

## **Escuela urbana y rural: prácticas sociales y diversidad compartida**

Urban and rural school: social practices and shared diversities

Escola urbana e rural: práticas sociais e diversidade compartilhada

Marta Milena Tulcán Tapia<sup>1</sup>, Luz Elena Fajardo Artunduaga<sup>2</sup>

**Resumen:** El presente artículo, como producto de la investigación “*Escuela urbana y rural: prácticas sociales, vínculos y diversidades compartidas*” identifica las formas de escolarización que se imponen desde la gubernamentalidad estatal y que homogenizan los contextos rurales y urbanos, consolidando prácticas de exclusión. La población participante la componen estudiantes de grado segundo y quinto de básica primaria de dos instituciones educativas públicas, una de ellas ubicada en la vereda el Tablazo en el municipio de Fresno y otra en el Distrito de Agua Blanca en el municipio de Santiago de Cali. La investigación se soporta por medio de un estudio etnográfico que permitió conocer de manera profunda los dos contextos escolares, con el fin de identificar las prácticas educativas que se llevan a cabo a partir de las políticas públicas educativas propuestas desde el Ministerio de Educación Nacional. Para la investigación se retoma la etnografía como una concepción y práctica de conocimiento que busca comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de sus miembros, actores, agentes o sujetos sociales Guber (2001). Para comprender los contextos escolares rurales y urbanos, se desarrollará una descripción/ interpretación de las formas de vida en cada contexto, a partir de conclusiones interpretativas que amplían su comprensión, para profundizar en las representaciones que los habitantes tienen de su contexto, entender cómo se dan las interacciones a nivel educativo e identificar las prácticas y formas de escolarización impuestas por el gobierno de manera generalizada. Para identificar las formas de escolarización se tiene en cuenta las prácticas educativas particulares de cada contexto, que promueven la permanencia o la exclusión de los estudiantes, la reproducción de discursos por parte de los miembros de la

---

<sup>1</sup> **Marta Milena Tulcán Tapia.** Magister en Educación desde la Diversidad de la Universidad de Manizales; Profesional en Psicología egresada de la Universidad del Valle enfocada en Psicología cognitiva aplicada a la Educación, Con experiencia en intervenciones en el área educativa, cultural y social en Instituciones Educativas públicas y privadas del municipio de Santiago de Cali. Email: [militul85@gmail.com](mailto:militul85@gmail.com)

<sup>2</sup> **Luz Elena Fajardo Artunduaga.** Magister en Educación desde la Diversidad de la Universidad de Manizales; Normalista Superior con énfasis en Artística de la Escuela Normal Superior de Pitalito, Huila. Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales, Universidad del Magdalena. Docente de aula primaria, Institución Educativa Nuestra Señora de la Asunción.

comunidad educativa, que institucionalizan lo “normal”, “anormal”, “especial”, “diferente” y “diverso”.

**Palabras clave:** Políticas públicas, exclusión, infancia anormal, trabajo infantil, diversidad.

**Abstract:** The present article, as a product of the research "Urban and rural school: social practices, shared links and diversities", identifies the forms of schooling that are imposed from the State policies which homogenize both rural and urban contexts, consolidating practices of exclusion. The participants of this research is made up of students in the second and fifth grade of primary school of two public educational institutions, one of them located in the village of El Tablazo in the municipality of Fresno and another in the district of Agua Blanca in the municipality of Santiago de Cali. The research is supported by an ethnographic methodology with which allows to know deeply both two school contexts, in order to identify the educational practices carried out with the public educational policies background proposed by the Ministry of National Education. For this research, ethnography is intended as a conception and practice of knowledge in order for understanding social phenomena from the perspective of its members, actors, agents or social subjects (Guber, 2001). To understand rural and urban school contexts, it will be developed one deep description and interpretation of the life forms in each context, based on interpretative conclusions that broaden their understanding. This analysis allows to deepen the inhabitants' representations of their own context, as well to understand how educational interactions take place and finally to identify the practices and forms of schooling imposed by the government in a generalized way. Accordingly, to identify the forms of schooling, the particular educational practices of each context which promote the permanence or exclusion of the students are taken into account, as well as the reproduction of discourses by the members of the educational community, which institutionalize some conceptions such as "normal", "Abnormal", "special", "different" and "diverse".

**Keywords:** Public policies, exclusion, abnormal childhood, child labor, diversity.

**Resumo:** Este artigo, como produto da pesquisa “Escola urbana e rural: práticas sociais, vínculos e diversidades compartilhadas”, identifica as formas de escolaridade impostas pelo governo estadual e que homogeneizam os contextos rural e urbano, consolidando práticas de exclusão. A população participante é composta por alunos do segundo e quinto ano do ensino fundamental de duas instituições públicas de ensino, uma delas localizada na aldeia de Tablazo, no município de Fresno, e outra no distrito de Agua Blanca, no município de Santiago de Cali. A pesquisa é apoiada por um estudo etnográfico que nos permitiu conhecer em profundidade os dois contextos escolares, a fim de identificar as práticas educacionais realizadas com base nas políticas públicas educacionais propostas pelo Ministério da Educação Nacional. Para a pesquisa, a etnografia é retomada como concepção e prática do conhecimento que busca compreender os fenômenos sociais na perspectiva de seus membros, atores, agentes ou sujeitos sociais Guber (2001). Para entender os contextos escolares rurais e urbanos, será desenvolvida uma descrição / interpretação das formas de vida em cada contexto, com base em conclusões interpretativas que ampliam sua compreensão, para aprofundar as representações que os habitantes têm de seu contexto, entender como eles dão interações no nível educacional e identificam as práticas e formas de escolaridade impostas pelo governo de maneira generalizada. Para identificar as formas de escolarização, são levadas em consideração as práticas educacionais específicas de cada contexto, que promovem a permanência ou exclusão dos alunos, a reprodução de discursos pelos membros da comunidade educacional que institucionalizam o "normal", "Anormal", "especial", "diferente" e "diverso".

**Palavras-chave:** Políticas públicas, exclusão, infância anormal, trabalho infantil, diversidade

## Introducción

El Gobierno Nacional desarrolla políticas educativas que tienen como objetivo eliminar las barreras de acceso a la educación, garantizar la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo y respaldar estrategias de fortalecimiento de las competencias de los estudiantes y los docentes, para asegurar la educación como un derecho y servicio público equitativo para las instituciones oficiales del país. Sin embargo, los procesos de instrumentalización creados por la modernidad-capitalismo hacen que las políticas, planes y estrategias respondan únicamente a las necesidades económicas y políticas, desconociendo las dinámicas y características de cada contexto, sea urbano o rural, contribuyendo a desigualdades económicas y regionales en la atención de los estudiantes. Esta realidad de alguna manera se opone a los objetivos principales del sistema educativo, tales como calidad, modernización, equidad, gratuidad y acceso a la educación (OCDE, 2016).

Tanto el propósito del Gobierno Nacional como los objetivos del sistema educativo que plantea la OCDE, permiten la homogenización de las prácticas educativas en los distintos contextos, urbano y rural. Pero las prácticas educativas y sociales, los vínculos que se entretejen entre los distintos actores de la comunidad educativa, el sentido que construyen sobre la importancia de la educación está mediado por creencias, supuestos, concepciones sobre educación y formas de subsistencia distintas en cada contexto. Durkheim establece que “Hay tantos tipos diferentes de educación como capas sociales diferentes hay en la sociedad” “La educación varía según las clases sociales o las zonas de residencia, la que se imparte en la ciudad no es la misma que la que recibe la gente del campo” (Durkheim, 1973, p.56)

Es importante tener en cuenta que las políticas educativas que homogenizan la educación en todo el territorio nacional tienen elementos de fondo generales, indiferentes al contexto y conservan una estructura tradicional de la educación; sin embargo, hay que mencionar que el sistema educativo presenta algunos elementos de forma diferenciados según el contexto en el que se desarrolle, presentando condiciones y características distintas.

