

“INFANCIAS ANORMALES” . UNA POTENCIAL ACTO DE RESISTENCIA DENTRO DE LA I.E.D JUANA ESCOBAR

Paula Andrea Morales Leal
Universidad Pedagógica Nacional.
Facultad de Educación.
Licenciatura en Educación Comunitaria con Énfasis en Derechos Humanos
Bogotá, 2017.





**“INFANCIAS ANORMALES”,
UN POTENCIAL ACTO DE RESISTENCIA
DENTRO DE LA I.E.D JUANA ESCOBAR.**

PAULA ANDREA MORALES LEAL

TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR AL TITULO DE LICENCIADA EN
EDUCACIÓN COMUNITARIA CON ÉNFASIS EN DERECHOS HUMANOS.

DIRECTORA

LIA ESTHER LEMUS

**Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de Educación
Licenciatura en Educación Comunitaria
con Énfasis en Derechos Humanos
Bogotá
2017**

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	5
CAPÍTULO 1: LA EXPERIENCIA DE SER PROFE DE ESCUELA	11
Ellos y algunas de las familias.....	13
Lo planeado.....	25
Lo imprevisto.....	29
CAPÍTULO 2:LA CATEGORÍA DE INFANCIA COMO APARATO DE REGULACIÓN Y CLASIFICACIÓN SOCIAL	37
Cuidar, corregir, tratar y psicologizar. Infancias anormales.	46
Infancia anormal como potencial acto de resistencia.....	52
CAPÍTULO 3: LA ESCUELA COMO LUGAR DE POSIBILIDAD PARA LOS(AS) LICENCIADOS (AS) EN EDUCACIÓN COMUNITARIA	60
IN-CONCLUSIONES	100
Sobre la acción pedagógico-investigativa de un licenciado en Educación Comunitaria dentro de la escuela en el contexto de la inclusión educativa.....	100
Sobre las nociones de infancia que surgen en el contexto de la inclusión educativa.....	110
2	
Bibliografía	103
ANEXOS	106

Si este trabajo ha de tener una dedicatoria será a:

La vida de Sergio, Cristian, Juan Camilo y Nicolás.

Las tardes de almuerzos, cervezas, canciones y charlas con amigos que lo hicieron una
creación colectiva.

INTRODUCCIÓN

Desde las teorías de la reproducción social y cultural la escuela se entiende como aquel lugar que, en relación directa con la sociedad, busca por medio de una formación técnica y cultural reproducir las relaciones sociales que sustentan la división social del trabajo en el modo de producción capitalista. Desde estas perspectivas las escuelas son aquellos lugares que entre sus funciones cumple con la labor de reproducción ideológica del Estado, con las cuales se busca que cada sujeto adquiera habilidades para determinadas formas de trabajo y capacidades culturales propias a la clase social que se pertenece.

Para las teorías reproduccionistas los trabajos de análisis sobre ideología de Althusser, Bowles, Gintis y culturales de Bourdieu y Bernstein son claves en el debate de la relación escuela-sociedad por alejarlo de la idea liberal de lugares neutrales sin relación alguna a intereses políticos y económicos de clase.

Desde la perspectiva de Giroux (1992), Althusser, Bowles y Gintis, dotan a la escuela de claras relaciones de poder, pues ellos la conciben como el escenario de la producción de las actitudes, valores y normas necesarias para la reproducción del modo de producción hegemónico, con ello se hace una ruptura entre la vieja comprensión estructura-superestructura en la cual las condiciones materiales determinan las formas de desarrollo de los componentes políticos, ideológicos y culturales de las relaciones sociales del capitalismo, estos autores analizan de forma interdependiente la estructura y la superestructura, afirmando que desde las instituciones estatales se construyen las condiciones ideológicas y las capacidades técnicas necesarias para sustentar la producción de la vida material en el capitalismo.

Para Bourdieu y Bernstein la escuela es un espacio de reproducción ideológica y formación técnica que legitima de forma sutil un “poder simbólico”: *“a través de la producción y*

distribución de una cultura dominante” (Ibíd.) que se construye afín a los poderes estatales y a través de la cual se da una definición del mundo social. “Capital cultural” y “habitus” para Bourdieu, hacen que no sólo se reproduzcan ideología y saberes técnicos en la escuela, también aspectos culturales de una u otra clase social. A través de estos dos conceptos el autor explica cómo los mecanismos de reproducción cultural funcionan por medio de la escuela.

Bernstein propone que el curriculum, la pedagogía y la evaluación constituyen formas de control, de esta forma la escuela inserta identidad a la experiencia escolar, la cual será determinante para las formas culturales con las cuales los sujetos asumirán en la vida social las relaciones entre la autoridad y el poder.

Sin desconocer los grandes aportes de las teorías de la reproducción social y cultural, Giroux argumenta que estas no son suficientes para construir una teoría que reconozca los conflictos y resistencias que surgen dentro de las relaciones de dominación, ya que una perspectiva netamente reproductivista vacía a los sujetos de toda capacidad de oposición, negando con ello la posibilidad de una lectura dialéctica que reconozca la resistencia dentro de la escuela.¹

En otras palabras, Giroux sostiene que si bien la escuela cumple con la función de aparato de reproducción ideológica y cultural del Estado, dentro de ella también existen conflictos y resistencias desde los currículos y las prácticas de los(las) docentes, niños(as) y jóvenes estudiantes que “(...) *contienen intereses que hablan de posibilidades emancipadoras (...)*” (Ibíd.)

Son estas las tensiones que constituyen el debate sobre la pertinencia o no de la acción docente desde las pedagógicas críticas dentro las instituciones escolares, frente al cual la Licenciatura en Educación Comunitaria con Énfasis en Derechos Humanos ha tomado posición haciendo de la escuela uno de los lugares vertebrales de su producción investigativa-pedagógica.

Son muchos los temas que desde la acción pedagógica de los(as) docentes en formación de la licenciatura se han identificado como necesidades investigativas no solo en instituciones

¹ Para profundizar sobre esta postura ver: Giroux, *Teoría y resistencia de la educación*. Ciudad de México: Siglo XXI.

educativas formales sino en lugares de educación con población juvenil reclusa, e instituciones de educación de niños, niñas y jóvenes excluidos de escuelas formales.

Dichos trabajos se han desarrollado desde la perspectiva de la formación en y para los derechos humanos con niños niñas y jóvenes relacionado con temas como: educación sexual y reproductiva como derecho, resignificación y defensa del territorio, luchas ambientales, como ejercicio de restitución de derechos de población escolar, la formación en y para los derechos humanos para construcción de subjetividades políticas críticas dentro de la escuela, la formación en y para los derechos humanos como mecanismos de participación escolar, también sobre representaciones sociales de la participación escolar con niños y niñas, representaciones sociales del territorio como estudiantes escolares, e investigaciones sobre las culturas políticas e identidades dentro de las escuela.

Aun así siguen siendo muchas las apuestas que como educadores(as) comunitarios debemos hacer para lograr que, desde la idea de la posibilidad, la escuela sea un lugar constante de debate y reflexión política y pedagógica, se deje de asumir como lugar secundario para la construcción de propuestas alternativas desde y para las comunidades (Línea Escuela Comunidad y Territorio)

El presente trabajo busca ser un aporte para enriquecer el debate y seguir haciendo apuestas por la escuela, particularmente desde la reflexión pedagógica-académica que surge a partir de la Práctica Pedagógica Investigativa que me permitió por primera vez desenvolverme como docente de escuela, desarrollada en la Institución Educativa Distrital Juana Escobar, colegio ubicado en la Localidad de San Cristóbal en la Unidad Poblacional Zonal los Libertadores.

Como eje vertebral del documento se encuentra la pregunta investigativa: ¿Cuáles son las vivencias y reflexiones pedagógicas y teóricas que se desarrollan en torno a la infancia y su vinculación a la escuela, en el contexto de la práctica pedagógica investigativa desarrollada en la I.E.D Juana Escobar con un grupo de cuatro niños que hacen parte del programa de inclusión educativa de la institución?

El camino para responder esta interrogante está guiado por las preguntas:

- ¿Qué nociones de infancia surgen en la escuela en el contexto de la inclusión educativa? ¿Qué papel juega la acción pedagógica de un licenciado en Educación Comunitaria dentro de la escuela en el contexto de inclusión educativa?

Por lo que el objetivo general del ejercicio investigativo es:

1. Por medio de la narrativa biográfica visibilizar las vivencias y reflexiones pedagógicas y teóricas de los sujetos inmersos en el ejercicio pedagógico-investigativo.

Acompañado de los objetivos específicos:

1. Identificar las nociones de infancia que surgen en el contexto de la inclusión educativa.
2. Reflexionar sobre el papel que juega la acción pedagógica de un licenciado en Educación Comunitaria dentro de la escuela en el contexto de la inclusión educativa.

En el documento expongo todas aquellas cosas que en términos personales y académicos el ejercicio investigativo produjo en mí, siendo esta la experiencia que más rupturas académicas y personales me ha significado, es por ello que he querido construir un texto que le permita al lector(a) acercarse de forma personal a las reflexiones construidas a partir de dos años de estar acompañada por los niños, niñas y jóvenes de la I.E.D Juana Escobar, sus docentes y en particular por Cristian, Sergio, Juan Camilo y Nicolás.

Ubicada en la Narrativa Biográfica como metodología investigativa he asumido el estilo narrativo como forma de presentación del proceso investigativo-pedagógico. Situada desde la investigación cualitativa hago de la narración el instrumento por medio el cual me permito al(a) lector(a) comunicar sentimientos, pensamientos, imágenes, colores, aspectos centrales en el proceso de la práctica investigativa, es también la forma como Cristian, Sergio, Juan Camilo y Nicolás toman la palabra en el texto.

Es la narrativa la que me posibilita contar un proceso de construcción y de-construcción pedagógica enmarcada en la contingencia, en una realidad compleja, llena de dificultades y contrastes, un lenguaje que me permite huir a exponer la investigación bajo categorías de análisis indiscutibles, es la forma como cuento la experiencia y las formas como a partir de los significados de la misma se da la construcción de conocimiento. Con la narración invito

al encuentro, al dialogo entre el(la) lector(a) y mi experiencia, a abrir la puerta a otras formas de la investigación educativa-social desde la experiencia con cuerpo, sentimientos y pensamientos como posibilidad epistémica para la acción pedagógica.

En el primer capítulo el lector(a) se encontrará con una serie de diálogos con Cristian, Doña Luz Ángela su mamá, Sergio, Juan Camilo y Nicolás, y una posterior narración con la cual busco exponer todas aquellas situaciones y vivencias con base en las cuales fueron construidas las reflexiones académicas expuestas en el marco teórico.

En el segundo capítulo expongo las reflexiones académicas que desde los conceptos de *ideologías educativas y ciencias humanas*, propuestos por James Donald (1995) como claves para entender las dinámicas de las escuelas públicas contemporáneas, asumo la categoría de infancia como un *aparato de regulación y clasificación social*, lo que me lleva a adoptar desde Larrosa (1997) una perspectiva más cercana a la experiencia de lo que he llamo *infancia-vida*, para con ello presentar una propuesta en términos epistemológicos y pedagógicos que nos permita como docentes posibilitar lo que para la segunda categoría he abordado como: *infancia anormal como potencial acto de resistencia dentro de las escuelas*.

En el tercer y último capítulo expongo lo que he llamado las in-conclusiones finales del trabajo, este es introducido por *Una narrativa visual* acompañada de una narrativa escrita con las cuales busco generar una conexión entre la sensibilidad y la experiencia, ya no solo mía sino del lector(a), entendiendo la fotografía como movilizador de sentimientos, como la herramienta para develar aquellos detalles de la experiencia y el aprendizaje ocultos a la narrativa escrita ya presentada, no como instrumentos de apoyo o pruebas científicas de la investigación, no como aquello que me confirma lo ya escrito, el registro habla de las formas de ver y vivir la escuela que me conforman y conforman este trabajo. Asumo entonces la fotografía como la posibilidad investigativa de buscar otras narrativas de la escuela que la reconozcan como un escenario de posibilidad, de controversia, como un escenario de resistencia y construcción de subjetividades y significados que la hacen un lugar con actores antagónicos a los construidos por los idearios de la tradición reproducioncita del acto educativo.

Por último me gustaría aclarar que dirigido este documento, en efecto a todos(as) quienes se vean interesados(as) en él, pero especialmente a aquellos(as) profes que hacemos de la

docencia un acto político de transformación de las condiciones materiales y culturales comprometido con las comunidades, pensado desde y para ellas.

No alargando más la introducción, deseo que este texto sea una posibilidad de aportar a las reflexiones personales de quien lo esté leyendo particularmente en las formas de ver, vivir, transformar y construir la escuela.

CAPÍTULO 1

LA EXPERIENCIA DE SER PROFE DE ESCUELA.

(...) *La educación tiene que ver siempre con una vida que está más allá de nuestra propia vida, con un tiempo que está más allá de nuestro propio tiempo, con un mundo que está más allá de nuestro propio mundo... y como no nos gusta esta vida, ni este tiempo, ni este mundo, querríamos que los nuevos, los que vienen a la vida, al tiempo y al mundo, los que reciben de nosotros la vida, el tiempo y el mundo, los que vivirán una vida que no será la nuestra y en un tiempo que no será el nuestro y en un mundo que no será el nuestro, pero una vida, un tiempo y un mundo que, de alguna manera, nosotros les damos... querríamos que los nuevos pudiesen vivir una vida digna, un tiempo digno, un mundo en el que no dé vergüenza vivir.*

Larrosa Jorge.

El siguiente ejercicio narrativo de la práctica pedagógica a partir de la cual este trabajo cobra sentido lo he querido realizar apelando a la experiencia como aquel acontecimiento que con su presencia transforma, no como un hecho cualquiera que se hace cotidiano en la vida, sino como un momento de ruptura que ubicado en el encuentro con lo otro, los otros, nos transforma. Como un punto de no retorno para las venideras formas de vivir las experiencias, un punto a partir del cual nada será igual.

Como ruptura subjetiva produjo en mí pasión, movilización de sentimientos, actos y pensamientos, de esta forma se hizo *experiencia* de libertad parcial² de pensamiento y acción, una *experiencia* que se constituye en libertad en tanto parte de un principio colectivo, en tanto nace a partir de algo externo al sujeto y de esa forma se compromete con la otredad.

Con esto quiero arrebatarle la palabra libertad al libertinaje individualista y llenarla de un sentido colectivo, ya que concibo como acto la libertad la creación colectiva que solo se da en el momento en que todas nuestras acciones están comprometidas con los demás, con la posibilidad de imaginar mundos colectivos desde el principio de la negación, pero no del otro o lo otro, sino de todo lo que nos ha constituido como ajenos entre nosotros.

² En cuanto no exista equilibrio entre el plano de lo sentimental y la vida material la libertad no podrá ser plena.

ELLOS Y ALGUNAS DE LAS FAMILIAS.

Los siguientes son unos diálogos con Cristian, a su mamá Doña Luz Ángela, a Sergio, Nicolás y una canción que escribió Juan Camilo. Al consignarlas no como anexos sino directamente en el texto busco que el(la) lector(a) a través de ellos se acerque un poco a la forma como entre ellos y yo se construyeron canales de comunicación indispensables para las reflexiones que a continuación desarrollaré, y porque en definitiva no hay nadie mejor que ellos para hablar sobre sus experiencias de infancia-vida.

Juan Camilo.



La imagen de Juan Camilo es la de un amante del rap, se le ve por los pasillos del Juana con parlantes de diversas formas, carros, balones, que retumban con canciones que le gustan y hacen de su cabeza un vaivén constante al ritmo del beat. La siguiente es una canción que presentó frente al colegio en el cierre de la semana de los derechos humanos en el mes de septiembre y fue escrita a petición mía para ser puesta en estas hojas. La foto que la acompaña es un registro de dicha presentación.

Yo nací el 4 de agosto del 2001,
yo tengo 7 hermanos y nací
prematuro,

desde que me acuerdo íbamos a comprar pan duro nos daban bolsotas o también talegadotas, mientras mi mamá se iba a trabajar y yo y mis hermanos nos íbamos a estudiar, después de estudiar yo y mi hermana nos íbamos al parque a jugar a las 6 de la tarde nos íbamos a acostar y mi mamá la comida nos daría y veíamos novelas también con mi abuela y al otro día teníamos que madrugar, mi mamá nos gritaba porque no nos queríamos levantar, después de levantarnos ahí mismo nos bañábamos y el oficio hacíamos, después de largo tiempo mi mamá consiguió marido tuvieron un hijo el que ahora es mi hermanito que yo quiero mucho porque él es el menorcito y en este momento estoy en grado sexto, he perdido años y mi madre me ha reprendido, tampoco tengo padre, tampoco hace falta ya que mi madre cubre los gastos de la casa, tengo 15 años y quiero ser profesional en todo lo que hago como cantar rap, ahora estoy contento con la sociedad porque eso me ha ayudado a componer más y en este pedacito termina mi final de esta historia que acabo de narrar.

Camilo Orjuela.

Cristian.

Tiene el semblante de un pelado muy pilo, capaz de tragarse al mundo, si antes este no se lo traga a él. Fotografía tomada el día que grabamos la siguiente charla.

Este diente todo despicado ¡ja! Mi mamá ya me mando una cita porque me lo van a arreglar, no ve que había un tubo así y mi primo me cogió del pie y me halo ¡Pub! Ahí se me rompió. ¿Cuándo nací? No me acuerdo pero tengo 12 años.



Tengo cuatro hermanos soy el mayor y míreme todo ñerito ahí jajaja , todos somos hombres y curtidores, uno tiene 6, el otro tiene 2 y el otro tiene 1. Al menor lo enseñe a caminar yo, ¡Sí claro! Yo lo sacaba al parque, lo dejaba como por allá y le decía: ¡Venga! Y él venía. Un día vino y a la esa fea de allá, a Penagos, se le orino en la sudadera. Mi mamá se llama Ángela y mi papá se llama José, él trabaja en construcción por allá... ¿cómo es que se llama esa monda? Ah yo no sé, por allá más debajo de la Victoria. Mi mamá tiene cincuenta y algo igual que mi tía, tiene como cincuenta y uno o cincuenta y dos, pero usted me dice que ella tiene como veintitrés, la verdad no sé pero mi papá es mayor que ella. Me va bien con los dos pero pues mi cucho me salvo lo del cuchillo, solo me regañó y me dijo: “mire a ver si usted deja de salvar a los amigos que por salvarlos lo embalan a usted y por allá lo pueden

chuzar”. Pille le cuento lo del cuchillo, iban a chuzar a un niño llamado Camilin, pero él no estudia acá en el colegio, pero yo no sé, salieron del colegio peleando con el socio, lo iban a chuzar y pues el llegó allá diciendo: “présteme el cuchillo que todo bien”, y yo le dije a Carlos, el de acá de quinto, que me remontara el cuchillo y el chino me lo pasó, eso fue como el viernes de la semana pasada, y ahí fue que me lo pillaron porque llegue a la casa y me acosté a dormir y lo tenía en el bolsillo, ¡Es que me cogió el sueño! Entonces mi mamá me mando la mano al bolsillo del pantalón, pues me lo pilló y me despertó. Mi papá solo me dijo que dejara de salvar a los chinos que después es uno el que sale embalado por los chinos. Pero es que acá se la pasan peleando entre los del mismo colegio jajaja porque se caen mal esas putas y se agarran a traques, a puro traque, o si no a veces sí a lata, unos les van ganando a puños y después los otros les sacan latas.

