados con los retos subyacen de las aulas inclusivas. Pero, en esta ocasión los percances logísticos para la proyección del material impidieron llevar a cabo en su totalidad lo programado. Esto dio lugar a la socialización de la experiencia del colectivo al grupo de participantes presentes de diferentes universidades, las representantes de la universidad Distrital se mostraron muy interesadas en establecer alianzas para llevar esta iniciativa a su programa académico, lo que conlleva a encuentros posteriores que se mencionan más adelante.

#### **Taller capacitación Lectura escritura y oralidad: Encuentro de saberes en la biblioteca Casa del Pueblo**

El objetivo de esta experiencia se enmarca en “Propiciar herramientas para la creación de ambientes que convoque la lectura, la escritura y la oralidad como una producción de autonomía; integrándose como prácticas culturales para la vida”.<sup>15</sup>

Durante el periodo académico del 2014-2 y el 2015-1 se realizaron en la licenciatura dos salidas de campo a Cauca-Inzá, En el marco del semillero de investigación Pedagogía y Contextos al cual pertenecían algunas integrantes del colectivo, en ambas salidas el profesor Jairo Arias, quien lideraba este proceso de investigación, dio la oportunidad al colectivo de llevar a cabo en este contexto el proyecto de Cinefilitos y a su vez presentó a las estudiantes como CA a la comunidad brindando una gran confianza en el trabajo del mismo. En consecuencia, Luis Enrique Fajardo quien es el bibliotecario de “La casa del pueblo” biblioteca pública en Guanacas- Invita al CA a realizar una capacitación a los maestros de la comunidad (Primera infancia, Básica primaria, Básica secundaria y Bachillerato), en lectura, escritura y oralidad.

Allí inicia esta experiencia, las integrantes del colectivo evaluaron las posibilidades de aceptar esta invitación teniendo en cuenta sus posibilidades económicas, y conceptuales frente al tema. Con muchas incertidumbres aceptan esta oportunidad que las reta, superando los

---

<sup>15</sup> Relatoría Talleres de capacitación Biblioteca Casa del Pueblo Guanacas. Inzá -Cauca

obstáculos financieros desde la autogestión, cantando en el medio de transporte público (Transmilenio) y vendiendo boletas para la rifa de una ancheta (Aporte de los maestros de la comunidad de Guanacas). Por otra parte y con relación a las posibilidades conceptuales, inicialmente se sentía una incapacidad para responder a la demanda de esta invitación, sin embargo, para construir el documento que se plantea, la justificación y el desarrollo de los talleres, se da lugar a discusiones en las que se requiere hacer uso de los conocimientos adquiridos en los espacios académicos de *comunicación y lenguaje 1 y 2*; esto permitió que las integrantes del colectivo hallaran confianza en sus conocimientos y se sintieran un poco más seguras, pero además se reconoce que se sorprendieron de lo que sabían. Muchas estudiantes que pudieron observar el trabajo que realizaba el colectivo, se sorprenden de la organización y dedicación que hubo para con este taller.

Cuando llegaron los maestros al taller, se dieron cuenta que las poblaciones con las que se trabajaría eran maestros indígenas y campesinos que, como se mencionó anteriormente, se dedicaban a la educación primaria y secundaria. En esta capacitación se logró generar en los maestros una visión más amplia sobre el sentido de la pregunta, la importancia de utilizar el cuerpo como herramienta de comunicación y sobre todo, la importancia de la participación, el diálogo y la construcción de saberes junto a los niños y las niñas. Las respuestas que se generaron durante los tres días de taller fueron bastante positivas, hubo la oportunidad de dar a conocer lo que se había hecho en esta jornada en el programa de radio más importante de la comunidad. Al final, los maestros mostraron su agradecimiento e interés en aprender más.

Para las integrantes del colectivo fue una experiencia bastante enriquecedora ya que como ellas mencionan, siempre aprenden más de lo que pueden llegar a dar a las personas. (ANEXO 7)

### **Trabajo con la Fundación Vida y Liderazgo**

Este trabajo en especial, tiene un valor agregado, se desencadena en el marco del encuentro de estudiantes de Educación Infantil y Educación Especial que se desarrollará en la siguiente categoría de “evento científico” y tiene una singularidad puesto que en este proceso se empezó a pensar en cómo los niños y las niñas veían y se sentían con respecto a su tallerista, qué es lo que proyectan los maestros a los niños y las niñas. Muchas veces el tallerista tiene distintos problemas, pero no hay una buena convivencia ni diálogo entre los mismos talleristas,

sencillamente existen intereses económicos que prevalecen antes que los niños y las niñas. Entonces en las dinámicas de la fundación se generan tensiones que perciben los niños y las niñas, sin importar esto, la situación continúa siendo tensa, los talleristas se dedican a planear y seguir así. Esta situación se estaba viviendo en la Fundación Vida y Liderazgo, ubicada en una zona rural de la localidad de Usme. Sin embargo, el colectivo llegó directamente a pensar en algo para los niños; se pensó en cinefilos, en un carnaval, en bazares con la comunidad, pero los talleristas no tenían la disposición de participar, además había conflictos entre ellos y el ambiente se fue tornando tenso es posible afirmar que las integrantes del CA eran intrusas en este lugar. De esta manera el colectivo tuvo que dejar de lado el carnaval, los cine-foros y demás, porque pensarse en los talleristas que atienden las infancias en la fundación es pensarse directamente en los niños y las niñas; esta fue la consigna para el taller que se prepararía el cual toma por nombre “taller para talleristas”. En la entrevista que se le hace a Adriana Duitama, ella menciona la trascendencia que tuvo el taller que fue nombrado como “taller para talleristas” puesto que fue el inicio para que antes de cada acción se generará diálogo entre los talleristas, fue el inicio para sensibilizarse y reconocer y legitimar lo que está haciendo el otro, también para trabajar colectivamente y para que Adriana fuera vista ya no como tallerista sino como líder en los procesos de la fundación.

