

Manjarrés en el tiempo del aprendizaje móvil

Juan Zambrano Acosta
Compilador



Zambrano Acosta, Juan, compilador

Manjarrés en el tiempo del aprendizaje móvil / Juan Zambrano Acosta, compilador -- 1 edición -- Medellín: UPB. 2023 -- 153 páginas. ISBN: 978-628-500-091-1 (versión digital)

1. Educación 2. Tecnologías de la Información y las Comunicaciones
3. Formación Docente

CO-MdUPB / spa / RDA / SCDD 21

© Juan Zambrano Acosta

© David Montes Bermúdez

© Juan Carlos Echeverri Álvarez

© Giovanni López Molina

© Juan Fernando Palacio Mesa

© Óscar Eduardo Sánchez-García

© Editorial Universidad Pontificia Bolivariana

Vigilada Mineducación

© Valeria Díaz Arango

© Juan Carlos Ceballos-Sepúlveda

© Gloria del Pilar Londoño Gallego

© Beatriz Elena Marín-Ochoa

© Eugenio Ramírez Ramírez

Manjarrés en el tiempo del aprendizaje móvil

ISBN: 978-628-500-091-1 (versión digital)

DOI: <http://doi.org/10.18566/978-628-500-091-1>

Primera edición, 2023

Escuela de Educación y Pedagogía

CIDI. Grupo: Educación en Ambientes Virtuales. Proyecto: Formación de docentes de escuela nueva con aprendizaje móvil para la integración de TIC en sus prácticas de enseñanza. Radicado: 461C-03/19-16

Gran Canciller UPB y Obispo de Medellín: Mons. Ricardo Tobón Restrepo

Rector General: Padre Diego Marulanda Díaz

Vicerrector Académico: Álvaro Gómez Fernández

Decano Escuela de Educación y Pedagogía: Juan Francisco Vásquez Carvajal

Coordinadora (e) editorial: Maricela Gómez Vargas

Producción: Ana Milena Gómez Correa

Diagramación: María Isabel Arango Franco

Corrección de estilo: Edilda Muñoz Correa

Fotografía portada: Juan Zambrano Acosta

Dirección Editorial:

Editorial Universidad Pontificia Bolivariana, 2023

Correo electrónico: editorial@upb.edu.co

www.upb.edu.co

Radicado: 2252-06-03-23

Prohibida la reproducción total o parcial, en cualquier medio o para cualquier propósito, sin la autorización escrita de la Editorial Universidad Pontificia Bolivariana.

Educación rural y TIC

Juan Zambrano Acosta^{*}
David Montes Bermúdez^{**}
Juan Carlos Echeverri Álvarez^{***}

La educación rural es un escenario que se encuentra permeado por múltiples realidades que configuran los procesos de enseñanza y aprendizaje. La comunidad científica ha presentado en los últimos años un renovado interés en estudiar el ámbito de la educación rural y sus diferentes aristas, de las cuales se desprenden muchas posibilidades de análisis, especialmente, la atención hacia el estudio de esta temática ha tenido un resurgimiento particular en países en vía de desarrollo, que por sus características sociales, económicas y políticas tienen grandes complejidades educativas en torno a la ruralidad.

^{*} Catedrático de Investigación Educativa, Docente titular, Universidad Pontificia Bolivariana.

^{**} Joven Investigador, Universidad Pontificia Bolivariana.

^{***} Docente titular, Universidad Pontificia Bolivariana.

El abordaje teórico sobre la educación rural se ha enfocado en las discusiones que persisten sobre las múltiples concepciones de la ruralidad, donde se ha presentado una connotación de atraso y precariedad que ha aumentado una postura dicotómica con respecto a lo urbano, desconociendo el enfoque sociocultural que reaviva las prácticas y construcciones sociales de las ruralidades, los modelos educativos, teorías de la enseñanza y aprendizaje, entre otros aspectos, mientras el abordaje investigativo ha estado enmarcado dentro de múltiples enfoques que buscan comprender y profundizar sobre las prácticas educativas en los contextos rurales a partir de aproximaciones cualitativas de estudios de casos, etnográficos y documentales.

La educación rural y las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) como tema de estudio deriva múltiples puntos de partida para el análisis, de los cuales la gran parte se enfoca, en primer lugar, al estudio de la integración de estas tecnologías a las escuelas rurales de difícil acceso, desde un punto de vista de la justicia social y la equidad en el acceso a la información como parte de las políticas suscitadas por organismos internacionales como la Unesco y la OCDE, que conciben el papel de las TIC en la educación rural como mecanismos para la reducción de la brecha digital con respecto a las escuelas urbanas. Un segundo lugar, que emerge del análisis de la integración de las TIC en el ámbito educativo rural, se ha enfocado en las posibilidades que tiene la interacción con estas herramientas en áreas donde la conectividad es escasa y existen condiciones precarias de infraestructura.

