

La educación rural en el mundo del hiper conocimiento*

Jairo Arias Gaviria**

Resumen:

La escuela rural y su población sufren procesos de fuerte detrimento en el siglo XXI. Tanto los nuevos retos pedagógicos como las tecnologías se suman a los viejos dilemas aún sin resolver. Esta reflexión destaca la relación tiempo escolar y uso de tecnologías en ámbitos rurales. En Colombia, desde el año 2000 en adelante, aumentaron los programas de inserción tecnológica al mundo educativo. Los años 2006, 2009 y 2023 develan lugares que no cuentan con un computador, una sala de internet, o accesibilidad: porque no hay electricidad, la tecnología es desactualizada, porque el relieve no permite la recepción de señal, por el olvido estatal, entre otros. Esta discusión es un debate sobre la ciberpedagogía y la vinculación del campesinado en sus procesos educativos, porque el dilema no estriba en si acceder o no a la internet, el problema está en la función que cumple y las acciones que desempeña en la práctica de saberes propios de la ruralidad.

Palabras clave: campesinado, educación rural, ciberpedagogía, tiempo escolar, modernización.

Summary:

The rural school and their population suffer processes of strong detriment in the XXI century. Both new pedagogical challenges and technologies are added to the old dilemmas still unresolved. This reflection highlights the relationship between school time and the use of technologies in rural areas. In Colombia, from 2000 onwards, technological insertion programs in the educational world have increased. The years 2006, 2009 and 2023 reveal places that do not have a computer, an internet room, or accessibility: because there is no electricity, the technology is outdated, because the relief does not allow signal reception,

* Recibido: 2024-09-09. Aceptado: 2024-12-04.

** Corporación Universitaria Minuto de Dios; Bogotá, Colombia. Correo electrónico: jairo.arias@uniminuto.edu

because of state neglect, among others. This discussion is a debate on cyberpedagogy and the linking of the peasantry in their educational processes, because the dilemma does not lie in whether or not to access the Internet, the problem lies in the role it plays and the actions it performs in the practice of rural knowledge.

Keywords: peasantry, rural education, cyberpedagogy, school time, modernization.

Sumario:

A escola rural e sua população estão passando por processos de forte prejuízo no século XXI. Tanto os novos desafios pedagógicos quanto as tecnologias somam-se aos antigos dilemas ainda não resolvidos. Esta reflexão destaca a relação entre o tempo escolar e o uso de tecnologias no meio rural. Na Colômbia, a partir do ano 2000, aumentaram os programas de inserção tecnológica no mundo educativo. Os anos de 2006, 2009 e 2023 revela lugares que não possuem computador, sala de internet, nem acessibilidade: porque não há energia elétrica, porque a tecnologia está ultrapassada, porque o relevo não permite recepção de sinal, por descaso do Estado, entre outros. Essa discussão é um debate sobre a ciberpedagogia e a vinculação do campesinato em seus processos educativos, pois o dilema não está em acessar ou não a internet, o problema está no papel que ela desempenha e nas ações que realiza na prática do conhecimento rural.

Palavras-chave: campesinato, educação rural, ciberpedagogia, tempo escolar, modernização.

Introducción

El presente documento es una reflexión inicial de la investigación en curso denominada condición socio cultural de entornos educativos rurales de Colombia. Se pretende identificar algunos factores y agentes externos a los territorios rurales y su incidencia socio cultural en las escuelas rurales. Si bien los modelos educativos de lo rural también reciben críticas por estructurarse más con el sistema de producción mercantil, también es el nicho para auspiciar sistemas de representación y forjar identidad colectiva como estipula Giménez (2012) en prácticas sociales, donde se construyen sistemas simbólicos que, para los campesinos, por

ejemplo, pueden nombrarse como pedagogías de lo rural, porque enuncian el reconocimiento como sujetos de derechos y una perspectiva de la vida como prácticas y saberes del campo.

En Latinoamérica se transitó durante muchos años sobre una profunda tensión a la hora de definir conceptualmente al campesinado. Según Ortiz (1979, p. 174, citado por Arias, 2021), la palabra “campesino está llena de asociaciones emotivas. Pero no existe (hoy día) otra palabra que describa a los habitantes rurales que, carente de una fuerte identidad tribal, siguen marginados del mundo de las ciudades y sin embargo dependen de él”. Para el caso colombiano, la invisibilización del sector rural y sus habitantes ha integrado como lo describe Pérez

un sistema de crisis generalizada: crisis de la producción, crisis de la población y poblamiento, crisis de las formas de gestión tradicional, crisis en el manejo de recursos ambientales, crisis de las formas tradicionales de articulación social, así, todo el modelo de sociedad rural está en crisis. (2001 p. 21)

De esta manera existe un escenario de la enseñanza que recuerda que “lo pedagógico y lo escolar son dimensiones culturales y formativas comprometidas en la producción y reproducción de divisiones sociales que pasan por el modelo de identidad social particular” (Tadeu da Silva, 1996, p.72). Acorde con Martínez, Noguera y Castro (1994 p.55) el plan colombiano de estudios consideró que la planificación era lo más relevante del currículo, y no las destrezas, habilidades para el aprendizaje, “planificar era lo importante”. Aunque estas nuevas formas no transformaron la escuela, dichas concesión llegaron a lo rural sin un tratamiento que reconociera las particularidades de sus poblaciones y las diversas composiciones del campo.

El sistema educativo rural también es un lugar de disputa, no solo de significados, sino, de luchas sociales, visiones de uso del suelo, entramados de la categoría ruralidad, dado que aún no parece tan claro qué es lo rural a la hora de formular políticas públicas de educación. El PNUD sostiene que:

la modernidad ingresó al país y nubló la dicotomía urbano-rural haciendo que sea confuso poder abordar definiciones precisas, ver a sus moradores claramente, sus ritmos, ritos, costumbres, procesos educativos, prácticas, creencias y saberes; esta relación dicotómica se ve más integrada, tal como lo hace el mundo globalizado, **todo tiene que ver con todo**, y en ese sentido

las poblaciones pierden sus valores de existencia (2011, citado por Arias, 2014 p.7).

Este mismo concepto llevado a la “comunidad educativa” en lo rural, nos recuerda Cragnolino y Lorenzatti (2015 p. 2) es asociado a “espacio social rural” en lugar de “comunidad rural”, donde se ha generalizado en los últimos años, aparece incorporado al pensamiento cotidiano de los docentes y las escuelas, en las normativas y disposiciones y es utilizado sin reconocer la concepción teórica a la cual remite, situación que se suma al abanico de maneras de ser, estar y representar la relación escuela y ruralidad.

La escuela forma en masa señala Arias (2021 p.176), “donde las desigualdades se refuerzan a la hora de aprender contenidos que luego no se ven reflejados en utilidad para la vida, más allá de la obtención de títulos”, esta idea que también integró con los currículos de lo rural, olvidó el contexto, los problemas de la realidad, los usos de la cultural, las necesidades del territorio, y, por tanto, la escuela se alejó de la comunidad. En palabras de Han (2018 p.25), “el tiempo de hoy no tiene ni un horizonte mítico ni un horizonte histórico”, es un universo bit.