### ***5.1.3 Participación en Eventos Científicos***

#### **Encuentro Nacional de Estudiantes de Pedagogía Infantil y Educación Especial 2015-2**

El objetivo principal de este evento fue “Propiciar un espacio de encuentro alrededor de la formación docente de estudiantes de Educación Infantil y Educación Especial y los saberes que allí se configuran” (Documento oficial del III Encuentro 2015 p.1.). Sandra Castañeda, integrante del colectivo fue una de las coordinadoras de este encuentro que se realizó en la UPN y actualmente continúa coordinando el evento que se realiza anualmente, de esta manera fue insistente en que para dar a conocer el CA, era necesaria la participación en este tipo de eventos, logrando de esta manera que el colectivo se presentará en dos modalidades; la primera modalidad de póster y la segunda la modalidad de cine-foro. En este sentido, el colectivo se dividió las presentaciones, Leidy Hurtado y Lizeth Bautista, presentan el póster (Anexo. 3) el cual daba cuenta de la capacitación de maestros sobre lectura, escritura y oralidad realizados en

el Cauca con maestros indígenas y campesinos. Katherine Rojas, Juliana Sánchez, Katherine Arias y Ana Barragán se encargaron de organizar y darle sentido al cine-foro con la película “Anina”.

Por una parte, el póster fue uno de los más llamativos para los asistentes al evento, esto se mide en la cantidad de personas que presenciaron la presentación del póster y posterior discusión que se generó alrededor del mismo.

Por otra parte, el cine-foro también llamó bastante la atención, se realizaron simultáneamente dos cine-foros en dos salones en los que en cada uno había una asistencia de quince a veinte estudiantes. Entre las asistentes se encontraban estudiantes de la Universidad Libre, de la Universidad de Atlántico y de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (UD). Es necesario reconocer que el cine-foro como tal no funcionó debido a que no se revisó la película antes de proyectarla y fue por error del CA. Desafortunadamente la película no pasó de los diez minutos y fue irrespetuoso con el público, la vergüenza era evidente, sin embargo había una discusión posterior y un juego acerca de la inclusión lo cual revivió la emoción de los asistentes al cine-foro. Aunque la discusión con respecto a la inclusión y con respecto a las infancias fue bastante enriquecedora, hubo un segundo momento que trataba de compartir la experiencia del colectivo a estudiantes de otras universidades, así se dio paso a un diálogo de saberes, entre universidad pública y universidad privada, entre estudiantes que reconocen o no la importancia de la infancia dentro de la sociedad. Ese diálogo, dio pie para nuevos encuentros con las estudiantes de la UD y la conformación del CA Distri, con el cual se realizaron aproximadamente cuatro reuniones y se continuó un proceso en la Fundación Vida y Liderazgo, que hace varios años lidera la estudiante Adriana Duitama, quien hizo la invitación al colectivo a trabajar junto a ella.

## **II Bienal Iberoamericana de infancias y Juventudes, Manizales 2016-2**

Este evento se configuró para el colectivo en tres momentos fundamentales, el primero se da cuando Sandra Castañeda impulsa a las estudiantes a presentarse en un segundo evento, con lo cual las estudiantes no se encontraban seguras debido a los demás deberes que se tenían para el momento, entre estos deberes se encontraba la práctica, los trabajos finales de semestre, espacios

académicos, etc. Como requisito principal el evento exigía presentar un resumen de lo que iba a ser la presentación durante el mismo. En la conformación de este resumen participaron cuatro estudiantes. El resumen se presentó y fue aprobado, sin embargo el evento presentó una segunda fecha para presentar ponencias, lo cual dejó desconcertadas a las integrantes del colectivo porque no entendían qué era lo que les habían aprobado. Se habían presentado para coordinar una mesa de trabajo y desconocían lo que esto implicaba (lectura de ponencias, aprobación de las mismas, organización de un cronograma para la mesa de trabajo, preparación de un documento de ocho hojas que diera cuenta de la temática de la mesa). Este trabajo debía ser realizado por tres personas máximo, pero todas las integrantes del colectivo querían asistir y presentar algo en el evento ante público académico, de esa manera se presentaron dos ponencias: la primera fue nombrada como: “Repercusiones del enfoque de desarrollo económico en la educación Rural: hacia la construcción y reconocimiento de propuestas pensadas desde la diversidad” donde son autoras Lizeth Judith Bautista López, Ana María Barragán León y Leidy Johana Hurtado García, y una segunda ponencia llamada “Colectivo Akelarre: Experiencia colectiva transformadora de imaginarios desde el proceso de formación” de la cual son autoras Jessica Alejandra Prieto de los Reyes, Paula Juliana Sánchez Rubio y Sandra Castañeda Martínez. Este segundo momento se basa en la tensión y preocupación por responder a los requisitos del evento y trabajar colectivamente para terminarlos en los tiempos solicitados, además de ello las integrantes del colectivo deciden hacer dos grupos para aprobar las ponencias de la mesa de trabajo la cual llevaba por nombre: “¿Necesidad o pertinencia de los niños, niñas y maestros como sujetos políticos en la construcción social?”. Se presentaron aproximadamente 24 ponencias de las que se escogieron quince en las cuales había participación de intelectuales académicos como René Unda (periodista y comunicador social, experto en infancias) y Astrid Dupret (Doctora en Filosofía, psicoanalista e investigadora asociada del Centro de Investigaciones sobre Niñez, Adolescencia y Juventud, CINAJ, de la Universidad Politécnica Salesiana). También había académicas argentinas, estudiantes de universidades colombianas privadas y públicas, fue una experiencia muy grata llegar a pensar que las integrantes del colectivo se sentaban a dialogar con personajes de este nivel académico sobre las infancias.

