



El trabajo infantil rural: un puente para la construcción de saberes en la escuela rural*

Rural Child Labor: A Bridge for the Construction of Knowledge in Rural School

Viviana Andrea García Mendivelso**

Para citar este artículo: García, V. A. (2015). El trabajo infantil rural: un puente para la construcción de saberes en la escuela rural. *Infancias Imágenes*, 15(1), 139-152.

Recibido: 20-junio-2015 / Aprobado: 23-septiembre-2015

Resumen

En este artículo se presentan las reflexiones pedagógicas después de dos años de práctica docente en la Escuela Rural La Argentina, con estudiantes del ciclo 3. Con el ejercicio de indagación-reflexión se pretendió rastrear el papel del trabajo infantil rural en los procesos de enseñanza/aprendizaje en la escuela rural. La hipótesis del trabajo se centró en la pregunta: ¿Cómo dignificar/resignificar la mirada del trabajo infantil rural a través de una propuesta pedagógica interdisciplinaria para potenciar el aprendizaje en los niños y niñas de la Escuela Rural La Argentina? Posteriormente se realizó una revisión bibliográfica que aborda el trabajo infantil como una actividad positiva en el desarrollo de la infancia. Así, se sustentó lo encontrado en la práctica pedagógica: los menores desarrollan ciertas actividades en el área rural en las que construyen diversos saberes; estos fueron retomados para implementar una propuesta pedagógica alternativa que rescatara dichos saberes para ponerlos en diálogo con la escuela.

Palabras clave: trabajo infantil, escuela rural, diálogo de saberes, enseñanza/aprendizaje, práctica pedagógica.

Abstract

This article presents pedagogical reflections after two years of teaching practice in the rural school La Argentina, with students in middle school. It was intended, with the exercise of inquiry-reflection, to trace the role of rural child labor in the processes of teaching/learning in rural school. The hypothesis of the study focused on the question: how to dignify/give a new meaning the sight of rural child labor through an interdisciplinary pedagogical proposal to enhance learning in children of the rural school La Argentina? Subsequently, a literature review was held that addresses child labor as a positive activity in the development of children. This way, the results found in the pedagogical practice were sustained: children develop certain activities in rural areas in which they build diverse knowledge; these were resumed to implement an alternative pedagogical proposal that rescue such knowledge to bring them into dialogue with the school.

Keywords: child labor, rural school, knowledge dialogue, teaching/learning, teaching practice.

* Artículo producto de la investigación llevada a cabo por su autora, en el desarrollo de las prácticas pedagógicas de séptimo a décimo semestre, que forman parte del plan curricular de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Las prácticas tuvieron lugar en la Escuela Rural La Argentina, y de ellas surgió el proyecto investigación e intervención pedagógica "El trabajo infantil rural: un puente para construir saberes", iniciado en agosto de 2013 y finalizado en mayo del 2015, y en el que se indagó sobre los diversos oficios o trabajos que realizan los menores y cómo estos pueden ser retomados y retroalimentados desde la escuela.

** Estudiante de la Licenciatura en Pedagogía Infantil, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: vivis-14_@hotmail.com

INTRODUCCIÓN

Los niños y las niñas en el área rural realizan diversas actividades cuando están fuera de la jornada escolar, que los hacen partícipes de los espacios de socialización cotidiana en su contexto inmediato (familia, escuela, comunidad). En este caso, a dichas actividades se les denominó *trabajo infantil*, el cual, según Marcela Gajardo y Ana María de Andraca (1988), “se concentra en las zonas rurales del país y los niños se ocupan, mayoritariamente, en actividades vinculadas a la agricultura” (p. 26).

Desde los diferentes trabajos en el campo, los niños y niñas construyen determinados saberes que, en ocasiones, forman parte de las tradiciones de sus comunidades de origen. Estos saberes pueden entrar a dialogar con el saber escolar, generando o fortaleciendo los procesos de enseñanza/aprendizaje en el aula.

Por tanto, en esta reflexión se trata de brindarles una posición significativa a dichos conocimientos que los niños y niñas adquieren en su vida cotidiana, para crear un diálogo de saberes que tiene como escenario la escuela, de tal manera que estas actividades extraescolares no sean vistas como explotación laboral, sino como una oportunidad más para aprender.

Con este propósito se rastreó cada una de las labores que desempeñan los niños y niñas del ciclo 3 de la Escuela Rural La Argentina, después de la jornada escolar, y posteriormente se identificó que los espacios en los que se desarrollan dichas labores, hay un proceso importante de construcción de conocimientos.

Por último, teniendo en cuenta lo encontrado hasta el momento, se implementó una propuesta pedagógica con el objetivo de reconocer los saberes construidos previamente por los niños y niñas, para ponerlos en diálogo con diferentes áreas del conocimiento escolar, y de esta manera potenciar el aprendizaje en la escuela.

RECONOCIMIENTO DE LA PROBLEMÁTICA: FASE I

El proceso de indagación-reflexión es el resultado de la práctica pedagógica¹ desarrollada en el Centro Educativo Rural La Argentina, ubicado en la localidad 5 de Bogotá, Usme, en el kilómetro 12 de la carretera Usme-San Juan de Sumapaz. Allí la autora tenía encuentros todos los jueves de 8:00 a.m. a 12:00 m., con los 11 estudiantes del ciclo 3 —grados cuarto y quinto—. El grupo estaba conformado por siete niñas y cuatro niños, quienes se encontraban en las edades de 10 a 14 años. Se encontró que en esta edad los estudiantes comienzan a desarrollar trabajos fuera de la escuela, mientras que los niños y niñas de los grados inferiores aún no están inmersos en esos espacios de socialización.