Por ello, cuando se alude en la educación rural sobre los avances de tecnología, es prudente leer la condición de conectividad con la que cuenta. En el caso colombiano el servicio de internet se instala en la escuela, ¿y qué ocurre con el acceso para el resto de la población? Acorde con el reporte técnico de uso, tenencia y conectividad (Dane, 2022), el 40.7% de la población rural alude no saber usarlo. El 59,5% de los hogares rurales poseen internet, lo que el estudio no muestra es la condición en la que lo tienen, se resalta que este porcentaje está centrado en las cabeceras municipales, empero, lo rural disperso solo el 32,2% tiene conectividad.

La mirada desde Latinoamérica respecto de la brecha digital muestra como el promedio regional según Global System for Mobile Communications Association (2021) es de 62%, pero no hace discriminación de las condiciones para lo rural. Ya Husti (1992 p.27) anunciaba como desde el siglo XIX la planificación del tiempo escolar no se cuestiona, en tanto todo cambia “excepto la planificación del tiempo, prácticas pedagógicas de concepción muy diferente a la de la clase se han visto obligadas a someterse al limitativo yugo de la hora” de clase resulta insuficiente para la enseñanza.

En tanto Civera y Acosta (2018 p. 17) ilustran como la escuela rural también atraviesa grandes tensiones, pero resiste como la cenicienta de la educación. En el Caso de Chile estos “procesos de escolarización en las zonas rurales tienen diversos desarrollos y resultados según las características de los procesos de producción agrícola, o el régimen político como muestran los índices de alfabetización y escolaridad”.

En tanto, los análisis realizados por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) (2021 p.14) respecto de la conectividad en América Latina y el Caribe, resaltan cuatro factores a considerar: el uso irregular de internet, dispositivos poco apropiados, datos insuficientes, y una inadecuada velocidad de conexión. Muestran como tan solo “el 33% de las escuelas tiene disponibilidad de ancho de banda o velocidad de internet suficiente”, también analizaron que “menos del 15% de las escuelas rurales tienen acceso al ancho de banda o velocidad de internet suficientes”.

Las cifras son apenas el ingreso de la imagen que inquieta sobre preguntas que puedan orientar una lectura más cercana y real de la ruralidad y sus escuelas, donde se pueda superar las cifras como una realidad de un síntoma mucho más grande, por análisis de contextos locales, que evidencien las condiciones de una escuela rural que amerita mejores condiciones en conectividad, pero al mismo tiempo, se integren otras situaciones que suelen reñir entre el impacto para la vida cultural, su accesibilidad e integración.

El caso de Brumat y Baca (2015), destacan la formación docente y sus prácticas rurales en Argentina, donde el tiempo es ámbito de la vida cotidiana, pero también. Otra voces que describen el impacto que las tecnologías incurren a los sistemas simbólicos y de representación para las poblaciones rurales, junto a los axiomas de la educación como proceso de enseñanza y aprendizaje que han vinculado los saberes ancestrales, por ejemplo, el reconocer al otro y apropiar las tecnologías, es también, el debate que propone Han (2018 p.87), donde “la apropiación reduce al otro a lo propio”, lo otro es el resultado de una apropiación exitosa dice Han, acá la pregunta por las apropiaciones tecnologías deberían ser sobre ¿qué tan exitosas resultan para las culturas y prácticas rurales?

La pérdida de tiempo escolar

Los argumentos para sustentar que el lazo de “tiempo” dedicado al desarrollo de las actividades académicas siempre es corto, se relaciona con la pérdida de minutos y horas de actividad académica (clase). Esta es la constante más reiterada para responder ante las causas que algunas veces se emplea para justificar los problemas ocasionados en términos de calidad educativa. Más tiempo no implica, necesariamente, mejor formación y aprensión de contenidos.

Acorde con Colomo *et al.*, (2016 p.14), hay “otras variables como el contexto, las políticas y sistemas educativos, la economía, la formación del profesorado y su relación con los docentes y el tiempo escolar”, que tienen efecto en los resultados y el proceso de aprendizaje.

Al respecto, hay que decir, que si bien el tiempo destinado para el desarrollo de las actividades académicas es prioritario tanto para afianzar conocimientos como para construir procesos de enseñanza-aprendizaje, este no es en sí, el argumento que satisface los interrogantes educativos, menos aún, en los contextos rurales donde la vida campesina tiene implicaciones con labores agrícolas, comunitarias y educativas que se deben combinar en la vida diaria.

Los análisis de Colomo *et al.*, en contraste con Europa y países de América Latina donde han usado únicamente la variable de ***tiempo escolar***, enfatiza su reflexión con los resultados de pruebas estandarizadas como las de PISA, y demuestran como:

un mayor número de horas por jornada escolar no se traduce en mejores resultados. Queremos destacar el caso concreto de Colombia, cuya organización temporal le hace ser el país de la muestra con la mayor carga horaria de instrucción obligatoria (9800 horas), teniendo una de las jornadas escolares más largas en ambos niveles y, sin embargo, es el país con los peores resultados de todos los que hemos trabajado. Por el contrario, un menor número de horas lectivas por día reportan mayores resultados (2016 p.19).

No se puede asegurar que la ausencia a un día de clase, no asistir varios días de un semestre, incluso, un año escolar, tanto de los estudiantes como de los maestros, son el único sustento para asegurar el resultado de un bajo rendimiento académico. Si fuera la única causa, los mejores estudiantes serían aquellos que nunca pierden un sólo día de asistencia a

clases, los que hacen todas las tareas, los que asisten a la biblioteca para hacer sus trabajos, los que tienen la facilidad en el acceso a medios de información como la internet. En la actualidad, los medios tecnológicos están indicando que la asistencia física a la escuela no es la única forma para aprender.

El sistema educativo rural colombiano pareciera estar sustentado bajo el esquema de tiempo-aprendizaje, aislado de procesos prácticos localizados (contextos) donde se desarrolla el proceso educativo. Reflexiones como los de Ortega y Solano (2023 p.6), ubican una tensión en la dinámica del desarrollo económico del país, donde “su forma discursiva y práctica sobre las zonas urbanas, por lo cual a nivel histórico genera un desnivel cada vez más acentuado entre los niveles de desarrollo y calidad de vida de la ciudad y del campo”.

En ese sentido, lo rural es visto como marginal, y su educación mucho más empobrecida, porque es la despensa, mencionan Ortega y Solano (2023 p.6) “hacia el cual no se distribuyen de manera equitativa los productos materiales y culturales del desarrollo económico”. Allí el proceso educativo se inscribe en los resultados de los recursos de la memoria. En otras palabras, mientras más cosas recuerdes, mejor estudiante serás, porque se rompió esa necesidad de pensar en la comunidad. Así, la proporción “tiempo”, se vuelve graduación de uso de los esfuerzos para recordar datos y no para “comprender” procesos. Pareciera no haberse superado la idea de entender la educación de la memoria como acumulado de respuestas, por acumulados de procesos y experiencias.