El tercer momento fue la llegada a Manizales, los nervios y la ansiedad se hacen evidentes en las integrantes del colectivo, puesto que era la primera vez que se enfrentaban a un evento internacional y no sabían lo que les esperaba. Durante la presentación de las ponencias y la mesa

de trabajo se generaron discusiones fascinantes sobre las infancias y los medios de comunicación, la interculturalidad, el afecto, las infancias y los movimientos sociales, el niño y la niña como sujetos políticos y fue altamente significativo escuchar las felicitaciones o la importancia y la trascendencia que estos personajes encontraban en el colectivo. Hoy día las estudiantes ya hacen parte de las memorias del evento, son citadas como autoras y estos dos eventos les permitieron comprender el peso que tiene esto para la vida académica investigativa. (ANEXO 4)

A partir de estas tres categorías surgen tres subcategorías que representan los objetivos reales del CA que se extraen de la sistematización de experiencias y las entrevistas realizadas a las integrantes del colectivo.

## **5.2 Enunciación de la voz de los niños y las niñas**

Como lo menciona Shabel,( 2013) Cada vez se entiende con mayor frecuencia a los niños y niñas como sujetos insertos en relaciones de clase y de poder donde llegan a encontrarse inmersos en distintas realidades al nivel de poder reflexionar sobre ella y adaptarse o empezar a transformar. El CA, trató de generar propuestas en cada uno de estos talleres donde se posicionará la voz del niño, hiciera parte de las discusiones con maestros y maestras, generando metodologías que logran rescatar sus propuestas, deseos y puntos de vista. De esta manera hacerlos parte de la transformación de su realidad desde la toma de decisiones, las discusiones y propuestas desde sus necesidades

Considerando lo anterior, para el CA, en cada una de las experiencias anteriormente presentadas, una de las banderas fue: “hay que poner la voz de los niños y las niñas en la mesa” esa fue la premisa y se mantuvo firme en cada una de las experiencias. Como se puede dar cuenta en las anteriores páginas, no todas las experiencias se realizaron con los niños y las niñas, sin embargo con las distintas poblaciones se hacía énfasis en la importancia que tienen las infancias en la sociedad para que la labor docente cobre sentido y quienes trabajan con las infancias tengan el compromiso que ellas ameritan: “si logramos incidir en los maestros y maestras de la EI, estamos trabajando directamente con las infancias a las que ellos llegan”<sup>16</sup>

---

<sup>16</sup> Frase usada continuamente por algunas integrantes para motivar el trabajo del colectivo

### **5.3 Participación de los EEII en diferentes campos**

Como puede observarse al hacer la lectura de las experiencias del CA, este generó las oportunidades y posibilidades de llegar a diferentes contextos, diferentes poblaciones y diferentes comunidades, pero sobre todo tratando de generar poder popular desde las bases, es decir, comunidades subalternas, marginadas y las infancias que ocupan un lugar de invisibilización en la sociedad. Por eso el CA trataba de que con sus talleres, capacitaciones, propuestas y demás acciones, se generarán algunas oportunidades desde el pensamiento crítico, de esta manera lograr que estas poblaciones se muevan por sí solas reconociendo sus realidades y necesidades. Teniendo en cuenta esto el colectivo gestó proyectos en zonas rurales (Inzá, Cauca, el Peñón Santander, Landazuri, Santander) y urbanas (IED Orlando Higuera Rojas en Bosa, fundación creciendo en el 20 de Julio y fundación crecer en el barrio San Luis). Gestó el proyecto Cinefilitos el cual tuvo impacto en la casa de la cultura de Fontibón y en las zonas rurales, también se trabajó junto a la Biblioteca Pública del deporte, ubicada en el Campín, donde se hizo un taller para padres y bebés sobre el afecto y el cuidado por medio del taller “mil formas de leer”. Además el trabajo que se le dedicó a generar espacios de reflexión y pensamiento crítico por medio de las escuelas de formación con las estudiantes de la UD, y las caminatas.

Es importante reconocer que estos espacios llevaron al colectivo a reconocerse como maestras en diferentes campos, investigadoras y constructoras de colectividad.

### **5.4 Maestro de EI como sujeto político**

Una de las premisas durante esta trayectoria fue reconocer al EI como un sujeto político, que lograra reconocer las RS que existen sobre él para generar una ruptura en esa tradición de los EEII y empezar a darle una transformación a lo que significa ser educador para las infancias y a las infancias mismas. Por esta razón cada una de las propuestas iba enfocada a generar participación en asambleas, pero también en construcción de propuestas, discusiones, toma de decisiones, acciones colectivas, y de esta manera despertar una conciencia política tanto de los estudiantes como de maestros en ejercicio. Muchas veces algunos compañeros y personas lejanas a estos procesos conciben la política cómo hacer parte de un partido y no es así, sencillamente esa posición es la que han querido mostrar los sectores dominantes, pero la política y el ser maestro, sujeto político, está ligado a la participación y a comprender las realidades que se viven

para transformarlas; definitivamente eso está enmarcado en cada una de las propuestas e intenciones del colectivo.