El Centro Educativo Rural La Argentina emplea un modelo pedagógico y un proyecto educativo institucional rural que integra otras escuelas de Usme rural (Olarte, Hato, Curubital, Arrayanes, reunidas bajo las siglas CED Rurales OHACA). El proyecto fue titulado “Aprendo productivamente en lo rural, para lo rural y lo global”, adoptando el enfoque pedagógico de *aprendizajes productivos*, el cual propicia que los educandos se ubiquen desde una realidad para lograr una formación integral, sintiéndose parte de ella, por consiguiente educándose desde su condición social, afectiva, cultural e intelectual, basados en la teoría crítica de la ciencia, en donde el trabajo en conjunto entre docentes y la institución, propician que los niños, niñas y jóvenes construyan un proyecto de vida. También se basan en el pensamiento complejo, que consiste en formar a los estudiantes íntegramente, y de esta manera sean sujetos activos en la configuración de la sociedad, de modo que:

El enfoque de aprendizajes productivos se constituye en una orientación clara para que la institución educativa implemente una serie de estrategias

1. Espacio académico que hace parte del currículo de la carrera de Licenciatura en Pedagogía Infantil, de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. La práctica pedagógica se enmarcó dentro de la línea de profundización “Naturaleza, memoria y poder”.

de trabajo escolar que le permitan a cada estudiante ubicarse, racional y actitudinalmente, en situaciones de aprendizaje que se deriven de tensionar lo práctico con lo teórico, la vida cotidiana con el saber escolar, la comunidad con la escuela, el saber regional con el saber universal, entre otras relaciones. (CED, 2010-2012, p. 14).

Estas escuelas son administrativamente independientes; pero, como se mencionó anteriormente, se maneja un mismo enfoque pedagógico, con el fin de que haya una organización escolar para garantizar que los niños, niñas y jóvenes se formen bajo un pensamiento crítico y productivo, en la medida en que la escuela les brinde una formación desde los saberes universales hasta los locales, teniendo en cuenta los saberes cotidianos que poseen los sujetos en formación, y el contexto en el que se encuentran inmersos, y de esta manera se forjen como individuos críticos de la sociedad.

Uno de los cambios que se hace en la institución es la reorganización de los ciclos, en donde la que se reagrupa a varios grados en uno, lo cual se hace dependiendo del número de niños que hay en cada aula y el número de docentes. Al comenzar el año académico, cada ciclo elabora el plan escolar teniendo como referencia los lineamientos establecidos y el enfoque de aprendizajes productivos, y teniendo en cuenta las características de los niños y niñas que asisten a la institución, ya que esto ayuda a determinar las necesidades de los estudiantes para poder darles una solución; también se reconocen sus potencialidades y fortalezas.

A la luz de este modelo pedagógico y proyecto educativo, para esta primera fase se realizaron ejercicios de reconocimiento entre los niños, niñas y la practicante, donde se identificó que los alumnos desempeñaban ciertas labores agrícolas en la jornada extraescolar, entre ellas el ordeño de vacas, la siembra de cultivos, etc., en las que se evidenciaba una producción de saberes a través de los diálogos

entablados con los niños y niñas en mesas redondas en el aula. En este sentido, la práctica pedagógica se orientó a propiciar espacios de socialización entre los niños y niñas con diferentes familias a las que cubría la Escuela, en muchos casos los estudiantes prepararon entrevistas para visitar a uno de sus familiares, entre ellos padres, tíos, abuelos, etc.

La mayoría de estos niños y niñas no son procedentes de Usme, ellos han llegado de otras partes del país, como: Boyacá, Antioquia, Bogotá, etc. Por ello, la mayoría vive en esta zona como arrendatarios. Estos menores conviven con sus padres, hermanos y otros miembros de la familia, con quienes comparten labores agrícolas.

Cabe resaltar que el trabajo de agricultura al que se dedica la comunidad de esta zona se remonta a la época prehispánica de Usme, la cual era habitada por pobladores indígenas de la cultura muisca; también habitaban otros municipios de la sabana de Bogotá, como Bosa, Fontibón o Engativá. “Se sabe que la forma predominante de subsistencia para estas tribus se basaba en la agricultura y que actividades como la caza, la pesca y la minería eran otras alternativas de supervivencia y producción” (Secretaría Distrital de Ambiente, 2011, p. 23).

Durante las vivencias compartidas con niños, niñas y resto de la comunidad, se pudo establecer que hoy, en el área rural de Usme, la principal actividad económica es la agropecuaria, siendo la producción de papa la labor agrícola mayoritaria que se concentra en las veredas más altas; le siguen la producción de arveja, haba y cebolla cabezona, y se encuentran, en menor cantidad, hortalizas. En el sector pecuario figura la ganadería, y la producción de leche es la entrada económica más importante para los campesinos de Usme, en la medida en que los padres de familia mencionan que por esta actividad reciben un pago diario en comparación con la papa, la cual se cancela por su producción solo en cosecha y la ganancia depende de los precios de la plaza donde se oferta este producto: Corabastos².

2. Esta es una de las plazas principales de Bogotá que se encuentra ubicada al sur de la ciudad; cumple un papel fundamental, ya que distribuye los alimentos a la toda la población urbana.

Desde este marco histórico de la producción agropecuaria en la zona rural de Usme, empiezan a ser leídos los aprendizajes cotidianos de niños y niñas como saberes cargados de un fuerte contenido comunitario, arraigados en las prácticas y tradiciones campesinas del territorio.

ACERCAMIENTO AL TRABAJO INFANTIL RURAL

Después de estas primeras reflexiones, derivadas de la intervención pedagógica, fue necesario revisar la perspectiva desde la que se ha abordado el concepto de *trabajo infantil*, el cual se asume como una realidad social presente en la zona de la práctica. En los primeros rastreos bibliográficos de la conceptualización de las labores infantiles rurales emergieron dos posturas básicas: una en la que el trabajo desarrollado por niños y niñas es un fenómeno de explotación infantil, que beneficia un tipo de sociedad y atenta contra la integridad del menor, es decir donde el trabajo del adulto es sustituido por el niño o niña. La segunda perspectiva de la definición de trabajo infantil es la de una actividad afirmativa que se lleva a cabo bajo unas características y condiciones específicas que no atentan contra la integridad, educación, salud física y mental de los niños y niñas, que se da en la casa bajo la supervisión de los padres y se vincula a la participación del niño y la niña en la comunidad. Este tipo de trabajo infantil, que en este caso es rural, se ve como una ayuda o colaboración en los oficios propios del ámbito familiar.

De acuerdo con la experiencia previa de la práctica pedagógica, se estableció que el enfoque más cercano a los hallazgos sobre las labores extracurriculares de los niños y niñas, era la segunda perspectiva en donde se asume el trabajo infantil como acto de participación y colaboración de los infantes en sus familias; y de los cuales se construyen unos saberes infantiles que pueden retomarse en los procesos de enseñanza/aprendizaje de la Escuela Rural La Argentina.