Las dificultades de acceso y conectividad son quizá el horizonte más tratado en las investigaciones nacionales e internacionales. Además de ocupar un lugar importante en la agenda de las políticas educativas de los gobiernos, la realidad de muchas escuelas rurales de Colombia y puntualmente en el departamento de Antioquia muestra que no se trata de una temática acabada y que no aporta más discusiones y reflexiones al campo académico. Por el contrario, las características particulares de la demografía de gran parte del territorio rural colombiano, acompañadas por la falta de seguimiento e implementación de las políticas educativas para el sector rural, se muestran como los principales obstáculos en la integración

de tecnologías en estos contextos, motivo por el cual se suele contar con diferencias entre los datos suministrados por organismos institucionales y los datos que se derivan de procesos de investigación académica.

Una mirada para el análisis de la educación rural y las TIC, va más allá del aspecto de la infraestructura y se enfoca en el análisis del papel que cumplen estas tecnologías en el desarrollo de las labores propias de entornos rurales como la agricultura, ganadería o crianza de animales. Esto evidencia la importancia del fortalecimiento de la relación escuela-comunidad a través de las TIC, lo cual ha sido un factor sobre la cual se siguen entablando discusiones en el ámbito académico y educativo, como parte de la reflexión sobre el uso pedagógico de las TIC centrada en los procesos de interacción y comunicación entre sujetos, por lo que la educación rural ha sido escenario de estudios desde una perspectiva que relaciona el contexto, las prácticas sociales y las herramientas.

Este capítulo se centra en la reflexión sobre la educación rural y la integración de las TIC desde tres momentos: en el primero se introduce el concepto de ruralidad trabajado en esta construcción académica, presentando varias miradas que ha recibido desde distintas estancias y disciplinas como la sociología o la geografía; finalmente, se expone el concepto desde el enfoque de las construcciones sociales en la ruralidad como formadoras de identidad cultural del contexto, reconociendo las transformaciones que ha generado el avance tecnológico-comunicativo que ha dado lugar a la denominada nueva ruralidad.

Segundo, se menciona el concepto de la educación rural en términos de su función en el contexto colombiano, una breve aproximación histórica, una consideración del rol del docente, de las prácticas de enseñanza y de los modelos pedagógicos. Además, se mencionan modelos educativos flexibles implementados en el país y otros programas educativos para la población rural, algunos desde el Ministerio de Educación Nacional.

Tercero, se realiza un recorrido a través de las experiencias e investigaciones con respecto a la integración de las TIC en escuelas rurales desde el ámbito internacional, nacional y local para vislumbrar las aproximaciones y hallazgos más importantes sobre esta temática, especialmente en cuanto a las dimensiones de los programas de implementación de TIC, usos edu-

cativos por parte de docentes y estudiantes, percepciones de los docentes frente al uso de estas herramientas y estudios relacionados con el acortamiento de la brecha digital y cognitiva entre escuelas rurales y urbanas.

Finalmente, se concluye con un apartado que pone en evidencia las principales reflexiones sobre el papel que pueden cumplir las TIC en la educación rural desde una mirada que contempla limitaciones, aciertos y recomendaciones como aspectos que aportan al debate actual sobre la temática.

El concepto de ruralidad

El concepto de ruralidad permite emprender un viaje hacia un terreno frecuentemente explorado por diversos entes institucionales, gubernamentales y por diferentes disciplinas, entre las cuales destaca la sociología, específicamente la sociología rural. Estos estudios para una definición de la ruralidad han estado enmarcados por perspectivas que proponen una concepción del territorio rural que difieren entre sí o que se relacionan solo en algunos puntos.

Las concepciones de lo rural son varias que, desde diferentes características, sugieren el espacio rural como un lugar de atraso y precariedad. Este ha sido el significado de lo rural en tanto se hablaba de un lugar no solo ubicado en las afueras de las ciudades (algunos incluso a muchos kilómetros de distancia de las grandes metrópolis), sino como un lugar en contraste con lo urbano y que presenta un estancamiento en desarrollo y grandes carencias en términos de abastecimiento de recursos y servicios públicos básicos (Rojas, Ramírez y Tobón, 2013), lo cual relega lo rural a una mirada dicotómica que propone una comparación con respecto a lo que las ciudades pueden ofrecer (González, 2011).