Siempre he estudiado en el Juana, por todos los tres pasé, el de allá, el de allá y el de acá. En primaria me iba bien, allá también era jugando, vagueando pero no capaba, es que acá sí es más grande, en cambio allá no había tanto espacio. En el colegio curto, chimbeo en el salón, hago muchas cosas, para mí el colegio es mercar, llegar a saludar a los socios o si a veces se le da a uno la regalada gana trabajar, y si no se queda jugando con los socios capando, es que a mí me gusta estar jugar futbol, estar con los socios o con las chinas. A veces los cuchos son todos amargados, todos chuchos. Lo de la lectura y la escritura pues...la profesora esta de allá abajo, la que es de algo de especial, ella, solo salió una vez con migo y me puso las vocales y esa monda, la verdad es que yo no me pongo las pilas porque me la paso jugando con los chinos.

¡Buena profe!, claro, usted sabe cómo es lo del engome, pues el engome porque ahí uno está todo engomado, todo trabado, pues uno con el dic también comienza a hacer así, ahí uno se traba, todo loco uno, ¡jum! pero yo nunca he echado, solo sé que se hace eso ¿usted cree que yo he echado eso?

Doña Luz Ángela, mamá de Cristian



Fotografía tomada por Cristian el día que él y su mamá me permitieron entrar a su casa, me ofrecieron pan un pocillo con aguadepanela y la siguiente charla.

Doña Luz Ángela, mamá de Cristian.

Tengo veinticuatro años, lo que pasó fue que mi papá mejor dicho el papá de mis hermanas es mi padrastro, él fue el que me registro pero me puso mal la fecha de nacimiento entonces en la cédula aparezco con treinta y tres años, ahí está el dilema, imagínese uno sin saber cuántos años tenga, porque uno dice una edad y en la cédula aparece otra, ya me toca bregar para arreglar eso. Bueno yo nací en Ibagué mi mamá me trajo cuando estaba recién nacida, nos vinimos para Bogotá porque mi mamá peleaba mucho con mi abuelita, y me acabe de criar acá en con mi mamá, a mi papá no lo distinguí nunca porque él pagaba el servicio militar y por allá lo mataron. Somos cuatro hijas, todas mujeres, yo soy la mayor, la que me sigue vive acá en los Libertadores y las otras viven abajo en Soacha con mi mamá que tiene cincuenta y cuatro. Con mi mamá me va bien sino que casi no la visitamos, ella vive en Soacha en el Altico, una loma que le dicen el pino de la mora, algo así, es que ella un lote acá arriba sino que se aburrió del frío y le toco irse a vivir a Soacha porque allá tiene otra casa.

Yo me crie en San Cristóbal Norte, esa infancia fue tenaz porque en ese entonces me toco criar a mis hermanas porque mi mamá trabajaba y llegaba tarde, por esas época por un poquito y casi nos quemamos, porque vea, mi hermana estaba igual que este, mi hijo de un año, nosotras cocinábamos con gasolina y ella empezó a meter papel en un tarro llenito de

gasolina y después metió el papel prendido dentro del galón y claro eso se prendió, ese tanque se estalló, las tejas volaron para un lado para el otro, las chinas se metieron debajo de las camas, me toco salir que alguien me ayudara a sacarlas. Se quemaron todas las cosas de la casa, por ahí la gente nos regalaba cobijas, yo me acuerdo, yo tenía como doce años, igual que la edad que tiene Cristian ahorita, se quemó todo, hasta las camas. A mi mamá le dio mastitis en un seno y ella estaba por allá en el hospital mientras nosotras nos estábamos quemando, le toco salirse de ese hospital a toda carrera porque llegaron los chismes por allá que nosotros nos habíamos quemado y que nos habíamos muerto, ¿qué hizo mi mamá? Pues salirse del hospital así e ir a mirar si de verdad estábamos vivas o muertas, nosotras estábamos donde una vecina, estábamos bien.

Cristian: Profe vea que yo una vez me queme igual que mi mamá pero con agua caliente, estaba en la cocina, acá está la estufa y yo estaba al lado de allá y había un olla caliente y yo me puse a moverla y me salpico, pero no me quedo cicatriz porque fue en toda la nalga jajajaja.

En el colegio me iba muy mal, no hacía caso igual que Cristian, por eso fue que mi mamá me saco del colegio también, porque me la pasaba igual que este, yo no hacia tareas, botaba los sacos del colegio, la maleta, los cuadernos llegaba sin nada a la casa y mi mamá me decía: “¿en dónde está el saco?” y yo: “lo boté”, iba y me compraba otro y volvía y lo botaba otra vez, yo era terrible, las medias las ponía a secar en el bombillo y se me quemaban, después mi mamá compre medias otra vez hasta que a lo último dijo ya no la voy a poner a estudiar más y me sacó, para esas épocas yo hasta ahora estaba haciendo primero de primaria, tenía la misma edad que Juan David.

Cristian: Yo rompo mis medias pero es porque ando descalzo, yo siempre duro como dos días con las medias y ya me las cambio otra vez.

Ahí mi mamá dijo: “como no quiere estudiar póngase a cuidar a sus hermanas”, y me tocó ponerme a cuidar a mis hermanas, una de ellas tenía cinco, la otra seis, la otra cuatro, y mi hermanita la cubita estaba igual que aquel, tenía un año, una se llama Ester, la otra se llama Mery y Nubia, ya cada una tiene sus hijos, mi hermana acá arriba tiene sus dos niñas, y mi hermana Mery tiene tres niños y la otra tiene una niña. Yo salí de mi casa cuando quede embarazada de Cristian, eso fue como a los dieciséis, no, como a los quince que me vine a

vivir con el papá de él, yo me acuerdo que lo conocí en el barrio, yo vivía en los Libertadores y él trabajaba ahí, desde ahí pa'arriba nos encargamos de traer a este chino al mundo, nos dejaron solos y ahí aprovechamos jajajaja, entonces desde que nació Cristian vivimos juntos. Tuvimos a Cristian y de ahí pa'riba los tuvimos a todos y después quede embarazada de aquel, así sucesivamente, yo sí quería tener hijos, y ahí fueron llegando hasta que complete el batallón, pero ya no más ya me mande a operar con el último, es que yo quería la niña pero no se dio y ya no quise tener más hijos.

Cristian: Yo soy el segundo.

¡Ah! Sí, vine a quedar embarcada como a los catorce, tuve uno primero, sí profe porque antes de quedar embarazada yo ya había quedado embarazada de un niño sino que lo perdí porque nunca me cuide, tenía como tres meses, era un feto chiquitico, era una cosita chiquitica, ahí volví a quedar embarazada pero de Cristian arto tiempo después, como un año porque decían que la matriz quedaba débil y ya no podía uno así tan rápido.

Yo quisiera terminar de estudiar pero es que la edad, los niños, cuando estén más grandes mi meta es volver a estudiar profe, pa'uno saber defenderse por sí solo, ya cuando estén grandes mis hijos voy a trabajar, sólo es que Cristian crezca un poquitico más y le pido que me los cuide, o los meto al jardín y me pongo a trabajar por ahí en un restaurante o en lo que me salga profe y aprender a leer y que me salga un trabajito bueno, que le digan a uno vaya póngase de mesera y uno no sepa nada profe, cómo queda uno. Yo si quisiera aprender a leer de verdad pa' sacar a mis hijos adelante, que cuando Dios lo llame a uno a su presencia uno sabe que les deja su casita un piso, dos pisos dejarles a los hijos. Pero la verdad es que nunca he intentado volver a aprender, eso sí vea, yo voy copiando, yo veo lo que hay escrito en el cuaderno y yo lo copeo pero más no lo leo, me pasa igual que allá al patrón Cristian, yo veo los cuadernos y voy escribiendo pero más no leo, pues la vocales si me las sé, eso es breve, los número por ahí hasta el treinta y listo. Yo creo que los pelados deben estar en el colegio para que aprendan lo que uno no aprendió. El papá de estos chinos sí sabe leer, ese sí acabo todo, termino todo su estudio.

Juan David: ¡Profe yo sí me los sé!

1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14,15,16,17,18,19,20,21,23,24,25,26,
27, 28, 29,30...

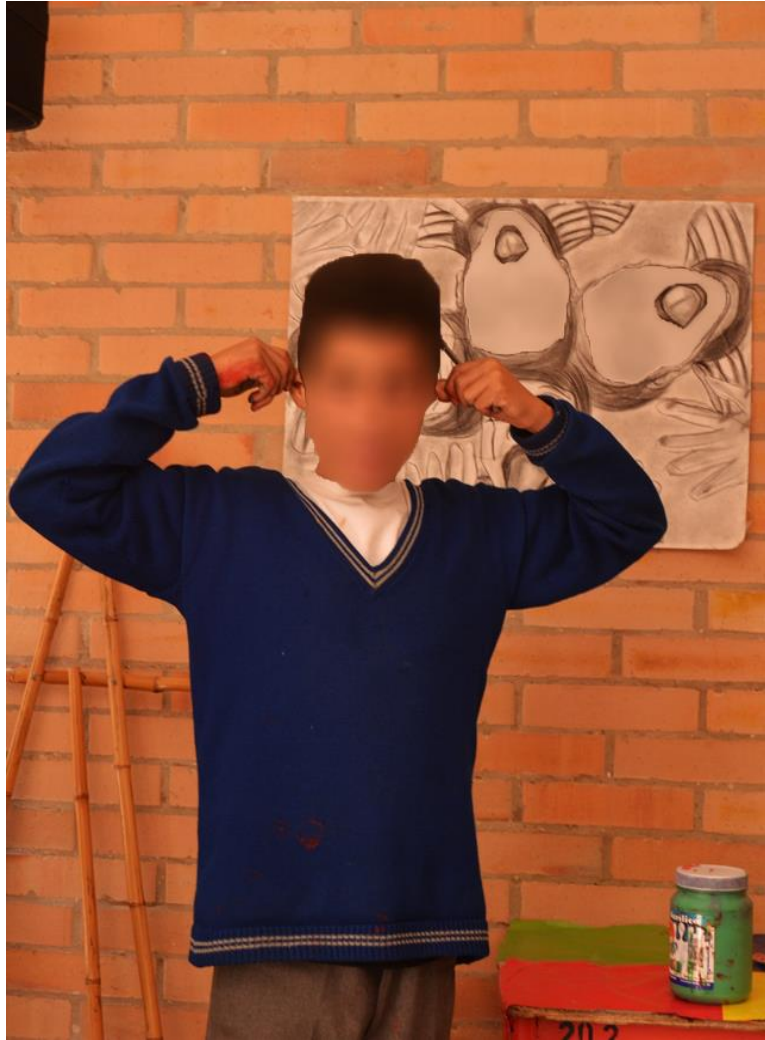
El menor de mis hijos tiene un añito y se llama... ¿Cristian usted sabe?

Cristian: Juan Sebastián.

Es que yo le tengo otro nombre raro, yo lo llamo Juan Esteban y él se llama es Juan... ¿Cómo es que es? Eso Juan Sebastián, el otro chiquito se llama Michael Esteben Suarez Cortes y tiene tres años, el que le sigue se llama Juan David Suarez Cortes y tiene seis años y ahí sigue Cristian Daniel Suarez Cortes y tiene doce años.

Sergio.

Despistado como él solo, con un cerebro tan activo que todo el tiempo está creando historias para contar. Lo han acusado infamemente de ser “hiperactivo”.



Me llamo Sergio ¿qué más le cuento? Tengo trece años y vivo en Violetas con mi mamá, mi abuelita, mis dos hermanos menores uno de dos años y otro de tres y mis dos tíos, mi papá vive separado de mi mamá por allá abajo porque cuando era

chiquito se pelearon, nunca he vivido con él, no me va también con él porque siempre he vivido con mi familia de arriba. Mi abuelo el papá de mi papá me cae bien, mi abuela no, es fastidiosa. A ellos no les importa que no haya aprendido a leer y a escribir.

Cuando llego a la casa hago oficio, tiendo mi cama, barro mi pieza y ya estoy haciendo el tapete que aprendimos a hacer con usted, es que la casa de mi abuelita, donde vivo, es grande tiene, una, dos, tres, cuatro y con la mía que hicieron cinco piezas. Mi barrio tiene muchas carreteras y árboles. Mi abuelita cultiva hasta papa pero a mi da pereza aprender a cultivar. Ella no es de acá de Bogotá, es de por allá yo no sé dónde, se escapó a los cinco años, se coló en un bus porque la mamá no la quería y al papá lo mataron. Mi abuelito se murió, le dio un ataque de esos al corazón, yo tenía como 6 años, lo quería mucho, ellos tenía una tienda y yo les quitaba todos los dulces. Cuando estaba chiquito me caí de una cicla, iba

montando y me estrellé contra un poste y me romí la cabeza, después ya no supe leer y escribir.

Mi mamá está trabajando esta semana limitando unos vidrios y todo eso en unos edificios con el esposo, el esposo me cae bien porque me mandaron a arreglar la bicicleta que se le había pinchado una llanta y los frenos estaban dañados, casi me romo otra vez la geta, pero a mí no me gusta que mi mamá trabaje porque a veces no está con nosotros y llega a las diez o a la una de la mañana. Una vez trabajé en una oficina haciendo eso... ¿cómo se llama? Eso que llevan papel y todo eso... ¡Secretaria!

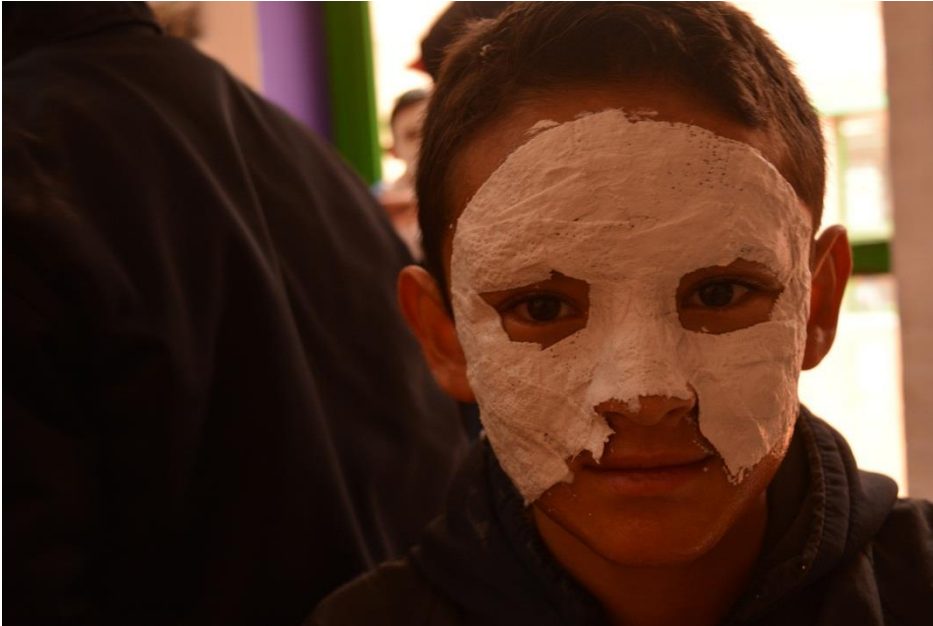
Cuando sea grande me gustaría ser policía o quiero ser de esos que hablan en la noticias... ¡periodistas! ¡Uy! Porque digamos que uno puede ver todo, ir a todos lados, mirar qué pasa en todos lugares y salir en la noticias. Cuando estoy en el colegio me gusta jugar fútbol y a veces preguntarle a la gente qué quieren ser cuándo sean grandes. Estoy en sexto porque repetí una vez sexto, no sé leer y no tomo dictado pero es porque no me pongo las pilas, me pagaron una profesora de cien mil pesos cada semana durante un mes y no aprendí nada y me sacaron porque a veces le mamaba gallo, ella me decía: ¿Sergio qué dice ahí? Y yo le cantaba los pollitos dicen, y ella me decía: no acá dice mamá, y yo seguía los pollitos dicen jajajaja yo creo que les va toca pagar otra profesora. Yo sí quiero aprender solo que me aburro porque no conozco a nadie, tengo que aprender porque cuando crezca tengo que leer lo que me manden en la policía o en la noticias. Antes estudiaba en el colegio la Violetas después me vine para los colegios de acá, estudié abajo primero, segundo, cuarto.

Uno viene al colegio a estudiar, a no ser vago ¿o si no a qué se viene? A no capar tanto. Me gusta venir porque a veces hacen paseos y dan dulces pero creo que le faltan más profesores al colegio para mamarles gallo, le faltan canchas para que cuando uno no pueda jugar juegue ahí, sí, le haría cinco canchas y baños más grandes, solo dejaría una clase de las 7 a las 8 de la mañana y que salgan los estudiantes para su casa. Me gusta la clase de matemáticas porque necesito aprender más matemáticas cuando sea grande, cuando crezca necesito más matemáticas que de las otras materias, pero bueno póngale cuidado que me gustan sociales, español, ética y matemáticas. ¿Si ha visto ese niño morenito con el que todos los días me la paso? Él me ayuda, cuando no puedo hacer una cosa él se acerca y me dice venga le ayudo, a él lo conocí en el colegio de Violetas allá arriba en Tihuaque, al que le dicen las violadas

porque violan muchas niñas, cuando yo estudiaba allá salíamos y los profesores castigaban a las niñas y las violaban, las cámaras los pillaban, por eso me cambiaron de colegio.

Eso del consumo de drogas no porque nos pueden sacar, se tira la vida uno, se tira todo, muchas cosas uno ya listo con quince años ya echado.

¡Ay! Ya me canse de hacer todo esto, he hablado todo el día, ya no le quiero contar más porque no sé más.



*Nicolás.
Amante del juego y bastante creativo, dicen de él que tiene un retraso mental leve, curioso porque es el mejor de su salón.*

Pues yo soy un niño y tengo once años. Tengo un trastorno mental leve, no me han explicado qué es, no puedo entender muchas veces las cosas, no sé algo así. Cuando me hicieron el examen me metieron en una máquina y me pusieron audífonos y eso se escuchaba más feo, no me podía mover. Escuchaba un sonido como trrrrrrrrrsssss, después salimos de ahí y esperamos que dieran los resultados y nos fuimos para la casa, eso fue como una foto pal face de mi cerebro. También me hicieron un examen de dictado de números y letras, en ese me fue regu, me lo hicieron en un hospital pero yo no sabía que iba para allá, yo pensaba que de pronto iba para donde mi papá, cuando llegamos allá yo: ¡vaya! Y me dijeron que llenara estoy y esto, y lo llené y me dijeron que me fue regular. Tenía que rellenar cuadritos y hacer... ¿cómo se llama esa cosa que uno tiene que unir números para que quede una forma? Tenía que hacer sumas y no entendí las divisiones porque no sé, con la lectura y la escritura me fue bien, me dictaban sobre un cuento que no recuerdo, no me acuerdo cuanto duro, esto fue antes de que me tomaran la foto del cerebro.