Para profundizar en el concepto de trabajo infantil, se abordó la lectura de Nadia Paola Acosta Marroquín y Alba Lilibianca Tique Calderón (2012), quienes hacen una investigación en la Fundación Creciendo Unidos para analizar cómo es el proceso de construcción de subjetividades de niños y niñas trabajadores.

En su pesquisa, Acosta y Tique hacen un recorrido histórico sobre los diversos cambios que ha tenido la concepción de *trabajo infantil*, debido a que “el concepto de niño trabajador se ha venido construyendo y tiene relación con los diferentes cambios económicos y políticos que han atravesado diferentes países de Latinoamérica” (2012, p. 19). Desde esta perspectiva ha habido cambios económicos que generan una pobreza cada vez más ascendente en cada país, en consecuencia la población infantil se ve obligada a integrar el mundo laboral.

Con el ingreso del niño al mundo del trabajo surge la necesidad de proteger la infancia de la explotación laboral, y así se comienzan a crear políticas para la erradicación de este fenómeno desde diferentes instituciones como la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y el Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef), “construyéndose un discurso acerca del niño trabajador desde su punto de vista” (Acosta y Tique, 2012, p. 22). Por otra parte, surgen organizaciones no gubernamentales (ONG) que están a favor del trabajo infantil, pues:

La perspectiva en torno a la relación de niño y trabajo infantil está basada en que los niños y niñas trabajadores se involucran en la sociedad de manera diferente. A partir del trabajo, los niños y las niñas se sienten parte activa de la sociedad, con la posibilidad de aportar a la dignificación de sus condiciones de vida. (Acosta y Tique, 2012, p. 2).

Este punto de vista lo comparten también diversas entidades que actúan en favor de la población infantil trabajadora, entre ellas encontramos una en Bogotá, la organización Niños, Niñas y

Adolescentes Trabajadores (NATs), que cuenta con sedes en otros países. En Bogotá, NATs tiene el nombre de Fundación del Pequeño Trabajador, y está ubicada en el barrio Patio Bonito. Esta organización ha venido actuando desde hace aproximadamente 25 años, sobre todo con población infantil que se ve obligada a trabajar, puesto que esta zona se ve permeada por el fenómeno del desplazamiento y la pobreza, pues a este barrio llega parte de la población desplazada, situación que obliga a los menores a trabajar. Esta es una realidad de un sinnúmero de niños y niñas, de modo que NATs actúa para que las condiciones en las que los menores laboran sean dignas y no vayan en contra de la educación.

Por su parte, la Fundación del Pequeño Trabajador trabaja desde cuatro áreas, en donde cada una cumple un papel fundamental para poder atender tanto a la población infantil trabajadora, como a otros sectores de la comunidad barrial. Las áreas desde las que actúa la fundación son:

- *Educativa*: encargada de implementar talleres pedagógicos a los menores, y cursos de alfabetización para adultos
- *Económica*: uno de los trabajos en los que se ven inmersos los niños y niñas de la zona de Patio Bonito es el reciclaje, por ello aquí se encargan de dignificar este trabajo a través de diversos laboratorios artesanales ofrecidos a esta población, en los cuales les enseñan diferentes técnicas de reciclaje para crear nuevos productos que luego son comercializados, teniendo como principal eje que los niños y niñas reconozcan sus derechos como menores y como trabajadores.
- *Sociopolítica*: diferentes niños, niñas y adolescentes buscan ser reconocidos como trabajadores ante instituciones que quieren erradicar el trabajo infantil para que este sea dignificado, mas no erradicado.
- *Humana*: desde este campo se brinda atención psicológica a los diferentes sujetos de la fundación que lo necesitan.

NATs es una de las organizaciones que trabajan en pro del menor trabajador, y “como movimiento social, se preocupa y toma acciones en pro del niño trabajador, asumiendo una posición hacia el trabajo como dignificación de la vida, desde un enfoque de la valoración crítica del trabajo infantil” (Acosta y Tique, 2012, p. 2). Cabe resaltar que estas organizaciones están a favor del trabajo infantil en condiciones dignas para llevarlo a cabo, pero así mismo están en contra de toda forma de explotación laboral hacia la infancia que afecte su salud física y mental.

El trabajo de la Fundación Pequeño Trabajador es bastante significativo para la sociedad, puesto que resignifica la concepción de trabajo infantil en la medida en que no lucha contra ella, sino que entiende que esta es una realidad social desde la cual se debe trabajar, para que los niños y las niñas sean conscientes y críticos en las labores en las que participan.

Estas fundaciones, en ocasiones, ven su trabajo limitado, ya que hay instituciones y leyes que están en contra de toda forma de trabajo infantil; esto impide que la labor de dichas entidades no se pueda llevar a cabo, pues “Los NATs ven como adversarios a la OIT, la Unicef, la policía, como instancias dominantes que les impiden su práctica laboral y el desarrollo total de sus derechos como infancia trabajadora” (Acosta y Tique, 2012, p. 51). Desde estas leyes el trabajo se asume socialmente como explotación, como algo negativo, hecho que imposibilita sacar lo positivo del mismo, así como se prohíbe a las personas para hablar de la situación de los niños trabajadores en la ciudad.

Por otra parte el trabajo infantil es un concepto muy amplio y difícil de definir, más aún en las zonas rurales. Gajardo y Andraca (1988) lo definen desde el área rural como la incorporación gradual y aceptable de los niños y niñas en el trabajo, dichos trabajos infantiles tienen diferentes significados según el contexto, la familia, los niños y niñas; por esta razón es muy complejo encontrar un único significado de trabajo infantil. En la presente investigación el significado que en general le asignó la

comunidad (padres de familia, profesores) al trabajo infantil fue: “Una colaboración que los menores hacen a los demás integrantes de la familia”, ya que durante las diferentes entrevistas realizadas, los adultos expresaban que los niños y las niñas ordeñaban, sembraban, etc. Como si fuera un oficio más de la casa.

Existen diferentes categorías de trabajo infantil. Gajardo y Andraca (1988) las definen en una investigación que llevaron a cabo en varias escuelas rurales de Chile en los grados sexto y octavo: “[...] uno de los méritos de este estudio es mostrar con claridad la coexistencia, en las zonas rurales, del trabajo infantil y los procesos de escolarización rural” (Gajardo y Andraca, 1988, p. 17). Desde esta investigación se categorizaron diferentes tipos de trabajo que los niños y niñas adelantan en el área rural, las cuales son: domésticas, no domésticas/no remuneradas, trabajo obligatorio, el trabajo asalariado, actividades económicas marginales. De las cinco modalidades a las que las autoras hacen referencia, una se da en las zonas urbanas, y es aquella en la que el niño trabaja para su propio sustento o el de su familia, o para su propia educación. Por esta razón, “el trabajo infantil se concentra en las zonas rurales del país y los niños se ocupan, mayoritariamente, en actividades vinculadas a la agricultura” (Gajardo y Andraca, 1988, p. 26).