### **Primera Semana de la Educación Infantil 2015-2 al 2017-2**

Por último cabe mencionar el resultado y la consolidación del colectivo, que pesándose en dejar algo en el programa y no pasar desapercibido, logra gestionar la I Semana de la Educación Infantil, que lleva por nombre “Tejiendo nuevas visiones y proyecciones de los que somos, lo que hacemos y lo que buscamos ser”, esta propuesta además de dar continuidad al proceso, busca generar escenarios de encuentro entre las y los estudiantes de la Licenciatura, los docentes y la comunidad universitaria, en los que se dialogue temas propios del quehacer educativo y como maestras en formación desde sus sentires y construcciones conceptuales. El evento se realizará junto al encuentro de prácticas en octubre del presente año. Prácticamente este proyecto da cuenta de lo que fue y buscó ser el colectivo, un aporte para los educadores infantiles en formación y en las infancias. Para Larrosa (2010) la experiencia se divide en las palabras de su significado “lo que nos pasa”

Lo: se refiere al acontecimiento, a la exterioridad, a la capacidad de la alteridad, se refiere a todo lo ajeno.

Nos: Dentro de la palabra nos, se encuentra la subjetividad, los sujetos salen de sí mismos para enfrentar eso ajeno que llega, eso ajeno exige un retorno y es lo que regresa al sujeto. Larrosa hace una metáfora con un espejo, ese nos es eso que pasa pero que regresa en la imagen que proyecta.

Pasa: Esta se refiere a la experiencia en el sentido de un viaje, un paso, un pasaje, trayecto, movimiento, “el sujeto de la experiencia tiene algo de pirata” (Larrosa, 2010) porque se enfrenta a la incertidumbre, a la aventura y los resultados de aquello que no se puede anticipar.

Estas tres dimensiones dan cuenta que el sujeto se hace sensible porque eso que nos pasa deja una huella, el sujeto se deja atravesar por la pasión, en esta ocasión se vuelve pasivo en el sentido de que deja que las cosas le pasen y le afecten.

La escuela funciona como un aparato de distribución de lugares, a la escuela no le gustan las cosas que no sabe que son, por eso lo que busca es el orden, tener cada cosa en su lugar, en la escuela todo tiene que ser nombrado y definido, pero cuando se le pone nombre a las cosas inquietantes, se normaliza y desaparecen. Por eso cuando los niños y las niñas hacen alguna

pregunta dentro o fuera del aula, estas preguntas son respondidas de ipso facto quitando la oportunidad de que ese cuestionamiento pase por la experiencia, como el niño ya sabe que es, deja de cobrar relevancia. Este ejercicio tan cotidiano en las escuelas hace imposible la experiencia.

Entonces qué pasa en la escuela, que está encerrada, diseñada para proteger, para vigilar; siendo esto así lo que pasa afuera, no se siente, no se vive y se aísla. Pero esto no pasa solo en las escuelas, en la universidad muchos estudiantes se encuentran aislados de las realidades que viven las infancias diariamente. Se encierran en los espacios académicos como si el sujeto de experiencia pudiese pasar por ósmosis esa misma experiencia. En el CA, las salidas de campo fueron fundamentales y cada una de ellas fue gestionada desde el colectivo por la importancia que evidenciaron en salir a conocer, a estar con los niños y proponer con ellos y para ellos, en una de las entrevistas Lizeth Bautista dice “Las salidas de campo fueron fundamentales para el proceso de formación, es ir y vivir la realidad”.

### **Integrante 5**

**Pregunta:** ¿considera que espacios como el CA, deberían establecerse en el currículo?

“Entar a Akelarre es pensarse el trabajo colectivo como tal, empezar a construir lazos con otras personas, generar conocimiento, trabajar y pensar en los otros por simple gusto, no por una nota, pensar en la calera no por una nota sino que la experiencia se fortalece desde ahí, la universidad premia o castiga con notas, yo leo para que me pongan nota, en el colectivo era por gusto, por formación integral, aprender porque quiero no porque me toca, no tengo que esperar a que me digan que haga sino hacerlo.

Cuántas personas han pasado una ponencia, muy pocas, mostrar el trabajo que hicimos fue muy bonito, la academia monopoliza, nosotros queremos mostrar el saber”

## 6. CONCLUSIONES RETOS PARA LA FORMACIÓN DE EDUCADORES INFANTILES



Fuente: Archivo del Colectivo Akelarre, Guanacas, Cauca (2015)

Con este trabajo, se quisiera llegar a miles de personas mostrando que pensarse unas infancias con participación activa y con voz propositiva en la sociedad, es posible, ¿cómo sería el mundo si fuese proyectado por esos niños y niñas que piensan en soluciones prácticas y eficaces sin sesgos para crear un mundo mejor? Esas voces que al pensar en los problemas que afectan al mundo dan soluciones como: “y por qué no se perdonan y ya” o “que todos respeten el pensamiento de todos y los dejen ser libres” Tatiana niña de 11 años que interviene en una conversación del colectivo cuando se dialoga frente a este tema; frases como estas, en ocasiones los adultos no las entienden, porque están pensando en la manera de tener el poder. Sería de diferente si los maestros se pensarán colectivamente dejando los egos a un lado y pensando realmente en los niños y las niñas.

Por consiguiente se considera pertinente afirmar que los retos presentados a continuación, en diálogo con la fundamentación teórica, están basados en las experiencias agenciadas y desarrolladas por el Colectivo Akelarre

### **Primer reto: generar espacios para la experiencia**

Para Larrosa (2010) la experiencia en la labor docente se ve reprimida por las vidas mal logradas, las vidas canceladas por la lógica del mundo en el que se vive. Larrosa menciona que el maestro que nunca ha sentido ese “no puede ser” jamás será un gran maestro. Desde este punto de vista se logra comprender que el maestro está enfrentado a chocar frente a la dura realidad que viven los niños y también los maestros en el cotidiano. La escuela hoy sufre una emergencia de la que afortunadamente los maestros están dando cuenta cada vez con más certeza, la educación tiene que ver con la conservación de la vida, con el cuidado del mundo, en la escuela se debe generar un compromiso con la vida; de esa manera poder hacer de la escuela un espacio fundamental, lo cual aún no se ha logrado, aquí comienza el reto.