Aprendí a escribir a los siete u ocho años, estaba en cuarto, y me hicieron el examen en cuatro, yo aprendí a escribir acá en el Juana, he estado cuarto, quinto, sexto. En los otros colegios no había aprendido a leer y a escribir porque no me gustaban, eran aburridos este me gusta más porque es muy grande para esconderse.

Mi mamá se llama María Zoraida Pineda Parra tienen cincuenta años, pa'no decirle tanto así, es hogar de casa, trabaja en la casa con revistas Esika, Avon, como dice mi mamá, huevón. Una vez íbamos bajando y ella se cayó, le empezó a doler el pie y el dolor se le subió a la columna y la columna la tiene como una S, antes trabaja con máquinas para hacer pantalones y pegar botones. Mi papá se llama Melquisedec, tiene 48 años y trabaja en la universidad de los Andes en un laboratorio, es jardinero, hace construcciones.

Me gusta estar en el computador y ver televisión, veo en la tv muñecos y en el compu cuando se apaga lo pongo a cargar lo prendo y juego Crash Car.

En el colegio me va bien, quede en el primer puesto.

LO PLANEADO.

Al entrar al colegio como practicante eran mis dos intereses, la infancia y la subjetividad, resolví trabajar con los(as) niños(as) de grado quinto, pero con los más inquietos de los salones, aquellos y aquellas que los profesores no aguantaban por indisciplinados, desordenados y despistados, entonces preparé diversas actividades basadas en juegos que realicé en cada uno de los cursos para así empezar a identificar aquel grupo de insoportables. Este ejercicio me permitió constituir un grupo aproximadamente de 20, 25 niños y niñas, fue desastroso, esta fue mi primera frustración como docente de escuela, tener en un solo espacio tanta energía y no saber qué hacer con ella me llevo a replantear el tamaño del grupo.

El nuevo grupo se conformó por niños y niñas que especialmente me llamaban la atención dentro de ese primer grupo grande, y por aquellos que los y las profes creían era conveniente que estuvieran en él. Para ese entonces ya había realizado observación en clases, los había acompañado a una salida pedagógica que hicieron al parque Entre Nubes e indagado sobre ellos con los y las profes, así supe que Cristian no sabía leer y escribir, que habían niños y niñas con diagnóstico médicos relacionados a sus capacidades cognitivas, que estaban en el

grupo niñas relacionadas con situaciones de consumo y venta de drogas dentro del colegio y también fue la primera vez que tuve la oportunidad de dialogar con la mamá de Cristian Doña Luz Ángela, fue esta primera vez cuando me contó, que al igual que Cristian, ella no sabía leer y escribir. Todo esto iba siendo parte de la información que recolectaba para conocer más sobre las vidas de ellos(as).

Yo buscaba acercarme a ellos(as), saber sobre sus vidas, qué les gustaba, qué no y el rap se convirtió en una herramienta precisa para ello, pues al grupo le gusta el hip hop y sus expresiones, el graffiti, el break dance y los MC, (creadores y/o intérpretes de letras) . A partir de allí se facilitó para mí empezar a generar vínculos con ellos(as) pues también me gusta el rap. Las actividades que realicé giraron en torno a facilitar un espacio en donde pudieran aprender lo que les gustaba, entonces busque un vínculo con la casa cultural y acordamos talleres de formación vocal con los profes que en ella se encontraban, hicimos una visita a sus instalaciones, ellos entraron al colegio a hablar con los(as) niños(as) e intente articularme con jóvenes de otros cursos que podían enseñarnos cosas sobre el break dance, pero luego el fin de año y con él la desconexión del colegio.

Cuando regresé mucho había cambiado, algunos no pasaron el año y algunas se fueron del colegio, el grupo tuvo que volverlo a reconfigurar. A partir del acompañamiento de la profesora que había sido la encargada de coordinar la práctica hasta entonces se hizo visible como una constante los diagnósticos médicos y las falencias en la lectura y la escritura, entonces se identificó el problema investigativo, las posibles tensiones y potencias en los procesos de inclusión educativa de niños, niñas y jóvenes en la I.E.D Juana Escobar.

Fue así como Juan Camilo, que me llamaba la atención por su parálisis corporal, Nicolás porque fue uno de los niños a los que más me pude acercar y conocer su perspectiva sobre el diagnóstico de retraso mental que tiene, Cristian por no saber leer y escribir, y Sergio porque al igual que Cristian no sabe leer y escribir (con quien no había trabajado pues era repitente de sexto), se convirtieron en los niños con quienes desarrollaría en adelante mi práctica pedagógica.

Desarrollo desde el inicio del año 2016 una propuesta que gira entorno a la necesidad de construir un escenario que le permita a ellos acercarse al mundo de la lectura y la escritura no solo directamente con la literatura, sino desde la música, la fotografía, las manualidades y una salida de campo que realizamos a dos emisoras populares, una en el Ricaurte y en el centro de la ciudad, donde ellos fueron los entrevistados y los entrevistadores junto con el grupo de la práctica pedagógica de otro compañero de la línea. Todas estas herramientas pedagógicas surgieron en el transcurso de la práctica desde la necesidad de encontrar aquellas cosas que a ellos les gustará, que los motivará a trabajar en el espacio y que nos diera continuidad.

Para el segundo semestre del 2016 construí una propuesta pedagógica que recoge todo lo vivido en año y medio y que tiene como objetivo desarrollar conocimientos alrededor de la lectura y la escritura y constituirnos como un grupo de trabajo en el cual se reconozca nuestra capacidades individuales y colectivas basados en el respeto mutuo, la solidaridad, la confianza, el cuidado colectivo e individual. Creé dos escenarios de trabajo, uno con los cuatro y otro que responde únicamente al proceso de lectura y escritura de Sergio y Cristian, en esta propuesta se incluyen la creación de emisiones de radio, la participación de ellos en la semana de los Derechos Humanos del Colegio y la producción de una galería fotografía de todo el proceso que llevamos. Incluyo también el desarrollo de un trabajo constante con los y las madres que tiene como objetivo crear un apoyo desde las casas al proceso que desde el colegio vamos haciendo.

La planeación fue la siguiente:

Plan de estudios: Es la planeación metodológica y conceptual de la propuesta pedagógica constituida a partir de **Actividades Generadoras**, como eje articulador del plan de estudios, y los **Núcleos de Aprendizaje**.

Actividades generadoras: son procesos de significación a partir de los cuales se busca articular el saber construido desde los núcleos de aprendizaje y los saberes propios de los estudiantes, cada actividad está pensada metodológicamente desde el contexto familiar y

educativo de los estudiantes y en relación constante con los objetivos de los núcleos de aprendizaje, de ahí que las actividades generadoras sean el eje articulador del plan de estudios.

Núcleos de aprendizaje: Cada núcleo de aprendizaje metodológicamente y en contenido responde a cuatro ejes que he identificado como claves para el proceso formativo:

- 1) **Eje axiológico:** a partir del cual se busca la construcción de principios de relación a nivel personal y colectivo que propendan cimentar un escenario de trabajo colectivo e individual basado en la solidaridad, el respeto colectivo e individual y la honestidad.
- 2) **Eje conceptual:** busca la construcción de saberes colectivos e individuales en relación a la lecto-escritura.
- 3) **Eje comunicativo:** entendido en dos dimensiones, por un lado como la forma de materializar lo aprendido y visibilizar el trabajo a la escuela y las familias, y por el otro como procesos de empoderamiento subjetivo y colectivo.
- 4) **Eje motriz o corporal:** proceso de construcción de confianza individual y colectiva.

Ahora bien, son dos los escenarios que configuraron el grupo de enseñanza aprendizaje, Sergio y Cristian con quienes el objetivo conceptual es el acercamiento al mundo letrado desde un ejercicio de alfabetización, y Nicolas y Juan Camilo con quienes se busca fortalecer los conocimientos ya adquiridos de lectura y escritura, cada escenario con objetivos conceptuales diferentes pero articulados por objetivos comunes en los tres ejes restantes (axiológico, comunicativo y motriz o corporal) de ahí que exista un núcleo de aprendizaje general que corresponde al trabajo realizado con los cuatro niños y un segundo núcleo de aprendizaje articulado con el primero que responde a los objetivos conceptuales específicos con Cristian y Sergio. (Ver cuadro de planeación anexo).

LO IMPREVISTO

Es miércoles en la mañana, el día empieza temprano, a pesar de ello, como es común, no logro salir a tiempo para llegar al colegio a la hora pensada la noche anterior. Cruzo la puerta de mi casa, al segundo paso que doy ya tengo los audífonos en mis odios y el bum bum del rap que me acompañará durante todo el recorrido empieza a retumbar, *“siente el power del bolero, siente el power del bolero, mano arriba si es sincero y sobre todo si es del gueto”*³ *“Hoy es un día como otro cualquiera (...) bicicletas y la misma sudadera, hoy es un día de esos muchos cuantos que me acuesto con la luna y agradezco al sol si me levanto”*⁴. El camino es largo e incómodo, Transmilenio no deja de ser un sistema de transporte indignante por más música clásica que pongan dentro de sus estaciones, parece ser una máquina que tan pronto cruzamos su umbral tiene la capacidad de hacernos sujetos arrogantes e insulsos. De la estación de Normandía a la Calle 22 el tramo va acompañado principalmente por mujeres y hombres jóvenes que van rumbo a ver pasar el sol frente a una ventana de oficina, parece que la mejor forma de escapar a su inevitable destino diario es conectar su mente al celular, tanto que es imposible que te miren a los ojos siquiera cuando te diriges directamente a ellos para pedir el paso, *“no wifi establezco conexión mirándote a los ojos”*⁵.

De la Calle 22 en adelante el aspecto de mis acompañantes cambia progresivamente según vamos avanzando más hacia el sur, uno a uno van bajando los vestidos y zapatos de charol muy bien lustrados para dar paso a las gorras de lo Warner, las blusas de combate del Gran San y el rebusque de la goma, la chocolatina, el esfero o la moneda para el gale.

Ya hace dos años que regresé al país, y desde la primera vez que de nuevo anduve por las calles del centro de Bogotá sentí que los habitantes de calle de mi ciudad eran cada vez más,

³ -Rxnde Akozta - Que bolero.

⁴ - Rxnde Akozta & Marrom Fernández: Sonrisas cualquiera.

⁵ -Rxnde Akosta & Pielroja - Sobre Un Beat De Asier.

y hoy la sensación persiste, Transmilenio es el lugar que adentro condensa todas las expresiones de la pobreza que aqueja a este país.

Tercera puerta de atrás hacia delante, estación Tercer Milenio, ocho menos un cuarto de la mañana, una mujer habitante de la calle aborda el transmilenio, sus uñas traen las marcas de los dientes que las devoraron hasta la raíz, sus dedos aun traen la estela del tarro de bóxer que tal vez hasta hace unos pocos minutos dejaron de sostener, el que saciaba las ansias de venir amurada muy seguramente mezcladas con el hambre quizá de uno, dos o tres días. El olor que desprende de sus harapos sucios y rotos, de su cabello enmarañado y piojoso en esta ocasión no la favorece, como cuando en la calle la defienden de ser violada, al contrario hacen que se gane la repugnancia de quienes con ella vamos en el mismo vagón. Con poca habilidad llegó a la mitad del vagón, sus pies torpes se tropezaron en más de una ocasión.

-“...Buenos días, que bonito es saludar y ser saludado, pero no se asuste mi señora, puedo ir sucia y oler un poco a feo, vea, pobre pero honesta, desde pequeñita me enseñaron que lo ajeno se respeta, pues que lo que no es de uno no es de uno, sencillo, y es ley de vida, así que prefiero antes que robar subirme a transmilenio... Vea yo no les voy a mentir, me quedé sin trabajo y tengo que comer, así que vengo a dejarles un lindo mensaje que espero les guste y me puedan regalar cincuenta, cien pesos, que a usted no lo empobrecen, y que a mí no me enriquecen, recuerde que hoy por mí mañana por ti, y Dios es misericordioso y sabrá devolver todo lo que hoy me ofrezcan, no se alejen del creador de todo sobre la tierra, su plan es perfecto y su gloria nos espera...”

Mientras continúa le bajo el volumen a la música para escucharla, pienso en lo contradictorio de la escena que mis ojos ven, no se me ocurre cuál puede ser aquel plan perfecto que el dios del que nos habla tenga preparado para ella, para nosotros ¿qué entenderá su dios por perfección?, *“es tal mi discrepancia (...) moral que párrocos y padres me quieren crucificar por hacer literal su lenguaje subliminal y no parar de pregonar que ese chanchullo va muy mal, total, ¡tanta religión me enferma!”*... *“yo no sé qué creer y ante la dudad sigo atea”*⁶. Al igual que los demás pasajeros evito contacto alguno con la mirada, tal vez porque

⁶ - Fly so High - Blues de mi Sin-risa.

en lo profundo sabemos la responsabilidad que todos y todas tenemos ante vidas como la de ella, o tal vez porque la mirada implica compromiso, o simplemente pasa desapercibida para muchos. El camino continúa entre varios vendedores, cantantes, pastores cristianos que no han logrado hacer su fortuna predicando y habitantes de la calle que encuentran en Transmilenio la oportunidad de trabajar o pedir una moneda.

*“ Vengo del bajo chile anónimo, actores secundarios en un filme antagónico (...) el Chile de mis iguales y los tuyos (...) del montón de poblaciones que nacieron de los mismos pobladores en tomas de terreno (...) el de casas bajas, pariadas y de los bloques (...) los departamentos básicos pa’ pobres (...) el de los almacenes y bazares varios que quiebran cuando invade el barrio un supermercado (...) el de los que se van en metro parados, repleto y en metro a la casa llegan (...) los que hacen su viaje en transantiago o micro y no pagan el pasaje cuando esta la mano mijo. Donde hay menos escuelas que botillerías, el Chile de mis secuelas, de mis penas y de mis alegrías (...) vengo del Chile de la mayoría que cargan en el lomo un trono de unos pocos todo el puto día”*⁷. El alimentador va subiendo entre calles desordenadas y curvas que inevitablemente me hacen sentir nerviosa cuando el conductor las toma muy ligeramente, llego al CAI de los Libertadores y la música se para, es mejor que no me vean con audífonos porque pueden pensar que traigo algo robable, llego al colegio con mi planeación en la cabeza, hoy si voy a lograr hacer todo lo que desde hace días tengo planeado pero la escuela y sus contingencias no me han permitido hacer.

-Paula, ¡buenos días!

-Buenos días profe ¿cómo amaneció?

-Ven que te quiero comentar algo, la mamita de Cristian está acá, con Cristian se han presentado ciertos inconvenientes, la mamá nos manifiesta que en la casa la trata muy mal y no llega hasta las seis o siete de la noche después de salir del colegio, acá no entra a ninguna

⁷ - Portavoz con Staylok - El otro Chile

clase y su actitud es muy desinteresada. En su salón se han presentado situación de venta y consumo de drogas, creemos que él está con el grupo de estudiantes que consume dick.

La voz de la orientadora se opacaba mientras en mis pensamientos me preguntaba:

¿Cuántos años tiene? 12. Mierda, y no sabe leer y escribir, muy seguramente en un muy corto tiempo resulte desescolarizado. La situación con la mamá es muy complicada, tiene 23 años, cuatro hijos, Cristian es el mayor, tampoco ha aprendido a leer y a escribir, el esposo la trata muy mal. No sé ¿qué sigue? Este pelado muy seguramente en unos años este tirado en un andén consumido por las drogas, o muerto con un pulmón perforado.

La voz de la educadora especial hace que regrese a la conversación.

-¿Profe Paula?

-Sí, perdón, Señora Luz Ángela buenos días.

- Buenos días profe.

-Cómo van esos chiquis, ¡quí' hubo mono! venga me saluda.

-Salude papi.

-Cuénteme, qué ha pasado con Cristian.

-No sé profe, ahora llega a la casa muy tarde y yo no le puedo decir nada porque me trata de hijuetantas, me dice que yo no soy su mamá, que no le puedo decir nada.

-¿Y el papá qué dice?

-No profe, si el me trata igual, yo creo que por eso Cristian me trata así, repite lo que ve que el otro hace.

.

A veces siento lo que siento, sin razones lo siento,

Si acaso no te gusta lo que siento pues lo siento.

Puedes hallarme triste, al instante contenta,

Pues cargo un corazón que enloqueció de sentimiento.

Qué es lo que quieres Corazón pues la verdad yo no te entiendo,

*No comprendo los mensajes cuando me hablas en tu idioma,
El caso es que me pierdo si vuelves los días lentos, me los llenas de tormento
Y me dejas como en coma.*

*No miento si te digo sin mentiras ni reservas
Que he querido que te marches de mi pecho y que no vuelvas,
Que te largues bien lejos donde no pueda sentirte,
Que regreses solo el día en el que me encuentre la muerte.*

*Por suerte te entregas a los que luchan con migo,
Por suerte también la fuerza la encontré con tigo,
Por suerte soy vida y no ponzoña tus latidos.
Aquejas mis sentidos entre tus contradicciones
Cuando pones tus flaquezas donde pongo aspiraciones.
Si acaso yo te sigo das las vueltas sin razones
Y me dejas cual hoja al viento dando tumbos entre tus temblores.*

(...)

*Te opones a lo que pienso la mayor parte del tiempo,
Así que vengo tan solo a que pactemos un acuerdo,
Guardemos nuestra historia en el olvido del recuerdo,
Ya déjame fluir por la vida naturalmente,
Sin tantas oposiciones entre mi pecho y mi mente,*

(...)

*Sólo quiero que sigas latiendo, aunque no eternamente,
Sintiendo lo que sientes a tu modo intensamente.
Solo una cosa no, la cual no quiero más,
No sigas por la vida desbocado, cansado y sin paz.*

(...)

Contén tu descontrol que no estoy llena de formol.

(...)⁸

⁸ - Mandragora Hip-Hop –Sentimientos.

Fue inevitable en el momento en que escuchaba las palabras de la orientadora del colegio que mi cabeza sufriera algún tipo de abstracción y me regresará a la imagen que hace no más de una hora me había llamado la atención.

Pienso que si alguna pequeña cosa hubiera sido diferente en la vida de niños y jóvenes que viven deambulando las calles entre lo fugaz del humo del bazuco y las miradas de desprecio de una sociedad que les ha arrebatado toda posibilidad y los ha condenado al destierro del olvido, tal vez sus manos sucias no escribirían la historia que hoy escriben, si ese algo diferente les hubiera posibilitado dar el más mínimo giro a ese destino escrito por las leyes de una sociedad de clases no hubieran logrado unas condiciones de vida completamente dignas, pero sí una vida que los hubiera alejado de la infamia del andén frío, el cartón como cobija y los tiros de la limpieza social. Ese pensamiento hoy se materializaba en miedo, ¿podía ser yo ese algo diferente en la vida de Cristian, Sergio, Nicolás o Juan Camilo?