Las dos primeras modalidades de trabajo infantil son “necesarias para el buen funcionamiento del núcleo familiar. Son las más compatibles con los procesos de escolarización y educación, en general” (Gajardo y Andraca, 1988, pp. 59-60). Esta concepción de trabajo infantil que abordan las autoras con base en esas dos categorías, fue la que se retomó en la presente investigación para llevar a cabo el proceso de indagación en la Escuela Rural La Argentina, en donde se rescatan desde la escuela aquellas prácticas cotidianas que desempeñan los niños y niñas, en las cuales construyen conocimiento a la par con sus familiares.

Los trabajos domésticos nombrados por estas dos autoras se caracterizan por la realización de oficios en sus hogares, como lavar, cuidar niños

pequeños, transportar agua y leña, cuidar huertas, y aves de corral, etc.), que se realizan contra jornada o durante su jornada escolar, pero estos no interfieren en el desarrollo pleno escolar de los niños y niñas. Estas actividades se realizan, tanto dentro como fuera de la casa y se vinculan con frecuencia a la producción agrícola, las cuales contribuyen a la subsistencia de la familia; además, suelen ser consideradas, por los docentes participantes en la investigación, “como parte del proceso de socialización de los menores” (Gajardo y Andraca, 1988, p. 119).

La segunda categoría es *trabajo no doméstico/no remunerado* que se agrupa en cuatro subcategorías de actividades: a) *agropecuarias*: son aquellas en donde los niños y niñas siembran, cosechan, preparan suelos, etc.; b) *pecuarias*: se distinguen en que los niños y niñas cuidan ganado y pastorean, etc.; c) *artesanales*: hacen referencia a aquellas culturas dedicadas a la artesanía en donde es frecuente la participación de los niños y niñas en el trenzado de paja y el tejido de lana, labores que sirven para el autosostenimiento, y d) *extractivas del mar*: se concentran en las zonas costeras, en estas el niño ayuda en oficios como la pesca, la extracción de sal, etc.

A partir de lo anterior, la perspectiva que se recogió para llevar a cabo el presente ejercicio de reflexión fue retomar aquel trabajo infantil que no interfiere con la jornada escolar y que no afecta la integridad de los menores, como una forma de incluirlos en la sociedad y, en particular, en la familia. Desde ahí se genera la oportunidad de crear espacios que propicien procesos de enseñanza/aprendizaje para la construcción de saberes, los cuales pueden ser retroalimentados desde la escuela.

RECONOCIMIENTO DEL CONTEXTO: FASE II

Después de tener claridades en la perspectiva de trabajo infantil rural para poder abordar el ejercicio de reflexión pedagógica —debido a que no se tenía muy claro de qué tipo de trabajo se estaba hablando al comienzo de la práctica docente, el cual

servió además de guía importante para la lectura del contexto—, el siguiente paso fue conocer las realidades en las que se encuentran inmersos los niños y niñas. Para esta tarea se retomó el trabajo como una forma de participación activa de los niños y niñas en el contexto y en la sociedad, puesto que los docentes —como creadores de ambientes de enseñanza y aprendizaje— no podemos dejar a un lado el hecho de que los estudiantes se enfrentan a múltiples actividades cuando están fuera de la escuela, entre las que se incluyen prácticas históricas de su localidad, como la producción de cultivos

En la realización de las múltiples actividades extraescolares se encuentra la oportunidad de compartir con sus familias, vecinos, etc., por ello tampoco podemos olvidar que nos educamos juntos mediados por el mundo compartido, es decir, que los espacios de socialización y debates con los otros sujetos hacen posible que nos eduquemos.

En estas actividades fuera de escuela los alumnos construyen diversos saberes, los cuales en varias ocasiones son dejados a un lado a la hora de entrar a las aulas. Para hablar de saberes nos hemos querido remitir a Jesús Núñez (2004), quien menciona que con la implementación del modelo que modernizó la sociedad, los saberes tradicionales fueron descartados: “Su misión fundamental fue naturalizar el saber moderno y sustituir los saberes tradicionales”, es decir, estos saberes tradicionales se fueron invalidando, y a la par se fueron integrando saberes de la sociedad moderna ya que se buscaba el progreso de la sociedad, para llegar al ideal de un ciudadano letrado.

De esta manera los sujetos que viven en el área rural son considerados como *atrasados*, pues aún conservan muchos de sus saberes tradicionales. Por ello, desde la modernidad se pretende eliminar estos saberes, pero al hacerlo se desaparecen culturas que se caracterizan por las riquezas de sus conocimientos que se han venido tejiendo tradicionalmente. De esta manera, Núñez (2004) plantea la idea de “iniciar un proceso educativo de desaprender lo enseñado en la escuela para aprender, de estas culturas, formas, modos y prácticas que

aún muestran las esencias de un sujeto holístico”. Este proceso sería bastante interesante y discutible, ya que es desde la escuela donde se reemplazan los saberes cotidianos por los saberes modernos.

Núñez (2004) menciona que el maestro en formación es educado para reproducir el modelo de la sociedad moderna, a este se le enseñan ciertos saberes que debe enseñar posteriormente. No se lucha contra esta reproducción en la enseñanza en la escuela, debido a que estos saberes modernos implantados han sido naturalizados, mientras que los saberes tradicionales han sido etiquetados de *atrasados*, cuando en realidad este es un saber igual de válido. “Es un saber construido socialmente en donde participan recíprocamente los miembros más allegados al sujeto” (Núñez, 2004). En consecuencia, los docentes debemos tener presente que los niños y niñas llegan a la escuela con unos conocimientos construidos previamente, entre los que se cuentan: tradiciones familiares, saberes cotidianos y demás aspectos que generen diferentes dinámicas en el ámbito escolar. Entonces, debemos propiciar espacios para que estos saberes entren en constante diálogo con la escuela, pues es indispensable conocer el contexto más directo de los niños y niñas: sus familias, casas y sueños.