Hasta aquí, se tiene un primer reto grande, y es ofrecer a las infancias y a los maestros en formación vivir experiencias. Permitir que lo que sucede en el mundo atraviese la realidad de los sujetos, volverlos más sensibles ante las emergencias que viven los niños y las niñas. El CA, logró experiencias en cada una de las estudiantes, experiencias logradas por la voluntad de conocer a profundidad la labor que les compete, pero aun así falta mucho por vivir y comprender.

### **Segundo reto: Sobre las representaciones sociales**

Con respecto a las Representaciones sociales a las que se refiere el capítulo uno, se considera necesario abordar la historia de la EI en la formación de los maestros de las infancias, para generar conciencia sobre lo que han sido los EEII a través de la historia, comprender el porqué de sus prácticas actuales, sus luchas y reivindicaciones, para hacer un análisis juicioso del porqué de esas RS que marginalizan y subestiman a los EEII, y llevan a los maestros a ocupar siempre labores de asistencialismo. Es necesario comprender, interpretar y analizar dicha historia para poder transformarla desde las prácticas y desde los discursos. Es necesario a partir de esa historia generar una nueva, donde se muestre cómo es que los EEII se dan cuenta de ello y comienzan a generar rupturas en esos conceptos, esos estereotipos e imágenes en las que tienen a la profesión y a partir de las prácticas y los discursos de maestros conocedores de la infancia comenzar a transformar no solamente esa representación si no la profesión en sí.

Una vez se reconozca quiénes son y de donde vienen los EEII, se dará la afirmación de una identidad colectiva la cual proporcionará la base para que los EEII definan sus propósitos, expectativas y comiencen a generar emociones por la defensa de su profesión de esta manera comenzar con la realización de acciones colectivas

### **Tercer reto: Maestros EI como sujetos políticos que se mueven colectivamente.**

De acuerdo a Martínez (2008) existe una necesidad de que los maestros EI reconozcan los colectivos y redes pedagógicas como lugares de movilización y movimiento que generan diferentes maneras de formación y de acción. Pero esto requiere de compromiso político; es decir, de participación, de decisión de ocupar roles que ayuden a la gestión de estos grupos que se piensan en la educación de una manera alternativa. Es necesario aclarar que no se busca la homogeneización porque de ser así los colectivos perderían su esencia. Pero si, que en momentos de dificultad estos se muevan masivamente. Es conveniente que los maestros se movilicen desde las emociones, no desde sus intereses particulares, pensar constantemente en su misión formativa, esa que “los compromete con la construcción de un futuro deseable para la sociedad y

con una contribución significativa en la potenciación de actores políticos capaces de transformar su realidad” (Ocampo, 2013, p.44). Si los maestros asumen su vocación, al altruismo y al compromiso por la educación de los niños y las niñas y al amor que los llevó a escoger esta carrera como profesión de vida, podrían encontrar en cada uno la necesidad de unirse junto a otros maestros para la movilización y el trabajo colectivo. De esta manera gestar cambios urgentes en este sistema educativo, así, defender unos fines emancipadores.

La formación política en maestros y maestras de EI es necesaria para que exista una participación activa en toma de decisiones, para que ponga su voz sobre la mesa, para que decida ir a conocer las regiones y de esta manera demostrar la importancia que tienen las infancias en la sociedad. Porque si hay un sujeto maestro con pensamiento crítico, participativo y activo políticamente, de la misma manera educará a las infancias y de esa manera se empezaran a hacer partícipes las voces de los niños y las niñas. “sí como plantea Freire, toda acción educativa es una acción política, entonces los maestros no pueden ser neutros en la decisión del qué, por qué y para qué enseñar, dado que estas acciones se conectan directamente con su fuero y le exigen una mayor relación con las realidades socioeducativas y políticas”. (Martínez, 2008, p.347).

Lo interesante de los maestros EI trabajando colectivamente es que posibilitan la generación de acciones pedagógicas de resistencia contra el currículo oficial que ha imposibilitado esas experiencias de las que se hablaba en el reto número uno. Los EEII de la UPN y demás lugares, tenemos la posibilidad de acercarnos a las infancias invisibilizadas y marginadas, haciéndolas visibles por medio de la investigación, estableciendo redes de maestros que trabajen temas relacionados. Los maestros pueden pensarse en diferentes proyectos junto a los niños y las niñas y comenzar a generar redes entre los mismos niños formando también unas infancias colectivas. Se necesita “lograr des-institucionalizar y des-curricularizar formas construidas de enseñar y de aprender y de qué enseñar y qué aprender, que hoy operan como verdades absolutas” (Martínez, 2012, p.348) que señalan únicos los caminos establecidos. Siguiendo por la línea del currículo, se necesita que el maestro tome la batuta para convocar a sus compañeros a apartarse del libro de texto y crear currículos contextualizados junto con los estudiantes, maestros, padres de familia y comunidad en general, de esta manera posibilitar el amor por lo propio, a que los niños y las niñas valoren los esfuerzos y sean críticos con respecto a lo que están recibiendo de la escuela.

Todo esto hay que realizarlo de la mano con los repertorios y las manifestaciones, que el movimiento de maestros cada vez se haga más grande y más potente e instituyente referente a las decisiones que se tomen frente a su labor. Que los Educadores infantiles sean parte de este movimiento, de las asambleas y de la construcción de procesos y no las que cuidan a los niños y las niñas mientras los demás maestros se reúnen a decidir por ellos. Es necesario dejar los prototipos a un lado y empezar a reunir las habilidades de maestros y maestras para que esto suceda.