Son muchas las cosas que a partir de ese día pienso mientras ando por los caminos y percibo las imágenes de la vida cotidiana de la Bogotá profunda. Cuando se asume la labor docente como un compromiso colectivo de transformación social las implicaciones trascienden lo discursivo, los actos, se sitúan en el plano de lo personal, de lo sentimental, se vuelve una constante ruptura subjetiva, y así fue todo el proceso de la práctica, desde el primer momento en el que me vi como docente dentro de un colegio arriba en las lomas de San Cristóbal, cuando me vi trabajando con niños de mundos diversos y mentes grandiosamente creativas, pero también con vidas que no merecen ser vividas.

La escuela como indiscutible universo de posibilidades me llevó a sobrepasar los límites de las planeaciones a ser desarrolladas con ellos cuatro en el que se constituiría como nuestros espacios físico, el aula de participación, me vi también hablando con la familia de Cristian y Nicolás en sus casas, compartiendo un pocillo de aguadepanela o una caja de jugo Hit ya no solo desde un diálogo exclusivo de mi trabajo con ellos en el colegio, sino a partir de anécdotas un poco más personales, me vi en la casa de Julián, un amigo de Cristian, porque

también llegó a compartir con nosotros mañanas de creación y diversión, me vi hablando de qué pista de rap le quedaba mejor a la canción de Juan Camilo con sus amigos también raperos, lo que lo llevó a él a construir confianza con migo y llevarme a su casa, un poco apenado por ser un hogar bien humilde, inclusive se dio la oportunidad de que Cristian conociera a mi mamá. Acciones que construyendo canales de comunicación que me permitieron abrir la posibilidad de acercarme un poco a su cotidianidad fuera del colegio, pero también a esa cotidianidad dentro de él que resulta siendo hermética por ser de ellos, de los estudiantes, de sus amigos, sus temas, sus juegos.

No creo que haya sido una posibilidad unilateral, cada una de estas acciones los llevaron también a ellos a conocerme de otra forma, desde mis pasiones, mi vocabulario grosero, mis chistes flojos y mis gustos musicales y es que el rap jugo un papel indispensable, fue este como punto en común el que permitió que construyéramos importantes vínculos.

En nuestras actividades cuando tomaban la cámara, cuando se enfrentaron a habitantes del barrio desconocidos para preguntarles cosas sobre el tema de la paz, cuando corríamos, saltábamos, cuando vi a Juan Camilo desplegarse como MC frente a todo el colegio, cuando me reclamaban por planes que meses antes habíamos hecho y no habíamos realizado, cuando manipulaban brochas, pintura en aerosol, hacían plastilina, frente a micrófonos actuaban como locutores, me llevaron a cuestionar los rótulos de incapacidad con los que los quieren condenar ¿qué significa tener un trastorno del lenguaje, una dificultad cognitiva que afecta la memoria, o tener un retraso mental, o un déficit en el proceso de retención de información, un déficit motriz y espacial o tener un trastorno de hiperactividad?

Fue a partir de toda esta mágica experiencia que entendí que era inútil intentar explicarlos, y fuera de eso, intentar dar sentido a sus vidas desde alguna categoría totalizante. No soy yo quien deba decir si en efecto dichos diagnósticos son acertados o no, lo importante de todo esto es cómo ellos al desplegarse de forma tal pusieron en cuestión los dictámenes médicos y pedagógicos, fueron ellos quienes cuestionaron el sometimiento de nuestras prácticas pedagógicas y la captura de la institución escolar y médica.

Todo esto me llevó a reflexionar no exclusivamente sobre lo que entre ellos y yo pasaba, me llevó a asumir formas de ser y de estar dentro de la escuela diferentes, a transformar también la forma de relacionarme con los y las profesoras, pues fue a partir de la práctica dentro del Juana Escobar llegamos a encontrar puntos en común para sostener charlas más allá de lo explícitamente necesario para la nota, o a compartir anécdotas ya como compañeros de espacio, tema que tal vez puedan parecer algo banal, pero que hicieron que concibiera la escuela como un lugar bello en el que todo el tiempo hay sujetos que se resisten a ella y la transforman. Con esto no quiero decir que no me haya desilusionado, inevitablemente también me encontré con sujetos que me llevaron a detestar el escenario escolar, docentes que le roban con su holgazanería y desidia a los y las niñas y jóvenes millones de posibilidades.

¿Podía ser yo ese algo diferente en la vida de Cristian, Sergio, Nicolás o Juan Camilo? En definitiva no, la pregunta que ahora sería correcta hacerme es ¿Cristian, Sergio, Nicolás, Juan Camilo y yo podíamos ser ese algo diferente en la vida de cada uno de nosotros? No lo sé, *“la educación tiene que ver siempre con una vida que está más allá de nuestra propia vida, con un tiempo que está más allá de nuestro propio tiempo, con un mundo que está más allá de nuestro propio mundo”*. (Larrosa, 2010)

En lo que a mí compete, no puedo hacer más que intentar posibilitar espacios dentro de la escuela que se conviertan quizá en aquella pequeña cosa diferente que posibilite el amague a los destinos que el capitalismo ha escrito para nosotros, los de las clases populares.

CAPÍTULO 2

**LA CATEGORÍA DE INFANCIA COMO APARATO DE REGULACIÓN Y
CLASIFICACIÓN SOCIAL.**

“No sabemos a dónde vamos, sino tan sólo que la historia nos ha llevado hasta este punto y por qué. Sin embargo, una cosa está clara: si la humanidad ha de tener un futuro, no será prolongando el pasado o el presente. Si intentamos construir el tercer milenio sobre estas bases, fracasaremos. Y el precio del proceso, esto es, la alternativa a una sociedad transformada.”

Eric Hobsbawm.

Son muchas las veces y desde diferentes lugares epistemológicos a partir de los cuales se ha hablado de la brecha entre la teoría y la práctica, letras escritas en cientos de hojas de la teoría crítica que han cuestionado la forma como los investigadores nos acercamos a la realidad, acomodándola como si fuera agua en el vaso de las elucubraciones de la academia, intentando iluminarla con la teoría. Un mar de palabras que en mi adquirieron forma de retórica a lo largo de las horas de clase, no únicamente porque en muchas de ellas no haya prestado la suficiente atención, sino por la carencia de la incertidumbre, el asombro, el desaliento, la emoción, la pasión, el cansancio, las ganas de vida que atraviesan el cuerpo sólo en el momento en que nos enfrentamos a la práctica.

Cuando llegué a construir sentido desde la vida, desde el encuentro con la realidad, en mi caso con las escuelas públicas de los barrios periféricos de la ciudad que nos a-coge, entendí que la experiencia como consecuencia de las decisiones y los objetivos políticos de quién la vive, como una decisión tomada desde los muchos sentimientos que en el inicio de mi vida como docente me atraviesan, el pesimismo de la razón, el optimismo de la voluntad, acudiendo a Gramsci, la convicción en una labor docente pasional, expuesta y dispuesta a ser destruida y reconstruida, se convierte en posibilidad ante la imposibilidad (Larrosa, 2010), posibilidad que se materializa a la hora de construir el marco teórico de las categorías de *Infancia y escuela e Infancia anormal como potencial acto de resistencia* .

Asumo la infancia como categoría vertebral de mi análisis no buscando a partir de la teoría ya escrita dar sentido a las vidas de Sergio, Cristian, Juan Camilo y Nicolás, pues considero que de ninguna forma ellos caben en alguna explicación totalizante, no con ello justificando un relativismo absoluto, ni acudiendo al facilismo de *tantas realidad cuan tantas vidas hayan, por lo cual, todo depende y nada tiene explicación*, sino apelando a la incertidumbre como principio investigativo. Busco escapar a los conceptos deterministas y a *“la explicación de la infancia por nuestros saberes, sometida por nuestras prácticas, capturada por nuestras*

instituciones” (Larrosa, Jorge y Pérez de Lara, Nuria (compiladores), 1997), para no negar la posibilidad de la sorpresa, de la creación desde el acto pedagógico, me niego a asumir, como propone Larrosa (1997), “*una imagen de totalitarismo: ser de aquellos rostros que cuando miran a un niño saben de antemano qué es lo que ven y qué es lo que hay que hacer con él*”.

Por lo anterior este capítulo más allá de exponer el lente teórico con el cual fue analizada la Institución Educativa Distrital Juana Escobar y la infancia de Cristian, Sergio, Juan Camilo y Nicolás, expondré aquellos aportes que hoy me llevan a construir más que certezas miles de interrogantes, porque en efecto la teoría es insuficiente para lograr entender (intención bastante pretenciosa) la vida escolar y de cada uno de los niños con los que trabajé, en efecto la realidad desborda cualquier encasillamiento que desde la teoría se les quiera imponer.

Al acercarme a la historia de la infancia no es difícil percibir como esta es recapitulada a partir del análisis de una infancia exclusivamente europea y estadounidense, perteneciente a las clases altas y enfocada a los hombres, dejando de lado las niñas, una historia que hace de los niños de las clases populares aquellos sujetos a los que la escuela debe incluir para evitar se conviertan en un problema social y hacer de ellos mano de obra lo suficientemente productiva; es por ello que asumir críticamente la categoría de infancia me obliga a comprenderla como construcción social no exenta de las relaciones de clase que en su seno le dieron vida, pero es importante no asumirla como un producto propio del capitalismo, es necesario concebirla como lo que es, una obra de humanistas y filántropos que se va forjando desde el siglo XVI, y que a partir de la obra de Rousseau en el siglo XVIII vivirá los cambios con los cuales los procesos de la modernidad la harán propia de las condiciones políticas del desarrollo del capitalismo.

Producto de lo anterior argumentaré cómo a partir de *las ideologías educativas, las ciencias humanas* y la influencia del positivismo en el despliegue de las acciones disciplinarias del Estado, la infancia se constituye en *aparato de regulación y clasificación social*.

James Donald (1995) a partir de un análisis histórico centrado en las disputas discursivas y de poder que dieron origen a la educación pública, al Estado-educador en la Inglaterra post-revolución industrial propone estudiar “*las disciplinas y teorías que gobiernan la educación*

en tanto que teorías de regulación social” como aspecto clave para entender las formas modernas de la educación obligatoria.

Donald nos propone tres ejes de estudio para abordar la configuración de la educación pública actual, las ideologías educativas, las ciencias humanas en las prácticas de enseñanza y la educación como proceso productor de sujetos.

Adoptaré la propuesta de *ideologías educativas* y el *despliegue de las ciencias Humanas* como punto de partida para exponer por qué en el presente trabajo abordaré la infancia como mecanismo de *regulación y clasificación social*.

Al igual que el autor, parto del el contexto Ingles del siglo XIX no porque considere que este haya sido el punto de partida de la infancia y la educación como categorías sociales, sino por ser este el tiempo y espacio histórico más convulsionado en relación a los nacientes poderes estatales que más adelante se constituirían como ejemplo de los modelos educativos, económicos, médicos y administrativos del capitalismo (Focault, *El nacimiento de la biopolítica*, 2007).

Corre el siglo XIX⁹ en Inglaterra, me lo imagino con un lugar algo sórdido, oscurecido por el humo quemado del carbón, país convulsionado como herencia del inicio de la revolución industrial, aquella persecución del beneficio privado que gracias al desarrollo de la historia y los poderes se convirtió en el capitalismo (Hobsbawm, 1988). El inconformismo estaba a la orden del día, el cartismo se constituida como un opción política, los obreros y campesinos transformados en fuerzas políticas de rebelión, como réplicas de los temblores sociales causados por el Acta de reforma 1832, inconformes por la creciente pobreza ya no solo rural sino ahora urbana, empezaban a cuestionar las decisiones de la naciente burguesía, convirtiendo las ciudades en escenarios de revueltas, inquietado así los poderes estatales, llevándolos a preguntar por cómo lograr organizar a la población y evitar las rebeliones obreras que se venían produciendo.

⁹ No considero que la escuela y la infancia deban ser entendidas como categorías sociales inmutables al contrario, deben ser entendidas como productos históricos que a lo largo de su desarrollo y los diferentes contextos que las acogen muta, es por ellos que al hacer este recuento histórico busco resalta aquellas condiciones históricas determinantes para la construcción de la infancia como categoría de regulación y clasificación social y esquivar cualquier anacronismo al cual pueda caer.

La educación mutua, predominante en la época, basada en las consignas de la religión buscaba dar solución a los problemas de la pobreza y criminalidad, asumiendo estos como problemas morales producidos por el alejamiento de los hombres de las leyes divinas, aquella propuesta pedagógica que se había encardo de pregonar la docilidad de los persignados, educación que para 1830 ya era fuertemente cuestionada por la excesiva tranquilidad que en sus estudiantes provocaba, sujetos poco hábiles para las nacientes industrias, pero a quienes también se les atribuía ser los culpables de los pensamientos que motivaban al movimiento obrero a las revueltas, síntomas de su inocultable fracaso como dispositivo de regulación social.

El primer secretario del Consejo Privado Sobre Educación en varias de sus intervenciones públicas aseguraba que los desórdenes que se le atribuían a aquellos parcialmente educados era porque los conocimientos que se les había obligado a memorizar en las escuelas de educación mutua eran peligrosos. (Donald, 1995).

Preguntase por cómo organizar a la población y evitar las rebeliones fue el primer paso para que hasta en la entonces Inglaterra el Estado buscase inmiscuirse en los asuntos educativos, hasta ahora dirigidos por intenciones filántropas religiosas y tendientes al socialismo utópico lejanas de pretensión política alguna relacionada al poder de las clases sociales, fue este el punto de inicio del Estado-Educador respondiendo a la necesidad de controlar a la población. Para 1839 el primer secretario del Consejo Privado Sobre Educación Kay-Shuttleworth consideraba el acto educativo como imperativo para detener el caos social que los aquejaba:

“Confesamos que no podemos contemplar con indiferencia la enorme fuerza física que en estos momentos está controlada por hombres tan ignorantes y sin principios como los lideres cartistas (...) Si ellos (la clase obrera) han de tener conocimientos, seguramente corresponde a un gobierno inteligente y virtuoso hacer todo lo que esté en su mano para asegurarles conocimientos útiles para protegerlos de opiniones perniciosas” (ibíd. p30.)

Es así como el Estado por primera vez destina dineros públicos a las instituciones educativas, haciendo con ello que la educación se convirtiera en su obligación, como lo exigían los cartistas, que se hiciese accesible para el conjunto de la población inglesa y obtener un mayor control en los contenidos educativos que los ciudadanos iban a recibir, pues

Shuttleworth consideraba que las escuelas debían introducir conocimientos seculares: conocimientos de las ciencias exactas relacionadas con los oficios (obreros), verdades sobre economía e información “*política correcta sobre la relación capital-trabajo*” (ibíd. p30) una transformación que implicaba cambiar las formas pedagógicas de la enseñanza mutua, evidenciándose en dichos cambios lo que Donald ha llamado como el giro educativo hacia la *cuestión social*, lo que Foucault llamaría como bio-poder, la población como objeto de intereses sociales y políticos, técnicas para regular y caracterizar a la población.

Así las escuelas como instituciones de control a partir de *tecnologías disciplinarias*, toma como objeto el cuerpo de los y las estudiantes para aumentar “*las fuerzas del cuerpo (en términos económicos de utilidad) y disminuye esas mismas fuerzas (en términos de política de obediencia)*” (Foucault, 1976), lo que Foucault llamaría “*control y utilización del hombre*” (ibíd. p143).

Me detendré en el proceso histórico de las transformaciones que en adelante viviría la educación pública en Inglaterra en las cuales ya no solo se desplegará el control estatal sobre la escuela, sino también sobre la familia como espacios claves de vigilancia, el traslado de un discurso moral sobre la sociedad hacia un mayor papel de la medicalización y la definición de las “capacidades naturales” de los individuos para pertenecer a una u otra clase social¹⁰, ya que he puntualizado en lo que considero más importante, el lente del estado puesto en la educación para controlar y regular a la población, transformación dada a partir de las batallas de las *ideologías educativas* desplegadas en el accionar estatal, perfilando a la educación desde entonces como una acción estatal capaz de producir resultados sociales y políticos concretos.

Me referiré a las *ideologías educativas* como aquellos lugares discursivos, políticos e ideológicos desde los cuales se dan las batallas por las transformaciones que la educación sufrirá en adelante, lugares de enunciación enmarcados en las necesidades de la clase burguesa como detentora de poder estatal. Son entonces las *ideologías educativas* discursos que circulan en esferas de debates parlamentarios, debates pedagógicos, discursos que en

¹⁰ Cambios dados en respuesta a las nuevas necesidades políticas y económicas de la gran depresión en las décadas posteriores, la necesidad de formación militar a partir de las guerras con china y la batalla abierta por detener las pretensiones socialistas de revolución.

absoluto son reflejo de la realidad, sino que al contrario buscan encasillarla y dar sentido al deber ser la educación pública de Inglaterra.

Tomando de Foucault aquello que llamó *ciencias humanas*: los discursos y prácticas incorporadas a representaciones ideológicas (a las ideologías educativas), concibo la Pedagogía como *una ciencia humana*, que como tal es aquella disciplina encargada del estudio de la infancia, convirtiendo de esta forma la infancia en un aparato de conocimiento, para con ello producir unas formas concretas de discurso del conocimiento y unas prácticas (la educación), motivadas por las ideologías educativas, de ahí la importancia del contexto político y económico anteriormente expuesto, “*el surgimiento histórico de cada una de las ciencias humanas aconteció en ocasiones de un problema, de una exigencia, de un obstáculo teórico o práctico*” (Foucault, 1968) en el seno de la sociedad moderna.

Con esto es posible analizar como desde la obra clave de Rousseau con “Emilio o la educación”, utilizada como referente del qué hacer pedagógico, el acto educativo se perfila como la forma para lograr una infancia que posteriormente sería ciudadanía, un hecho “*muy lejos de ser natural, puesto que se basa en una actuación del educador que, bajo la apariencia de ser un amigo desinteresado, controlaba implacable y constantemente la mente del niño*” (García, 2008).

Así la infancia se va constituyendo a partir del saber pedagógico como “*un ser espiritual único y repleto de potencial*” (Ibíd. p.66), que debe ser desarrollado desde el Estado por medio de la educación.

Para principios del siglo XX el niño ya constituía la encarnación del futuro, los hijos de los obreros serán los obreros del mañana, marcados por el ciclo de la producción y la reproducción, producción de la riqueza y reproducción de la fuerza de trabajo, ya entonces la infancia tenía su lugar en la sociedad, y la sociedad ya tenía sus funciones en relación a la infancia. Las mujeres desterradas de las fabricas nos constituiríamos como la única fuerza de trabajo productora de plusvalor sin ningún tipo de remuneración económica, pasaríamos a ser las encargadas del buen cuidado y la buena crianza de la futura fuerza de trabajo, se nos adjudicarían como naturales sentimientos como el maternal o la labor de la reproducción, la escuela debía encargarse de dotar a los niños y niñas de los conocimientos técnicos necesarios para sus labores en la sociedad, y el Estado, amparador de toda la sociedad, aquel que socorre

a los obreros en sus desdichas y acoge a la mujer obrera para convertirla en una buen madre y esposa, extiende su bondad al cuidado de los niños, protección que se le debe por ser un niño, un sujeto de derechos.