Para esta labor la investigación buscó un enfoque de indagación adecuado al propósito de resignificación del trabajo infantil rural para los procesos pedagógicos en la escuela, y se inclinó por una perspectiva crítica-constructivista (Valles, 2000, p. 31), al asumir la relación entre los sujetos de la investigación —investigador, investigados—, como un acto de comunicación dialógica en la que los investigados son actores del proceso de producción de conocimiento, pero además en donde se busca que problematicen las realidades de las cuales forman parte, y en la que el investigador es un facilitador del proceso.

Al asumir la participación activa de los sujetos investigados, paralelamente se reconocen los saberes que traen consigo, es decir se reconocen como sujetos de saberes, los cuales fueron el principal eje que guio el ejercicio de reflexión pedagógica.

En otros términos, el constructivismo nos remite a una resignificación de los saberes para generar una retroalimentación del conocimiento previamente construido, de modo que repercute en un cambio en las prácticas de los sujetos implicados, llevando a preguntas y acciones por la transformación de realidades adversas (Guerrero y Borjas, 2006). Como referencia final de investigación e intervención pedagógica, esta se llevó a cabo teniendo en cuenta algunos de los principios de la educación popular, entre ellos el diálogo de saberes como una apuesta que reconoce a cada sujeto como *sujeto de saber*, y que además, permite abrir el encuentro de los saberes de los implicados en un proceso pedagógico (Bastidas *et al.*, 2009).

En este marco metodológico se trabajó la cartografía social, realizando junto con los niños y niñas visitas a las casas donde vivían para conocer sus actividades cotidianas, y las que desempeñan los padres de familia en las que incluyen a los menores. Esta información se fue recolectando mediante diarios de campo, los cuales sirvieron para ir desarrollando el ejercicio de reflexión, reconociendo los oficios que realizan y los saberes que construyen, como consecuencia poder avanzar con el proceso. Así mismo se evaluaba lo que había faltado y se planeaba lo que se debía hacer en la siguiente sesión; a su vez, se seleccionaban el currículo y las temáticas que se abordarían en la propuesta pedagógica.

Durante los recorridos de la escuela a las casas, y viceversa, se contó con la oportunidad de dialogar con los niños y niñas para conocerlos más; ellos contaban diversas historias, hablaban de sus familias, de ellos mismos y de las actividades que realizaban fuera de la escuela, esto permitió establecer una relación de confianza.

El objetivo de las visitas era entrevistar a los padres de familia para conocerlos e identificar sus concepciones sobre el trabajo infantil, y reconocer las labores que los menores desempeñan en sus casas. Como ya se mencionó se encontró que los estudiantes de la Escuela Rural La Argentina llevan a cabo diferentes actividades como: ordeñar

vacas, cuidar hermanos menores, etc., las cuales los padres de familia califican como una colaboración con la misma familia. A la par, se adelantaron diversas actividades con los niños y niñas que lograron recoger información suficiente sobre los oficios/trabajos que ellos desempeñan.

Por último, se trató de establecer con la comunidad una diferencia entre *trabajo* y *oficio*; para ello, cada sujeto daba a conocer las concepciones que tenían sobre estos dos aspectos, unos reconocían el *oficio* como un *trabajo*, otros asumían el oficio como algo distinto del trabajo; sin embargo, al final llegaban a la misma conclusión: el oficio es igual al trabajo, se distinguen en la medida en que el trabajo es remunerado económicamente, mientras que el oficio no.

Todos los docentes deberíamos darnos la oportunidad de conocer el contexto directo de los estudiantes y, así mismo, propiciar el espacio para que ellos se conozcan entre sí, puesto que solo de esta manera se logrará anclar los conocimientos de ellos con los *científicos*. Por tanto, no podemos hablar ni tener en cuenta un contexto que no conocemos; tampoco podemos trabajar sobre prejuicios, ni mucho menos pretender que los estudiantes no lleven a la escuela su contexto cotidiano; todo lo contrario, siempre nos vamos a encontrar con que ellos se sienten de una u otra manera, que a veces tienen ciertos problemas y que todo esto condiciona su aprendizaje.

IMPLEMENTACIÓN DE LA PROPUESTA PEDAGÓGICA: FASE III

En esta última fase se ejecutó la propuesta pedagógica, la cual tenía como objetivo anclar el saber construido por los niños y niñas en los diferentes oficios/trabajos que ellos desempeñan, con diversas áreas del conocimiento escolar; de esta manera era posible evidenciar la importancia del trabajo infantil rural, tanto para el aprendizaje escolar como para la construcción de los saberes cotidianos.

Teniendo en cuenta que la propuesta pedagógica se efectuó en un contexto rural —los niños

y niñas de los sectores campesinos y productores agrícolas son más cercanos al mundo laboral de sus padres—, fue necesario indagar por las categorías de *infancia rural* y *escuela rural*, para poder leer las características del contexto, debido a que este era un espacio nuevo, con el que no se había tenido contacto alguno. Para ello hemos querido remitirnos a Gabriela Itzcovich (2010), quien hace un consenso y caracterización de la población y la educación rural de América Latina, afirmando que:

Pese a los consensos que existen respecto de considerar a la educación como un derecho fundamental y a la vez, un requisito básico para reducir la pobreza y mejorar las condiciones de vida de la población rural, el acceso de los niños de áreas rurales a la escuela sigue siendo una asignatura pendiente (p. 3).

Itzcovich menciona que el poco acceso de los niños y niñas a la educación rural se debe a diversas problemáticas, entre ellas el hecho de considerar la población rural como homogénea, idea a partir de la cual se generan políticas públicas, sin contemplar que somos una sociedad diversa y desigual. De modo que estas políticas no logran la cobertura necesaria para solventar las diversas problemáticas que se presentan en las zonas rurales.

De la misma manera las condiciones de vida en el área rural son bajas y los grados de escolaridad que alcanzan los sujetos no son muchos; algunos solo logran terminar la primaria puesto que, como ya se mencionó, el acceso a la educación es poco. Así mismo, “el contexto educativo del hogar incide claramente en las probabilidades de escolarización de niños y adolescentes” (Itzcovich, 2010, p. 12), por consiguiente se tiende a repetir las oportunidades de acceso a la educación que tuvieron los adultos, en las que tiene ahora la población infantil.