Justamente Freire (1992) aludía a esta relación de una educación bancaria, donde el tiempo escolar no es necesariamente calidad, un año escolar para aprender respuestas y aprobar un grado, sin preguntar, sin interrogar por lo que está en la comunidad, porque esa escuela rural no debe hacer pesquisa sobre las razones estructuradas de su desigualdad. De las causas estructurantes de la extracción de biocombustibles y megaminería.

El currículo es únicamente de repetidores hasta lograr dominar un conocimiento ya existente, a la usanza de un holograma del original, sin conocer sus causas, sin entender su origen y sin preguntar para qué realizan lo que hacen o qué función tiene, a quiénes puede ser útil. Acá se olvida el contexto, eso que Escobar (2018) describe como una política del lugar.

Esta realidad, donde el uso del tiempo escolar tiene más la forma de esquema de adoctrinamiento, de alejamiento de lo propio, de lo cercano, y no permite eso que Arias (2021 p.173) infiere sobre que “toda acción de identidad educativa correspondería no solo a lo percibido del entorno rural, sino, además, a lo vivido; por lo tanto, la concepción educativa de lo rural implicaría una representación del espacio”, allí se transmite los saberes campesinos, pero también es donde está el sistema cognoscitivo que potencia las relaciones socioculturales con las cuales se pueden construir los contenidos escolares.

Esa interacción no resulta fácil cuando en la actualidad se debe combatir con los efectos de una internet que como lo plantea Bauman (2012 p. 8) “propone intercambios de mensajes, pero no diálogos, diferencia, pero no debate, más bien, crea la ilusión de estar conectados con los demás”. La escuela rural es a la usanza de Escobar (2018), un lugar de historias, de movimiento, de lucha, de hábitat.

En tanto, los docentes también se ven forzados a repetir el mismo esquema, enseñar en tiempo récord contenidos prefabricados, los saberes estandarizados. Preparar clase se hace una rutina mediada por horas dedicadas para enseñar contenidos que se repiten tal como se presentan en el libro de texto, en la guía de la política educativa. La evaluación se apresta por el avance de los contenidos desarrollados, y no en aprendizaje. Cumplir el horario aprieta en cuentagotas del minuterio para enseñar lo que el currículo exige, y no lo que la realidad necesita.

El tiempo para hacer clase reemplaza el momento para pensar, para imaginar, para dialogar con los estudiantes, conocer sus inquietudes, sus llantos y miedos, sus necesidades, sus sueños, sus profundas crisis familiares, sus inseguridades, o para las preguntas de lo que acontece en su lugar de origen, más bien parece como si fuésemos según Han (2018) turistas del conocimiento como ese legado que recibe el nombre nuevo después del fin de la cultural.

Las discusiones sobre tiempos escolares inician en los años 90's y repercute en América Latina con discusiones sobre si ampliar o no días de los calendarios académico como una forma para mejorar los aprendizajes de contenidos por parte de los estudiantes. En pleno inicio del siglo XXI aún “siguen existiendo diferencias en la organización del tiempo escolar. Al día de hoy estas diferencias se encuentran tanto en el número de días lectivos como en la carga académica anual que la normativa establece” (Egidio, 2012, p.271).

Cómo planificar mejores currículos para la escuela de la vereda, un pueblo, un colegio rural, sino se conoce cuáles son los mayores dilemas de la comunidad, o qué es lo que piensan de la escuela los estudiantes, y, cómo planificar otros currículos si los relatos de su territorio no hacen parte de su formulación y construcción. Tanto los estudiantes como los docentes resultan ajenos al lugar de la escuela, cuando el centro de su quehacer es cumplir los tiempos escolares como horizonte de su configuración.

Tiempo de clase vs logros académicos

Menos tiempo para las clases y más minutos para jugar debería ser el eslogan de toda escuela rural. Husti (1992) aludía como si la sociedad cada día es más móvil, el tiempo escolar también lo debe ser. Hay que decir que existe un miedo latente y generalizado en el proceso de conocimiento, el miedo al "cambio". Se lo pude sentir cuando los estudiantes y los maestros saben que tienen vacíos de conocimiento, y lo primero que se arguye es más tiempo de clase para subsanarlo, como si fuera el indicador de suficiencia.

El temor al reconocimiento del error, a reconocer que es normal que no todos aprendemos en los mismo tiempos y ritmos, que la experiencia situada se remplace con más horas de dedicación, antes que reflexionar por las propuestas y modelos educativos; por tanto, se pierde el foco reflexivo que muchas veces el contexto puede ofrecer. Mucha de las preocupaciones de los docentes es poder terminar todos los contenidos propuestos por el año lectivo, con tantos contenidos, esa idea de *lugar* que Escobar (2018 p.91) propone como “lógica para la diferencia y la posibilidad de construcción de multiplicidades de acciones en el plano de la vida cotidiana” desaparece.

También ocurre que el contexto se vulnera, se apropia por foráneos y trastoca la escuela, ésta, ya no ofrece estímulos como indica Vera, *et al.*, (2021), y repercute en el logro académico. La reflexión, el análisis y la comprensión desaparecen en la diatriba del tiempo. La motivación del maestro también desaparece, éste ya no propone, y, al contrario, se aleja de la comunidad.

Los saberes del territorio y sus comunidades los ocupa por los tiempos que estipula la ley, las normas educativas, los informes del desempeño, las evaluaciones estandarizadas. De esta manera se desconecta paulatinamente las particularidades de los distintos entornos

rurales, sus percepciones de lugar, de esa realidad de la escuela y la diversidad de sus poblaciones.

Los análisis de Vera, *et al.* destacan como el rendimiento académico se afecta profundamente por los elementos que la escuela no percata, acuñado a los dilemas de las escuelas rurales como los escasos de materiales didácticos, su lejanía de centro urbanos, su aislamiento de los grandes relatos urbanos, en ese sentido:

el rendimiento académico está influenciado determinantemente, no solo por factores de tipo cognitivo como la inteligencia o la metacognición, sino también socioemocionales, entre ellos: el autoconcepto, las estrategias de autorregulación y aprendizaje, la autoeficacia, la satisfacción en la escuela y el nivel de compromiso con la tarea (2021 p.390)

La identidad del "ser" jóvenes, niñas y niños que asisten a escuelas y colegios rurales con un historial de relatos de sus territorios, donde el tiempo escolar necesario para aprender, -como si no conocieran sus veredas- es remplazado por el currículo, donde el ser rural se objetiviza, se estandariza y desaparece. Aprender en tiempos escolarizados con otras identidades, otros ritmos de la cultura y de sus contextos. Una educación tradicional que “tiene como centro del propósito formador los contenidos que reducen a sus participantes - tanto estudiantes como profesores- a objetos, a fin de lograr la transmisión” (Pino, 2021, p.47)

Esa lejanía entre currículo, comunidad y conocimiento, hace que la escuela afronte sobre sí misma, esos otros mundos que ofertan la obtención la felicidad, en ausencia de sus propias vidas rurales. Ahora serán seres universales de la hiperrealidad, universalizados en objeto de consumo temporalizados, miembros de la era digital, las inteligencias artificiales, consumidores de bits de datos en medio de una ruralidad desprotegida por sus propios habitantes, “una cultura que no da la libertad de dispersarnos como alegres turistas a lo ancho del mundo” (Han, 2018, p.11), o en palabras de Civera y Costa (2018) la escuela rural como el centro de toda motivación de interacción de instituciones, organizaciones y políticas estatales sin tener muchas veces claridad de lo que se realiza en ellas.