Dicha perspectiva, además de contraponer lo rural y lo urbano, se ha enfocado en una concepción ligada al factor territorial. La ruralidad ha sido definida por múltiples instancias internacionales como la Unesco y la OCDE, así como organismos nacionales como el DANE o el Departamento Nacional de Planeación (DNP), las cuales han propuesto

mecanismos de medición que permiten ubicar lo rural en diferentes niveles de acuerdo con variables cuantitativas, entre estos factores se encuentran aspectos como los kilómetros de distancia desde una ciudad municipal, número de habitantes por metro cuadrado y cantidad de servicios públicos (DPN, 2014). Asimismo, se han tomado en cuenta las características de infraestructura, condiciones de vías públicas, condiciones topográficas, características domiciliarias y actividades comerciales.

La sociología rural ha incluido algunos de los anteriores aspectos en el análisis de lo rural. Dichas características han sido desarrolladas específicamente a través de datos estadísticos, para presentar informes institucionales y gubernamentales y establecer una categorización de las ruralidades. Los datos estadísticos han permitido construir referencias a lo rural desde diferentes aristas que, si bien establecen unas distinciones en términos de la concepción de ruralidad, continúan asentadas en la postura dicotómica teniendo como modelo el espacio urbano y centradas en el aspecto territorial (Pérez, 2001). Entre algunas de esas referencias se pueden mencionar lo suburbano, pre-urbano, semiurbano, rural concentrado, rural disperso y periférico, entre otras (Agudelo, 2006).

La concepción de lo rural también ha sido abordada desde una mirada que se distancia de las políticas públicas y lo estadístico para presentar una visión de la ruralidad desde una perspectiva sociocultural y filosófica. Esta mirada propone el concepto de la ruralidad a partir de las construcciones sociales que emergen en la relación de los habitantes del espacio rural con el entorno que habitan y los significados de los que han dotado dicho contexto (González, 2011; Welsch, 2014). Esta perspectiva ha permitido visibilizar la ruralidad como un escenario donde convergen diversas prácticas productivas y culturales relacionadas con aspectos como el aprovechamiento de los recursos naturales y otras formas de vida vinculadas al territorio rural (López, 2006).

Una ruralidad indiferente a las concepciones territoriales o geográficas, en tanto se enfoca en el espacio simbólico y práctico, que no compara las condiciones en un plano de urbanidad-ruralidad y, por lo mismo, no presta atención a las actividades económicas en clave de la dualidad riqueza-pobreza. La mirada estadística y demográfica de los diferentes

organismos nacionales e internacionales pone en evidencia la situación de pobreza e inequidad de muchas partes de las zonas rurales de países en vía de desarrollo, mientras el enfoque sociocultural no busca invisibilizar esta realidad económica y social, sino apartarse de la mirada comparativa y reconocer el contexto rural como espacio cultural constituido por prácticas sociales específicas (De Grammont, 2008).

Los procesos de globalización no han exceptuado el contexto rural y la incursión cada vez más evidente de las TIC, lo que ha permitido vislumbrar nuevos paradigmas relacionados con la ruralidad, proceso en el que la cultura rural tiene un desarrollo acompañado de los procesos comunicativos que ha dado origen a la nueva ruralidad o ruralidad de hoy. Algunos autores (López, 2006; González, 2011; Welsch, 2014) sugieren que este fenómeno, al igual que la postura sociocultural, va más allá de la concepción del espacio rural tradicional, que propone lo rural desde lo territorial, para explorar las posibilidades que emergen en la integración de las TIC y los medios de comunicación en el reconocimiento de las prácticas sociales identitarias del contexto rural.

A diferencia de la concepción dicotómica que percibe lo rural como “aquello que no es urbano”, la nueva ruralidad propone una distinción de la vida rural como producto del contacto cada vez mayor con el medio urbano, devenido no solo por la gradual integración de las TIC, sino sumado al mejoramiento de las vías públicas y carreteras que ha permitido que el contacto entre las comunidades urbanas y rurales sea más frecuente. Esta concepción permite presentar ruralidades con diversas formas de vida que si bien están ligadas a las actividades de comercio como agricultura, artesanía, ganadería y pesca con base en la intrínseca relación con la tierra y los recursos naturales, no se conciben como lugares de atraso, en tanto reconocen el contacto que, a partir de la movilización ciudadana, la industria y las TIC han construido nuevas realidades sociales; en otras palabras: nuevas ruralidades.

Un acercamiento hacia el término de la educación rural puede tener lugar a partir de lo expresado por Cubillo y Chaves (2011), quienes presentan un enfoque que ha sido discutido desde finales del siglo XX con el objetivo de pensar una educación para la transformación de la sociedad

rural en Latinoamérica. Para Cubillo y Chaves (2011), la educación rural es una construcción permanente del aprendizaje y de una pedagogía sustentada desde el contexto rural, donde el docente funciona como un líder educativo y comunitario en los centros rurales concentrados y dispersos.