El CA, es un colectivo de maestras en formación, por eso se hace la invitación como parte de este reto a movilizarse desde los espacios académicos, desde la universidad, desde la formación académica para de esta manera en un futuro cercano cuando se reciba el diploma de grado, salir a generar procesos fuera de la universidad, pensados con un largo alcance y con participación masiva de maestros y maestras.

“ No se puede desconocer que hacer parte de este tipo implica una experiencia significativa que incide en las formas de ver la realidad y en las maneras como las personas establecen sus relaciones con otras y otros, logrando construir, a través de las prácticas y las actividades que encierra la acción colectiva, una serie de valores que como el compromiso, la solidaridad y la cooperación, reafirman la identidad personal y propician la participación en la construcción de un referente de sentido colectivo que consolida sus motivaciones, apuestas y lealtades” (Ocampo, 2013, p.59).

#### **Cuarto reto: Formación de niños como sujetos políticos.**

Si bien aún existe una gran discusión de si el niño puede ser llamado sujeto político, para los maestros EI, se convierte en un reto muy importante generar siempre espacios donde el niño tenga participación activa, y haga valer sus derechos; comience a introducirse en el mundo de la toma de decisiones, del respeto, del afecto y del amor por el otro, para que estas decisiones siempre sean pensando en no dañar al otro, sino en construir junto a este.

Reconocer al niño como sujeto político, implica conocer a los niños y a las niñas, sus formas de actuar, sus miedos, la vulnerabilidad con la que el mundo los ve y el poder que tienen ante los sujetos adultos. Los niños y las niñas son cuerpos jóvenes que exigen movimiento, tienen mentes

rápidas inquietas por absolutamente todo lo que los rodea, son afectivos y amorosos y sobretodo exigen participación, y eso se hace evidente cuando el maestro realiza una pregunta y todos quieren contestar. En las caminatas se logró activar físicamente a los maestros en formación y hacerlos reflexionar sobre la necesidad de apagar de vez en cuando sus ruidos y comenzar a escuchar a las infancias.

Con cinefilitos siempre se buscó tener un detonante, en este caso una película que generará impacto en los niños y las niñas y que fuera cercano a la realidad que los niños y niñas estaban viviendo, de esta manera posibilitar discusiones sobre sus realidades, y por último pensar en una posible alternativa de solución en conjunto con sus demás compañeros.

Por esta razón los EEII deben abrir las posibilidades de su labor a transformar las condiciones de desigualdad, cerrar las brechas por medio de los conocimientos que le ha brindado la universidad. Con esto existen infinitas posibilidades de cambio. Por ejemplo desde el pensamiento científico que los niños y las niñas propongan soluciones de cambio para mejorar las condiciones del agua, pensarse en acueductos para los barrios marginados, generar campañas de concienciación sobre sus derechos. Desde la literatura generar gigantes escritores o narradores de historias que rescaten sus tradiciones. Pensar soluciones desde la conformación de redes con otros niños y niñas en el mundo gestando proyectos y de esta manera darle usos positivos a la globalización y las TIC'S, desde lo artístico darle voz a los niños y a las niñas. En fin desde la EI y desde la profesión del ser maestro en general existen todas las opciones de posibilitar transformaciones, pero como dijo en su momento Camilo Torres “la lucha es larga, comencemos ya”<sup>17</sup> (Torres, 1965) esta vez junto a los niños y las niñas y con los maestros y maestras unidos.

### **Quinto reto: Reconocimiento del amplio campo laboral de los Educadores Infantiles**

Durante el recorrido del colectivo se logró llegar a diferentes lugares del país y a diferentes infancias, como se mencionó antes, nos encontramos en una época donde las infancias más

---

<sup>17</sup> Mensaje a los Cristianos de Camilo Torres Restrepo en la primera edición: Periódico *Frente Unido*, Bogotá - Colombia, año 1, no. 1, agosto 26 de 1965, pág. 3.

urgencias tienen, también se debe a todos los derechos que existen con respecto a ellas. Cada vez que sale una nueva ley o un nuevo derecho, los medios masivos de comunicación con su amarillismo nos muestran cómo se vio violado ese derecho, sin dar cuenta de los cientos de casos que pasan a diario; por ejemplo, las violaciones, el maltrato...

### **Sexto reto: maestros como intelectuales de las infancias**

Como último reto, se plantea la emergencia de que los maestros y maestras educadores infantiles se reconozcan como investigadores, reconocen que los procesos y las experiencias que viven con sus estudiantes son únicas porque dependen de diferentes factores, del lugar, del número de estudiantes, de las familias de los niños y las niñas, del saber que se quiere compartir, es decir tanto los niños como los maestros son productores de conocimiento. Hay que comenzar a generar la que Fals Borda llamaba: Ciencia Propia, desde la escuela. Según la investigación de ASCOFADE sobre infancias, en la ruralidad hay un déficit a nivel investigativo y eso puede ser parte de las responsabilidades de los EEII.

El EI, debe convertirse en referente en los espacios académicos. Entre colegas existe la necesidad de leerse y citarse, de esta manera potenciar los referentes latinoamericanos en infancias.

Por otra parte estos trabajos deben ser compartidos en eventos científicos y de esta manera hacer redes locales, nacionales e internacionales, estar al tanto de lo que pasa en el mundo con respecto a las infancias pero sobre todo compartir lo que se estudia, lo que se escribe y lo que se proyecta. El colectivo Akelarre logro en este recorrido realizar tres ponencias y dos talleres en eventos nacionales e internacionales. El día de hoy hace parte de las memorias de eventos tan importantes alrededor de las infancias como la Bienal Iberoamericana de Infancias y Juventudes del CINDE. Estos espacios también permiten que el maestro se empodere y se enamore de su labor, sea capaz de hablar y dialogar frente a público intelectual y empezar a pensarse en futuros diálogos e investigación.