Este despliegue de control del Estado a diferentes escenarios de la vida social busca mantener un orden que sostenga las dinámicas políticas y económicas de un modelo productivo organizado desde la explotación del hombre por el hombre, y se legitima desde una comprensión científica de los fenómenos de la sociedad. Son muchos los estudios que se han realizado sobre la influencia que el positivismo tuvo en la organización y legitimidad social del capitalismo, por lo cual únicamente me detendré en cómo a partir de la ciencia como base legitimadora de la producción de conocimiento, y la infancia en tanto aparato de conocimiento de la pedagogía, hacen de la infancia una categoría para la regulación y clasificación social.

A partir del siglo XVII la ciencia se constituye como única forma legítima de conocer el mundo a través del positivista, adoptándose inclusive como forma de entender la vida social, es así como por ejemplo para el siglo XIX el darwinismo social se inserta en las explicaciones de los fenómenos sociales por medio de la explicación de la sobrevivencia solo del más fuerte, o la adjudicación natural a los humanos, como si fuera instinto, de la razón. De esta forma se extiende una comprensión positivista a todos los escenarios de la vida social, condición de posibilidad para que sea la ciencia el lugar epistemológico desde donde emanen todas las transformaciones que en materia de disciplinamiento social el Estado implementará.

Lo anterior lleva la ciencia a ser la *ideología educativa* protagonista en la concepción de la pedagogía como *ciencia humana*, y a partir de donde se crearan las concepciones que en adelante predominarían en la educación pública. Es de esta forma como el Estado a través de dichas concepciones positivistas de la pedagogía hace de la educación una acción social para regular y controlar a la sociedad, desde la preponderancia de una ciencia de lo racional para el estudio de los fenómenos sociales que busca adquirir conocimientos de ciertos grupos sociales para *clasificar, normalizar y regular*.

Expondré a modo de ejemplo un breve recuento histórico que hace Walkerdinea (1995) a través del cual muestra cómo las transformaciones que la educación pública inglesa sufrió

se dieron en un contexto en el que los aquejaban dos grandes problemas, la delincuencia y el pauperismo, y cómo se dio solución a dichos problemas por medio de la implementación de la topografía como ciencia social y la influencia que esta tuvo en las nuevas propuestas pedagógicas.

Como ya fue mencionado, en un primer momento surge como solución a estas problemáticas la educación mutua ante la creencia de que las causas eran los principios y los hábitos de la población, entonces debía asegurarse lugares donde a la población se les inculcaran buenos hábitos, especialmente el de la lectura con el objetivo de leer la biblia. Ya he mencionado cómo este modelo pedagógico se cae, entre varias razones por la poca efectividad que tuvo en la solución de los problemas sociales y su consecuente fracaso como dispositivo regulador, lo que dio paso a las nuevas propuestas educativas desde el Estado a partir de una educación laica y sin memorización.

Al mismo tiempo que se dan estas transformaciones educativas en la sociedad inglesa estaban surgiendo otras ciencias preocupadas por el pauperismo y la delincuencia, como es la topografía, con la cual se buscaba reconocer lugares de la ciudad desde las condiciones de alojamiento, índice de criminalidad e historias familiares para con ello dar cuenta de las condiciones que producían el crimen y el pauperismo, a partir de allí surge el concepto “clase” en el sentido demográfico *“en concreto para las clases peligrosas como objeto de estudio”* (Walkerdine, 1995), ubica de esta forma la autora un giro en lo que se consideraba como la causante de las problemáticas sociales, de creer que eran causa de los malos hábitos y poca lectura de la biblia se pasa a entenderlos como producto de la naturaleza del individuo.

Lo clave de todo esto es como a partir del cambio de percepción de las razones de la delincuencia y la pobreza se enfatiza en las condiciones naturales de los sujetos y su racionalidad inherente, naturalizando de esta forma la infancia en objeto de enseñanza, los contenidos y las formas pedagógicas necesarias para cultivar la razón y escapar a la naturaleza salvaje de su entorno. La idea principal con la cual quiero que se quede el(la) lector(a) es cómo esta concepción de la normalidad humana inherente a los desarrollos educativos para llegar a la racionalidad, desde la escolarización obligatoria, se constituye como herencia para nuestros días, siendo los parámetros de normalidad y anormalidad desde los cuales se entienden y despliegan las prácticas educativas.

El cambio de una concepción moral de las causas de los problemas sociales a una concepción de degeneración natural trae consigo la producción de lo normal o la norma, ya que existe un patrón general de normalidad ante el desarrollo social, la racionalidad en tanto sinónimo de civilidad y la degeneración, en tanto sinónimo de irracionalidad.

Las niñas, niños y jóvenes como sujetos cargados de futuro, los hijos de los proletarios serán los proletarios del mañana, se convierte en objeto de estudio de la ciencia, pues su desarrollo en un ambiente sano que lo lleve a la racionalidad y lo aleje de las degeneraciones sociales como el pauperismo o la delincuencia le garantizará al Estado la reproducción correcta de una fuerza de trabajo dócil y técnicamente bien formada. A partir de esto se hace de la escuela el espacio de socialización adecuado para la infancia, normalizando ciertos contenidos y ciertas formas pedagógicas.

Para inicios del siglo XX entorno a la infancia la ciencia había desarrollado dos intereses para su clasificación científica, el niño en tanto estudio de la ciencia, y la medición de sus capacidades mentales, lo que trae la consiguiente la naturalización y biologización del conocimiento como capacidad individual, marginando el conocimiento como construcción social, tenemos entonces una idea preponderante del conocimiento en tanto desarrollo natural de las capacidades biológicas del sujeto niño, *“lo que posibilita una ciencia y una pedagogía basadas en un modelo de desarrollo natural que se podía observar, naturalizar y regularizar”* (Walkerdine, 1995).

Esto lleva a la ciencia a crear instrumentos de detección de la anormalidad como el examen, en donde las respuestas que dan los niños son el resultado del desarrollo de los conocimientos que según naturalmente debe adquirir, y ciertas técnicas pedagógicas de normalización, en tanto inclusión a los procesos naturales de aprendizaje, y de regulación.

Cuidar, corregir, tratar y psicologizar. Infancias anormales.

La obligatoriedad de la escolarización a lo largo de su implementación trajo consigo dos tipos de infancia que permitieron la expansión de prácticas psiquiátricas y psicológicas en la educación (Varela & Alvares, 1991):

La primera “*los niños que no cumplen con la obligatoriedad escolar, los nómadas urbanos que tiene por territorio la calle constituirán la categoría de **infancia delincuyente***”. Y la segunda “*los que asistirán a la escuela pero sin acomodarse a sus normas y reglamentos y sin asimilar los aprendizajes que en ella se impone, englobando de esta forma la categoría de **infancia anormal***.” (Ibíd. p 213)

Con la pretensión de guiar a los irracionales, las formas pedagógicas modernas harán las veces de contención de aquellas desviaciones sociales que puedan acontecer, y así garantizar una armonía social que incluirá a aquellos incivilizados, pero los niños anormales y delincuentes serán cada vez más incontrolables para la educación.

Y es que en todo salón de clases existe las niñas y niños indisciplinados, desordenados, incorregibles, rebeldes que contagian al resto del grupo y rompen con la calma del aprendizaje, frente a los cuales los docentes y la medicina “*enarbolarán el diagnóstico tranquilizador de la anormalidad*” (Ibíd.) desvinculando con ello todo cuestionamiento que se pueda hacer sobre la institución educativa y el accionar docente.

De esta forma se relegará al docente la tarea de ser el primero en alertar sobre la anormalidad intelectual de un niño basado en su insuficiente rendimiento o su inadaptabilidad escolar, dando inicio a partir de entonces a una *pedagogía correctora* (Ibíd. p.214) de pruebas y observaciones del cuerpo y la mente de los niños, en adelante todo los niños turbulentos, indisciplinados, inadaptables obtendrán una atención especial para conseguir técnicas psicopedagógicas aplicables desde la escuela. A partir de estas técnicas el docente pasará a cuidar y a estar mucho más pendiente de gestos y palabras que den indicios de una intervención psicopedagógica, como lo señala Varela (1991), inclusive escribir mal será objeto de diagnóstico a partir de la dislexia.

De esta forma la vigilancia del docente se manifiesta como castigo, como forma de “*controlar y corregir las operaciones del cuerpo*” (Foucaul, 1976) de sus alumnos y alumnas e identificar aquellos y aquellas que no cedan ante dicha vigilancia y deban ser objeto de intervención psicopedagógica.

Es así entonces como a partir de la medicina mental los niños delincuentes ya no serán re-adaptados por medio de la prisión, y los anormales en clínicas, sino que la escuela será el

espacio en donde ellos a partir de los métodos de identificación científica, la psiquiatría y la psicología de mano de la pedagogía intervendrán en la creación de las adaptaciones que logren llevar a estos niños a la inclusión normativa de la escuela, de esta forma basta para los niños anormales, cómo a reclusos a los que se les rebaja la pena, tener un buen comportamiento para que puedan avanzar en la vida escolar.

Son estas las formas como desde la escuela se abordan circunstancias como las de Cristian y su proceso de aprendizaje de lectura y escritura, ya que la educadora especial de la institución antes de centrar su atención es las condiciones familiares solicita a la madre una prueba de coeficiente intelectual que certifique sus capacidades mentales para aprender y a partir de ello hacer “las adaptaciones curriculares” de acuerdo a sus “deficiencias”, educadora especial para quien también es conveniente que Cristian sea incluido en los apoyos Estatales a niños(as) con discapacidad como estrategia de disciplinamiento y control de sus actitudes en la casa con su familia.

He expuesto como el bio-poder se despliega como solución ante el desorden producido por las revueltas sociales, expresándose en las formas como el Estado asume responsabilidades económicas, en contenidos y en formación profesional de los docentes para hacer de la educación un acción estatal capaz de producir resultados sociales y políticos, obteniendo las prácticas de educación una clara inscripción de las relaciones de clase. Es por esta razón que asumo la categoría infancia como *mecanismo de regulación y clasificación social*, siendo esta un aparato de conocimiento producido por la *ciencia humana* de la pedagogía, y motivado por la *ideología educativa* del bio-poder.

He argumentado ya como la infancia en tanto aparato de conocimiento desde la pedagogía como ciencia humana determina el deber ser y ciertos roles a los sujetos niños dentro de la sociedad, la infancia debe ser cuidada, respetada, debe tener un ambiente sano para su crianza, debe tener unos rigores alimenticios, están limitados a acceder a ciertos conocimientos, lugares y actividades hasta cuando su edad sea la pertinente; todo esto se logrará en tanto existan a su lado sujetos especializados que los eduquen de acuerdo a sus necesidades y capacidades etarias (los docentes), y lugares propios para dicho trabajo (la escuela).

Ante la escolarización de la infancia Baquero & Narodowsk (1994) desde un breve estado del arte de la infancia exponen como los grandes trabajos historiográficos y filosóficos sobre la misma demuestran que los procesos de escolarización e infantilización de ciertos sectores de la sociedad se dieron de forma simultánea y complementaria, los autores ubican la pedagogía como

“producción discursiva destinada a normar y explicar la circulación de saberes en las instituciones escolares y que se constituirá como el relato que conectará, a través de la escuela, a una infancia deseada en una sociedad deseada” (Baquero & Narodowski, 1994)

Es decir la escuela será ese espacio en el que se condensaran todos los esfuerzos desde los saberes, las prácticas, y las dinámicas diarias para moldear a la infancia a imagen y semejanza de la sociedad moderna, a partir de la pedagogía como punto de partida discursivo. La escuela se constituirá como el único lugar desde donde se puede desarrollar plenamente la infancia.

Pero como a toda gran certeza le llega su crisis en tiempos “post-modernos”, hay quienes aseguran que la infancia ha desaparecido, por lo tanto resulta innecesario seguir buscando cuerpos infantiles que respondan a las conceptualizaciones de sujetos heterónomos, dependientes de adultos, vacíos de conocimiento obligados a permanecer en las escuelas.

Ante esta idea Narodowski nos propone seguir conceptualizando la infancia pero desde las categorías de *infancia hiperrealizada* e *infancia desrealizada*, las primeras son aquellos niños y niñas que en efecto rompen con el *imaginario infantil* pero lo hacen a través del internet, la televisión, los video juegos, niños que son maestros de sus padres y de sus maestros, niños a quienes les es posible acceder a la información diez veces más rápido que hace algunas décadas. Las *infancias desrealizadas* son aquellas que de igual forma *rompen con el imaginario clásico de la infancia* pero por ser niños y niñas que no dependen de sus padres, por ser trabajadores, la mayor parte de sus vidas están en la calle, crecen lejos de las escuelas o para quienes los adultos ya no significan ninguna figura de autoridad.

Parto de entender que el bio-poder no se constituye como humo abstracto sino que como *poder* se materializa en la realidad, en la subjetividad y corporalidad humana, por ello desde el grupo de trabajo podría ejemplificar fácilmente infancias comprensibles desde la idea de

sujetos heterónomos, dependientes de un adulto, niños que solo esperan pacientemente llegar a ser adultos o infancias desrealizadas que no nos “*despiertan aquellos sentimientos de protección y de ternura que debieran despertarnos*” (Baquero & Narodowski, 1994), pero desde una postura crítica no puedo encasillar bajo dichas categorías a los sujetos del grupo de trabajo por dos razón en específico: primero por el hecho de ser una categoría que nace como explicación totalizante de cierto sector de la sociedad como estrategia de regulación social y segundo por ser una categoría que supone formas de ser y estar en el mundo a las cuales *en su totalidad* ellos no responden.

A la final la infancia como concepto busca el *desarrollo* totalizante de una idea utópica en el cuerpo de sujetos niños, hablar de ellos como *realizados*, *des-realizados* o *híper-realizados* sigue la pretensión de realizar al sujeto niño o explicarlo desde la base de lo que se suponen deberían ser, de lo que la infancia (como categoría) ha dicho que tiene que ser la infancia (como vida), pero las vidas y experiencias de Cristian, Sergio, Nicolás y Juan Camilo cuestionan el poder de las prácticas y las instituciones, exalta la dialéctica, la manifiesta como resistencia.

Concibo entonces la Infancia Vida como aquella posibilidad de enunciación de la otredad a partir de la cual se posibilita la apertura a formas como la escuela, la sociedad y ellos(as) mismos(as) viven y construyen el acto pedagógico, una posibilidad que dota de experiencia, historia, voz, a la infancia y descomponer a la misma como proyecto a ser moldeado a imagen y semejanza del mercado. Una infancia vida en tanto a partir de cada una de las condiciones sociales, culturales y materiales que los rodean se hacen contingencia, incertidumbre, cambio, diversidad, constructora de identidades, formas de pensar, actuar que rompen con la idea estática de una infancia realizada, des-realizada o híper-realizada, a partir de allí se hace resistencia, pues sus vidas le dicen a la sociedad que no hay forma alguna o categoría social que los acople al molde institucional de la Infancia.

En efecto no es una propuesta de enunciación, ¿cómo llamarlos sino infantes?, ni una propuesta para negar todo lo que el concepto infancia les atribuye, es una propuesta de acercamiento pedagógico, epistemológico para que ellos (la infancia-vida) no dejen de “*inquietar la seguridad de nuestros saberes*” (Larrosa, Jorge y Pérez de Lara, Nuria (compiladores), 1997), para que desde nuestra postura como docentes no cerremos esa

posibilidad de lo nuevo, de lo sorprendente y revolucionario que puede ser el surgimiento de sujetos y subjetividades que no podamos definir, o como lo propone Larrosa, es que el acto pedagógico potencie la novedad y no que haga de la infancia la materialización de lo que nosotros como educadores ponemos en él.

No propongo esencializar la infancia dejándola a la deriva ya que negaría de tajo la subjetividad como construcción social, solo considero que nuestro papel como docentes no es el de guiar, ni formar, es el de abrir y mantener la posibilidad de lo nuevo, con principios éticos y políticos claros, con principios de solidaridad, cuidado colectivo e individual, con principios de imaginación y creación, con la convicción de la transformación de las condiciones materiales de todos y todas, pero no asumiendo a nuestros estudiantes como la materia prima lista a ser moldeada por nosotros para esa sociedad futura ya determinada, es por esta razón por la cual me niego a definir a Cristian, Sergio, Nicolás y Juan Camilo dentro de alguna categoría de infancia que los predetermine.

INFANCIA ANORMAL COMO POTENCIAL ACTO DE RESISTENCIA.

“Lo que hace falta es perderse y perdernos de vista, toda vez que lo único que parecemos ver, lo único que es visto, es la egocéntrica normalidad cuya infame tentación es la invención de la anormalidad (...) porque no hay alteridad deficiente sino una banal y mediocre normalidad”.

Carlos Skliar

He hecho un ligero recuento histórico de como la ciencia se convierte en la base para el estudio y educación de la infancia y hace de esta una categoría social, de cómo se da el proceso de pedagogización de la misma como mecanismo de normalización y patologización con base en las capacidades que se supone cada sujeto infantil naturalmente tiene para desarrollar su aprendizaje de forma “normal” dentro de la escuela, pero sería mentiroso afirmar que todo lo anteriormente expuesto se materializa como realidad absoluta en la vida de la todos nosotros(as), de ser así negaría el carácter dialéctico de los hechos sociales.

Giroux propone la teoría de la resistencia como creación “*teórica e ideológica*” (Giroux, 1992) que permite ampliar el análisis de la relación escuela y sociedad, en la medida en que desde la idea de resistencia los sujetos inmersos dentro de la escuela dejamos de ser concebidos como sujetos pasivos ante las dinámicas de opresión y se nos dota de agenciamiento para la oposición, una concepción en la cual el poder no se concibe únicamente como acto unilateral para la opresión, sino también como acto de resistencia dentro de la escuela.

Analizar las dinámicas escolares como un lugar redefinido desde la dialéctica, como lo propone Giroux, permite concebir las experiencias de fracaso escolar ya no desde perspectivas positivistas que las adjudican a problemas conductuales o a desviaciones naturales, sino darles un carácter político en tanto acciones de resistencia de los y las estudiantes. Esta será mi base argumentativa para asumir a las infancias anormales o patologizadas como potentes manifestaciones de resistencia dentro de la escuela.

¿Quiénes han sido aquellos sobre los que la escuela debe poner todo su esfuerzo para equilibrar, o mejor, para disciplinar? ¿Los desobedientes, los cansones, las lesbianas, los ateos, o los punkis, los “líderes negativos”, los inconformes, las charlatanas? ¿Tal vez todos(as) los(las) que hemos roto con la tranquilidad de las filas, el silencio sepulcral, la certeza del docente, las que hemos dudado del mito mariano y como persignadas no nos hemos querido aceptar?