Con respecto al contexto rural, (Gringnon, 1975, p.53) hace un recuento sobre la enseñanza agrícola y la dominación del campesinado, mencionando que durante los siglos XVIII y XIX en Europa, existían instituciones granjas-escuelas o colonias creadas para jóvenes detenidos, y niños abandonados o huérfanos, ejercicio que se realizaba a través de maestros encargados de la enseñanza primaria rural especialmente. De acuerdo con Gringnon estos modelos de enseñanza también fueron utilizados para proponer a los campesinos una agricultura diferente que exigía el uso del recurso científico, de maquinaria y dinero poniendo a la defensiva a los campesinos quienes terminaban practicando la única agricultura que conocían. Sin embargo, frente a esta situación ya en el siglo XXI, los sistemas económicos de nuestro país proponen a nuestras culturas campesinas nuevas semillas, exigen características especiales para los frutos de los cultivos, sin tener en cuenta que es necesario de inversión

económica, tecnológica y científica para que exista un verdadero progreso de las comunidades rurales.

De esta manera, es común ver como el campesinado hace uso de las costumbres que han adquirido a través de sus padres y abuelos para ejercer la agricultura, pero con la gran variante del uso de químicos poco saludables para el medio ambiente y la salud de las personas que los consumen. Es así, como los niños y las niñas también se convierten en reproductores de este tipo de costumbres, por estar en un periodo de formación y adquisición de saberes y prácticas transmitidas por sus padres. En este contexto, no está de más resaltar que la agricultura de la región se ha dedicado a la siembra de monocultivos, contribuyendo al daño ambiental y la pérdida del sustento de la población nativa, aportando al aumento de las cifras de desnutrición infantil.

Una de las formas frecuentes de escolarización en las comunidades rurales es el modelo educativo de Escuela Nueva Activa, que se aplica en la gran mayoría de las regiones de nuestro país en pro del mejoramiento de la calidad de vida, el acceso, la cobertura, el desarrollo humano y social. Este modelo fue diseñado para promover un aprendizaje activo, participativo, cooperativo y personalizado, para generar la construcción del conocimiento a través del diálogo y la interacción. Es un sistema que es de fácil replicación y que se puede llevar a grandes escalas a un bajo costo, pero que llevado a las realidades de los contextos no responde efectivamente a las necesidades de las comunidades rurales. Dado que el docente se convierte en un orientador del proceso de aprendizaje, que intenta responder a las necesidades de un aula multigrado con gran cantidad de estudiantes, que curricularmente brinda temáticas restringidas, limitando la adecuada preparación de los estudiantes para la vida. Además, las escuelas generalmente no reciben dotación de elementos adecuados para su funcionamiento ni materiales para facilitar el proceso de aprendizaje de los estudiantes; quienes se ven obligados a trabajar con cartillas y fichas pensadas para aulas de un solo grado y para población urbana.

Por otro lado, habría que mencionar la separación evidente entre los currículos implementados en los contextos urbano y rural en las escuelas públicas de nuestro país, las cuales se centran en temáticas y prácticas educativas restringidas para cada uno de los contextos, impidiendo una visión globalizadora de la educación e invisibilizando las otras realidades del país. Este es el caso de los currículos de los contextos rurales, donde se deja de lado la tecnología, el emprendimiento, la formación deportiva y el arte entre otras; mientras que los currículos de los contextos urbanos se alejan de las prácticas ambientales, agrícolas, de conservación del ambiente y del aprovechamiento adecuado de los recursos naturales; limitando el conocimiento a elementos exclusivos de un solo contexto.

La necesidad de observar el contexto urbano y rural es importante para comprender sus prácticas, interacciones, relaciones y el tejido social que se forma en cada uno, para identificar sus necesidades y características propias, pero también es necesario tener en cuenta el desarrollo de los sistemas educativos y de los diferentes factores que inciden en las dinámicas educativas para generar nuevas propuestas, en donde tenga cabida la diversidad. Para ello es importante una conceptualización de

(Skliar, 2009) la educación, como “la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado el grado de madurez necesario para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que ésta especialmente destinado”. (Durkheim, 1973, p.60).

Siguiendo a Durkheim, es necesaria la articulación de la sociedad política en su conjunto para contribuir al desarrollo de los niños, sin embargo, en el caso de la sociedad política nacional, representada por las políticas educativas nacionales, le apuestan a la homogenización de las prácticas para garantizar el desarrollo de los estudiantes de los contextos urbano y rural, sin tener en cuenta la diversidad de los contextos y de sus habitantes.

Es un caso muy particular el programa PTA que se imparte de igual manera en los contextos urbanos y rurales, las temáticas aquí trabajadas no tienen en cuenta el trabajo de los docentes en las aulas multigrado y los materiales que se reciben para trabajar tampoco están diseñados para estas aulas, lo cual dificulta su aplicación y en consecuencia el mejoramiento de la calidad educativa generando desmotivación en los docentes.

Este mismo programa en el contexto urbano les ha aportado a los docentes, pero en realidad solo lo ha hecho con los docentes dispuestos, es decir aquellos que realmente necesitan el fortalecimiento no lo hacen.

### **Prácticas educativas: El rol del maestro y el compromiso de la escuela**

El currículo que se desarrolla en cada institución es pensado por lo general en la adquisición de conocimientos y habilidades para el fortalecimiento de competencias. Sin embargo, es necesario cuestionar si efectivamente el currículo responde a las necesidades que tienen los estudiantes. Nos preguntamos si además del fortalecimiento de conocimientos, habilidades y competencias en el currículo se tiene en cuenta la diversidad como eje principal para el desarrollo de los planes de área y de aula.

Si bien la planeación en las instituciones se realiza en distintos momentos e involucra a todos los docentes, es importante tener en cuenta que el concepto de diversidad no es tan claro a la hora de planear, ya que esto le implica a los docentes tener en cuenta las diferencias presentes en su aula de clase, porque no se puede pretender que haya una total homogeneidad en los estudiantes.

Tanto en el contexto rural como en el urbano, las planeaciones tienen como cimiento los planes de área, diseñados a partir de los estándares, lineamientos y mallas curriculares, derechos básicos de aprendizajes, matrices de referencia, el análisis de los resultados de las pruebas Saber y las orientaciones del programa PTA; obteniendo como resultado un banco de temáticas que se deben abordar independientemente de los ritmos de aprendizaje de los estudiantes, porque los directivos

institucionales exigen que todas las sedes de la institución vayan al mismo ritmo, sin tener en cuenta las necesidades e intereses de los estudiantes.

Aunque dentro de los planes de área existen unas indicaciones para atender a estudiantes con necesidades especiales, éstas no se llevan a cabo debido a los horarios estrictos y generalmente escasos, para cada materia. Adicionalmente, los docentes no cuentan con capacitaciones o formación sobre las necesidades de los estudiantes como problemas de aprendizajes, capacidades excepcionales o tratamiento adecuado a las diferentes poblaciones.

En algunos casos en los que se logra el diseño de los planes de aula según el interés de los estudiantes y las habilidades del docente, éstos no son desarrollados ni adecuada ni completamente, debido a la falta de tiempo. Por otra parte, son muy pocos los casos de docentes que aprovechan las ayudas externas o convenios con universidades para desarrollar proyectos de aula que generen en los estudiantes el interés por la investigación, asegurando que implica una mayor carga de trabajo para ellos, y con muy pocos resultados en los estudiantes.