## **CONCLUSIONES GENERALES.**

En primer lugar, la sistematización de experiencias adelantadas por el Colectivo Akelarre logra analizar su alcance en cuanto a la formación política del educador infantil, yuxtapuesto a las posturas de los autores que desde sus análisis se convirtieron en un referente para sustentar el accionar del colectivo. Es decir, al sobrepasar las acciones exclusivamente vivenciales y confrontarlas desde la epistemología para dar mayor soporte argumentativo a los alcances de la experiencia en el proceso de formación, dio lugar a converger que existen diversas realidades que permean la configuración formativa de los EEII, evidenciando otros matices de esta sucesión; analizada desde la experiencia de maestras en formación de la licenciatura en diálogo con otras experiencias similares a esta.

En segundo lugar con relación al objetivo general de este trabajo, se afirma que la apuesta del CA logró convocar a un grupo de estudiantes que se comprometieron con un trabajo colectivo en pos de transformar las RS de los EEII y en busca de alcanzarlo, se emprendieron diversas estrategias que las acercaron a otros contextos formativos en los que se ejerce el rol profesional de los EEII, en las entrevistas realizadas participantes del colectivo afirman que estos procesos fueron fundamentales para su formación política, porque a través de las distintas experiencias les fue posible reconocer las fortalezas y retos personales, ampliando la perspectiva frente a su quehacer pedagógico y por consiguiente la forma de asumir y empoderarse de su proceso de formación. Considerando así que más allá del discurso se requiere de unas prácticas de apropiación identitaria con la responsabilidad que tiene los EEII con las con la sociedad, la política y la educación del país. Y que asimismo, garantice un compromiso con la constitución de un sujeto educador, crítico reflexivo, empoderado de su labor, que participe en las transformaciones y construcciones sociales que buscan mayor bienestar para las infancias de este país.

Hasta el presente, los interrogantes que surgen en el Colectivo Akelarre con relación a las representaciones sociales de los EEII movilizan esta experiencia concreta desde el proceso formativo en la UPN y en la LEI; brindando un acercamiento sobre cómo asumen el proceso formativo los estudiantes de educación infantil en los espacios académicos formales y los no formales. La incertidumbre que generan esas incógnitas con llevan a la indagación e intervención

no convencional, posicionando una discusión frente a si en realidad hay pasividad argumentativa, crítica y reflexiva en los espacios académicos formales, pese a los múltiples esfuerzos de los maestros formadores; y en cambio, en los espacios no convencionales la solidez argumentativa permite conocer diversas posturas de los análisis que allí emergen lo cual se convierte en un aporte significativo para las maestras en formación.

Siendo las cosas así, resulta claro, que se necesitan educadores infantiles empoderados, desde el inicio de su constitución, es decir, desde su formación, teniendo en cuenta que son actores influyentes de diversas formas en la vida de los niños, pero, para esto deben iniciar por reconocer la importancia de su labor y actuar consecuentemente frente a eso. Es por ello que, surge la inquietud de cómo están asumiendo los estudiantes de EI los procesos de formación, como asumen los espacios académicos, temáticas propuestas por los maestros formadores y las dinámicas en la práctica pedagógica; por lo anterior, se considere que el programa de EI de la UPN puede hacer uso de las potencialidades del trabajo colectivo y los aprendizajes de la carrera profesional para fortalecer los procesos de los maestros en formación.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adams, Neuta y Rios. (2008). *La práctica reflexiva como acción transformadora del Maestro*. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.
- Aguilera, A. (2014). *Subjetividades políticas en movimiento(s): La defensa de la Universidad Pública en Colombia y México*. (1ra. Ed.). Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.
- Araya, S. (2002). *Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión*. Facultad Latinoamericana de Ciencia Sociales (FLACSO). Sede Académica Costa Rica.
- Bautista, Barragán y Hurtado. (2017) (ponencia) *Repercusiones del enfoque de desarrollo económico en la educación rural: hacia la construcción y reconocimiento de propuestas pensadas desde la diversidad*. Memorias. II Biental Iberoamericana de infancias y juventudes.

- Bromberg, A.; Kirsanov, M. y Puente, L. (2008). Formación profesional docente. Nuevos enfoques. Buenos Aires: Editorial Bonum.
- Colectivo Akelarre (2015). Caminatas-Taller. Archivo del Colectivo. Bogotá.
- Colectivo Akelarre (2015). Cinefilitos. Archivo del Colectivo. Bogotá
- Congreso de la República de Colombia. (8 de febrero 1994). Ley 115. Por la cual se expide la ley general de educación. Recuperado de [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-85906_archivo_pdf.pdf)
- Delgado, R. (2007). Los marcos de acción colectiva y sus implicaciones culturales en la construcción de ciudadanía.
- Giroux, H.(1990) Los profesores como intelectuales. Piados. Barcelona. pp 117-1787
- Herráez, G. (2014). La educación infantil, ¿Un trabajo de mujeres?.Universidad de la Rioja. España.
- Home UPN. (s.f.). Información general. Principios y objetivos. En: objetivos. Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de <http://www.pedagogica.edu.co/vercontenido.php?id=8675>
- Jara, O. (2015). La sistematización de experiencias produce un conocimiento crítico, dialógico, transformador. *Revista Docencia*. (55). Santiago de Chile.
- Jiménez, C. (2006). Acción colectiva y movimientos sociales. Nuevos enfoques teóricos y metodológicos. Universidad Autónoma de Chapingo. México. Recuperado de [http://www.contemporaneaugr.es/files/Tema%201\\_%20Teor%C3%ADas%20Movimientos%20Sociales.pdf](http://www.contemporaneaugr.es/files/Tema%201_%20Teor%C3%ADas%20Movimientos%20Sociales.pdf)
- Larrosa, J. (s.f). *Conferencia: La Experiencia y sus lenguajes*. Departamento de Teoría de la Educación. Universidad de Barcelona. Recuperado de [http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei\\_20031128/ponencia\\_larrosa.pdf](http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa.pdf)
- López, B. (15 marzo de 2016). *Video Conferencia Jorge Larrosa completo*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=J89esh7uRws>