La educación se transforma en extensión, en crecimiento cuantificable de valores sociales y ampliación de cupos como expresión del reconocimiento de la diversidad. El territorio ya no es el lugar de indagación, el acumulado de conocimiento de sus habitantes

no son fuente de consulta, por tanto, la escuela no logra la transformación de su comunidad porque no lee su realidad, tal como lo manifiesta Rueda y Uribe:

las formas de socialización, comunicación y construcción de identidades individuales y colectivas; y los modos de participación y ejercicio ciudadano, todos ellos ahora catalizados por el cada vez más omnipresente ecosistema tecnológico, que, si bien ofrece posibilidades de despliegue subjetivo individual y colectivo, también hace parte de una tendencia dominante de digitalización de las sociedades (2022 p.207)

De esta manera, la inequidad de la vereda se vuelve brecha digital, la interrogación por los objetos del entorno, por los cambios del paisaje y las desigualdades llegan en buffer de noticias. Las respuestas de las mediaciones son el ideario del contenido escolar, cargados de esa precariedad que alude Bauman (2012) de una cultura líquida. Allí las preguntas quedaron en el olvido, sólo se permite el estancamiento para ser evaluado acorde con la norma que mide la superficialidad de un mundo aprendido por pedazos de tiempo curricular.

La educación ha dejado al ser humano en su camino, ahora se afinsa en cibernetas (seres de cables), en conexiones sin redes, buscando la señal endeble de internet al lado de un árbol o trepándolo, porque ahora como series tabuladas y numéricas, cifras y cifrados, códigos de mando, bibliometrías para medir el análisis investigativo, datos simples y simplificados, útiles al servicio de los enlaces de conexión donde puedes aprender, pero no recordar, donde logras el aprendizaje de los olvidos.

Espacio de la ciberpedagogía

El mundo de la tecnología, con todas las ventajas que pueda implicar en la construcción de una cosmovisión del desarrollo, ha permeado profusamente los escenarios educativos. Planificar propuestas curriculares que integren las TIC's en todos sus procesos de enseñanza como herramienta vital en el mundo global, se ha convertido en ingreso obligatorio al nuevo orden de las ideas del mundo moderno.

La implementación de nuevas tecnologías en ámbitos rurales expresa una profunda desigualdad. La distancia entre los saberes de la tecnología y las prácticas de aprehensión de ella, pueden ser escuetas y carentes de toda perspectiva tecnológica para la vida cotidiana del campo. Rueda y Uribe (2022 p.210) postulan que de esta manera “se trata de cuestionar

nociones que homogeneizan la subjetividad pues asume que los procesos de apropiación de las tecnologías se producen de manera desigual y heterogénea”, por tanto, se logra equiparar presencia de computadores e internet con el mundo digital; quizá, porque hablar del discurso tecnológico resulta un nicho sorprendente del mundo hiper-unificado por el avance de los medios de comunicación.

Existen realidades donde utilizar un Video Beam como herramienta de la ciencia y la tecnología, se emplea únicamente como pantalla de extensión del tablero con la pedagogía empleada exactamente con la forma del siglo pasado, -o siglos en plural-. ¿Qué sería lo novedoso? A caso la proyección de la imagen o la estética, qué de ello compadece, por ejemplo, con los saberes campesinos, como saber identificar y utilizar plantas para aliviar dolores corporales o el uso de calendarios agrícolas para orientar la productividad escolar de alimentos y no su comprar en el hipermercado.

En cerca de tres siglos de ciencia y avances tecnológicos, su aplicabilidad en la educación rural pareciera no entrañar esa transformación, más bien, se vuelve esquema para transmitir saberes del consumo, para la generación de nuevas necesidades que benefician a las empresas y transnacionales de bienes y servicios, que controlan el mercado de la industria cultural. Recordemos como Barbero (1997 p.7) presenta el impacto de las tecnologías, y como estas “deslocalizan los saberes modificando tanto el estatuto cognitivo como institucional de las condiciones del saber, lo que está conduciendo a un fuerte emborronamiento de las fronteras entre razón e imaginación”.

Al referir pedagogía y vinculación tecnológica, también se habla de discurso y asimilación de símbolos, en palabras de Barbero (2001) se cambia el saber, ingresamos a lo que Zafra (2015 p.2) llama, una cultura red donde su “construcción socio-simbólica de una época irreversiblemente conectada, donde los sujetos están cada vez más mediados por pantallas y ampliados por las máquinas”.

En ese sentido, ese lugar de hábitat para experimentar se restringe al uso de la información que ofrece la internet, en el consumo de bienes para permanecer activo en el discurso tecnológico de sus propios saberes, en ese escenario, la experiencia de los docentes como práctica curricular se hace intangible. Esta enseñanza no superará el mundo del consumo de información, y no permite la integración de contenidos contruidos con sus

propias comunidades en el mudo de la sociedad red, que recia agresión para el contexto de los saberes rurales, allí donde están sus contenidos, sin tiempo ni espacio.

Así las cosas, se evidencia un mundo de información controlada, un universo de datos y saberes al servicio de bienes, al cual se accede por medio de sistemas de comunicación universal controlada. Allí, el lugar, la vereda la región, la escuela y hasta el territorio se universaliza, se existe y asiste al mundo de las tecnologías como inserción al mercado de información donde la comunidad es la red y los saberes su mercadotecnia. Por ello, la escuela rural se acerca más al consumo de sus productos como axioma de la marginalidad, pero sólo le queda el reflejo abismal de la distancia, fraguado por el consumo de sus aplicaciones como herramientas y paquetes de tekné. Pero también, queda la otra cara, esa que Brumat y Baca (2015) destacan como lectura diversa de la realidad territorial y ámbito comunitario como axioma de la existencia.

El uso irreal del universo tecnológico en lo rural y sus aulas escolares corresponde con su poca vinculación con las necesidades de la vida social y humana del campo. Las tecnologías no logran satisfacer las necesidades de las prácticas académicas, y menos aún, sustentar una vinculación a todo el campo de la vida rural y de sus pobladores. Como infiere Zafra (2022 p. 115), en la crítica hacia internet “como motor de exposición y mercantilización del sujeto, donde, la cultura red dibuja un pico de intensidad con nuevas formulaciones sobre la intimidad en las que ámbitos de poder y relación se están viendo transformados”.

La formación de nuevos ciudadanos como acto educativo de la escuela es desbordo por la gran cantidad de información con la que se disponen en la actualidad, cantidades ingentes de fuentes e imágenes en las redes. Pero, como alude Bauman (2012), nos hacen estar mucho más desinformados.