En el contexto urbano, dentro de las aulas de clase, los estudiantes se agrupan por grados y edades; mientras que, en el contexto rural, hay estudiantes de varios grados y diferentes edades en un mismo espacio físico, abordando temáticas generales, y normalmente se espera que todos los estudiantes al mismo tiempo alcancen los objetivos o competencias esperadas. Cuando un estudiante no alcanza estas competencias suele haber un cierto grado de rechazo por parte del docente y de los compañeros, quienes se han habituado al aprendizaje a un mismo ritmo, donde todo es igual u homogéneo, sin dar lugar a las habilidades o destrezas de cada estudiante en un área específica, ni sus experiencias o gustos específicos.

Tanto en el contexto rural como urbano, debido a la cantidad excesiva de estudiantes por grado, se presentan adicionalmente algunas problemáticas relacionadas con el comportamiento, la convivencia y la disciplina, viéndose el docente casi que obligado a tomar medidas restrictivas, como el llamado al padre de familia, la suspensión del estudiante por algunos días de la institución, la matrícula condicional y hasta la cancelación de la matrícula, facilitando en últimas la desmotivación de los niños y las niñas y en casos más extremos, lleva a la toma de la decisión de la familia de retirar al estudiante del sistema educativo; nos recuerda González (2017) que tenemos muchas sorderas culturales por comprender, las biológicas las tenemos mejor estudiadas. Ahora bien, como parte del compromiso de la escuela es brindar una educación que atienda la diversidad, reconociendo las diferencias y particularidades, el docente debe recurrir a diversas estrategias, que le faciliten su labor pedagógica. Así, puede generar espacios de diálogo e interacción entre los estudiantes para la reflexión, donde se tenga en cuenta al otro, desde sus experiencias de vida diferentes; reconocer a sus estudiantes y escuchar sus voces brinda elementos para ajustar el currículo. Recurrir a herramientas para motivar a sus estudiantes e implique poner en juego distintos niveles de aprendizaje. Utilizar distintos recursos como las bibliotecas, salidas pedagógicas, reconocimiento del entorno y aprovechamiento de lo que ofrece el contexto.

La idea es intentar que el aula de clase se convierta en un centro de investigación, a través del desarrollo de proyectos de investigación que involucren los intereses y curiosidades de sus estudiantes, que permitan el reconocimiento de su identidad cultural, generar objetivos comunes de trabajo para llevar a cabo proyectos de investigación que potencien el desarrollo de habilidades y competencias a través del aprendizaje por proyectos y la creación de una cultura científica dentro del aula de clase.

Pensarse estrategias motivadoras para los estudiantes, que partan de sus intereses efectivamente genera procesos de aprendizaje significativos. Un ejemplo de ello, es la experiencia desarrollada en la institución educativa del contexto rural, que contó con el apoyo didáctico y metodológico de la universidad de Ibagué y Colciencias, en la cual los estudiantes evidenciaron al finalizar el proyecto, el reconocimiento de su rol dentro de un equipo de trabajo a partir de sus habilidades y conocimientos particulares, mejorando sus relaciones interpersonales y cooperando en el trabajo grupal.

En el contexto urbano, la institución educativa participante, presentó una situación particular que desmotivó a los estudiantes al enterarse de la noticia y al experimentar las transformaciones generadas por el cambio total de la planta docente. A pesar de ello, en la institución hay una docente que se formó en el contexto, que se interesó por los estudiantes y que evidenció el estado de ánimo de los niños y las niñas y comenzó a implementar estrategias para evitar el aumento de la deserción escolar en su institución. Parte de ello, fue que la docente, comenzó a realizar visitas domiciliarias a los estudiantes que estaban faltando a clase o los que habían decidido no volver para conversar con ellos y sus familias, logrando convencerlos de su asistencia o reintegro; adicionalmente, permitió espacios de diálogo con los estudiantes para escucharlos y conocer sus historias de vida, generando un ejercicio de socialización con otros docentes, logrando cambios en los estudiantes y generando motivación en ellos.

Otro aspecto importante para atender la diversidad es responder a la realidad multicultural presente en el aula de clase, puesto que la diversidad tiene que ir más allá de celebrar el día de la afrocolombianidad o el día de la raza. La multiculturalidad no debe quedar reducida solo a unos espacios o celebraciones específicas, dejando de lado el reconocimiento del otro en la diferencia, en la particularidad y en el contraste. Es necesario trabajar en las aulas sobre la transformación de la idea que los estudiantes especiales son quienes presentan una discapacidad o quien pertenecen a un grupo étnico específico; sino partir del hecho que todos somos diferentes y especiales.

Es el docente quien puede garantizar unas buenas condiciones de aprendizaje, teniendo en cuenta las particularidades de cada estudiante y para ello es fundamental su actitud, porque debe ser un docente que lidere procesos educativos, que motive y sea fuente de inspiración para sus estudiantes. Además, es fundamental la planeación de cada clase, con objetivos que sean flexibles a las particularidades de los estudiantes y a las dinámicas contextuales. Dicha planeación debe ser bien estructurada, proponiendo estrategias claves para que todos los estudiantes se sientan incluidos.

En el grupo focal con los docentes de la institución educativa del contexto urbano, un docente menciona que un factor determinante para garantizar la permanencia escolar son las condiciones que brinda a sus estudiantes para avanzar en el aprendizaje. Una de esas condiciones tiene que ver con el reconocimiento del estudiante, donde el docente escucha a sus estudiantes, identifica algunas situaciones particulares en la interacción con sus pares, en la manera como aprenden, identifica las habilidades y competencias, fortalece aquellas en las que tienen mayor dificultad y se convierten en un desafío tanto para el estudiante como para el docente.

Un docente que facilita estas condiciones para los estudiantes y que se propone este tipo de retos es un docente que tiene respeto por la dignidad de la persona a la que se le enseña, como lo menciona Ospina, W. (2010). El autor reconoce que la escuela debe experimentar métodos de aprendizaje apelando al entusiasmo, a la solidaridad, a la sana emulación, a la cooperación, a la capacidad de juego, a la extraordinaria memoria y al alto sentido del honor y del orgullo personal que normalmente tienen los jóvenes cuando no se los trata de un modo ofensivo o despótico (Ospina, W. 2010).

En el grupo focal, los docentes mencionan que es importante sensibilizarse con la historia de vida de los estudiantes e innovar en las prácticas para nutrir las metodologías incluyendo alternativas pedagógicas. El rol que asumen como docentes y la concepción que tienen de estudiante, les permite de alguna manera identificar los distintos estilos de aprendizaje, que tienen en cuenta a la hora de planear, desarrollar y evaluar la clase. En el caso de la docente del contexto urbano, reconoce las habilidades de sus estudiantes y también los desafíos que puedan tener, y es interesante cuando designa roles para que algunos estudiantes apoyen a sus compañeros. En el caso de la docente del contexto rural, reconoce los distintos estilos de aprendizaje en la evaluación pues de acuerdo con las habilidades de los estudiantes, evalúa de manera diferenciada.

Patiño (2011) plantea que cada estudiante trae consigo una historia personal y social que determina la forma de pensar y actuar y, por lo tanto, una forma de aprender. Algunos estudiantes requieren, de manera permanente, del acompañamiento del docente, mientras que otros son autónomos en la realización de las actividades. Igualmente, algunos estudiantes tienen mayor capacidad para hacer abstracciones, mientras que otros requieren de acciones prácticas para lograr construir las mismas. Estas diferencias en los estilos de acceder al conocimiento requieren que las actividades que se programen atiendan a los requerimientos de los estudiantes.