Las diferentes concepciones sobre educación rural parten del principio del reconocimiento del contexto para en el desarrollo de la práctica educativa. Además, las miradas sobre la educación rural han insistido en la diferenciación pedagógica, metodológica y curricular para este contexto en comparación con aquella educación impartida en los sectores urbanos, en tanto permite reconocer las condiciones sociales, políticas y económicas de la población rural, así como sus necesidades educativas específicas.

Cuesta (2008) afirma que la educación reside en la práctica pedagógica, en términos del quehacer del docente y del estudiante. Dichas prácticas se configuran y desarrollan a partir de dinámicas particulares que devienen de las características de la población, así como las dificultades y posibilidades que la diversidad cultural y social del campo colombiano traen a las escuelas. En otras palabras, la educación rural hace referencia a una educación que se encuentra permeada y ligada a los aspectos socioculturales del entorno y, por tanto, sus contenidos deben estar acordes a la realidad cultural del estudiante (Miranda, 2011), en tanto estas realidades definen las formas en las que la comunidad rural participa en los proyectos de la escuela (Santos, 2009).

Una aproximación a la educación rural en Colombia

El abordaje de la relación de las TIC con la educación rural no debería ser, en ningún caso, una reflexión incidental, un asunto subsidiario o un pretexto coyuntural de escritura para abordar otros objetos en el vasto mundo de la educación nacional. Dicho de manera lapidaria: no puede suceder que la lógica de expansión de las TIC asuma la ruralidad como un simple territorio para ser conquistado para el mercado por oligopolios internacionales, con la aquiescencia y ayuda de una academia que

produce discursos que parecen necesarios, pero que, en el fondo, tienen la función de adecuar las mentes colectivas para la llegada y posicionamiento de esas tecnologías, aunque los problemas básicos de la educación rural permanecen o se profundizan con ellas.

Para este texto es menester aclarar que el objeto de análisis es la educación, entre otras cosas porque es escrito por educadores, pero una educación mirada desde las problemáticas de la ruralidad, para las cuales, por la perspectiva de nuestras investigaciones, consideramos que las TIC son un elemento esencial para generar reflexiones sistemáticas en torno a lo que significa la educación rural y las potencias que estas tecnologías poseen para otorgarle cobertura, pertinencia y calidad. Por eso, inclusive antes del concepto mismo de ruralidad que prevalece actualmente, es importante hacer una mirada, aunque sea superficial, a la dimensión histórica de la educación rural en Colombia para mostrar que, en efecto, la atraviesa una problemática constante que amerita formular nuevas preguntas, innovadoras propuestas y mejores intervenciones.

De Colombia puede decirse que, desde la Independencia, pese al esfuerzo político y educativo de fundar la nación, se produjeron dos países: el país urbano y el país rural. Paradójicamente, no podría asegurarse que haya también dos educaciones, rural y urbana, porque es evidente que en Colombia no ha existido la educación rural. No porque no hubiera escuelas, maestros o políticas públicas educativas, porque desde la emergencia legal de la escuela ha habido un impulso político incesante de llevar la educación a todos los rincones del país, sino porque la educación llega a la ruralidad con esquemas, contenidos y fines idénticos a los de la metrópoli, centralista, sin una reflexión detenida que permita definir políticas y determinar acciones duraderas para fortalecerla y, correlativamente, para desarrollar el campo colombiano.

En otras palabras, aunque suene un poco exagerado, no ha existido la educación rural como una especificidad conceptual, experiencial, cuyos fines estén orientados a los requerimientos de la misma ruralidad. En cierta forma, la educación centralista, trasplantada a la ruralidad, en vez de ser su potencia es un factor de constante desestabilización económica, emocional y cultural. Se dirá que existen nobles excepciones

con impactos importantes que son conocidas por todos y valoradas a escala internacional. Ciertamente. Pese a ello, a la hora de los balances sobre la educación rural en Colombia, esas excepciones siguen siendo eso exactamente.

Valga la contundencia del argumento anterior para confrontarla con un breve recorrido por el siglo XX en clave de educación rural. En 1934 el médico antioqueño Luis López de Mesa llegó al Ministerio de Educación Nacional y dio a la orientación de la política escolar nacional un giro que, mirado en retrospectiva, parece cuestionable: destacar las preocupaciones por las reformas materiales con cierto desplazamiento de las pedagógicas. Sus esfuerzos se centraron en las finanzas, la higiene, la alimentación escolar y la educación rural. En su gobierno se instauraron nuevos impuestos directos como efecto de un cambio de mentalidad del Estado central para coadyuvar a los departamentos con la inversión en educación.