Las escuelas rurales deben competir con estas desigualdades de acceso informacional, existe un lenguaje de acercamientos al currículo, a la integralidad de hacer con otros, compartir e interactuar con más facilidad por medio de las diferentes redes de los habitantes de la era digital, pero algunos dirán que para lo rural es más el camino de figuras de uso de cibernetas, una quimera con la cual se habita y se re-socializa. Vivir de

apariencias discontinuas, de otros acervos de conocimiento maquinizados que deben ser aprendidos y transmitidos en el nuevo orden del saber mundializado.

El contexto de lo hiper-pedagógico

La construcción de la realidad en el mundo modernizado infiere la fuerte influencia del contexto comunicativo en el proceso pedagógico. Esta realidad presupone relaciones de poder, construcción de nuevas identidades y manejo de herramientas web para su empleabilidad, producción y reproducción. En lo rural, implica, más allá de la brecha digital, el profundo sistema de desigualdades tanto económicas como tecnológicas para sus poblaciones.

También, presupone la ruptura entre tiempo y distancia, el abanico que dividía los continentes, los mares y los países desaparecieron. La universalidad, organizada en la sistematización de las experiencias de la vida se unifican en un lugar sin sitio, sin espacio, en un contexto de-situado en el que todos pueden habitar. Es la omnipresencia de los saberes acumulados en la hiper-comunicación, la cual ya no es del uso exclusivo de seres que requieren necesariamente una experticia, porque esta se adquiere tecleando el acceso a una página web, o simplemente al interior de una inteligencia artificial.

Ya no bibliotecas físicas, donde solía estar el libro que nos remitía a la historia, adiós a las imágenes poco definidas, las filminas, el diccionario, etc, todo ello es obsoleto, es el pasado. Para muchos lugares rurales de Colombia, donde buena parte de la sociedad rural carece de conectividad o electricidad, es un salto al abismo de las interacciones, - además de gigante-, es la llegada a la puerta del viejo "contexto" (de seres humanos, de geografías brillantes, de conflictos) que desaparecen. El nuevo espacio, el "hiper-contexto" llega cargado con sus avatares comunicativos para adentrarse en las mentes y proceso de una nueva pedagogía, como lo presenta Domínguez *et al.* en este caso, donde logra todo lo contrario:

la enseñanza de la lengua extranjera tiene que estar siempre relacionada con el contexto social económico, político y cultural en que tiene lugar [ya que] la globalización y los intercambios económicos y culturales están teniendo influencia en el modo como se enseña y aprende una lengua o lenguas extranjeras. Hay que tener en cuenta, cada vez más, la dimensión intercultural en el proceso de enseñanza. (2013 p.4)

Implicaría que no solo dichas acciones deben ser para áreas del lenguaje, sino para el grueso de los contenidos, con nuevos enfoques, a partir de una “crítica de las metodologías tradicionales que no reconocen y escuchan a sus estudiantes ni a la comunidad, En otras palabras, se debe hacer “un análisis de necesidades del alumno que determinan las competencias que el estudiante tiene que desarrollar de acuerdo con su biografía lingüística, sus conocimientos previos en el aprendizaje de lenguas, su personalidad, su estilo de aprendizaje” (Domínguez, *et al.*, 2013, p. 5). Claro, dicha experiencia cuenta con docente preparados suficientemente en el idioma, tienes las condiciones tecnológicas, y accede al mundo del conocimiento con alguna facilidad, empero, cómo está ocurriendo en Colombia esta relación:

- ¿Qué tanto de este proceso se vislumbra en la vida rural colombiana y sus escuelas?
- ¿A caso la dinámica de la globalización de la comunicación y la economía ha trastocado el mundo de los campesinos, indígenas y afros de tal manera que han cambiado sus prácticas culturales?
- ¿Las academias están preparando docentes para que afronten estos nuevos retos, fuera de estar formados para ser docentes rurales?
- ¿A caso la ciudad es el único modelo unitario de formación representativa para el buen vivir?
- ¿Lo global ha cobrado el papel objetivador de lo general, donde lo local aminora su existencia al punto de su cercana desaparición?

En varios lugares rurales del país, es normal que los niños, niñas y docentes, fuera de caminar dos y más horas para llegar a la escuela, madrugar a las cuatro de la mañana para estar a tiempo, transitar bajo la lluvia por caminos enlodados, salir a la carretera en lomo de mula para poder llegar a la escuela, volver a la casa en la tarde para hacer las tareas en ausencia de la internet, -porque en la vereda eso no existe-; como tampoco existe la biblioteca, la ruta de bus, y en muchos casos, tampoco electricidad. Sin duda, hay que hilar mucho más fino para hablar de pedagogía, y más aún, cuando se infiere por estas tecnologías del siglo pasado que ya se insertaron en la vida cotidiana.

Cómo vincular a las Tic's esa huerta familiar, las alelopatías aplicadas al campo, los dilemas por la tierra, los saberes de los pobladores rurales, la riqueza de flora y fauna, las prácticas culturales es una pregunta constante en la escuela del campo. Pensar en los usos de los viejos contextos, su reconocimiento, su puesta en práctica de su diversidades y complejidades, sus habitantes, sus temores y diferencias, deberían ser alguno de los retos de los contenidos de esas TIC, porque como lo infiere Zafra (2015 p.12) “la época, indudablemente, esconde nuevas complejidades que nos interpelan a mirar y hacer de otra manera. Y es a lo que convierte esta época en algo diferente donde quisiera mirar para detectar nodos de transformación y mejora”.

Pero en lugar de habitar ese mercado desdeñante de la hiperrealización mediática, que aprieta tan fuerte que obliga a olvidar incluso quienes somos, de dónde venimos y el lugar que ocupamos en lo rural, aquello que la comunidad quiere, y, el papel de la pequeña escuela rural. Ese malestar en la educación con el cual se pide constante cambio, alude Zafra (2015 p.12), “convive no sólo con una profunda crisis social, sino también con una profunda transformación del aparataje social, del acceso y producción del conocimiento y de las formas de constituir sujeto e identidad en un mundo irreversiblemente conectado.

Es que, en medio de tanta desigualdad, la escuela también se ve afectada, remplace su función potente dentro de la comunidad, por esquemas y modelos más universales, por ello los saltos que debe hacer con los lenguajes de lo tecnológico la desubica, lo local deja de tener el valor que siempre había centrado, y por ello, ya no parece tener tanta relevancia para su comunidad.

Pedagogías de las falsas modas

El "individuo" que consagraba su existencia como "ser" y como "sujeto de normas" (representado por la institución), ese ser ya no existe, porque ahora se expresa como actor potencial de la transmisión del circuito de mercado, es únicamente “consumidor”. Por ello, la educación es un ejercicio que beneficia al capital. El currículo lo reproduce y se extiende dentro de la institucionalidad, es proclive a su dinámica y no, a la protección de los derechos educativos. Por tanto, la relevancia en lo rural para pensar currículos del contexto se nubla, porque ese sujeto de normas no configura lo rural como existencia de su individualidad.