A partir de los proyectos transversales de la institución la docente incluye temáticas en la planeación diaria para que a través de pequeños escritos los estudiantes reflejen su historia personal

La descripción del rol como docentes, donde se evidencia liderazgo en los procesos de aprendizaje, cuestionamientos constantes, investigación frecuente para innovar en sus estrategias pedagógicas, motivar a los estudiantes y generar aprendizajes significativos, no se da en todas las aulas de las instituciones educativas, pues los docentes generalmente implementan prácticas pedagógicas poco significativas para los estudiantes, generando desinterés en ellos, llevándolos en ocasiones a la deserción escolar.



Con respecto a esta situación Giroux, Henry. (1990) plantea que contrariamente a muchos movimientos de reforma educativa del pasado, el llamamiento actual al cambio educativo representa al mismo tiempo una medida realmente desconocida hasta ahora en la historia de nuestra nación. La amenaza está representada por una serie de reformas educativas que muestran escasa confianza en la habilidad de los profesores de la escuela pública para ejercer un liderazgo intelectual y moral a favor de la juventud de nuestra nación, por ignorar el papel que desempeñan los profesores en la formación de los estudiantes como ciudadanos críticos y activos, o bien sugieren reformas que no tienen en cuenta la inteligencia, el punto de vista y la experiencia que puedan aportar los profesores al debate en cuestión.

Giroux plantea que hay una desconfianza en los docentes para ejercer un rol de liderazgo en los procesos de aprendizaje de los estudiantes; sin embargo, aún contamos con docentes que ejercen un rol activo y realizan un ejercicio de reflexión-acción para proponer alternativas pedagógicas incluyentes. En el caso de las dos docentes observadas en el contexto urbano y rural realizan propuestas educativas que promueven espacios educativos significativos y que de alguna manera marcan la diferencia con respecto a otras prácticas pedagógicas, como propuestas mediadas por la literatura, la danza o la investigación.

### **Lo “Anormal”, la reproducción de discursos y las formas de exclusión**

Lo que actualmente se considera como “normal” y “anormal” corresponde a una construcción histórica, en donde lo “normal” es lo aceptado cotidianamente; mientras que lo “anormal” es la excepción, lo “raro”, lo diferente, lo diverso. Estos términos en últimas se validan en los contextos médicos, jurídicos y políticos, en el ejercicio de su poder y se acepta socialmente sin cuestionamientos, por el hecho de funcionar como discursos de verdad, discursos formulados ya, que conservan un status científico (Foucault, 1975, p.19).

Es de esta manera, como se da una transferencia de discursos propios de unos saberes “científicos” a la sociedad en general, que reproduce los discursos, los hace parte de su cotidianidad y los naturaliza en sus diferentes contextos. Es así, como la reproducción de discursos afecta el contexto educativo, permeado la práctica de directivos, docentes, padres de familia y hasta de los mismos estudiantes, dejando una huella imborrable en ellos, que comienzan a ser referenciados como *niños especiales, el que causa el desorden, el niño problema, etc.*

Foucault (2001, citado por Skliar, 2009) menciona que la conciencia moderna tiende a otorgar a la distinción entre lo normal y lo patológico el poder de delimitar lo irregular, lo desviado, lo poco razonable, lo ilícito, y también lo criminal. Todo lo que se considera extraño reciben en virtud de esta conciencia, el estatuto de la exclusión cuando se trata de juzgar y de la inclusión cuando se trata de explicar. El conjunto de las dicotomías fundamentales que, en nuestra cultura distribuyen a ambos lados del límite de las conformidades y las desviaciones, encuentran así una justificación y la apariencia de su fundamento. Lo normal se constituye como un criterio complejo para

discernir sobre el loco, el enfermo, el pervertido, el animal o el niño escolarizado. (Skliar, 2009, p. 149).

La reproducción de los discursos se debe dar a partir del reconocimiento del otro desde la diferencia, pero tal como la plantea Carlos Skliar (2015):

*“La diferencia no referida al sujeto mismo, sino a las relaciones, ya que en palabras del autor cuando la diferencia se vuelve sujeto hay allí una acusación falsa y sin testigos de desvío, de anormalidad, de lo incompleto, plagada de discursos autorizados, renovados, siempre actuales, siempre vigilantes y tensos”* (Skliar, C. 2015, p. 165).

A partir de este planteamiento, las relaciones que se establecen en los distintos contextos y cómo algunas de éstas impiden gozar de la libertad e igualdad, en el caso del contexto educativo rural se identifica el caso de un niño con síndrome de Asperger, el niño constantemente es llamado como el niño especial, esta connotación de alguna manera lo protege pero el niño necesita ser reconocido por la docente, por sus compañeros y la comunidad educativa en general realmente, donde no se vea limitado por su condición. En el aula de clase la docente podría reconocer en qué le podría aportar el niño y desde allí potenciarlo, otorgándole una voz en el aula. Por esta razón se destaca que el reconocimiento del otro, desde su propia historia, desde su propio discurso, desde sus propias limitaciones nos permite generar un espacio para la libertad y diferencia en el aula de clase.

Para mejorar la efectividad se debe realizar un verdadero proceso de inclusión y las subjetividades para aprender a vivir juntos. Hoy en día vivimos en unas sociedades poco tolerantes que no reconoce las diferencias, por lo tanto, no pueden respetarlas porque las hemos naturalizado al punto de sentirnos avergonzados o discriminados por ellas. En las instituciones educativas normalmente hacemos procesos de integración más no de inclusión y reconocimiento de las diferencias. Los estudiantes son aceptados en las aulas de clase, pero se les coloca en un espacio físico donde no se le atiende como al resto de los estudiantes bajo la premisa de que “a ese niño no le gusta hacer nada, entonces que se quede ahí”, o se le suelen asignar actividades diferentes a las del resto del grupo.

Las mismas políticas y sistemas autónomos de evaluación hacen que las personas que tienen capacidades diferentes terminen excluidas de los sistemas educativos porque se debe llevar a cabo una serie de actividades para que un estudiante sea diagnosticado en sus diferencias o habilidades excepcionales y poder hacer su respectiva promoción. Pero estas clasificaciones solo hacen que se considere a los estudiantes personas, como dice Michel Foucault, Anormales sometidas a instituciones de poder ya sea la escuela o las mismas instituciones psiquiátricas y médicas que se dedican a su atención. Estamos tan acostumbrados a vivir “normalmente” y cuando llega a nuestra aula de clase una persona diferente que aprende o se relaciona de una manera distinta, queremos que sea aquella persona la que se adapte a nosotros y no nosotros a ella.

Uno de los estudiantes que participan en la investigación afirma “he mejorado mucho y estoy haciendo mi mayor esfuerzo”, “la escuela es un santuario para nosotros los niños, es lo mejor de toda la vida, nos enseñan las cosas que no debemos hacer y nos ayudan a saber más sobre el mundo”. Es claro que hace su mayor esfuerzo para responder a un sistema educativo que se lo exige a donde quiera que vaya, porque, aunque ha cambiado de institución, continúan haciendo una clasificación de su diversidad y se reproduce el mismo discurso de “anormalidad” entre los docentes, las familias y los compañeros de clase.