En esta nueva lógica gubernamental fue instituido el secretariado de la Comisión de Cultura Aldeana y Rural para ocuparse de la integración campesina a las lógicas de progreso del país. Para López de Mesa, uno de los problemas cruciales de Colombia era el abismo que separaba el campo de la ciudad. Este abismo podría comenzar a cerrarse, pensaba él, con el trabajo de la Comisión Aldeana y Rural conformada por cinco expertos: urbanismo, salud pública, agronomía, pedagogía y sociología, que estudiaría las necesidades educativas y las posibilidades de desarrollo de los departamentos (Helg, 1987).

Por esta vía la escuela se convirtió en objetivo de la acción gubernamental para mejorar las condiciones socioculturales de la ruralidad nacional. En las regiones, las escuelas normales especiales comenzaron a preparar a los maestros para educar a los campesinos y desarrollar la vida aldeana. Valga señalar que ya en ese temprano momento las tecnologías de información y comunicación se proyectaban como un mecanismo eficaz para esta empresa educativa: El Ministerio de Educación propuso la compra de un receptor de radio y de un proyector de cine como un mecanismo para combatir el aislamiento de las zonas apartadas de los centros urbanos. Correlativamente con estas intervenciones, se realizaron investigaciones socioeconómicas sobre las regiones de Colombia con

interesantes presupuestos de pertinencia y efectividad, sin embargo, estos estudios quedaron limitados a la especialidad del experto encargado, cinco en total, y terminaron afectados por su desarticulación, hasta el punto de no haber ofrecido ninguna perspectiva de desarrollo destacable para la época. Antes bien, cada vez la ruralidad se veía más afectada por una visión centralista de apatía y resistencia por la educación y el progreso. Por ejemplo, Jorge Zalamea (a la postre ministro de educación) escribía que lo rural “no solicita escuela... no la necesita y no le serviría para nada”. Desde la visión propiamente rural, sin embargo, la percepción era que al gobierno central le hacía falta imaginación, músculo económico, interés político o visión estratégica para fomentar de mejor manera el campo y al campesinado (Helg, 1987, p. 153).

Concepción que no les resta a los esfuerzos gubernamentales la exigencia constitucional de fomentar su desarrollo. Una de las acciones de ese fomento fue la creación de las escuelas rurales con base en las indicaciones de Julius Sieber, quien proponía una formación especial para las maestras, adaptada a sus condiciones particulares de trabajo en el campo y a la misión que esa condición representaba. Pero esa misión fracasaba a mediano plazo frente a la expectativa de las maestras de trabajar en centros urbanos. Inclusive, mientras mejor provista pedagógica e instrumentalmente estaba la formación de estas maestras, más se distanciaban ellas de querer desempeñarse en lo que consideraban las antípodas del progreso moral, económico y cultural, esto es, la ruralidad (Helg, 1987, p. 158). Y allí se da una de las paradojas de la educación rural que debe atender la pregunta pedagógica por las TIC. ¿se forma la identidad pedagógica rural en los maestros urbanos, o se deben formar en las comunidades con identidad profesional y científica?

López de Mesa en 1935 recomendó a las direcciones departamentales de educación, las nuevas propuestas pedagógicas basadas en los Centros de Interés, de Emilio Decroly, que en Colombia venía trabajando Agustín Nieto Caballer. La Dirección de Educación distribuyó a los maestros folletos que explicaban las tres etapas de la pedagogía de Decroly y daban ejemplos de aplicación; además se organizaron cursos de información en Bogotá en las cuales tomaba parte un maestro por cada municipio. Pero

estos centros se agotaron definitivamente sin haber dado los resultados imaginados porque les ganaron las luchas políticas y religiosas desarrolladas en la época. Esas luchas políticas llegaron hasta el punto en el cual, en 1964, Enrique Arévalo les atribuyó, con una lógica más de lucha partidista que educativa, la superficialidad intelectual y el analfabetismo de toda una generación colombiana (Helg, 1987).

Para la segunda mitad del siglo XX venía creciendo el éxodo rural hacia las áreas urbanas, mismas que, entre otras cosas, eran cada vez más difíciles de alimentar por el campo. Este déficit, sumado a las luchas políticas, producía el atraso en el campo con efectos perversos en la escolaridad y la cultura de los campesinos. En términos del país rural, si bien existía cierta diferencia entre minifundios y latifundios en relación con la regularidad de la escolaridad, lo cierto es que ambos países adolecían de serias deficiencias en relación con la calidad educativa.