Acorde con Bauman (2012 p. 3), en relación a la influencia de las redes sociales, menciona que el “yo” ocupa un lugar decisivo. “Sin darnos cuenta, nos volvemos dependientes de esa exposición pública, allí queremos ser identificados y reconocidos de una forma determinada, e incluso podemos llegar a sentirnos frustrados si no lo logramos”.

En esa relación, los proyectos de vida y planes de desarrollo se aúnan como esqueleto de contribución al diseño de las lógicas de intervención del quehacer educativo, ese modelo universal de la institución como garante de un derecho. La institucionalidad funciona como reproductora de las reglas y extensión del discurso imperante de la globalización. En la sociedad colombiana la institucionalidad pierde credibilidad, su dinámica de respuesta, atención y garantía esta despojada. Muchas respuestas se aluden a la corrupción, malos manejos administrativos, inversión deficiente; empero, también está inmersa una dinámica universal, donde la *paideía*, ese viejo modelo de la libertad de expresión, de la representación mayoritaria, de la sociedad de derechos va desapareciendo, y se reemplaza por lo que Eco (2014) llama una sociedad hiperconectada, donde solo importa que nos quieran ver.

Se asiste a una disociación entre pedagogía, docente y comunidad, donde la pérdida de ese referente que desempeñaba como “actor” válido, imperativamente reconocido por la institución, ahora, es parte del cambio global donde se transforma en consumidor de “mercancías educativas, modelos de enseñanza, aplicaciones didácticas, uso de inteligencia artificial educativa”; se hace “ente” que es y no un sujeto del quehacer educativo. Esta dinámica como lo presenta Zafra (2022 p. 117) afecta la subjetividad moderna, porque “se construye mirando a un lugar interior, hoy ese lugar parece abandonarse derivado a una llamativa exteriorización del yo. Como efecto, las personalidades tienden a mercantilizarse y tanto privacidad como intimidad se exponen.

Esa imbricación del afuera, donde la institución expone su quehacer pedagógico, sumado al proceso de gestión, ofrece sus resultados, su impacto en estadísticas, más como axioma mercantil de servicios educativos, ya no identifica su centro en la sociedad; esta relación despojada de toda responsabilidad al docente, de todo compromiso, lo desracionaliza, lo inserta al mundo global sin un lugar y tiempo, lo despedagogiza.

Estas vinculaciones al mundo red, hacen sentir que el docente pueda ser obsoleto, Esa antigua forma donde se hacía responsable al docente por toda falla en el proceso de enseñanza ha desaparecido del ámbito académico. Su valor, su voz y conocimiento se elidió de la participación en la construcción de la escuela y sus contenidos, esa forma del ser docentes está en desuso, ha pasado de moda. La idea de ver la educación como un campo problemático de la sociedad, que le hacía frente al olvido tanto de los Estados como de su responsabilidad ha sufrido el desgarramiento de su existencia.

El docente allí ya no es un ser humano, ahora es una herramienta más del nuevo sistema mundo educativo, un innovador, un impulsor de nuevas realidades, un gestor, un aplicador de pulsos mecanizados, habitar la red como trabajo, como conciencia de un lenguaje bit, como estilo de su vida donde solo la intimidad es nutriente de la red mundo, ya no concienciación.

El docente ya no es responsable de los malestares de la educación y tampoco de los posibles elementos para cambiarla. Es evidente que todo proceso educativo pasa por la influencia del docente, en este sentido, la reproducción de los sistemas de control estaría a la base; pero, es el desarrollo del currículo quien expresa el modelo educativo imperante, lo que deja de manifiesto que el docente es víctima/victimario en esta lógica de proceso educativo.

Toda reflexión por la condición y situación de la educación como categoría social, debe buscar sus posibles repuestas en el currículo que se imparte, y no en aquellos que lo enseñan, menos aún, en quienes lo reciben. En palabras de Han (2018 p.22) es la “desnaturalización intensificada, la a culturalización, una hipercultural fugitiva”.

Toda pedagogía puede y debe ser pedagogía de un contexto, no de un deber ser. La vida rural aboca, por encima del conflicto, de las violencias, la pobreza aguda, y la de la misma cercanía tecnológica, la aplicación de modelos educativos acorde con la vida cotidiana. Brumat y Baca (2015) muestran como aún el docente es un mediador en el mundo rural, media los conflictos y s dinámicas emocionales. Pero, también se refleja un modelo único es la preproducción de la gestión ministerial, y no del reconocimiento de las diferencias y particularidades de entornos diversos, complejos y proclives a otros ritmos y necesidades.

El mercado de nuevas pedagogías y currículos, gestionan el valor de la enseñanza, donde los docentes son el mercado potencial y sus estudiantes los consumidores. Allí, se capacita y actualizan en procesos poco pertinentes para las poblaciones rurales. Se instauran medidas de tiempos y objetivos para la obtención de créditos indispensables como docentes certificados. Una especie de comparación, y según Han (2018) una desespacialización universal.

Este proceso anula completamente las preguntas, las inquietudes y preocupaciones que los hacía sentir importantes en la escuela y la comunidad, porque el lugar ha desaparecido. No pensar, no preguntar, no hacer análisis sobre las condiciones de la educación es el papel que ha gestionado los cambios en el modelo educativo colombiano y el desarrollo de las tecnologías para lo rural, su nicho fragmentado.

Hacia una pedagogía con enfoque campesino

Por fuera del método científico se queda todo lo que la ciencia no aprueba. Es la lucha del más fuerte sobre el más débil, del que no sabe, por el que tiene el conocimiento. Del civilizado sobre el subdesarrollado. Según Arias (2014), si no está validado por el método científico no es viable, no sirve, no es importante.

En los salones, en la escuela, en la comunidad se replica este tipo de sociedad y de educación, de visión de mundo. Se entiende *El desarrollo* como sinónimo de cambio, y las personas le tienen más miedo al cambio que a los avances; es buena hora para inquietarse por el tipo de progreso que sea más equitativo y prudente para la ruralidad.

Cuántas preguntas sobre la vida rural y el campesinado tienen los programas de formación de maestros, qué y cómo se expresan los saberes campesinos, acaso será por el conjunto de prácticas cotidianas, dónde están los enfoques campesinos en los currículos y empleo de tecnologías.

Serán las cosechas, las fases de la luna, las creencias, las formas de trabajo, la economía, las costumbres, las comidas, las historias, los bailes típicos, los intercambios comunitarios, las mingas de trabajo, el uso de ungüentos y pomadas de hierbas, los rezos y creencias, el agüero que adivina, canticos para curar el alma, y otros más, qué de todo ello es apenas una pregunta en las aulas.

También están los saberes acumulados en su diario vivir para resolver problemas en cultivos, la manera de entender las relaciones espaciales, ¿cuándo sembrar?, ¿cómo preparar la tierra?, ¿cuándo cosechar?, ¿por qué la luna está amarilla?, ¿Por qué llegaron tantos grillos amarillos al cultivo, y, sobre todo, ¿qué hacer? Los conocimientos sobre plantas medicinales utilizadas para curar o aliviar enfermedades, tanto del cuerpo como del espíritu, tejer, recetas tradicionales, entre otras muchas prácticas que pasan desapercibidas o no tiene importancia en la educación formal.