Skliar, C. (2015) menciona que “los nombres que atribuimos a otros nunca se dirigen a los otros. Les damos, pero no los damos” (p. 156). No los ofrecemos: los instalamos como signos debidos en una realidad indebida. Son nombres que nombran a los demás, pero que no los llaman. No los convocan a venir, sino a quedarse quietos, a permanecer inertes. La maestra del niño con síndrome de Asperg genera en las relaciones desiguales en el aula de clase y como lo menciona Skliar suponer diferencia en unos, pero no en otros, generando un largo ejercicio de violencia. El autor afirma que “Usar el lenguaje para atrapar, para enclaustrar, para reducir, para enjaular, para agraviar, para empequeñecer, atrapa, enclaustra, reduce, enjaula, agravia, y empequeñece al lenguaje, pero, sobre todo, a la relación, a la vida” (Skliar, C. 2015, p. 165).

Carlos Skliar destaca la necesidad de pensar el niño hoy, en el presente, en la escuela (p. 172). Por lo general, en el discurso se repite la frase: *los niños son el futuro*, pero es necesario pensar qué oportunidades de aprendizaje se brindan para que realmente sean el futuro. Para presentar uno de los signos de la lectura del presente artículo retomamos una de las preguntas planteadas por Skliar *¿Cuál?* Y precisamente nos planteamos *¿cuál lectura del presente queremos hacer?* Una lectura que nos permita contemplar las posibilidades, pero también las imposibilidades que son las que nos generan mayor confrontación y nos llevan a continuar en la búsqueda de otras lecturas. En un contexto escolar podríamos hacer la lectura no del niño que podría llegar a ser, sino el niño que está siendo, teniendo en cuenta que cada niño es diferente, tiene sus propias historias y sus voces, que dan cuenta del presente que están viviendo. Sin embargo, para hacer esta lectura se requiere de una “*afección perceptiva*” planteada por Skliar (2015), la cual se da cuando los oídos están abiertos, cuando la mirada está abierta, cuando la piel está abierta (Skliar, C. 2015, p. 176).

Pero en ocasiones el día a día nos impide tener una lectura del presente desde una afección perceptiva y nos quedamos con una lectura superficial en la cual perdemos, reconociendo en el contexto educativo las limitaciones o ausencias y no nos planeamos estrategias o alternativas para hacer unas lecturas diferentes.

Desde el gobierno nacional se ha impulsado políticas educativas, en un intento por contribuir al desarrollo y el aprendizaje de los estudiantes que requieren una atención personalizada o puntual. Así, ha propuesto el Decreto 2105 del 14 de dic 2017, en la que define el rol del docente orientador en las instituciones educativas. En el documento se expone que el docente orientador es el docente responsable de definir planes o proyectos pedagógicos tendientes a contribuir a la resolución de conflictos, garantizar el respeto de los derechos humanos, contribuir al libre desarrollo de la personalidad de los estudiantes, brindar apoyo a los

estudiantes con problemas de aprendizaje, acompañar a los padres de familia, realizar el diagnóstico y seguimiento a los estudiantes que requieran una atención de orientación, y establecer contactos interinstitucionales que apunten al desarrollo del Proyecto Educativo Institucional del establecimiento educativo.

Reconociendo que está no sería la única solución viable, es una medida que en muchos casos ha ayudado a reducir el índice de deserción escolar; dado que los estudiantes que requieren un apoyo puntual, lo tienen de alguna manera. Sin embargo, hay que mencionar que en el contexto urbano los docentes orientadores tienen a cargo un número alto de estudiantes y eso disminuye la calidad del servicio que pueden prestar en las instituciones educativas y no cuentan con los elementos suficientes para desarrollar a cabalidad su trabajo. En el contexto rural, la situación es mucho peor, ya que no se cuenta con esta figura, dado que se considera que no se cumple con la cantidad mínima de estudiantes que requieren este tipo de apoyo pedagógico.

El artículo 68 de la Constitución Política de Colombia ordena que la enseñanza debe estar a cargo de personas de reconocida idoneidad ética y pedagógica, mencionando que es una obligación del Estado cualificar y velar por los procesos de formación de los educadores como garantes primarios del derecho fundamental a la educación con calidad de los niños colombianos. Sin embargo, se presentan situaciones como las mencionadas anteriormente, que impiden que la atención en las instituciones públicas del contexto urbano sea de calidad o que niega la atención a los niños y niñas que hacen parte de las instituciones educativas públicas del contexto rural, lo cual ha generado en repetidas ocasiones, que las familias de algunos estudiantes se sientan obligados a migrar hacia centros educativos urbanos, en busca de este tipo de servicio o simplemente desertan del sistema educativo. Situaciones estas que tendrían que tenerse en cuenta para que las políticas educativas sean repensadas y dirigidas a las necesidades de cada contexto.

### **Vínculo entre el trabajo infantil y la construcción de saberes.**

Según la OIT (2018) actualmente hay 218 millones de niños y niñas entre 5 y 17 años ocupados en la producción económica; de los cuales 152 millones son víctimas del trabajo infantil y casi la mitad, 73 millones, están en situación de trabajo infantil peligroso. En Colombia, según cifras del Departamento Nacional de Estadísticas (DANE) en el momento están trabajando alrededor de 760.000 niños niñas y adolescentes. En los sectores rurales se reporta que un 44.4 % de la población se dedica a trabajos de agricultura, ganadería, caza, silvicultura y pesca. El otro 57.6% se encuentra en los sectores urbanos con actividades como servicios comunales, sociales, personales, transporte, comunicación, almacenamiento, industrias, comercio, hoteles y restaurantes entre otros.

En nuestro país, si bien se ha logrado una reducción de las cifras del trabajo infantil en los últimos años, pasando de un 10.2% en 2012 a un 7.3% en 2017, sigue siendo una cifra considerable (Ministerio de trabajo,

2018. Cali es considerada actualmente la quinta ciudad con 29.096 menores trabajando según el DANE (2018). El pasado 12 de junio fue presentada la Política Pública para la Prevención y la Erradicación del Trabajo infantil y la Protección Integral del Adolescente Trabajador 2017-2027. Pero al tiempo, ya existen denuncias por parte del municipio de Cali donde se aclara que no existen recursos asignados para el tema de la prevención del trabajo infantil debido al recorte del presupuesto.

La Organización Internacional del Trabajo – OIT (2018) define que no todas las tareas realizadas por los niños deben clasificarse como trabajo infantil que se ha de eliminar. Por lo general, la participación de los niños o los adolescentes en trabajos que no atentan contra su salud y su desarrollo personal ni interfieren con su escolarización se considera positiva. Entre otras actividades, cabe citar la ayuda que prestan a sus padres en el hogar, la colaboración en un negocio familiar o las tareas que realizan fuera del horario escolar o durante las vacaciones para ganar dinero de bolsillo. Este tipo de actividades son provechosas para el desarrollo de los pequeños y el bienestar de la familia; les proporcionan calificaciones y experiencia, y les ayuda a prepararse para ser miembros productivos de la sociedad en la edad adulta.

El término “trabajo infantil” suele definirse como “toda actividad física o mental, remunerada o no, dedicada a la producción, comercialización, transformación, venta o distribución de bienes o servicios, realizada en forma independiente o al servicio de otra persona natural o jurídica por personas menores de 18 años de edad” (Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, 1996). Así pues, se alude al trabajo que es peligroso y perjudicial para el bienestar físico, mental o moral del niño; que interfiere con su escolarización, privándolo de la posibilidad de asistir a clases, le obliga a abandonar la escuela de forma prematura o le exige combinar el estudio con un trabajo pesado.