- Martínez, Castro y Noguera. (1999) *Maestro, escuela y vida cotidiana en Santafé colonial*. Sociedad Colombiana de Pedagogía.
- Martínez, M. (2008). *Redes Pedagógicas: La constitución del maestro como sujeto político*. Colección *Seminarium Magisterio*. Bogotá, Colombia.
- Mejía, R. (2015). *La sistematización como proceso investigativo o la búsqueda de la episteme de las prácticas*. Bogotá: Planeta paz.
- Melucci, A. (1999). *Acción colectiva, vida cotidiana y democracia*. Editorial, El colegio de México. México.
- Memorias. (2017) Mesa 1\_15. *Experiencia Colectiva: ¿Necesidad o pertinencia de los niños, niñas y maestros como sujetos políticos en la construcción social?. II Biental Iberoamericana de infancias y juventudes*.
- Ministerio de Educación. (14 septiembre 1979). Por el cual se adoptan normas sobre el ejercicio de la profesión docente. Recuperado de [http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-103879\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-103879_archivo_pdf.pdf)
- OACEP. (2012). *Guía metodológica del Observatorio de Acciones Colectivas por la educación y la pedagogía en Colombia*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Ocampo, O. (2013). *El movimiento sindical de los maestros en Colombia: de la acción colectiva estratégica a la acción colectiva identitaria*. Universidad Autónoma de Manizales. Colombia
- Prieto, Sánchez y Martínez. (2017). (ponencia). *Colectivo AkelarrE: Experiencia colectiva transformadora de imaginarios desde el proceso de formación*. Memorias. II Biental Iberoamericana de infancias y juventudes. (pp. 2612-1618)
- Tomado de: [http://biental-clacso-redinju-umz.cinde.org.co/IIBiental/memorias/Eje%206\\_.pdf](http://biental-clacso-redinju-umz.cinde.org.co/IIBiental/memorias/Eje%206_.pdf)
- Pascual, G. (2014). *La Educación Infantil ¿un trabajo para mujeres?* Universidad de la Rioja. España
- Presentación. Licenciatura en educación infantil. Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de <http://educacion.pedagogica.edu.co/vercontenido.php?idp=395&idh=398>

- Rodríguez, A. & Pabón, R. (2001). *La movilización por la educación: momentos, protagonistas y resultados*. P. 77. Expedición Pedagógica Nacional. Pensando el Viaje. Bogotá Universidad Pedagógica Nacional.
- Salgado, Serna, Héctor.(2006) Las concepciones de equidad y justicia en niños y niñas: desafíos en los procesos de configuración de la subjetividad política. *Revista Colombiana de Educación* [en línea] 2006, (Enero-Junio) : [Fecha de consulta: 31 de octubre de 2017. pp 198-215.
- Shabel, P. (2013). *Los niños y niñas como constructores de conocimiento: Un caso de investigación participativa*. Universidad de Buenos Aires. Argentina
- Stefanoni, P. (2003). MAS-IPSP: la emergencia del nacionalismo plebeyo. *OSAL*, 65(12). Recuperado de <http://www.historiadores.com.ar/Trabajos/Osal/osal/osal12/org/d1stefanoni.pdf>.
- Suárez, H. (2009) Pierre Bordieu: político y científico. *Estudios Sociológicos XXVII*: 80, 2009
- Torres, A. (2009). Las lógicas de la acción colectiva, aportes para ampliar la comprensión de los movimientos sociales. Universidad Pedagógica Nacional.
- Torres, A. (2009). Acción Colectiva y subjetividad. Un balance desde los estudios sociales. *Revista Folios*. (30), 51-74. Universidad Pedagógica Nacional, Colombia.
- Vargas, I. (2012) La entrevista en la investigación cualitativa: Nuevas tendencias y retos. Universidad Nacional, Costa Rica. Volumen 3. N, 1. pp 119-139.
- Vergara, M. (2013). La identidad de la educadora infantil. Elementos para su comprensión. Universidad Pedagógica Nacional. *Pedagogía y Saberes* (41), 111-120.
- Yarza, A. (2017). Estado de estudios e investigación en Infancias en Colombia 2006-2014. Universidad de Antioquia, Universidad Pedagógica Nacional. Colombia. Recuperado de <http://asfofadeinfancias.wixsite.com/infanciasencolombia/copia-de-inicio>.
- Zemelman, H. (1996) *Problemas antropológicos y utópicos del conocimiento*. México: El Colegio de México.

Zúñiga, R., Mejía, R. & Duarte, L. (2015). La sistematización de experiencias en América Latina y el Caribe. Aportes a la práctica docente. *Revista Docencia*. (55). Santiago de Chile

### **LISTADO DE ANEXOS**

1. **ANEXO. 1:** Entrevistas a estudiantes de la UPN
2. **ANEXO. 2:** Entrevistas a integrantes del Colectivo Akelarre
3. **ANEXO. 3:** Matriz de sistematización.
4. **ANEXO. 4:** Ponencias Bienal
5. **ANEXO. 5:** Documento caminatas taller
6. **ANEXO. 6:** Documento Cinefilitos
7. **ANEXO. 7:** Taller de capacitación a maestros en Inzá sobre lectura, escritura y oralidad.