Parece ser que el miedo más grande de cualquiera de nosotros(as) como docentes en escuela es perder el control, en cuanto convocatoria laboral que se nos ofrece es una exigencia tener eso que los tecnicismos de la escuela ha llamado “manejo de grupo”, y cómo no, innegable es el hecho de que si cada uno de nosotros(as) no contamos con él los alumnos ante los cual nos enfrentamos literalmente nos enloquecerán, pero quiero detener a pensar qué es eso del manejo de grupo, ¿mantener ordenado y en silencio el salón? ¿Que se (nos) “respete” la palabra y sólo se haga uso de ella cuando nosotros lo indiquemos? ¿Que todos(as) los estudiantes estén aparentemente atentos a las explicaciones? ¿Saber identificar a los(las) desordenados(as) del salón para controlarlos y que no contagien con su indisciplina al resto del grupo? ¿Qué nuestra voz sea la única escuchada durante horas? ¿Que nuestros estudiantes aprendan a identificar los momentos en los que les será concebido el favor de permitirles ir al baño?

El manejo de grupo es logrado a partir del momento en el que el(la) docente sucumbe ante el control, construye y actúa el performance adecuado para transmitir a sus estudiantes lo que dicen las *normas* de comportamiento y se supone es correcto hacer: cómo, con quién y qué se deben comunicar, cómo deben estar prestos a las explicaciones, en qué momentos se deben o no mover y hacia dónde lo deben hacer, qué está bien que piensen y qué no, cómo se deben vestir y cómo no. Docente y estudiantes se encuentran a disposición y control de lo que es correcto hacer dentro del aula, de la *normatividad* del aula, aquella *normativa* que asegura el control de espacio, cuerpos y mentes para la efectividad del “acto pedagógico”.

Pero un día, sin darnos cuenta dicha tranquilidad se ha perdido, un sujeto ha roto con el control que hemos logrado ejercer ante el grupo ¿Seré yo? ¿Será la clase y sus contenidos? ¿Será el espacio? ¿El tiempo? En absoluto, es él(ella) que debido a algún tipo de enfermedad o trastorno no le es posible asimilar los conocimientos, el lenguaje, el lugar, el tiempo, las

formas naturales del aprendizaje que *yo* como profesional de la pedagogía poseo para transmitirle, pero *yo* en mi calidad de buen docente he cumplido con mi labor de identificarlo(la) a través de palabras, gestos, silencios y acompañarlo(la) en su proceso de adaptación, de inclusión a los conocimientos, tiempo y espacio en los cuales debe estar.

En mi labor como docente he hecho de la tolerancia, el respeto, la comprensión, la convivencia con la diferencia los principios de mi clase, y he logrado regresar a la *normalidad* del aula de clase, he hecho de ese sujeto *otro(a)-extraño(a)*, la apología al desorden que me inquietaba, que ponía en peligro mi manejo de grupo, de aquel *otro(a)* in-correcto, a-normal, lo que para la *norma* es *normal*, lo que para mí como encarnación de la *norma* es lo ideal, y aunque este sujeto *extraño(a)* nunca más será visto como todos los demás, he logrado adaptarlo(a) y regresar a mi lugar confortable de tranquilidad rutinaria, una rutina con sujetos normales, saludables, blancos, masculinos, alfabetizables (Skliar, 2003), a la tranquilidad de preguntar por su equilibrio psicológico antes que por mis acciones pedagógicas o por su realidad material, social y familiar, he sido políticamente correcta y me he tranquiliza con los eufemismos de la diversidad y la inclusión,

He logrado volver a la banal y mediocre normalidad (ibídem, pág. 123), a como lo llamará Skliar (2003) la mismidad del significado de la *diferencia* para quien es inadmisibile la existencia de otras formas de ser, estar, vivir, aprender, hablar, moverse en la escuela que sean opuestas a la *normalidad*, que sean *a-normales*. Mismidad que construye, conceptualiza, instrumentaliza, con base en una única referencia de reproducción de un “uno mismos”, pues se hace del acto pedagógico una proyección de lo que a mí como docente se me ha enseñado deber ser y se debe hacer con cada uno de los *alumnos*, sujetos reducidos a una política de desarrollo social que los minimiza a números, sujetos sin rostro, ni experiencia, ni historia, ni identidad reducidos a los binarismos normal/anormal, perfección/imperfección, inclusión/exclusión.

Resulta entonces que aquel “manejo de grupo” no son más que las palabras “bonitas” para ocultar la tiranía del docente en el aula, el docente como aquel sujeto que impone su fuerza, superioridad, poder, que impone la *norma*, la *normalidad* ante cualquier mínimo asomo de *diferencia*, o *a-normalidad*.

Cuerpo, mente, corporalidad, aprendizaje, comportamiento, atención, movilidad, percepción, sentimientos, lenguaje, identidad, sueños, se pretenden controlar en el espacio del aula, las prácticas escolares, las formas de socialización dentro de la escuela, el lenguaje, en pocas palabras, el currículo oculto (parte constitutiva de la forma en la que estudiantes y docentes viven la experiencia escolar y construyen su identidad), es el que de forma casi imperceptible complementa la enseñanza disciplinar y hace efectivo el acto pedagógico bajo las dinámicas educativas de los modelos tradicionales.

Señalan Duschatzky & Skliar (2000) son varias las formas a partir de las cuales se constituye los imaginarios sociales sobre el *otro* como *diferente*: **1). El otro como fuente de todo mal:** a partir de oposiciones binarias bueno-malo, normal-anormal, inteligente-bruto, nativo-extranjero, blanco-negro, capaz-incapaz, rico-pobre se dota de todo tipo de adjetivos negativos a ese otro extraño y se llena de privilegios aquellos primeros términos (normal, inteligente, nativo, blanco, capaz, rico), el *otro* se hace la antítesis, aquello que pone en peligro todo equilibrio social, cultural y económico, *“El otro diferente funciona como el depositario de todos los males, como el portador de las “fallas” sociales”* (Ibíd, pág. 38), pensamiento que hace natural del sujeto la pobreza, la violencia, el fracaso escolar o la deficiencia. Los autores toman como ejemplo el análisis que hace Žižek sobre el judío (sujeto) para evidenciar como se despliega la *“fantasía ideológica de creer que allí afuera de lo social se fundan todos los problemas”* (Ibíd), y es que, según el pensador esloveno, el truco del antisemitismo consiste en trasladar las problemáticas, económicas, políticas, culturales a un conflicto entre una sociedad concebida como un todo armónico (la alemana), y el judío, *“una fuerza extraña que corroe la estructura de la sociedad”* (Ibíd), misma lógica que funciona sobre la homosexualidad, es peligrosa en tanto que pone en riesgo la configuración de la familia burguesa, o sobre el(la) deficiente, aquel que no asume los conocimientos escolares de la forma se pretende lo deba hacer en favor de convertirse en un sujeto productivo.

2) Los otros como sujetos plenos de una marca cultural: con base en el mito de la consistencia cultural interna a partir de la cual todos los miembros de una misma cultura desarrollan su identidad de acuerdo a patrones colectivos, se crea la suposición de que cada

cultura se hace armoniosa y equilibrada, que las identidades se construyen con únicos referentes, raciales, religiosos, de género etc. Lo que supone la existencia de una identidad cultural exenta de toda relación de poder que produzca alguna mezcla, se esencializan las diferencias para llegar a un consenso social que las reconozca como agregados de la cultura dominante, aquellas que le dan color y la matizan a favor de la pluralidad y democracia. En pocas palabras el multiculturalismo es la oportunidad para que los otros sean aceptados bajo pactos de convivencia sobre la diferencia.

Pero la propuesta multicultural no deja de ser una aceptación parcial de la diferencia ya que en esencia aquellas diferencias que entran a dicho pacto son las consumistas y rentables, mientras aquellos otros no funcionales, los cargados de todo mal social, recae la exclusión bajo promesas de inclusión hacia la productividad, la diversidad resulta entonces derrotada bajo el ideal de igualdad liberal, todos aquellos sujetos que no logran o se demoran en asumir las posiciones de igualdad son expulsados de la idea multicultural, el etnocentrismo, los parámetros de clase, raza, género son encubierto por el discurso de la diversidad.

3) El otro como alguien que tolerar: de la tolerancia hace parte dotar a ciertos grupos de la población de reconocimiento a través de prácticas electorales, religiosas, programas educativos y demás, es la aceptación idealizada de todas las formas de pensar, hacer, vivir particulares de las culturas, en términos de los autores es como se niega algún tipo de vínculo socialmente conflictivo, de todo dialogo que permita poner en tensión la estructura cultural del multiculturalismo, es la tolerancia un pensamiento *“frágil, light, liviano, que no convoca a la interrogación y que intenta despejar todo malestar. Un pensamiento que no deja huellas, desapasionado, descomprometido. Un pensamiento desprovisto de toda negatividad, que subestima la confrontación por ineficaz”* (Ibíd)

No se toleran únicamente los componentes folclóricos de cierto grupo social que niegan cualquier relación conflictiva, es tolerada la exclusión política, económica y social, el horror de las dictadura, los desplazamientos, las masacres etc., más que aceptación de la diferencia, desvincula al sujeto de la responsabilidad ética frente a las circunstancia sociales y al Estado de la obligación de hacerse cargo de los derechos sociales, se toleran entonces a partir de la consistencia e inmutabilidad cultural las desigualdades materiales, *“la tolerancia no pone*

en cuestión un modelo social de exclusión, como mucho trata de ampliar las reglas de urbanidad con la recomendación de tolerar lo que resulta molesto” (Ibíd, pág. 50).

Son estas premisas la base de la relación pedagógica docente-estudiante que le dan forma al lenguaje y la representación del(la) diferente, a partir de las cuales se construye una relación pedagógica donde la existencia de lo *otro, el(la) otro(a)* diferente a mí, a nosotros los normales, se convierte en un sujeto que debe ser tolerado, con quien se debe aprender a convivir, se limita a un objeto de reconocimiento, nexa a partir del cual se medía todo tipo de relación que podamos construir con el(ella), es nuestra labor reconocerle y tolerarle su color de piel, su lenguaje, su cultura, su forma de aprender, de caminar y hasta de vestir. En pro de la “diversidad” se niega toda relación sensible, perturbadora que nos permita generar algún vínculo más allá del lastimero o el de la comprensión o tolerancia, trato que no da lugar a una relación sincera con ese otro, somos solo aquellos docentes neutrales encargados de que nunca olvide su exclusión para hacerle creer la necesidad de su inclusión a la *normalidad*.

Pero docentes y estudiantes no solo recibimos la información, también la producimos y la modificamos, no somos sujetos pasivos que asimilamos y reproducimos todos los códigos culturales clasistas, racistas, xenofóbicos, homofóbicos de la escuela, es este el principio de la resistencia como propuesta teórica e ideológica, es de esta forma como todos(as) y cada uno(a) de los sujetos considerados como anormales son manifestación de resistencia dentro de la escuela.

Giroux es muy enfático en la necesidad construir ciertos criterios que no permitan pasar a cualquier acto de oposición hacia escuela como actos de resistencia, ya que los actos de resistencia implican situaciones que aparte de desestabilizar la cotidianidad escolar llegan a un nivel de reflexión y acción colectiva transformadora, es decir, que esté cargada de potencial emancipador ya sea de forma clara o ambigua, pero que sea contraposición a las lógicas de dominación.

Es por ello que no he querido asumir las infancias anormales como actos de resistencia sino cargarlas de un potencial de resistencia, ya que la escuela ha logrado neutralizar desde la categoría de anormalidad a los sujetos que considera indeseables, ha logrado amoldarlos a las dinámicas de escolarización apoyada desde concepciones médicas y psicológicas, podría

decir que la escuela ha logrado contener por medio de los discursos y prácticas de *inclusión educativa* la resistencia que todos los(las) niños(as) y jóvenes ingobernables podrían ser.

Pero de nuevo regreso al vaivén de la opresión entendida desde la dialéctica, y es que si bien la escuela de cierta forma ha logrado acoplar a los anormales, son sujetos que en definitiva la incomodan, ya sea antes de o después de su definición como tal, pues todo el tiempo la cuestionan y ponen en duda su accionar para lograr “tranquilizarlos”, es allí en donde reside su *potencia de resistencia*, y es que las infancias anormales serán inherentes a la escuela hasta que la misma deje de buscar homogenizar y estandarizar, la anormalidad es expresión de que la escuela no ha sido ni será capaz de negar la otredad.

De esta forma se dota a las infancias anormales de doble sentido de la resistencia, por un lado desde la significación de la anormalidad en la escuela, y otro desde la idea de la infancia como ese sujeto otro en términos de Larrosa (Larrosa, Jorge y Pérez de Lara, Nuria (compiladores), 1997), sujetos que se escapa a toda anticipación que podamos construir de él, como surgimiento sorprendente y revolucionario en cuanto se hacen subjetividades que la institución escolar y la pedagogía no puedan predeterminedar.

Es esta no solo una propuesta interpretativa de la anormalidad, es también un punto de partida para la reflexión del accionar docente y nuestro lugar en la escuela. Quiero acercarme a un la reflexión pedagógica desde la relación educador-educando, ya que es la relación que el educador construye con el educando la que define la posibilidad o la negación de esas otras formas de ser, estar, vivir y construir la escuela.

Quiero apelar a una propuesta de relación comprometida con la otredad, a una posibilidad de relación pedagógica construida más desde vínculos desestabilizadores que desde relaciones rutinarias, una propuesta más pasional que racional, un propuesta que pone en juego todo lo que a lo largo de la formación profesional como docentes nos han enseñado no se debe arriesgar, la autoridad docente, la imparcialidad o neutralidad, la certeza del conocimiento, el vínculo emocional, una relación que se construya a partir de la distracción, de las incertidumbres, que deje de lado las normas en tanto dispositivos de homogenización, que se permita la sorpresa y el descontrol, tal vez sí para enloquecer un poco y hacer del acto pedagógico un ejercicio realmente colectivo, realmente participativo, de real construcción de conocimiento, una relación que sí o sí responsabiliza de forma bilateral más allá de cualquier

pacto institucional, una relación que hace de la ética la condición de posibilidad de todo acto pedagógico (Melich Joan & Barcena Fernando, 2000).

Una relación que apele a las palabras, los gestos, los silencios, las miradas pero no para identificar y encasillar al(la) otro(a), sino para permitir alguna suerte de complementariedad, donde no sea el docente el único que exige, sino al que también se le exige, que haya un común reconocimiento para que esos cuerpos, mentes, gestos, sexualidades ingobernables no se permitan ser encasilladas, para escapar al miedo de la normalidad, aquel miedo a la incompletud, a la inestabilidad, a las incertidumbre, para permitirnos distraernos en la mirada de alguno de nuestros alumnos(as) y poder comprender las exigencias que dichas miradas nos hacen, un vínculo que nos construya y nos deconstruya a cada oportunidad.

Una transformación de la relación educador-educando que haga de la anormalidad un verdadero acto de resistencia que rehuya a lo cotidiano, que se anteponga a la norma y hiera de muerte la normalidad, que llene con los colores, las formas, las expresiones, los bailes, los saberes, los tiempo de la verdadera diversidad el aula, que se haga de la anormalidad una constante que rompa en mil pesados el espejo con el que nos reflejamos en los ojos de nuestros estudiantes y nos reconozcamos todos(as) y cada uno(a) de mil formas diversos(as), cambiantes, sujetos en construcción constante.

CAPÍTULO 3

***LA ESCUELA COMO LUGAR DE POSIBILIDAD PARA LOS(AS)
LICENCIADOS (AS) EN EDUCACIÓN COMUNITARIA.***

Ante mí una imponente mole de ladrillo y cemento precedida por rejas de color azul de la altura adecuada para asegurar que nadie pueda salir saltándolas, a su alrededor se extiende una nube tan negra y espesa como el humo, la cual apenas deja pasar la luz del sol entre algunos agujeros y con ella la imagen de la punta más alta de las montañas que se ubican detrás. El frío me hace recordar esas mañanas en las que me levantaba temprano y el aire del amanecer, producto de mi alergia en la nariz, me causaba un ardor que me hacía llorosear los ojos y salivar espeso, era esta la señal de que en efecto mi rumbo era la escuela. Ahora, de nuevo esa irritable señal pero mucho más intensa que en mis años escolares, tal vez por la edad, o quizá porque no evocaba uno de mis recuerdos más amigables, o supongo que mucho tiene que ver el hecho de que el lugar en el que me encuentro es tan frío que fácilmente el aire cruza el umbral de una buena chaqueta y se ubica cómodamente en el centro de los huesos, el hecho es que ahora esta señal me volvía a invadir y a indicar que me encontraba cerca a la escuela, pero no ya para recibirme como estudiante sino ahora como docente-practicante...



Paula Morales (2016), *“Más allá del frío”*. Alrededores del colegio, IV ecomaratón I.E.D Juana Escobar.

Al cruzar la puerta mi cabeza sigue con el viaje en el tiempo y me lleva al patio de mi colegio, un espacio ubicado en el centro de un edificio de cuatro pisos cada uno rodeado de un balcón de 360° de visibilidad, lo que permitía ver todo lo que en el patio ocurriera o dejara de ocurrir, un cuadrado perfecto en el que tan solo con moverse unos metros cambiaba la perspectiva al lugar que uno quisiera, pararse en el centro de él e intentar ubicar la mirada 90° sobre el suelo daba la sensación de que el edificio se derrumbaba y el piso comenzaba a oscilar como péndulo. Me enfrentaba a un patio similar, debo decir mucho más grande que el de mi colegio, pero de igual forma rodeado por balcones que permitían la vigilancia constante de quienes se encontraban en él. Sigo mi camino buscando los salones de los grados quinto, camino por los pasillos, bajo una escalera que me lleva a un primer piso inferior al patio, allí veo un salón vacío cubierto por espejos. El silencio se adueña del espacio, se desliza como agua, de un momento a otro es interrumpido bruscamente por un ruido fuerte que suena como el lamento de un hombre, el viento golpea afuera con las paredes y es conducido de tal forma por la arquitectura del edificio que suena como si alguien soplara fuertemente dentro de un tubo. Mi camino sigue, escucho voces de niños pero no logro identificar en qué dirección vienen.

Por un largo tiempo la calma del lugar es extraña, tal vez una que otra persona en los pasillos o en los baños. Un sujeto corpulento, más gordo que musculoso, con un pelo largo y lacio, con un caminar presto a emprender el trote en caso tal de que algún niño o niña indisciplinada lo obligue a salir corriendo detrás para ser capturado y conducido al salón de clases, recorre de arriba abajo advirtiendo con un todo de voz dura y un bigote que tiembla al hablar que nadie debe estar fuera de los salones o serán sometido a realizar 500 mil planas para poder salir de la institución.