En las formas más extremas de trabajo infantil, los niños son sometidos a situaciones de esclavitud, separados de su familia, expuestos a graves peligros y enfermedades y/o abandonados a su suerte en la calle de grandes ciudades (con frecuencia a una edad muy temprana). Calificar una determinada práctica como “trabajo infantil” dependerá de la edad del niño o la niña, el tipo de actividad a desarrollar, la cantidad de horas dedicadas, las condiciones en que lo realiza y los objetivos que persigue. La respuesta a esta situación varía de un país a otro y entre uno y otro sector, sin embargo, se acepta en todos los contextos que el trabajo infantil aleja a los niños y niñas de los “ámbitos dispuestos para su desarrollo, que son básicamente la escuela, su familia y la demás oferta de bienes y servicios. Con esto pierden la posibilidad de un crecimiento integral y terminan siendo adultos que no viven con la plenitud de habilidades que habrían podido tener” (ENETI, 2008, p. 25).

En el contexto rural participante de la investigación las actividades que se realizan se concentran en la ayuda a los padres en las actividades del hogar que están relacionadas con la agricultura y por fuera de los horarios escolares y en general a la trasmisión de saberes de una generación a otra en las técnicas de cultivo del aguacate, la guanaba, el plátano, la pesca y la caza rescatando saberes como la polinización manual de algunos cultivos; actividades que contribuyen a la conservación de

legados de las generaciones anteriores que hacen las comunidades más fuertes y estables.

En el contexto urbano participante de la investigación, por el contrario, las actividades se dirigen a las ventas informales, realización de bailes o malabares en los semáforos, la participación en el reciclaje y la mendicidad por comida o dinero. Prácticas que obligan a los niños y niñas a ausentarse del contexto educativo y en casos más graves a desertar del sistema escolar.

En el reporte mundial de trabajo infantil de la OIT (2013) se identifica a la pobreza como la vulnerabilidad que más incita a los niños, niñas y adolescentes a trabajar; en esta medida la participación de los niños y las niñas en actividades productivas garantizan la supervivencia de su familia. Este es el caso de los niños y niñas del contexto urbano que participaron en la investigación, que en su mayoría viven en asentamientos subnormales, en “ranchos” de lata, con espacios extremadamente reducidos y en contextos con altos índices de delincuencia, pandillismo, drogadicción, etc. que se ven obligados a desarrollar alguna actividad productiva para garantizar al menos un alimento diario.

Tener en cuenta estas perspectivas de las familias de los contextos urbano y rural participantes, y casi que podría decirse que ésta es la situación social que comparten la mayoría de los contextos en los que están ubicados las instituciones educativas públicas de nuestro país, debería ser un referente para la formulación de políticas estatales enfocadas a la disminución de los niveles de pobreza extrema de su población como una forma de incidir en la disminución de la tasa de deserción escolar. En ambos contextos las formas de trabajo infantil se presentan porque no se garantiza a la población la satisfacción de sus necesidades básicas como la alimentación, la vivienda, la salud y el transporte escolar.

Azevedo nos dice “lo que hace la fuerza de los estados colectivos no es sólo el hecho de ser comunes a la generación presente, sino, sobre todo, el ser, en su mayor parte, un legado de las generaciones anteriores”. Haciendo esta observación, Durkheim demuestra cómo la conciencia común o colectiva es casi toda entera “un producto del pasado”, y, como lo que procede del pasado es generalmente objeto de un respeto especial, la autoridad de la conciencia colectiva está en gran parte con la autoridad de la tradición (Azevedo, 1942, p. 62).

Nuestra propuesta para que las comunidades se hagan más fuertes y participativas en las instituciones es a través del rescate de todos esos saberes y legados de las generaciones anteriores y las presentes. La escuela debe volver a abrir sus puertas para que las familias hagan sus aportes a la construcción del conocimiento de los estudiantes sobre el mundo y las realidades de la vida, así como en la conservación de las tradiciones en el trabajo y las formas del buen vivir, de una u otra manera, dejar de ver la trasmisión de saberes como una forma de trabajo infantil. De hecho, las familias tienen un rol fundamental en la construcción de herramientas y habilidades para enfrentar situaciones adversas, experiencia que se puede reflejar en una de las frases mencionadas por un estudiante del contexto rural: *“Profe mi papá me enseñó a pescar y a tirar el chinchorro, pasé toda la noche sin dormir, solo dormí un ratito en el viaje de regreso, la pasé muy bueno y ahora me voy a jugar fútbol”*.

En estos momentos las comunidades escolares atraviesan por un rezago, porque hemos llegado al punto de pensar que todo es responsabilidad del sistema educativo; que los problemas sociales son producto de la mala o buena educación que se brinda en las instituciones educativas, creando barreras invisibles y generando una ausencia notable de las familias en la escuela. Se requiere que las comunidades se hagan fuertes y Azevedo nos dice “lo que hace la fuerza de los estados colectivos no es sólo el hecho de ser comunes a la generación presente, sino, sobre todo, el ser, en su mayor parte, un legado de las generaciones anteriores”. En este mismo sentido, Durkheim demuestra cómo la conciencia común o colectiva es casi toda entera “un producto del pasado”, y, como lo que procede del pasado es generalmente objeto de un respeto especial, la autoridad de la conciencia colectiva está en gran parte con la autoridad de la tradición (Azevedo, 1942, p. 62).

## **Metodología**

La presente investigación se desarrollará bajo el enfoque etnográfico, pues la población en estudio nos permitirá comprender las prácticas de exclusión que emergen del modelo educativo impuesto desde las políticas públicas. En este caso los actores principales serán los docentes y estudiantes de las dos instituciones educativas del contexto rural y urbano.

A través de técnicas como la observación participante y la entrevista en profundidad o no dirigida fue posible conocer sobre la historia de las instituciones y de cómo las personas establecen vínculos con estos espacios y develaron los sentimientos, expresiones y vivencias con relación a sus prácticas y maneras de interactuar con la realidad social.

## **Discusión**

De acuerdo con la investigación, identificamos que es importante que las diferencias no nos obliguen a hacer ningún esfuerzo para parecernos a un grupo llamado “Normal”, es hora de transformar nuestros ideales sobre lo “normal” y lo “anormal” y adoptemos la frase de la fundación “*Soy diferente soy como tú*”, para ayudar a crear un mundo nuevo donde las diferencias no sean causa de discriminación o deserción, sino que la diversidad sea una manera de aprender del otro para vivir juntos y en armonía.

Estas transformaciones, deben darse en todos los niveles y en todos los sentidos, pues los políticos y directivos tendrían que cambiar su creencia que para garantizar la inclusión con la incorporación de los estudiantes a una institución educativa basta y ahí se desentienden del asunto. Los docentes, por su parte, han sido formados durante todas las épocas para enseñar a todos lo mismo, para homogenizar un aula y ahora se pretende que enseñen de manera diferenciada. Los padres de familia tendrían que darse cuenta de que su papel no está en querer disminuir el efecto de los señalamientos de los otros y en los compañeros de clase, es preciso trabajar sobre el respeto a la diferencia, incluso un poco más allá, el derecho a la diversidad. Es un tema, donde todos nos vemos implicados

y tenemos injerencia; pues como lo afirma Skliar (2008, citado por Malamud) se trata de encontrar un equilibrio entre educar a ‘cualquiera’ pensándolo como ‘cada uno’. En todos nosotros hay un ‘cualquiera’ y un ‘cada uno’. Encontrar ese equilibrio es el difícil arte de educar”.