En la educación campesina jugaban en contra aspectos como las distancias a la escuela, los peligros constantes y, además, como lo señaló un inspector escolar de Bolívar para la región latifundista del Sinú: la escolaridad se reconocía como inútil porque el porvenir de sus habitantes no era otro que el de ser peones (Helg, 1987, p. 247). El éxodo rural se incrementaba con el desequilibrio en los gastos educativos nacionales, asignados sobre todo a la enseñanza urbana, lo cual contribuía a atraer cada vez más a los campesinos a las ciudades en la que había parques, bibliotecas, y suficientes escuelas bien dotadas, por lo menos en comparación con las rurales.

La educación rural tiene una historia todavía por hacerse en toda su complejidad, con miras a cada vez mejores intervenciones académicas y gubernamentales. Desde el punto de vista de los recursos y, actualmente, desde la perspectiva de las TIC, puede decirse que la segunda mitad del siglo XX tuvo importantes experiencias de educación campesina: las escuelas radiofónicas de Sutatenza, a través de la Fundación Acción Cultural Popular; hacia los años 60, en el Norte de Santander, comenzó lo que todavía se conoce como Escuela Nueva; en la década de los 70 surgieron las concentraciones de desarrollo rural (CDR), conformadas por escuelas satélites y una central; en los años 80 y 90, aparecen nuevas

propuestas pedagógicas y modelos educativos orientados tanto por el Estado como organizaciones del sector privado, con el fin de ofrecer nuevas alternativas de educación a la población campesina, estas alternativas fueron adoptadas por el Proyecto de Educación Rural (PER) hacia el año 2001 (Sánchez, Hernández y López, 2019).

Hacia el 2008, el Ministerio de Educación Nacional (MEN), firmó la implementación de la segunda fase del PER, denominado como el programa de fortalecimiento de la cobertura con calidad para el sector educativo rural, PER Fase II, el cual terminó en el 2015. Han sido, para decirlo sintéticamente, políticas promulgadas con la idea de “la búsqueda de la eficiencia y la calidad, orientado a la formación de recursos humanos que permitan aumentar la competitividad internacional de las economías nacionales” (Delgado, 2017, p. 3).

Por supuesto, esta historia por hacerse tendrá parte de su énfasis en los procesos desarrollados una vez promulgada la Constitución de 1991 que se convierte en un punto de llegada, y al mismo tiempo de arranque, de la totalidad de las lógicas sociales y culturales del país. En ella, la educación fue consagrada como un derecho de las personas que debe garantizar el Estado; un derecho que regula la Ley 115 de 1994. Colombia ha propuesto una concepción de educación rural ligada al fortalecimiento de la relación entre los aspectos de la vida agrícola y la escuela. De esta forma, la ley 115 de 1994 afirma que la educación rural colombiana debe brindar a la población rural una “formación técnica en actividades agrícolas, pecuarias, pesqueras, forestales y agroindustriales que contribuyan a mejorar las condiciones humanas, de trabajo y la calidad de vida de los campesinos y a incrementar la producción de alimentos en el país”.

En lo referente a la calidad de la educación en las zonas rurales, pese a que no se ha evidenciado una evaluación profunda de los programas implementados ni se ha estudiado la condición de la población ni sus beneficios, sí se han diseñado lineamientos para la formulación, gestión y monitoreo de planes de educación de la ruralidad como territorio estratégico para el desarrollo, y para la ejecución de la inversión pública; de igual manera, se han mejorado las estrategias para leer el contexto

de la educación con el fin de tomar mejores decisiones por parte de las entidades territoriales en relación con la educación en sus zonas rurales (Parra, Mateus y Mora, 2018).

Pese a estos brochazos históricos, vano sería el intento de presentar aquí una panorámica, aunque fuera superficial sobre la educación rural en Colombia. A lo que realmente se llegaría es a señalar las preocupaciones gubernamentales, las limitaciones fácticas para llevar a cabalidad las políticas y cierta ambigüedad en la concepción sobre el campo en Colombia que, por ejemplo, no lo ha vinculado nunca a una reforma agraria en la cual se incluya lo educativo rural con el mismo compromiso constante e irrestricto que beneficia a las ciudades. Esa historia de la educación rural permitiría reconocer una lógica de altibajos, marcados en algunos casos por ambiciosas propuestas, en otros por cierta desidia gubernamental o por el enfrentamiento de poderes urbanos y rurales, pero lo evidente es que la ruralidad ha sido una presencia constante en los diagnósticos de las políticas públicas sociales y educativas: constancia de un déficit permanente, de una deuda y un compromiso siempre postergables, y de resultados fácticos siempre precarios. La ruralidad pareciera un territorio en el cual las propuestas de intervención fijan los indicadores de calidad y de cumplimiento más con ellas mismas que con el propósito de desarrollo del territorio que las acoge. La ruralidad ha sido un terreno de luchas político-económicas centrales, pero con resultados educativos periféricos.