Al acercarme a uno de los salones me doy cuenta que los gritos de aquel tipo muy parecido a “machete”, el personaje de la película, no solo se escucha en los pasillos, en los salones hay unos parlantes que reproducen sus instrucciones. La primera imagen que me recibe al ingresar al salón que buscaba es la de un grupo de estudiantes hombres y mujeres acomodados en lugares dispuestos en filas casi métricamente ordenadas, ante ellos un docente de aspecto rudo, la verdad no muy amigable, que me dirigió una mirada incisiva al

percatarse de mi presencia en la puerta del salón, unos minutos más tarde, después de indicar a los estudiantes cuáles eran las guías que tenían que desarrollar, se acerca a mí pero ahora con una amabilidad en el rostro que me desconcierta y hace que no pueda dirigirme a él sin algún tipo de desconfianza. Le explico que soy practicante de la Universidad Pedagógica Nacional y que la institución me ha autorizado para realizar mi práctica con los grados quinto, al ir desarrollando mi explicación y presentación veo cómo transforma su rostro y ese gesto rudo se torna en un gesto de alegría y aceptación, al acercarse otra profesora me presenta muy efusivamente y le dice que soy yo quien viene a ayudarlos, que ya tienen con quien dejar los grupos en algunos de los momentos en los que se les presenten circunstancias que los obliguen a salir del salón, mientras pronunciaba estas últimas palabras hizo un gesto de complicidad y le dirigió un guiño a su compañera, gesto que no supe cómo interpretar.

Después de casi dos horas de caminar por los pasillos me sorprende el ruido de una alarma que invade cada rincón del colegio e indica la hora de salir a descanso, para algunos profesores es obligación resguardar pasillos y salones para que nadie esté en ellos, otros disfrutan plácidamente fuera del colegio de los casi treinta minutos libres de las aulas. En este corto lapso de tiempo me es permitido por primera vez ver a los estudiantes de la institución en los pasillos, para mi sorpresa resulta ser un momento en el que simplemente se está fuera de las aulas, un momento que no significa nada diferente a lo que vi por medio de las ventanas de algunos de los salones o cuando entre a aquel curso...



Paula Morales (2016), “*insubordinación en el patio-alegría*”. Estudiantes de la I.E.D Juana Escobar, cierre de la semana de los derechos humanos.



Paula Morales (2016), Estudiante de la I.E.D Juana Escobar jugando monedita en el patio del colegio.



Paula Morales (2016), “*el juego poder de anormalidad*”. Estudiantes de la I.E.D Juana Escobar jugando Cogidas.



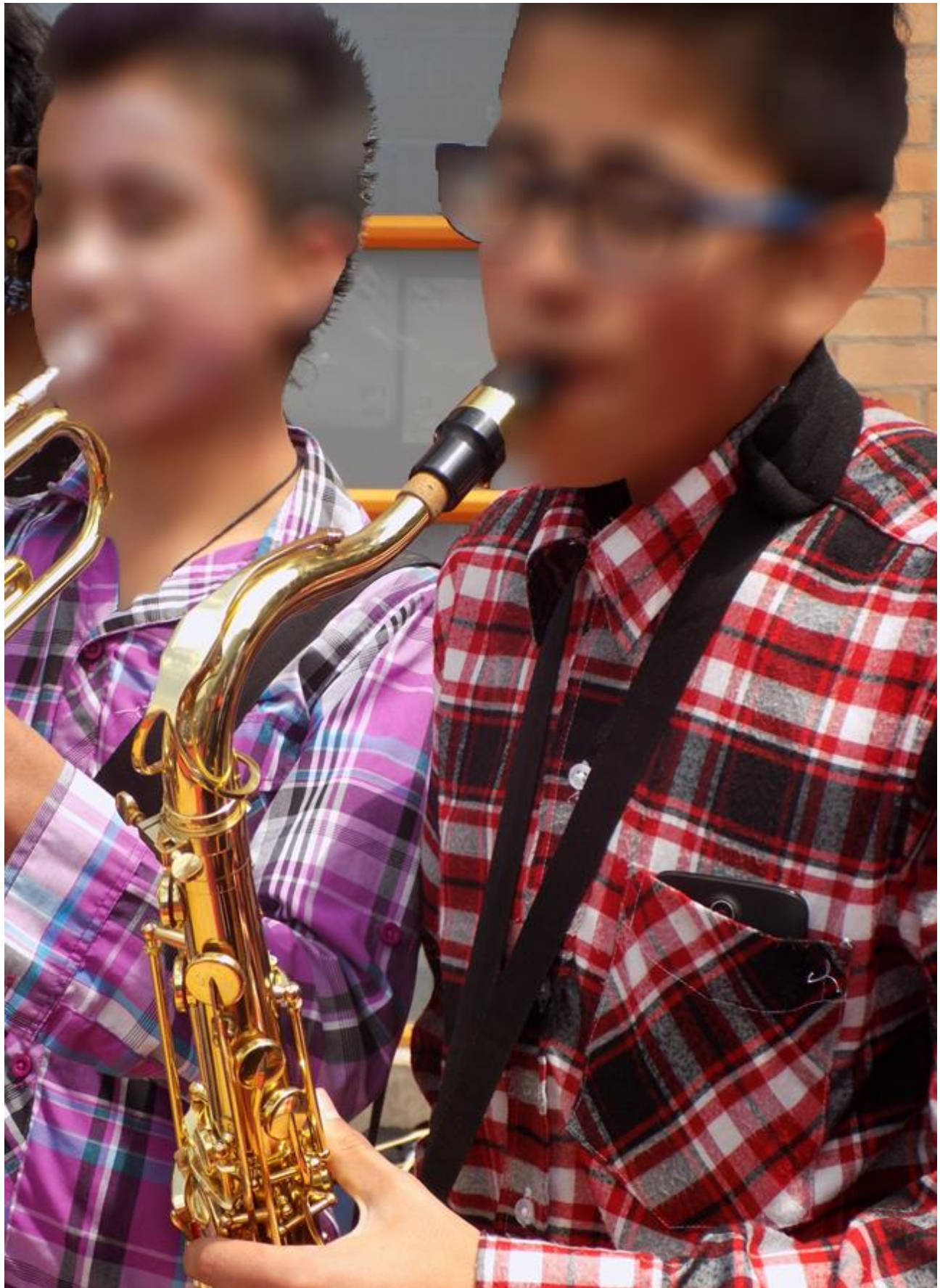
Paula Morales (2016), *"Irrupción"*, Alrededores del colegio, IV ecomaratón I.E.D Juana Escobar.



Paula Morales (2016), *“sus sonrisas valen oro y las regalan la jornada entera”*.
Estudiantes de la I.E.D Juana Escobar jugando Cogidas.



Paula Morales (2016), “*insubordinación en el patio-diversión*”.
Estudiantes de la I.E.D Juana Escobar, cierre de la semana de los derechos humanos.



Paula Morales (2016), *“la libertad que se presenta como un canto viene a coquetearse”*, Presentación musical de los estudiantes 31 de Octubre, I.E.D Juana Escobar.



Paula Morales (2016), “normalidad inhabilitada”, Alrededores del colegio, IV ecomaratón I.E.D Juana Escobar.

A partir de este primer encuentro dos o tres días a la semana estaba en dicha institución. Con el paso del tiempo tanto docentes, como administrativos, guardias de seguridad y estudiantes me reconocían, pero era un lugar que de ninguna forma me generaba alguna conexión, sólo veía rostros sin vida, cuerpos de profesores y estudiantes que parecían ser controlados como marionetas, rígidos y fríos con miradas esquivas y palabras incisivas como respuesta ante alguna pregunta que se me ocurría hacer, sonrisas ausentes de razones para la alegría. Una vez cruzaba la entrada era algo así como un conducto directo a Another Brick In The Wall, cuerpo tras cuerpo dispuestos a los docentes para ser conducidos al matadero de la imaginación, de la diferencia, de la poesía y la pasión. Al parecer eran verdad todas aquellas cosas que sobre la escuela se dice, un lugar sin alma, sin palabras pronunciadas en momentos inadecuados, sin colores diferentes a los del uniforme de los estudiantes, sin pensamientos distintos a los de la unanimidad de la vida productiva, cabezas vacías incapaces de imaginar juegos, cantos y bailes....



Paula Morales (2016), *“señuelo de vida para la vida”*.



Paula Morales (2016), “*indefinibles*”, Alrededores del colegio, IV ecomaratón I.E.D Juana Escobar.



Paula Morales (2016), "*posibilidad*", profe Carolina Silva. 31 de Octubre I.E.D Juana Escobar.



Paula Morales (2016), *“irreductible”*. Kanu preparando para el baile, cierre de la semana de los derechos humanos.



Paula Morales (2016), *“señuelo para la alegría”*. Carmen.



Paula Morales (2016), "*danza vivaz(s)*", Estudiantes I.E.D Juana Escobar, 31 de Octubre.



Paula Morales (2016), IV ecomaratón I.E.D Juana Escobar.



Paula Morales (2016), Alrededores del colegio, IV ecomaratón I.E.D Juana Escobar.



Paula Morales (2016), *“señuelo para el compromiso”*.



Paula Morales (2016), Alrededores del colegio, IV ecomaratón I.E.D Juana Escobar.



Paula Morales (2016), “normalidad perpleja”. Sergio y Juan Camilo jugando carrera de lentos. Actividad del grupo de trabajo.



Paula Morales (2016), IV ecomaratón I.E.D Juana Escobar.



Paula Morales (2016), *“señuelo para la ética”*.



Nicolás Fiquitiva (2016), “razones para la alegría” Salón de participación



Paula Morales (2016), *“Gestos indisciplinados en momentos inadecuados”*.



Paula Morales (2016), *“señuelo para la imaginación”*



Paula Morales (2016), baile cierre de la semana de los derechos humanos.



Paula Morales (2016), “*creativa irreverencia*”, atrás Cristian, con el pincel Nicola.



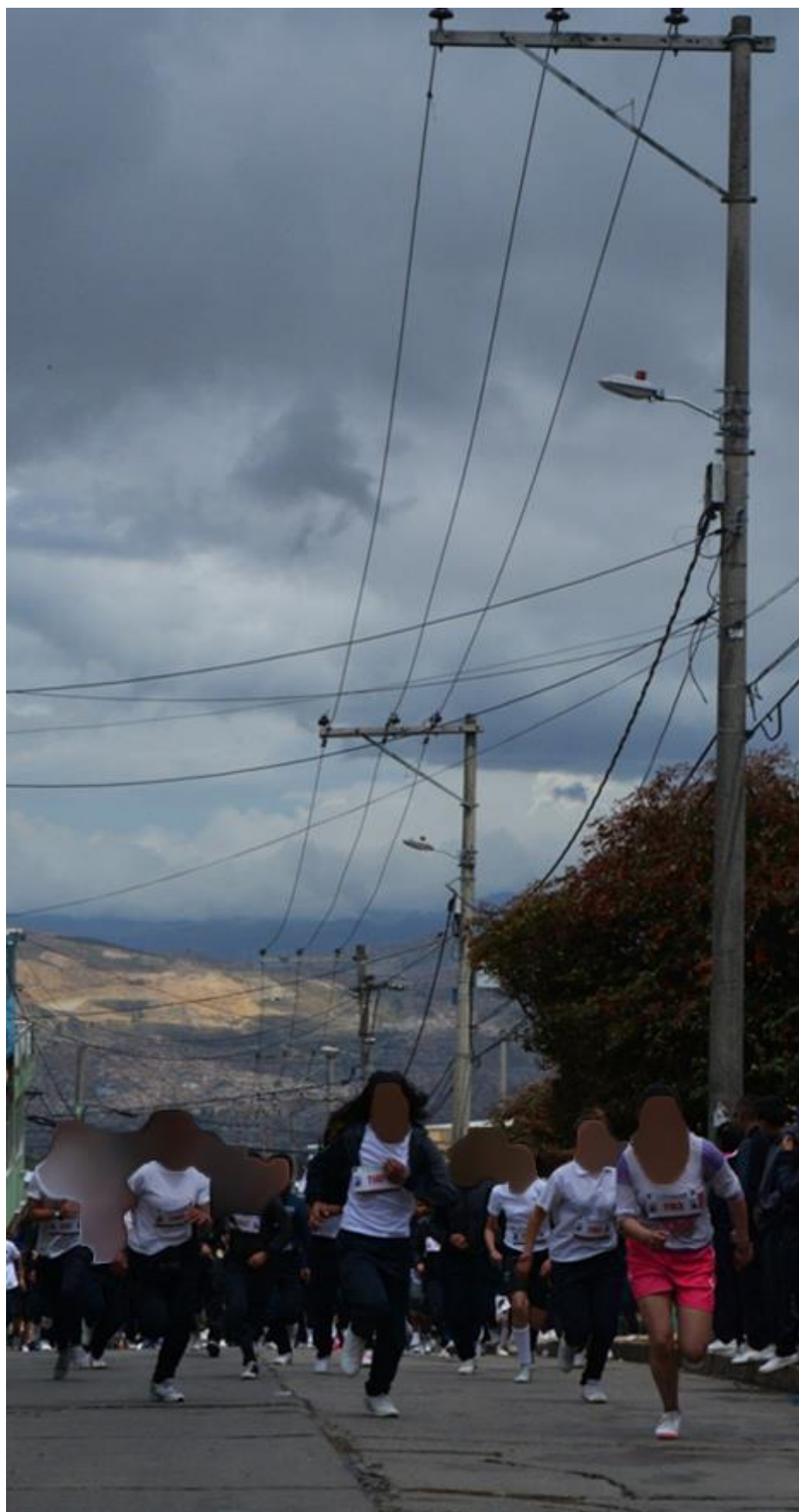
Paula Morales (2016), "El style", alrededores del colegio, IV ecomaratón I.E.D Juana Escobar.



Paula Morales (2016). Juan Camilo y Nicolás.



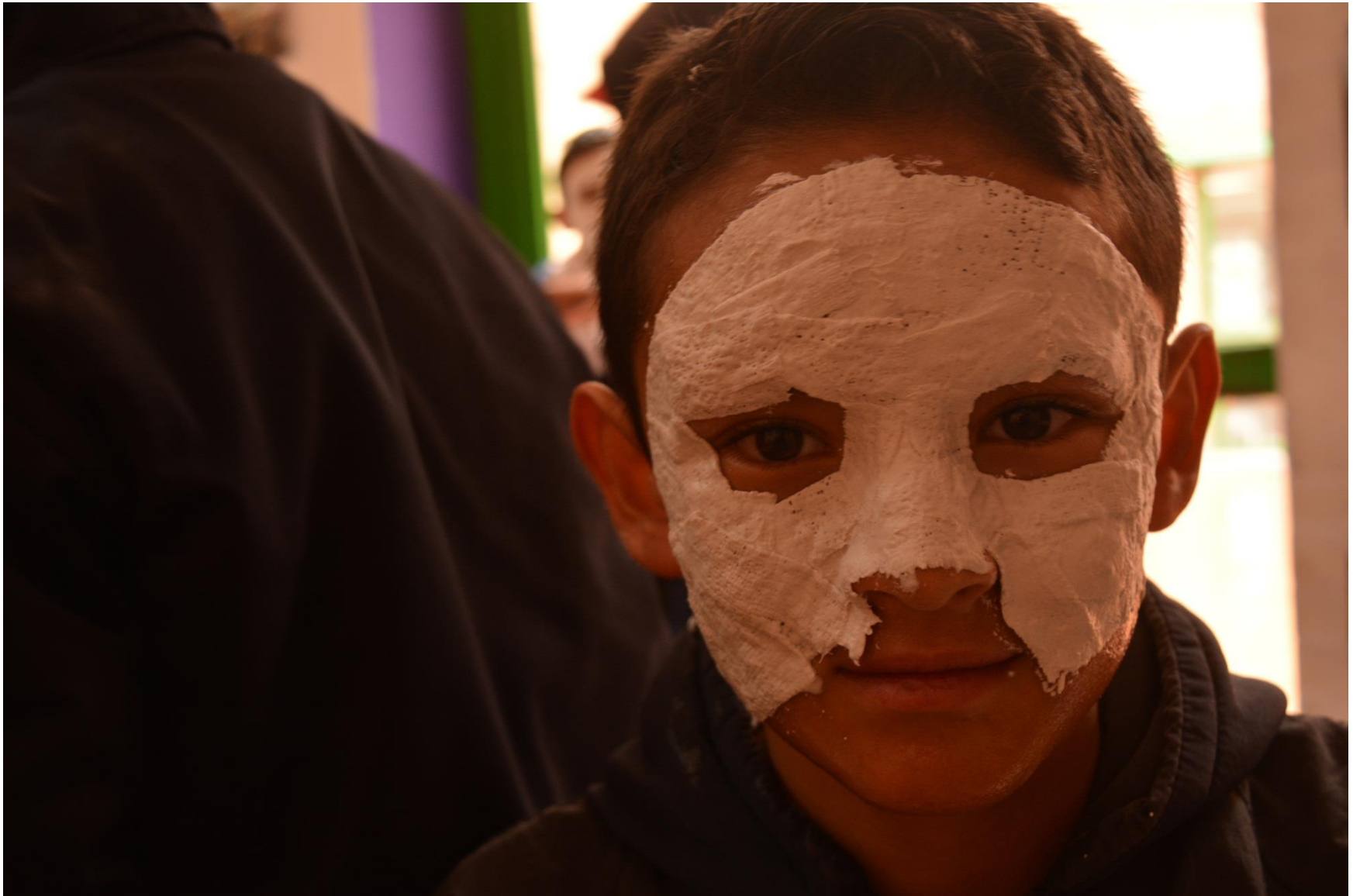
Paula Morales (2016). *“señuelo para el creación”*.



Paula Morales (2016), alrededores del colegio, IV ecomaraton I.E.D Juana Escobar.



Paula Morales (2016), *“señuelo para la pasión”*. Cristian haciendo la máscara de Juan Camilo, actividad grupo de trabajo, salón de participación.



Paula Morales (2016), “*señuelo para la distracción*”. Nicolás.

¿Qué lugar podía tener yo en un sitio así? ¿Si ya había logrado escapar una vez a ella por qué regresar? Acaso ¿Hay algo que valga la pena allí adentro, algo que pueda ser un punto de quiebre y la haga diferente? Y si decidía quedarme en ella ¿Me iba a ser posible no sucumbir a su disciplina y control de tiempo y espacios? ¿Qué puedo yo tener de diferente a todos los demás para no dejarme tragar por la escuela? ¿Qué le puedo y qué me puede ofrecer a un lugar como este? ...



Yo Paula, Cristian, Sergio, Juan Camilo, Nicolás

Dirán que he perdido la razón, que la locura se ha apoderado de mis acciones y mis pensamientos, ¿cree usted que alguien que se permita enamorarse debe ser acusado de perder juicio? Sí, de no ser así no lo hubiera logrado.

IN-CONCLUSIONES

Con la necesidad de dejar abierto el documento más que de concluirlo hare de estas in-conclusiones un espacio principal mente dedicado a la Licenciatura en Educación Comunitaria con Énfasis en Derecho Humanos y su lugar dentro de la escuela, reflexionar sobre las *posibilidades, retos y alcances* prácticos y teóricos de un licenciado en educación comunitaria como docente de escuela. Bien podría ser este el objetivo de un trabajo de grado o en general el de la línea de investigación Escuela, Comunidad y Territorio de la licenciatura, por lo cual no me gustaría que se construyan muchas expectativas, solo quiero abrir la puerta al debate con algunos de mis pensamientos en construcción más que conclusiones sobre la escuela, la educación comunitaria y nuestra acción pedagógico-investigativa a partir de la experiencia de haber sido practicante de la licenciatura en la I.E.D Juana Escobar.