El sistema educativo nos exige formar personas disciplinadas y lo más homogéneas posibles, capaces y competentes para responder a un mundo del trabajo, haciendo que nuestras aulas se vean tediosas y poco interesantes, sin tener en cuenta que las comunidades educativas enfrentan muchas problemáticas sociales. La sociedad con frecuencia naturaliza fenómenos como los homicidios, los feminicidios, el hambre, la insatisfacción de necesidades básicas, la humillación, la discriminación, las fronteras invisibles y la exclusión, vinculándolos a nuestra cotidianidad como una estrategia de reproducción de discursos.

“Hasta hace poco tiempo pensaba que educar significaba unir en un mismo gesto, en una misma acción, el mundo con la vida o la vida con el mundo; pero ahora no estoy tan seguro: si el mundo o un cierto mundo, o un cierto mundo emparentado con la escuela, solo desea formas secuestradas para un mundo tecnificado, si ese mundo solo plantea un conocimiento utilitario, pues habrá que imaginar una separación que cuide las vidas y que, con ese cuidado, quizá, cree nuevas relaciones en el mundo” (Skliar, 2017, p. 28).

Además de las políticas públicas del Gobierno Nacional, encontramos que las prácticas educativas y sociales, así como los vínculos que se entretienen entre los distintos actores de la comunidad educativa también generan exclusión. Identificamos que los docentes del contexto urbano son docentes que no quieren enseñar en la institución educativa por las condiciones del contexto y de los estudiantes, es decir algunos padres de los estudiantes hacen parte de las pandillas, consumen drogas, ejercen la prostitución, están en la cárcel o fueron asesinados. En otros casos los estudiantes conviven con sus madres, pero ellas trabajan durante todo el día, por lo tanto, los estudiantes cuando no asisten a clases se encuentran en la calle expuestos a ser parte de las pandillas o al consumo de sustancias psicoactivas.

Estas situaciones hacen que los estudiantes reflejen en las aulas de clases diversas problemáticas relacionadas con el comportamiento o motivación para estudiar. Estos estudiantes requieren mayor atención por parte de los docentes, pero generalmente los docentes que están dispuestos a trabajar desde estas situaciones, cuando desde sus expresiones ya están generando diferencias, al afirmar que el contexto donde está ubicada la institución educativa urbana “no es apta para ellos como docentes” o “corresponde a un medio para locos”

Esta concepción o representación social sobre el contexto impide que se dé una relación provechosa para el otro, una denominación o descripción de la alteridad, como lo mencionan Duschatzky y Skliar (2000) “Hay una regulación y un control de la mirada que define quienes son y cómo son los otros” (p. 186); pues desde la mirada del maestro, ese otro solo es fuente de desorden, violencia e indisciplina.

En este punto podemos mencionar un aspecto fundamental de la diversidad y es que, para trabajarla desde el aula de clase, se requiere que



los docentes conozcan el contexto, lo acepten, identifiquen necesidades y fortalezas y estén decididos a transformarlo desde la educación, el acompañamiento, la guía, el esfuerzo y la formación. Precisamente la diversidad es visibilizar y darles una voz a todos los estudiantes, porque son únicos y especiales; no solo a los estudiantes con discapacidad o que hacen parte de una etnia.

Duschatzky y Skliar (2000) afirman que “las escuelas juegan el papel de meros instrumentos de competitividad, territorios de conformidad con los códigos de integración dominante” (p. 204). Los autores afirman que *“Imaginar el acto de educar como una puesta a disposición del otro, de todo aquello que le posibilite ser distinto de lo que es en algún aspecto. Una educación que apueste a transitar por un itinerario plural y creativo, sin reglas rígidas que definan los horizontes de posibilidad”* (p. 204).

Los estudiantes del contexto urbano y rural pertenecen a estratos socioeconómicos bajos, si bien las necesidades son similares, se identifican diferencias pues en el contexto rural pueden solventar sus necesidades acudiendo a prácticas de agricultura. Pero en el contexto urbano tal como lo dice una docente: *“no se vive pobreza, se vive miseria, y esto lo hace más carente no solo de las necesidades básicas sino de referentes, de vínculo que aporten al aprendizaje”*. En los dos casos se identifica la necesidad de establecer prácticas pedagógicas que acojan, que sean afectivas con los estudiantes, que los transformen, que les permita expresarse y que le muestre otras posibilidades de vida, diferentes a las de su contexto cotidiano. Skliar (2009) menciona que *“...la amorosidad educativa tiene mucho más que ver con la diferencia, cuidado, la relación, la bienvenida, el salirse del yo, la memoria, el otro. La amorosidad se revela contra toda la indiferencia, todo el descuido, toda la pasividad y todo el olvido en relación con el otro”* (p. 145).

Una de las formas de homogenización de los contextos escolares rurales y urbanos que se impone desde el gobierno es la rigidez de las políticas educativas, donde se brindan unas directrices generales, sin tener en cuenta la diferencia de contextos. Así mismo, es que al docente no se le exige que salga de su comodidad, o que busque alternativas diferentes a las clases tradicionales, para generar experiencias significativas con sus estudiantes, que les facilite la comprensión desde sus intereses, gustos y necesidades. Adicionalmente, podría decirse, que los docentes no están interesados en brindar una pedagogía mediada por la amorosidad mencionada por Skliar; lo que en últimas requeriría más diálogo, reflexión, discusión entre los estudiantes, otorgarles la palabra y darse la oportunidad de conocerlos e incluso de indagar, en caso de requerirlo, por los motivos de inasistencia que presentan algunos estudiantes.

El rol del docente es fundamental, en tanto las estrategias pedagógicas que utilice le permitan al niño una transformación a partir de prácticas cotidianas en el aula, como la lectura, el juego, la música, la danza, de tal manera que posibilite una transformación. Retomando a Larrosa (2011) sobre la experiencia como *“una relación con el otro, con los libros, con la música, con la danza, es posibilitar una experiencia con otras herramientas, que se vuelven significativas solo cuando el estudiante las comprende, porque es entonces que posibilita subjetividad, reflexibilidad y transformación”* (p. 19).

Larrosa (2011) menciona tres aspectos de la experiencia: “Primero que la experiencia es una relación con algo que no soy yo. Segundo que la experiencia es una relación en la que algo tiene lugar en mí, que me implica en lo que soy, que tiene una dimensión transformadora, que me hace otro de lo que soy. Y tercero que la experiencia es una relación en la que algo pasa de mí a lo otro y de lo otro a mí. Y en ese paso, tanto yo como lo otro sufrimos algunos efectos, somos afectados” (p 20).

En este mismo sentido, la autora Nuria Pérez de Lara, en el capítulo dos del libro mencionado anteriormente cita a María Zambrano (2.000), cuando afirma que *“La vida humana reclama siempre ser transformada, estar continuamente convirtiéndose en contacto con ciertas verdades. Verdades que no pueden ser ofrecidas sin persuasión, pues su esencia no es ser conocidas sino aceptadas. Y cuando la vida humana no acepta dentro de sí cierto grado de verdad operante y transformador queda sola y en rebeldía, y cualquier conocimiento que adquiera no le bastará”* (p. 46)

Zambrano (2.000), menciona que “Ante esta constante demanda de transformación que la vida humana nos hace es a lo que debería dar respuesta la Educación, una respuesta, que responsable al reclamo de la mirada de los niños y niñas, de los jóvenes, supiera transformarse con ellos”, (pág. 47). El concepto del otro de la pedagogía el cual hace referencia a aquel o aquellos alumnos o alumnas con sus modos de ser, de moverse, de mirar, de sentir, de oír, de escuchar, de expresarse, la enfrentan a su metodología, su didáctica y su concepción de la relación educativa en forma de problema. En definitiva, el otro de la pedagogía (es decir los otros, las otras) son aquellos alumnos que desde sus modos de estar en el mundo la cuestionan porque hacen tambalear sus principios con su sola presencia en las aulas. Sin embargo, no es así, antes, al contrario, la pedagogía ha respondido ante estas presencias diferentes haciendo de ellas el problema y actuando de tal modo que su diferencia fuera reducida, eliminada, negada, en los propios modos de acción pedagógicos (p. 47).