Uno de los programas que se han creado para solventar la problemática del acceso a la educación rural es el de escuela nueva, en donde Vicky Colbert (1999) habla del impacto que esta ha tenido en Colombia, el cual es bastante positivo, hasta

el punto de que ha sido adoptado por otros países, puesto que ha logrado cambios significativos en la educación rural:

Gracias a la combinación de varios cursos con uno o dos maestros, al aprendizaje cooperativo, al apoyo niño a niño, a la implementación de nuevos métodos de enseñanza activos centrados en la participación de los niños, a un nuevo rol del maestro como orientador y facilitador del aprendizaje y a un nuevo concepto de guías de aprendizaje o textos interactivo. (Colbert, 1999, p. 107).

Como se puede observar, el programa ha sido efectivo en las áreas rurales, sin embargo no ha logrado solventar la problemática de la educación rural, pues aún se ve que hay bastantes niños y niñas que desertan del colegio o ingresan tarde al escenario escolar, debido, entre otras razones, a que el conocimiento que construyen los sujetos fuera de la escuela, en este caso durante las jornadas de trabajo, es desligado de los conocimientos que son impartidos en las escuelas, por ello los estudiantes no encuentran en las instituciones un *aprendizaje significativo*, que logren anclar a su vida cotidiana.

Se puede asegurar que antiguamente estos conocimientos previamente construidos eran valiosos para la configuración de la vida del ser humano. Dussel y Southwell (2012) plantean un recorrido histórico en el que se evidencia la importancia que tenían los saberes en el ámbito del trabajo para el desarrollo personal en épocas pasadas; aun antes de que existiera la educación, ya había saberes, los cuales eran transmitidos por los padres a sus hijos en la práctica diaria. Pero estos dejaron de considerarse relevantes cuando se creó la escuela en el siglo XIX, de modo que “valían mucho más los saberes vinculados a lo racional y la alta cultura letrada que los saberes del mundo del trabajo, populares y prácticos” (Dussel y Southwell, 2012).

Cabe resaltar que no solo los saberes que se construyen en el trabajo son valiosos, el trabajo en sí también lo es. Dussel y Southwell afirman que este no solo nos constituye como personas, sino

que nos ayuda al enriquecimiento social y cultural de nuestro entorno, pues estando en un solo ámbito no podemos enriquecernos de lo que constituye la sociedad, mientras que si nos movemos en diferentes ámbitos, estamos enriqueciéndonos de cada experiencia y saber que nos ofrecen esos otros sujetos en los diversos contextos.

A partir de lo anterior, mediante la implementación de la propuesta pedagógica se trató de recuperar ese significado positivo que se le otorgaba a los saberes construidos en el trabajo, y que permitía asumir el trabajo infantil como un espacio de socialización que propiciaba la construcción de saberes tradicionales. Así, en esta experiencia fueron surgiendo un sinnúmero de saberes construidos por los niños y niñas de la Escuela Rural La Argentina durante las actividades que llevaban a cabo fuera de la escuela, los cuales se retomaron para generar un diálogo de saberes con algunos que se abordan desde la escuela —por ejemplo, los tipos de suelos—.

La elaboración e implementación de la propuesta pedagógica consideró los oficios/trabajos que realizaban los niños y niñas durante jornadas extraescolares, como son: siembra y cosecha, cuidado de animales, etc.; desde allí se plantearon diversas actividades que ponían en diálogo temas escolares, saberes previamente construidos por los estudiantes y otros que aluden a su contexto. Por ejemplo: en la propuesta pedagógica primero se estableció la diferencia entre lo que se considera *tierra* y *suelo*, a partir de las concepciones que ellos han elaborado en las actividades fuera de la escuela.

Esta temática se abordó puesto que ese representa el contexto directo donde adelantan sus oficios/trabajos. Para ello se tomaron, en principio, dichas concepciones y se pusieron en diálogo con la relación y la diferencia que se establece entre *suelo* y *tierra*; así, se generó un debate entre las diferentes concepciones que tiene cada uno de los estudiantes, y a su vez, estas se realimentaron con lo que dice la ciencia. En esta sesión surgieron conocimientos que ellos han elaborado a partir de sus

experiencias, de las socializaciones con sus familiares durante el tiempo en que han desempeñado dichas labores.

De acuerdo con lo anterior, a lo largo de la implementación de la propuesta pedagógica se buscaron otros temas acordes con el currículo de los grados cuarto y quinto, y con el contexto inmediato de los niños y niñas, de modo que pudieran traer a la escuela sus experiencias para aprender de ellas, así mismo llevar y poner en práctica lo aprendido en la escuela a su entorno.

RESULTADOS

Primera fase: los resultados de la primera fase ayudaron a delimitar la problemática, pues aquí se encontró que los niños y niñas desarrollaban múltiples actividades cuando estaban fuera de la escuela, y de las cuales surgieron preguntas como: ¿Qué tipo de actividades realizaban?; ¿eran estas perjudiciales para su íntegro desarrollo?

Para dar respuestas a estas preguntas se buscaron referentes teóricos sobre el trabajo infantil; entre estos, según Gajardo y Andraca (1988), los niños y niñas de los grados cuarto y quinto de la Escuela Rural La Argentina se hallan inmersos en las dos primeras de las cinco categorías que mencionan las autoras: las *domésticas* y *no domésticas/no remuneradas*, pues varios de ellos cuidan sus hermanos menores, lavan, hacen aseo, ordeñan, ayudan en los cultivos, cuidan animales, etc. Estas labores, en sí, no son perjudiciales para ellos; al contrario, constituyen un espacio de socialización para construir saberes con quienes comparten su contexto más inmediato.

Segunda fase: aquí, el reconocimiento del contexto inmediato de los niños y niñas de la Escuela Rural La Argentina sirvió para determinar que había una contradicción entre lo que decían los familiares en las entrevistas y lo que decían los niños y niñas en las actividades en el aula, para así indagar, desde la voz de los menores, cuáles eran los trabajos que realizaban en la casa. Varios de los participantes afirmaban que sus hijos no hacían

oficio, ni ayudaban en los trabajos porque estaban muy pequeños, mientras que en las actividades de indagación en el aula, la hija de uno de los padres que afirmaba lo anterior escribió: “[...] ordeñar vacas, barrer, trapear y a veces planchar la ropa” (actividad 20 de marzo 2014).