A esta denuncia de la apatía gubernamental, previsible, y más o menos constante, debe sumarse otra desidia no menos peligrosa: la de los intelectuales de la educación, prestos siempre a hacer visibles las carencias de otras instancias de construcción de la nación, menos las propias. En efecto, es fácil encontrar quejas diferentes a la hora de preguntarse por la ruralidad y encontrar diferentes niveles de culpabilidad de su rezago. Por ejemplo, contra los maestros que prefieren la enseñanza en los centros urbanos, para los maestros noveles la ruralidad es una contingencia, “un servicio militar” obligatorio pero efímero.

Banal sería señalar que el Estado es en términos generales el objeto invariable de todos los reproches por el atraso educativo del campo

colombiano, empero, y es un ejercicio de autocrítica del artículo, la misma queja puede hacerse a los intelectuales: lo rural tiene poco peso académico. Para muchas disciplinas lo educativo no es tan atractivo y, si además es rural, nada que decir: que lo hagan otros, porque los intelectuales mismos no saben qué es la ruralidad, ni quieren saber de ella más allá de los días de asueto. Además, la ruralidad no es un objeto que se aborde por sí misma en la educación sino en relación con necesidades académicas más o menos contingentes, como la formación de maestros o las TIC, como en este caso.

Estudios latinoamericanos sobre la educación como los de Civera (2011) evidencian esa orfandad para Colombia: “el interés en el tema parece incipiente y se desprende, sobre todo, de las inquietudes despertadas por las nuevas políticas hacia la educación rural y la formación de profesores que se han planteado desde el neoliberalismo” (p. 8). En Colombia existen trabajos como el de Meneses (2009), en el que muestra que, a pesar de las vicisitudes afrontadas por los gobiernos colombianos de principios del siglo XX, estos no solo intentaron generar procesos de modernización para la ciudad sino también para el campo. La idea era darle continuidad al proceso de formación de ciudadanía iniciado desde la Independencia, pero también alcanzar cada vez mejores niveles de desarrollo. Los gobiernos ensayaron en lo rural acciones y programas educativos para fomentar nuevas prácticas agrícolas, generar mejores hábitos sociales y una cultura ciudadana que acercara las mentalidades campesinas a las de las zonas urbanas y las metrópolis. Propuestas encomiables, aunque al mismo tiempo refrenadas, unas veces por la debilidad del Estado para sostener políticas de modernización educativa; otras, por el peso de la tradición, por la oposición de grandes propietarios, políticos locales y por la Iglesia, que sentían en peligro el control y el poder que ellos ejercían sobre la población rural.

Triana (2010) aborda la problemática desde la formación de maestros para el mundo rural. Esta autora referencia la trayectoria de la formación, capacitación y mejoramiento de los maestros rurales colombianos entre 1946-1994, con base en las reformas educativas que determinaron la formación normalista y la normatividad del escalafón en el magisterio del

nivel de primaria. Se aproxima a la formación docente en la segunda hegemonía conservadora, y hace una relación sobre las condiciones en que se encontraron los maestros rurales durante este periodo; luego aborda las reformas y estructuras de las Escuelas Normales, en la segunda mitad del siglo XX, para ilustrar la importancia que jugó el decreto 1955 de 1963 en la formación de los maestros rurales hasta 1974, y, luego, con el decreto 080 de 1974, la reforma mediante la cual se posibilitaron nuevos enfoques de formación normalista. Triana, además, trata la formación y mejoramiento docente para lo cual tiene en cuenta los decretos 1955 de 1963, y 2277 de 1979 de escalafonamiento, con énfasis en los cursos-créditos y los microcentros rurales.

Ahora bien, en cuanto a la perspectiva de las TIC, pareciera que esta temática emergente pero con perspectiva de permanencia comienza a mostrar un interés creciente por la ruralidad: estudios como los de Álvarez-Quiroz y Blanquicett-Romero (2015); Bautista y Méndez (2015); Forero, Alemán de la Garza y Gómez (2016) presentan aportes en el análisis de las prácticas pedagógicas de las escuelas rurales relacionadas con las TIC (p. 44). Según los autores, Colombia es el país latinoamericano con mayor producción sobre TIC y educación rural. Montes, Díaz y Uribe (2020) señalan precisamente el aumento de los académicos que abordan la ruralidad en perspectiva educativa y tecnológica. También trabajos como el de José Edilson Soler Rocha (2016), *Educación rural en Colombia: formación de maestros en entornos rurales*, permiten articular los trabajos históricos con una mirada más actual.