La simbología de lo local es un reto aún por ganar, tanto en las aulas como en el currículo mismo; estas pueden funcionar como estrategias investigativas en una educación rural. De una parte, porque los padres de familia están inmersos dentro de esas lógicas de pensamiento rural, comprenderlo es relevante para ubicar cómo funciona sus lógicas de mundo, que seguramente también las aplicarán sobre la crianza de sus hijos e hijas.

Esta postura es apenas el inicio de la reflexión por un mundo que considera una necesaria lectura sobre lo rural. Quizá la ciencia y la tecnología ofrece posibilidades inagotables de elementos positivos, pero en nuestras sociedades con tanto desarrollo tecnológico es casi indigno, saber que estamos en momentos donde a mayor tecnología el hambre y la desigualdad es mucho más grande, en tiempos así, la pregunta sobre para qué la tecnología resulta marcadamente una pregunta necesaria.

A continuación, se presentan una síntesis incipiente de algunas consideraciones a manera de ejemplo, que pueden ser ejes de reflexión para abordar el trabajo educativo rural y las lógicas de acción para su acompañamiento:

Lo colectivo: El trabajo y el saber deben ser colectivos, deben estar por encima del individuo sin que esto implique desconocerlo. Ello es importante ya que el trabajo colectivo crea vínculos, articula procesos, fortalece saberes, intercambia conocimientos, es también la posibilidad para que los pobladores creen múltiples vínculos con la escuela más allá de ir a recoger notas o a hablar con los profesores. O recibir informes de sus niños casi siempre desde el regaño por no ser un padre ideal; la educación no es sólo escolar, es un proceso de aprendizaje amplio, por medio del cual la sociedad le provee a los suyos las posibilidades para que crezcan en ella, aprendan, se socialicen, se relacionen, interpreten el mundo. Si hay

trabajo colectivo, habrá mayores posibilidades de que los jóvenes, niños y niñas aprendan y se formen para sí mismos y para los demás.

La pluralidad de conocimiento: La ciencia y las disciplinas han sido privilegiadas por la escuela, ellas son importantes porque han construido conocimiento fundamental y “universal” para entender el mundo; pero ello mismo ha hecho que los saberes locales se vean de segunda mano, muchas veces sin relevancia. Si queremos fortalecer nuestro trabajo organizativo -que también es epistémico-, es necesario construir espacios para el conocimiento local, para el saber que nos ha permitido estar en este territorio. No se trata de cualquier conocimiento como si todo valiera, sino de aquel que remite a la historia, que permite potenciar y fortalecer la identidad, el territorio, las prácticas locales y las organizaciones.

El conocimiento territorial: El territorio se ha convertido en un espacio central para las organizaciones rurales, este no es solo el lugar de habitar, sino el lugar de construcción colectiva de proyectos; es el vínculo con la naturaleza, con los suyos, con la historia familiar y organizativa. Por eso, se requiere vincular al territorio a la escuela, y para ello, se deben hacer investigaciones sobre los conocimientos territoriales –que ya los hay- para que éstos ingresen a las prácticas y diseños pedagógicos de los agentes educativos y de las escuelas; ya que el conocimiento no es solo lo que viene de afuera. Los campesinos tienen saberes que no ha sido sistematizados, este saber es fundamental en términos de la identidad con el territorio. Sus *prácticas pueden considerarse como construcciones colectivas y dinámicas* que ayudan a organizar y dinamizar los quehaceres del campesinado como sector rural. Afianzan la vida en el campo, generan unidad y potencian representación grupal, tanto en las siembras, en las historias locales, como en la vida cotidiana.

La soberanía educativa: Desde esta perspectiva la educación no se puede reducir ni a los espacios institucionales e instituidos por la modernidad, ni a las funciones que esta le endilgó. La educación es un proceso recíproco en el que tanto la sociedad como el sujeto está aprendiendo y enseñando, ya sea de manera intencional o no, y ello debe ser propuesto por sus pobladores desde las diferencias y articulaciones. Las organizaciones con sus comunidades, en el marco de la política educativa, deben tener la posibilidad de plantear los

criterios de las escuelas, y si de los niños y niñas se trata, poder compartir la representación social que de campesino han construido.

Junto con ello, es desde el enfoque de investigación, que la acción de buscar situaciones reales o simuladas permiten desarrollar habilidades importantes en el contexto, para ello se instaura la definición y delimitación de problemas y análisis de objetos y situaciones que inciten a la búsqueda y uso de información de diferentes fuentes, lo cual motive y favorezca la adquisición del conocimiento (con todos sus necesidades y problemas), para alcanzar esos saberes, habilidades y capacidades, la oferta educativa, y en especial la escuela que existe en medio de dicha situación debe acercarse a “una teoría consistente de la interculturalidad que debe encontrar la forma de trabajar conjuntamente los tres procesos en que ella se instaura: las diferencias, las desigualdades y la desconexiones a que se han visto abocadas las poblaciones que habitan el territorio circundante a la escuela.

A manera de conclusión

Las iniciativas de sectores rurales nacen de la necesidad de proponer y reclamar el derecho a ser tratado diferencialmente como sector, quienes comparten un mismo territorio con pueblos originarios (población indígena o afrodescendiente) y con poblaciones que tienen otras formas de realizar vínculos con la tierra y el mundo (campesinos), pero que necesitan y requieren estrategias donde puedan relacionarse entre ellas y donde nadie sienta amenazada la existencia de su cultura o cosmovisión, sino por el contrario, pueda ser un complemento entre ellas; de manera tal que las distintas formas de ver y articularse con el mundo puedan estar presentes en el espacio escolar, donde la conformación de un currículo educativo nacional para la educación básica, media y la primera infancia, vincule la idea de una pedagogía de lo rural.

De esta manera, interrogar por el papel de la ruralidad en el desarrollo de una política educativa, también es la inquietud por ubicar elementos estructurales tales como:

- Los que sean constitutivos de las necesidades educativas de la escuela; con elementos más reales sobre la vida cotidiana del campo, en este caso el campesinado.

- Una reflexión clara del mundo rural, sus ritmos y vivencias como elemento propositivo; no basta ni es suficiente enunciar el reconocimiento, la participación y la vinculación sin metodologías y procesos que lo expliquen en su funcionamiento.
- Referentes pedagógicos que responden a las dimensiones de las postulaciones del aprendizaje significativo, la familia como base de la construcción de aprendizaje, el Modelo Pedagógico Comunitario- y un enfoque de derechos.
- Adicionalmente, todos los elementos de formación y contextualización en diálogo con las necesidades propias de los territorios. Mucho más, cuando no ofrecen metodologías para hacer evidente el reconocimiento de la diversidad.
- El acceso a las tecnologías debe potenciar los saberes rurales y no su detrimento, deberían enraizar un enfoque campesino para su empleabilidad
- Acceder implica cubrimiento a toda la población rural, una oferta que potencie la idea de lugar como escenario para la vida y no su destrucción. La conectividad debe ir más allá de la escuela.