Las respuestas de los padres —en las que niegan que sus hijos hacían oficios— se deben, tal vez, al estigma de que los menores no deben trabajar por ningún motivo, pues, como ya se mencionó, hay organizaciones que buscan erradicar toda forma de trabajo infantil, pero no se ha tenido en cuenta que esto es una realidad social, la cual puede ser favorable tanto para la infancia como para la misma comunidad. Estas instituciones tampoco han contemplado que existen formas de trabajo favorables y que se pueden retomar desde la escuela y otras que atentan contra la salud física, moral y la educación; desde esta última es que se tiende a generalizar que toda forma de trabajo es perjudicial para la infancia.

En esta fase también se encontró que todos los menores desarrollaban algún tipo de trabajo en sus casas, a la par se reconocieron algunos trabajos que los estudiantes realizaban cuando están fuera de la escuela. Estas se enmarcaron en las dos primeras categorías ya analizadas. En las *domesticas* se pudo encontrar que los niños y niñas adelantan oficios como: barrer, trapear, cocinar, cuidar hermanos menores, etc. Y en las *no domesticas/no remuneradas* están: ordeñar vacas, apartar ganado, rajar leña, cocinar, sembrar, surcar, criar animales. Gajardo y Andraca (1988) mencionan que en estas dos categorías los oficios/trabajos no son remunerados, pero en esta ocasión se encontró que en la segunda categoría a los niños y niñas se les hace un reconocimiento económico, por ejemplo, por ayudar a sacar la papa, cuyo monto oscila entre \$6.000 u \$8.000.

De acuerdo con lo anterior, se logró evidenciar que los niños y niñas construyen ciertos saberes tradicionales en la realización de dichos trabajos; por ejemplo, varios menores relataban paso a paso el proceso de cómo se siembra; qué se utiliza para ello; cuánto dura la cosecha; qué sucede si algún agente

externo, como las plagas, interviene en la cosecha.

Los estudiantes también hablaban sobre el cuidado que se debe tener con el ordeño de las vacas, cómo se cuidan los animales, cuál es el tiempo preciso para apartar el ganado, etc. Se partió de estas labores y estos saberes para diseñar e implementar la propuesta pedagógica, la cual fue la última fase, con el objetivo de poner en diálogo su contexto extraescolar con su contexto escolar y, de esta manera, que los niños y niñas reconocieran el papel y la importación de los oficios que ellos desempeñan.

Tercera fase: se puso en práctica la propuesta pedagógica mediante la cual se logró generar un diálogo entre los previamente construidos por los niños y niñas, y las diferentes áreas del conocimiento, entre ellas: ciencias, español, artes, matemáticas e informática. Cabe resaltar que estos saberes se pueden retomar de diversas maneras y propiciar el espacio para generar un diálogo de saberes, en este caso mediado por la escuela. En la tabla 1 se muestran algunas de las actividades desarrolladas con los estudiantes.

En la actividad “Laboratorio de medidas en contexto”, se comenzó a generar dicho diálogo de saberes. Para ello se retomaron conceptos como *medida* y *peso*, teniendo presente los saberes previos de los niños y niñas; allí surgió un debate desde las ideas que cada uno iba aportando, propiciando el diálogo de saberes y retroalimentando lo que ellos decían con lo que la *ciencia* define.

Ellos ya tenían conocimientos previos sobre *medida* y *peso*, pues que uno de los estudiantes relataba que a la hora de sacar la papa ellos debían pesarla para poder venderla; otros no lo sabían, y a partir de ello se generaron procesos de enseñanza/aprendizaje y diálogo de saberes con los demás estudiantes; es decir, lo que sabían unos estudiantes se complementaba con lo que sabían los demás.

Por medio de este ejercicio, se logró resignificar un poco la mirada que se tiene de *trabajo infantil*, y se reconoció como escenario de aprendizaje por parte de los niños y niñas. En la actividad “Reconocimiento de nuestras labores”, una estudiante escribió:

Tabla 1. Resumen cronograma de actividades.

Fecha	Actividad	Objetivos	Didáctica	Resultados
20/02/2014	Noticiero informativo	* Reconocer los diferentes tipos de oficios realizados por los niños y niñas de la Escuela Rural La Argentina.	Los niños y las niñas harán en una hoja la lista o dibujo de los oficios realizados en sus hogares. Luego en forma de noticiero contarán los oficios realizados en sus casa, en qué consisten, si les parecen buenos, malos, aburridos o si, por el contrario, aprenden.	Por medio de la interpretación de entrevistador y entrevistados, surgieron diversos oficios y trabajos que los niños y niñas realizan, entre ellos: sembrar, ordeñar, etc.
22/05/2014	Laboratorio de medidas en contexto	* Incentivar el uso en de las nociones de medida y de peso en los niños y niñas. * Poner en diálogo el conocimiento agrícola con el escolar.	La actividad de hoy consiste en la realización de la guía planteada, desde los diferentes medios para medir y pesar.	Se evidenció que los niños y niñas poseían saberes relacionados con la noción de <i>medida</i> y <i>peso</i> , puesto que los usan cotidianamente, por ejemplo para pesar la papa que cosechan. Esto se logró entrelazar con los diversos métodos para medir y pesar.
14/05/2015	Reconocimiento de nuestras labores	Reconocer lo que se aprende cuando se realizan los diferentes trabajos	* De acuerdo con todo lo que se ha venido trabajando, se invitará a cada niño y niña que relate los trabajos que realizan en sus casas, de modo que se logre evaluar la perspectiva desde la que ahora los trabajos que desempeñan.	Se evidenció, por medio de diferentes relatos, que los niños y niñas reconocen que cuando realizan dichos trabajos también aprenden.

Mi mamá me ha enseñado a cocinar, a ordeñar, a sacar papa, a traer leña; me ha enseñado a estudiar, a barrer, a trapear, a lavar ropa, y también cómo tender una cama. Para mí es muy importante eso para cuando esté grande. En eso también aprendo cosas como las figuras geométricas, divisiones, a leer, etc.

En esta etapa, los estudiantes ya eran conscientes del papel que cumplían los oficios/trabajos que ellos realizaban, en los procesos de enseñanza/aprendizaje, pero aún faltaba que la comunidad conociera lo que se estaba haciendo desde la escuela, por ello, como producto final, se realizó la

creación de un periódico escolar, el cual recoge las actividades realizadas en la propuesta pedagógica por medio de las voces directas de los niños y niñas.