Vista así la cuestión, no nos ha de extrañar que todas esas alumnas y alumnos fueran excluidas durante siglos de la pedagogía e incluidos en un afuera de la disciplina y de sus instituciones normalizadas bajo el epígrafe de Educación Especial y separados del resto de alumnos en las escuelas especiales. Ahora bien, si esto es así, mirado desde la disciplina y las escuelas en las que se organiza su práctica, es porque nuestra mirada adopta la perspectiva de lo general, de lo abstracto de la Educación. Porque si nuestra mirada sabe acercarse a la relación viva que en cada lugar puede darse entre las maestras y los niños, esa mirada general no solo lo abarca todo, sino que no percibe a pensar nada de las verdades de la vida que también en la escuela se encuentran. Por ello, bueno es saber que tanto las escuelas especiales como las escuelas normalizadas, tanto en la educación segregada como en la educación hoy llamada inclusiva, ha habido siempre maestras y maestros, que han sabido partir de sí en relación con los niños y niñas que han representado a ese Otro de la Pedagogía y que hacen o hicieron de esa relación un encuentro que supiera acoger a cada uno y cada una en su singularidad, procurando un lugar en la escuela y un lugar en el mundo para sus alumnos y alumnas.

A manera de cierre queremos traer una frase de Carlos Skliar (2017) para invitarnos a todos a ir en contra del orden natural de las cosas “*Ir en contra del orden natural de las cosas supone, así una cierta rebeldía, una determinada insatisfacción y un deseo por pensar de otro modo la educación: rebeldía para negarnos a la hipocresía del discurso de salvación de lo educativo, insatisfacción por parecer solo administradores de informaciones, deseo de recuperar la estética del enseñar*” (p.36).

## Referencias

Azevedo, F. (1942). Sociología de la educación. México. Fondo de cultura Económica.

Concejo Alcaldía de Cali (2018). Programa para erradicar el trabajo infantil en Cali no cuenta con recursos para el año 2018. Recuperado de [http://www.concejodecali.gov.co/Publicaciones/programa\\_para\\_erradicar\\_el\\_trabajo\\_infantil\\_en\\_cali\\_no\\_cuenta\\_con\\_recursos\\_para\\_el\\_ano\\_2018](http://www.concejodecali.gov.co/Publicaciones/programa_para_erradicar_el_trabajo_infantil_en_cali_no_cuenta_con_recursos_para_el_ano_2018)

Durkheim, E. (1973). Educación y Sociología. Paris. Ediciones Península Barcelona.

ENETI. (2008). Estrategia nacional para prevenir y erradicar las peores formas de trabajo infantil y proteger al joven trabajador 2008-2015. Comité Interinstitucional Nacional: Ministerio de la Protección Social, Ministerio de Educación Nacional, Departamento Nacional de Planeación e Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.

Foucault, M. 1976. Vigilar y castigar. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/jano/opinion38.htm> FOUCAULT, Michel (1975): Vigilar y castigar. Edición 1999, México, D.F., Siglo XXI.

Foucault, M. (2002). Antropología del Saber. Buenos Aires, Argentina. Siglo veintiuno editores Argentina s.a.

Foucault, M. (1975). Los Anormales. Francia. Fondo de Cultura Económica.

González G, M. A. (2017). Un preludio de sorderas. Bogotá: Oveja Negra.  
Grignon, C. (1975). La enseñanza Agrícola y la Dominación del Campesinado. Espacios de Poder. La Piqueta.

Guber, R. (2005). El Salvaje Metropolitano, reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo. Buenos Aires. Editorial Paidós

Larrosa, J. Skliar, C. (2001). Habitantes de Babel políticas y poéticas de la diferencia. Buenos Aires. Ediciones del Aguazul SA

Malamud, L. (2008). Transcripción de entrevista a Carlos Skliar "Hay que evitar las miradas que manchan" en la Revista Veintitrés, lunes 29 de diciembre de 2008. Buenos Aires, Argentina.

Ministerio de Trabajo y Seguridad Social. Plan Nacional de acción para la erradicación del trabajo infantil y la protección del joven trabajador. Santa fe de Bogotá. Colombia; 1996.

Ministerio de trabajo (2018). Principales resultados de trabajo infantil octubre-diciembre 2017. Recuperado de [https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/ech/jobinfantil/pres\\_trab\\_inf\\_2017.pdf](https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/ech/jobinfantil/pres_trab_inf_2017.pdf).

Norbert, E. 1993. Ensayo teórico sobre las relaciones entre establecidos y marginados. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/372726870/Elias-N-Ensayo-teorico-sobre-las-relaciones-entre-establecidos-y-marginados-1-pdf>

Nizet J., Rigaux. N. La sociología de Erving Goffman. Recuperado de: [http://www.melusina.com/rcs\\_gene/goffman.pdf](http://www.melusina.com/rcs_gene/goffman.pdf)

OIT. (2013). World report on child labour: Economic vulnerability, social protection and the fight against child labour. Geneva: ILO - International Labour Organization.

OIT, 2018, tomado de <http://www.oit.org/global/topics/child-labour/lang-es/index.htm> al 19 de julio de 2018

Organización Internacional del trabajo OIT(2018) ¿Qué se entiende por trabajo infantil?. Recuperado de

<http://nacionesunidas.org.co/multimedia/2018/06/27/240-programa-dia-mundial-contra-el-trabajo-infantil/#more-2490>

Organización Internacional del trabajo OIT(2018) ¿Qué se entiende por trabajo infantil?. Recuperado de <http://www.ilo.org/ipec/facts/lang-es/index.htm>

Organización para la Cooperación y el desarrollo Económicos - OCDE. (2016). Educación en Colombia Aspectos Destacados. Recuperado de [http://www.plandecenal.edu.co/cms/media/herramientas/oecd\\_educacion\\_en\\_colombia\\_aspectos.pdf](http://www.plandecenal.edu.co/cms/media/herramientas/oecd_educacion_en_colombia_aspectos.pdf)

Ospina, W. (2010), Cartas al maestro desconocido. Recuperado de: <https://www.google.com.co/search?q=cartas+al+maestro+desconocido&q=cartas+&aqs=chrome.69i59l2j69i57j0l3.4532j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8>

Ospina, W. (2010), Una nueva educación para una nueva sociedad. Recuperado de: <file:///D:/Documentoscompletos/Desktop/Aula%20Global>

Patiño, G. (2011). La atención a la diversidad en el contexto del aula de clase. Módulo Alternativas pedagógicas. Manizales, Colombia: Universidad de Manizales.

Skliar, C. (2015). *Desobedecer el lenguaje*. Miño y Dávila editores.

Skliar, C. (2017). *Cuadernos de Educación y Alteridad 1*. Manizales, Caldas-Colombia. Centro editorial de Universidad Católica de Manizales

Urraco M., Solanilla, Nogales G. (2013) *El funcionamiento de la institución escolar propio de la Modernidad*. Recuperado de:  
[http://institucional.us.es/revistas/anduli/12/art\\_9.pdf](http://institucional.us.es/revistas/anduli/12/art_9.pdf)

Zambrano, A. (2015), *Didáctica, Pedagogía y Saber*. Editorial Magisterio.