SOBRE LA ACCIÓN PEDAGÓGICO-INVESTIGATIVA DE UN LICENCIADO EN EDUCACIÓN COMUNITARIA DENTRO DE LA ESCUELA EN EL CONTEXTO DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA.

- La formación política y pedagógica de los licenciados en educación comunitaria: es la licenciatura un proyecto pedagógico preocupado por el hacer docente desde el campo popular, desde las comunidades de diferentes poblaciones, un proyecto enmarcado en un contexto de clase, una licenciatura que cobra vida en los avances de la educación popular de nuestro país y por ello se compromete con un objetivo político: el de hacer y crear pedagógica desde y para la clase popular de nuestro país. Es este el punto de partida para cualquier acción pedagógica-investigativa de quienes nos formamos como educadores comunitarios en el contexto de la licenciatura, y este uno de los aspectos claves para hacer imprescindible nuestra presencia en el escenario escolar, no porque seamos los llamados a salvarlo o quizá a iluminarlo con nuestra claridades políticas y pedagógicas, mejor verlo como la posibilidad de dislocar la tradición estructuralista de la perspectiva escolar que dentro de la licenciatura persiste, y construir posturas y acciones pedagógicas políticamente creativas para la escuela, hagamos de ella un lugar para la comunidad trans, para las mujeres, las comunidades

afrodescendientes, etc., un lugar para la diferencia y la divergencia pero no desde eufemismos políticamente correctos, sino desde acciones que correspondan a esa herencia y formación política que nos conforma y puede crear millones de puntos de quiebre dentro de las instituciones escolares. Es necesario entonces que los comunitarios hagamos parte del escenario escolar como investigadores-docentes y creemos formas de hacer e investigar pedagógicamente que rompan con las tradiciones y se ubiquen en la creación de nuevas formas de hacer, vivir e imaginan la escuela.

- **La incertidumbre:** la flexibilidad disciplinar de un licenciado en educación comunitaria nos ubica en más de un lugar dentro de la escuela, nos encontramos en la posibilidad de situar nuestra acción pedagógica en las clases de ética y valores, democracias, sociales, filosofía o cualquier otra asignatura que sea afín con las humanidades. Quiero pensar la incertidumbre a partir de esta flexibilidad disciplinar y lo que para la escuela puede significar, la posibilidad de la transformación y la novedad que puede y debe crear nuevos lugares y formas de ver y actuar dentro de la escuela. Y es que como practicante lo que me permitió no sucumbir completamente a la institución disciplinar escolar fue la transformación y la novedad, el estar pensando todo el tiempo el accionar pedagógico fuera de la rutina y la certeza me posibilitó escapar a la rutina metodológica y del aula como límite de espacio.

- **La creatividad y la imaginación:** Por último quiero apelar a la creatividad y la imaginación, pero no porque crea que los comunitarios somos los únicos que las poseemos, en absoluto, quiero nombrarlas como una posibilidad, un reto y algo que alcanzar y no perder. Es el lugar investigativo de los comunitarios el que permite, más que a muchos otros lugares disciplinares de la pedagogía, hacer de la investigación social-pedagógica un ejercicio flexible, por qué no aprovechemos de ello y hacer del acto pedagógico-investigativo un acto presto a lo desconocido, pero no para hacerlo cognoscible, presto al descontrol, pero no para controlarlo sino para enloquecer en él, un acto donde se permita la distracción para fijarnos en aquellas cosas y detalles que bajo la centralidad del pensamiento no es posible ver, un acto que nos permita vínculos colectivos para pensarnos el territorio, los conflictos, las sexualidades, las formas de aprender, claro está sin perder la rigurosidad investigativa pero

tal vez sí replanteándola, sin perder los objetivos políticos de la redistribución y equidad económica pero a su vez apelando la imaginación y sobre todo creatividad irreverente.

SOBRE LAS NOCIONES DE INFANCIA QUE SURGEN EN EL CONTEXTO DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA.

Ha sido la noción de Infancia Vida con la cual he preferido acercarme a la infancia y alejarme de las comprensiones de la misma desde la realización, des-realización o híper-realización, con esto busco dar lugar a la experiencia en el acto pedagógico y en la relación que entre educador educando se puede construir desde allí. La infancia vida implica apelar a la experiencia como punto de partida, en doble sentido, como un lugar que permite el reconocimiento del otro, lo otro, no previamente capturado por mi saber, mis sentimientos, mis percepciones de lo que es y puede llegar a ser, el sujeto de la experiencia se hace un sujeto en constante cambio atravesado y construido por sus vivencias y los significados que a las mismas da, lo que implica romper con la lógica de la pedagogía como proyección de mí mismo, la exterioriza y la pone en el encuentro de las diferencias sin buscar captarlas o hacerlas cognoscibles. Dar lugar a la experiencia en el acto pedagógico también implica re pensar el papel del docente ya que no es el mero reconocimiento del otro, lo otro, se debe hacer de la pedagogía una acción que se convierta en experiencia, en aquello que constituya las transformaciones de los sujetos que hacemos parte de ella, en un hecho que deje huellas y se convierta en detonante de transformaciones y construcción subjetivas y colectivas, un proceso que debe pasar por cuestionar los lugares a partir de los cuales definimos a los sujetos con los que nos encontramos en el acto pedagógico y a nosotros mismos, hace parte de un ejercicio pedagógico políticamente consciente controvertir los lugares comunes de reconocimiento y definición a partir de los cuales se cimientan las relaciones educador educando, hablo entonces de apelar a desconfianza como punto de partida ante categorías totalizantes como la de infancia, juventud, estudiante etc.

Continuará¹¹...

¹¹ No el trabajo de grado, mi proceso de (de) construcción pedagógica.

BIBLIOGRAFÍA

- Garzón Giovanni, Percia Luis , Gómez Olga, Galeano Janneth. (s.f.). Línea Escuela Comunidad y Territorio. Bogota D.C.
- Ariés, P. (1993). La infancia. *Revista de Estuducción, No 254*.
- Baquero, R., & Narodowski, m. (1994). Escuela y construcción de la infancia. *Revista del instituto de investigaciones en ciencias de la educación*. .
- Baquero, Ricardo y Narodowski, Mariano. (1990). Normatividad y normalidad en pedagogía. *Alternativas*, 35-46.
- Corea, Cristina y Lewkowicz Ignacio. (1999). *¿Se acabó la infancia? Ensayo sobre la destitución de la niñez*. Lumen/Hv manitas.
- Donald, J. (1995). Faros del futuro: Enseñanza, sujeción y subjetivación. En J. (. Larrosa, *Escuela, poder y subjetivación*. (págs. 21-78). Madrid: La piqueta.
- Duschatzky Silvia & Skliar Carlos. (2000). La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicacias educativas. Rosario.
- Duschatzky Silvia, Carlos Skiliar. (2001). Los nombres de los otros: Narrando a los otros en la cultura y la educación. En S. J. Larrosa Jorge, *Habitantes de babel: Políticas y poéticas de la diferencia*. (págs. 185-212). Buenos Aires: Laertes.
- Finkelstein, B. (1986). La incorporación de la infancia a la historia de la educación. *Revista de educación No: 281*, 19-46.
- Focault, M. (1968). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Focault, M. (2007). *El nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (1976). *Vigilar y Castigar; El nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1998). *Historia de la sexualidad I: La voluntad del saber*. México D.F: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2007). *Los anormales, Curso en el Colegio de Francia (1974-1975)*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- García, R. H. (2008). La escuela y la medicalización de la infancia "anormal". En R. H. Gracia, *Los laboratorios de la norma. Medicina y regulación social en el Estado liberal* (págs. 65 - 106). Barcelona: OCTAEDRO.
- Girous, H. (1992). *Teoría y resistencia de la educación: una pedagogía para la oposición*. Siglo XXI.

- Giroux, H. (1992). Reproducción, resistencia y acomodo en el proceso de escolarización. En H. Giroux, *Teoría y resistencia de la educación* (págs. 101-151). Ciudad de México: Siglo XXI.
- González, M. (2011). El concepto del niño. En M. González, *Derechos humanos de los niños: una propuesta de fundamentación*. (págs. 17-104). México D.F: UNAM.
- González, M. (2011). El concepto del niño. En M. González, *Derechos humanos de los niños: Una propuesta de fundamentación* (págs. 17-104). México D.F: UNAM.
- Hernández, F. (2012). Investigar con imágenes, investigar sobre imágenes: desvelas aquello que permanece invisible en la relación pedagógica. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Hobsbawm, E. (1988). *Entorno al origen de la revolución industrial*. Madrid: Siglo XXI.
- Larrosa, J. (2009). Experiencia y alteridad en educación. En S. C. Larrosa Jorge, *Experiencia y alteridad en educación* (págs. 13-44). Santa Fe-Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Larrosa, J. (s.f.). Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes. *Conferencia: La experiencia y sus lenguajes*. Barcelona.
- Larrosa, Jorge y Pérez de Lara, Nuria (compiladores). (1997). El enigma de la infancia. En *Imágenes del otro*. Barcelona: Virus.
- Mariano Norodowski, Ricardo Baquero. (1994). ¿Existe la infancia? *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación-IIICE*. Recuperado el 30 de 07 de 2016, de http://www.terras.edu.ar/biblioteca/6/PE_Baquero-Narodowski_Unidad_1.pdf
- Melich Joan & Barcena Fernando. (2000). Emanuel Levinas: Educación y hospitalidad. En *La educación como acontecimiento ético* (págs. 135-154). Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Michael, C., & Jean, C. (1995). Relatos de experiencia e investigación educativa . En *Déjame que te cuente: Ensayos sobre narrativa y educación* (págs. 11-59).
- Narodowski, M. (2013). Hacia un mundo sin adultos. Infancias híper y desrealizadas en la era de los derechos del niño. *Actividades pedagógicas* (62), 15-36.
- Narodowski, M. (s.f.). Desestatalización y reestatalización del sistema escolar. En *Después de clases, desencantos y desafíos de la escuela actual*. (pág. 81). Novedades educativas.
- Narorowski, M. (1999). *Desencantos y desafíos de la escuela actual; Después de clase*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Norodowki, Mariano; Baquero, Ricardo . (1990). Normatividad y normalidad en pedagogía. *Alternativas, Centro de Producción Educativa de la Un. Nacional del Centro de la Providencia de Buenos Aires.*, 35-47.
- Quintana, G. R. (2009). Narrativas de la imagen: Memoria, relato y fotografía. *Revista Chilena de Antropología Visual No13*, 79-103.

- Remei, A. (1995). Voces que cuentan y voces que interpretan: Reflexiones en torno a la autoría narrativa en una investigación etnográfica . En L. Jorge, A. Remei, F. Virginia, P. d. Nuria, C. Michael, C. Jean, & G. Maxine, *Déjame que te cuente: Ensayos sobre narrativa y educación* (págs. 61-78). Editorial Laertes.
- Rousseau, J. (1762). *Emilio o la educación*.
- Skliar, C. (2003). ¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía improbable de la diferencia. Buenos Aires, Argentina.: Niño y Dávila.
- Varela, J. (Septiembre-Diciembre de 1986). Aproximación genealógica a la moderna percepción solcial de los niños. *Revista de educación No: 281*, 155-176.
- Varela, J., & Alvares, F. (1991). Los niños "anormales". Conducción del campo de la infancia deficiente y delincuente. En V. Julia, *Arqueología de la escuela* (págs. 209-234). Madrid: La piqueta.
- Veiga, A. (2001). Incluir para excluir. En S. C. Larrosa Jorge, *Habitantes de babel, políticas y poéticas de la diferencia*. (págs. 165-184). Buenos Aires: Laertes.
- Walkerdine, V. (1995). Psicología del desarrollo y pedagogía centrada en el niño. La inserción de Piaget en la educación temprana. En J. L. (Complilador)., *Escuela, porder y Subjetivación*. (págs. 79-153). Madrid: La Piqueta.

ANEXOS

Núcleo de aprendizaje # 1: Identidad individual. Confianza individual. SOY CAPAZ DE

Objetivo general: Reconocer el potencial individual para hacer, crear y transformar.

EJE	OBJETIVO	PREGUNTAS ORIENTADORAS		ACTIVIDAD GENERADORA	ENCUENTRO CON PADRES DE FAMILIA
<p><i>Axiológico</i></p>	<p><i>-Fortalecer la confianza individual.</i></p> <p><i>-Confianza.</i></p> <p><i>-Amor.</i></p> <p><i>-Solidaridad.</i></p> <p><i>-Cuidado</i></p>	<p>IDENTIDAD INDIVIDUAL</p>	<p>¿Quién soy?</p> <p>¿Cuáles son mis sueños?</p> <p>¿Quién quiero ser?</p> <p>¿Cómo lo quiero hacer?</p> <p>¿Quién es mi familia?</p>		<p>¿Quiénes somos nosotros?</p> <p>¿Dónde vivimos?</p> <p>¿En qué trabajamos?</p>
		<p>CONFIANZA INDIVIDUAL</p>	<p>¿Qué puedo hacer y qué no puedo hacer?</p> <p>¿Por qué puedo o no hacerlo?</p> <p>¿Hay algo que me haga diferente a los y las demás?</p>		<p>¿Cuáles son las Debilidades, fortalezas, potencialidades y oportunidades que la</p>

<p>Corporal</p>	<p><i>-Fortalecer la confianza corporal-comunicación corporal (empoderamiento corporal)</i></p>	<p>IDENTIDAD INDIVIDUAL</p>	<p>Yo puedo hacer a pesar de.</p> <p>Mis limitaciones y mis alcances los pongo yo -Reconozco mis alcances. -Reconozco mis limitaciones.</p>	<p>Salida a las emisoras de radio.</p>	<p>discapacidad de mi hijo representa para él y para nosotros?</p>
<p>Conceptual</p>	<p><i>-Entender la importancia de la lectura y la escritura.</i></p> <p>Cristian y Sergio. <i>-Desarrollar Conocimientos Alfabéticos (identificación visual y representación gráfica de la vocales)</i> <i>Asociación gráfica y fonética de cada vocal</i></p>	<p>NO COMO ENTERO. ME GUSTA LEER PORQUE... ¿POR QUÉ?</p>	<p>IMAGINO, CREO, APRENDO.</p> <p>¿Leer? ¿Eso para qué me sirve?</p>		

Comunicativo	<i>-Construir sentido alrededor de la comunicación.</i>		<p>¿A quién le quiero comunicar? ¿Cómo comunicar? ¿Qué y para qué lo comunico?</p>		
---------------------	---	--	--	--	--

**Núcleo de aprendizaje # 2: Identidad colectiva. Confianza colectiva.
 EXISTIMOS PORQUE NOS NECESITAMOS**

Objetivos generales: Reconocer la potencialidad y las posibilidades que nos ofrece el trabajo colectivo.

EJE	OBJETIVO	PREGUNTAS ORIENTADORAS		ACTIVIDAD GENERADORA	ENCUENTRO CON PADRES DE FAMILIA
Axiológico	<p><i>-Identificarnos como grupo de trabajo.</i></p> <p><i>-Reforzar los acuerdos construidos para la solución de problemas.</i></p>	IDENTIDAD COLECTIVA	<p>¿Qué nos hace un grupo? ¿Cómo nos reconocemos entre nosotros? ¿Para qué trabajar en grupo? ¿Qué podemos hacer y qué no de forma colectiva?</p>	<p>Reconociendo del barrio, salida a recoger llantas para la sillas del salón de participación.</p>	<p>¿Qué tipo de relación tengo con mi hijo? ¿Qué tiene que ver la familia con las discapacidades que presenta mi hijo?</p>

	<p><i>(Respeto, confianza colectiva, amistad, solidaridad, justicia, equidad).</i></p> <p><i>Cooperación, responsabilidad y comunicación.</i></p>	<p>CONFIANZA COLECTIV</p>	<p>¿Yo qué papel juego dentro de la colectividad?</p> <p>¿Qué implica el trabajo en grupo?</p> <p>Él y yo somos iguales, cada uno con diferentes saberes y posibilidades pero iguales.</p>		
<p>Corporal</p>	<p><i>-Fortalecer la confianza corporal a nivel grupal (empoderamiento corporal)</i></p> <p><i>-Fortalecer la comunicación corporal a nivel grupal</i></p>	<p>NOSOTROS</p>	<p>.</p> <p>Lo que yo no puedo hacer él sí, lo que él no puede hacer yo sí, y hay cosas que hacemos todos.</p> <p>Puedo ser y hacer con el otro.</p> <p>¿Cómo me debo comunicar con el grupo para poder hacer un trabajo colectivo?</p>		

<p>Conceptual</p>	<p><i>-Mejorar los procesos de lectura y comprensión de la misma.</i></p> <p><i>-Obtener la confianza individual y grupal para leer en voz alta.</i></p> <p><i>-Aprender a formular preguntas.</i></p> <p>Cristian y Sergio. <i>Acercamiento a las primeras consonantes m, s, l, p, n</i> <i>identificación gráfica y fonética</i> <i>Combinación con vocales</i></p>	<p>NO COMO ENTERO, COMO CUENTO: APRENDO, PREGUNTO Y DUDO</p>	<p>IMAGINO, CREO, APRENDO.</p> <p>Y si es importante ¿Cómo lo hago?</p>		
<p>Comunicativo</p>	<p><i>-Construir sentido alrededor de la comunicación.</i> <i>(la comunicación como medio de participación)</i></p>		<p>¿Cómo participar? ¿Cuándo participar? ¿Por qué participar?</p>		

**Núcleo de aprendizaje # 3: Identidad colectiva. Confianza colectiva.
EXISTIMOS PORQUE NOS NECESITAMOS**

Objetivo general: Constituirnos como grupo de trabajo.

EJE	OBJETIVO	PREGUNTAS ORIENTADORAS		ACTIVIDAD GENERADORA	ENCUENTRO CON PADRES DE FAMILIA
Axiológico	-Identificarnos como grupo de trabajo. Auto evaluación.	IDENTIDAD	¿Cómo nos organizamos para trabajar en grupo? ¿Cuál es mi responsabilidad dentro del grupo? ¿Cuál es mi trabajo dentro del grupo?	Salida obra de teatro-escenario externo al colegio.	¿Qué hace la familia en relación a las dificultades que presenta mi hijo? ¿Qué papel juego la familia en el proceso de aprendizaje de mi hijo?
		CONFIANZA			

<p>Corporal</p>	<p><i>-Fortalecer la confianza corporal-comunicación corporal</i></p>	<p>NOSOTROS PODEMOS HACER...</p>	<p>¿Qué me ha enseñado el trabajo colectivo?</p>		
<p>Conceptual</p>	<p><i>-Mejorar los procesos de lectura y comprensión de la misma.</i></p>	<p>NO COMO ENTERO.</p>	<p>IMAGINO, CREO APRENDO.</p> <p><i>Leer me permite...</i></p>		
	<p>Cristian y Sergio <i>Acercamiento a las consonantes m, s, l, ,p,+ t, n, c, b, v, f, d)</i> <i>Identificación gráfica y fonética.</i> <i>Combinación con las vocales.</i></p>				

Comunicativo	<i>La comunicación como expresión de empoderamiento.</i>	Así me siento comunicando		
---------------------	--	---------------------------	--	--