Aunque la construcción de rutas pedagógica regionales y nacionales para vincular un enfoque campesino, tanto en su construcción como en la implementación puede verse condicionada por un sistema educativo ya restrictivo, que confunde enfoque con cobertura, y pre-condiciona desde el currículo hasta la evaluación la posibilidad de proponer una educación con enfoque diferencial para el campesinado; es también, el horizonte para seguir reflexionado por lo que acontece en el campo, para hacer, construir y contar la historia de la educación rural.

Bibliografía

- Arias Gaviria, J. (2014). *Educación rural y saberes campesinos en Tierradentro Cauca: estudio del proceso organizativo de la Asociación Campesina de Inzá Tierradentro (ACIT). 2004 a 2012*. Recuperado de: <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/52109>
- Arias-Gaviria, J. (2021). El campesinado en la educación rural: un debate emergente. *Pedagogía y Saberes*, (54). <https://doi.org/10.17227/pys.num54-10555>
- Bauman, Zygmunt (2012) Facebook y las trampas de las redes sociales. Tomado de

<https://lamenteesmaravillosa.com/zygmunt-bauman-facebook-y-las-trampas-de-las-redes-sociales/> (12-96-2024)

Brumat M y Baca Claudia B (2015) Prácticas docentes en contextos de ruralidad. Un estudio en escuelas rurales del norte de Córdoba. Educación, Formación e Investigación, Vol.1, N°2 - pp10-28. Recuperado de:

<https://ansenuza.ffyh.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086.1/1111/REVISTA%20DGES%20EFI-2-2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

BID (2021) El estado de la conectividad educativa en América Latina: Desafíos y oportunidades estratégicas. Tomado de: <https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2021/11/El-estado-de-la-conectividad-educativa-en-America-Latina-Desafios-y-oportunidades-estrategicas-1.pdf>

Colomo, E., Cívico, A., Gabarda, V., & Cuevas, N. (2016). La influencia del tiempo escolar en el rendimiento académico: un estudio comparativo en sistemas educativos de Europa y Latinoamérica. *Cuestiones Pedagógicas. Revista De Ciencias De La Educación*, (25), 11–22. <https://doi.org/10.12795/CP.2016.i25.01>

Civera Cerecedo, Alicia y Antón Costa Rico (2018) Desde la historia de la educación: educación y mundo. En: Historia y Memoria de la Educación No 7 pp 9-45. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=23098>

Cragnolino, E., y Lorenzatti, M. d. C. (2015). *Multidimensionalidad de la escuela rural. Notas para pensar la formación docente inicial*. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/11086/547732>

Dane (2022) Indicadores básicos de tenencia y uso de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones – TIC en hogares y personas de 5 y más años de edad Departamental. Boletín técnico Tomado de: www.dane.gov.co/files/operaciones/TICH/bol-TICH-2022.pdf

Domingues Ferreira da cruz, m. r., Pereira Tavares, s. p., y Durán Fernández, a. (2013). Por una (hiper)pedagogía crítica, intercultural y multisensorial en el aprendizaje de español como lengua extranjera (ele). *marcoele. revista de didáctica español lengua extranjera*, (17), 1-19.

Eco, Umberto (2014). Dando a cambio nuestra privacidad. Tomado de: <https://opinion.infobae.com/umberto-eco/2014/07/11/dando-acambio-nuestra-privacidad/index.html> (12-08-2024)

Escobar, A (2018) Territorios de diferencia. Lugar, movimiento, vida y redes. Universidad del Cauca. Popayán, Cuaca. Colombia.

Egido Gálvez, I. (2011). Los tiempos escolares en los sistemas educativos: análisis de algunas reformas recientes. *Revista Española de Educación Comparada*, (18), 255–278. Recuperado a partir de <https://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/7564>

Giménez, G (2012). La cultura como identidad y la identidad como cultura. Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM, 1-27. Disponible en: <https://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2011/08/laculturacomoidentidadylaidentidadcomoculturagilbertogimenez.pdf>

Han, Byung-Chul (2018) Hiperculturalidad. Heder, Editorial, Barcelona.

Husti, Aniko (1992) Del tiempo escolar uniforme a la planificación móvil del tiempo Revista de educación. 1992, n. 298; p. 271-305. Recuperado en: <http://hdl.handle.net/11162/70355>

Martín-Barbero, Jesús. (2001) Transformaciones del saber en la sociedad "del conocimiento" y "del mercado". En: Pasajes: Revista de pensamiento contemporáneo, Número 7: 7-13. DOI: <http://hdl.handle.net/10550/46391>

Martínez, Boom A; Noguera C; Castro O. (1994) Currículo y modernización. Cuatro décadas de educación en Colombia. UPN, Bogotá.

Ortega Bravo, E. E., y Solano León, E. de J. (2023). Inequidad en la educación rural en Colombia: revisión de literatura. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 7257-7274. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.4961

Pérez, E. (2001) “Hacia una nueva visión de lo rural” *En Pensando el Desarrollo Rural* Parte I. recuperado en:

<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20100929011414/2perez.pdf>

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (pnud). (2011). Colombia rural. Razones para la esperanza. Informe Nacional de Desarrollo Humano. Bogotá. INDH-PUND.

Pino, S Stella (2021) Praxis pedagógica campesina, apuesta alternativa recreada desde la educación popular. bol.redipe [Internet]. 2021 Aug. 1 [cited 2024 Sep. 5];10(8):43-54. DOI: <https://doi.org/10.36260/rbr.v10i8.1383>

Rueda Ortiz, R y Uribe-Zapata, A. (2022). Cibercultura y educación en Latinoamérica. Folios, (56). <https://doi.org/10.17227/folios.56-17013>

System for Mobile Communications Association (2021) Tomado de:
<https://www.techtarget.com/searchmobilecomputing/definition/GSM> (29-04-2024)

Tadeu da Silva, T. (1997). Descolonizar el Currículo: estrategias para una pedagogía crítica (dos o tres comentarios sobre el texto de Michael Apple) En, “*Cultura, Política y Currículo*. Ensayos sobre la crisis de la educación pública”. Editorial Losada. Argentina

Vera Sagredo, A., Cerda Etchepare, G., Aragón Mendizábal, E., & Pérez Wilson, C. (2021). Rendimiento académico y su relación con variables socioemocionales en estudiantes chilenos de contextos vulnerables. *Educación XX1*, 24(2), 375-397.
<https://doi.org/10.5944/educXX1.28269>

Zafra, Remedios (2022). La intimidad conectada. Feminismo y cultura red. Atlánticas. *Revista Internacional de Estudios Feministas* ,7 (1), 114-130 . Doi:
<https://dx.doi.org/10.17979/arief.2022.7.1.7261>

Zafra, Remedios (2015). Educación y cultura-red: potencias y contradicciones para una transformación necesaria. profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19(2), 11-24.