Después de un consenso se decidió que publicación se llamaría *Periódico Escolar La Argentina*. Para ello se realizaron dos ediciones, en la primera se recopiló el proceso de indagación sobre los oficios o trabajos que realizan los menores, los cuales se representaron en historietas, sopas de letras, poemas, narraciones de ellos mismos.

En la segunda edición se recopilaron las diferentes actividades que dieron espacio al diálogo de

saberes, entre ellas la conceptualización y diferenciación entre *tierra* y *suelo*, la cual se realizó aprovechando el espacio trasero de la escuela, puesto que allí se encuentra un jardín donde es posible ver las capas de la tierra. Otro ejercicio importante —también recopilado en el periódico— fue la preparación de una receta tradicional: arroz con leche; esta dio espacio para que se dialogara sobre lo concerniente a las vacas, como animales y como productoras de leche.

Este periódico fue socializado y entregado a la comunidad que cubre el Centro Educativo Rural La Argentina, y se dejaron copias de ambos en la escuela.

CONCLUSIONES

Es evidente que fuera de la escuela los niños y niñas construyen saberes, esto lo hacen desde que interactúan con la sociedad en los diferentes espacios que comparten. En este caso, el trabajo infantil rural es un buen escenario para la construcción de saberes, pues desde allí los menores tienen la oportunidad de dialogar con los demás, convirtiéndose así en sujetos activos de la sociedad.

Por consiguiente estos saberes pudieron ser retomados en la propuesta pedagógica, generando un ambiente de enseñanza/aprendizaje para relacionarlos con diferentes áreas del conocimiento. De esta manera los saberes académicos se convirtieron en un aprendizaje significativo para los estudiantes, con lo cual se rompió el paradigma de que la escuela se encarga de teorizar sobre conceptos alejados de su vida cotidiana. Hubo además una resignificación por medio del entrelazamiento de la escuela con lo que los niños se tienen que enfrentar a diario; así, fue posible que en la propuesta ellos reflexionaran sobre cómo dichos conocimientos que construyen y adquieren en el entorno escolar los pueden aplicar en su vida cotidiana y viceversa.

Esto se logró en la medida en que se dio la oportunidad de conocer el contexto inmediato de los estudiantes, debido a que solo así se puede hablar de un determinado trabajo, estigmatizarlo y hacer

lo posible por erradicar aquel que atenta contra la integridad de los menores; además, contemplar la posibilidad de retomar pedagógicamente aquellos trabajos que no vulneran a la infancia, como una posibilidad para construir saberes.

Por consiguiente, al estigmatizar el trabajo infantil como algo con lo que se debe luchar para erradicarlo, se están perdiendo esos otros espacios que forman parte de una realidad social, y una vez más se aíslan del mundo. Como se señaló anteriormente, no hay duda de que existen trabajos que atentan contra la integridad de los niños y niñas, pero no por ello debemos estigmatizar toda forma de trabajo infantil y apartarlos como algo nocivo.

Cuando se evidencia trabajo explotador en un menor, principalmente los docentes deben actuar para no seguir permitiendo este tipo de trabajo que atenta contra la integridad de los menores. Su labor consiste en retribuir el papel de la infancia, porque aunque hoy en día existe una concepción de infancia, esta no es empleada de la mejor manera, ya que, por lo general, la voz ni los saberes de los niños y niñas son tenidos en cuenta.

También se debe rescatar el saber que ellos construyen desde que comienzan a interactuar con el entorno, reconocerlos como sujetos de saber, apartarlos del mundo del trabajo explotador, y rescatar los oficios/trabajos en los que se halla una oportunidad más de crear escenarios de enseñanza/aprendizaje.

REFERENCIAS

- Acosta, N. y Tique, A. (2012). *Hacia una construcción de subjetividad y sujetos sociales, participación y protagonismo de los niños y niñas trabajadores de la fundación creciendo unidos, experiencia de sistematización sobre esta práctica*. Tesis de maestría en Investigación Social Interdisciplinaria. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Bastidas, M.; Pérez, F.; Torres, J.; Escobar, G.; Arango, A. y Peñaranda, F. (2009). El diálogo de saberes como posición humana frente al otro:

- referente ontológico y pedagógico en la educación para la salud. *Investigación y Educación en Enfermería*, 27(1), 104-111.
- Centros Educativos Distritales Rurales Olarte, El Hato, La Argentina, El Curubital, Los Arrayanes (CED Rurales OHACA) (2010-2012). *Proyecto educativo institucional rural PEIR. "Aprendo productivamente en lo rural, para lo rural y lo global"*. Recuperado de: http://issuu.com/guardiansdenuestramemoria/docs/peir_ohacapdf
- Colbert, V. (1999). Mejorando el acceso y la calidad de la educación para el sector rural pobre: El caso de la escuela nueva en Colombia. *Revista Ibero Americana de Educación*, 20, 107-135. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/rie20a04.htm>
- Dussel, I. y Southwell, M. (2012). Saberes y trabajos: miradas sobre una relación compleja. *El monitor*. Recuperado de: <http://elmonitor.educ.ar/secciones/dossier/la-relacion-entre-trabajo-y-educacion/>
- Gajardo, M. y Andraca, A. (1988). *Trabajo infantil y escuela las zonas rurales*. Santiago de Chile: FLACSO.
- Guerrero Matos, W. A.; Borjas, F. (2006). Gestión del docente y la ejecución de los proyectos pedagógicos de aula en educación básica. *Orbis: Revista de Ciencias Humanas*, 2(5), 52-88.
- Iltzovich, G. (2010). *Contextos rurales: continuidades y rupturas en el acceso a la educación*. Recuperado de: <https://dl.dropboxusercontent.com/u/107590005/pdf/contextos-rurales-continuidades-y-rupturas-en-el-acceso-a-la-educacion.pdf>
- NATs per. (s.f.). Fundación del Pequeño Trabajador. Recuperado de: <http://www.natsper.org/es/2010/08/24/Fundacion-Pequeno-Trabajador/>
- Núñez, J. (2004). Saberes y educación: una mirada desde las culturas rurales. *Revista Digital eRural, Educación, cultura y desarrollo rural* 1(2). Recuperado de: <http://www.revistaerural.cl/jnr.htm>
- Secretaría Distrital de Ambiente. (2011). *Documento de caracterización socioeconómica proyecto Usme Ciudad Futuro*. Bogotá, D.C.
- Valles, M. S. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis Editorial.