Desde una perspectiva latinoamericana, en *Los saberes campesinos: implicaciones para una educación rural*, Núñez (2004) agrupa los que denomina saberes campesinos en movimiento, donde resalta:

1. Los saberes salvaguardados, que son aquellos que la población rural ha heredado de generación en generación y que les ha permitido realizar sus diferentes labores en el mundo rural. Son creadores de su identidad cultural, cuyo eje consta de la articulación entre tres conceptos fundamentales: la familia, el trabajo y las creencias;

2. Los saberes hibridados, provenientes de una mezcla de los saberes salvaguardados con la introducción de las tecnologías actuales, cuya coexistencia toma lugar en las prácticas sociales de la ruralidad y dan lugar a una combinación de tecnologías (externas y tradicionales) que recrean nuevas dinámicas en la vida productiva;
3. Los saberes sustituidos, son considerados como aquellos saberes tradicionales desvanecidos generacionalmente a causa de los procesos (o intentos) de urbanización del campo. Sucede a partir de una concepción de atraso de la ruralidad. Sus características se develan en aspectos como una educación descontextualizada que promueve la vida urbana como sinónimo de progreso;
4. Los saberes emergentes, que vienen como consecuencia de los sustituidos, en donde surgen nuevas prácticas culturales entre la población rural que se asemejan a las formas de vida de los contextos urbanos. Sin duda, la escuela rural multigrado está constantemente permeada por la presencia de múltiples saberes, lo cual significa un desafío que hace parte de la cotidianidad de los docentes.

Estos elementos comprenden una formación para el desarrollo local de las comunidades campesinas desde un punto un objetivo técnico, la educación rural debe cumplir el propósito de brindar una educación que forme al estudiante en la participación y resalte lo positivo de las prácticas culturales del contexto donde sucede la práctica educativa (Perfetti, 2001). Este principio es crucial para la transformación de las problemáticas que persisten en el aprendizaje en la ruralidad ; no obstante, para Cubillos y Chaves (2011) una de las problemáticas actuales de la educación rural es la necesidad de contar con docentes que respondan a una sociedad cambiante y al desarrollo comunitario. En este proceso, el docente forma parte esencial en tanto es el encargado de enriquecer la práctica educativa, participar como actor y ciudadano crítico para el mejoramiento de las condiciones de la población rural y enriquecer el currículo a partir de las características socioculturales de la comunidad

educativa (Miranda, 2011). La educación rural trasciende las fronteras de lo institucional para entrar en la coyuntura de los problemas sociales y configurarse, en palabras de Romano y Bardoli (2009), como un proyecto político-pedagógico.

La educación rural aumenta las responsabilidades y funciones de los docentes, de tal manera que los objetivos mencionados en el párrafo anterior se articulan con el desafío que significa la metodología multigrado en escuelas unidocentes, la cual es aplicada en la mayor parte de las escuelas rurales de Colombia y Latinoamérica. En la educación multigrado, según Santos (2011):

Aquellos grupos conformados por niños de dos o más grados, en una misma aula y a cargo de un solo docente. En estos casos a la diversidad natural de todo grupo, se agrega una importante diversidad etaria y en relación con los grados y niveles educativos. (p. 77)

Las escuelas multigrado se han aplicado también a escuelas urbanas, pero ha sido una metodología mayormente utilizada en las escuelas rurales, especialmente en países en desarrollo (McEwan, 1998). En este caso, la escuela multigrado en la educación rural se considera una medida que no solo es más efectiva en términos de costos, sino que permite la socialización de saberes en la escuela debido a la participación de estudiantes de diferentes edades, grados, intereses y motivaciones. Estas características permiten que la educación rural y el docente encuentren en la diversidad, su principal reto y posibilidad para la construcción de saberes en la ruralidad (Santos, 2015).

La educación multigrado es una metodología que ha estado acompañada de diferentes programas destinados a mejorar la calidad educativa rural. En Colombia, los programas denominados Modelos Educativos Flexibles (MEF) buscan una articulación entre los componentes curriculares, pedagógicos y metodológicos y las necesidades educativas de la población rural, la realidad socioeconómica y cultural. Siguiendo a Rodríguez, Sánchez y Armenta (2007), estos modelos están agrupados dentro del Programa de Educación Rural (PER). Su implementación se dio a partir

del año 2002 como resultado de las movilizaciones sociales campesinas que se venían presentando en el país a partir del año 1996 que pedían una mayor atención a las necesidades de la población rural debido a que la expuesta ley general de educación no especificaba las necesidades educativas en diferenciación con el sector urbano (Zambrano, 2018). Además, con esto buscaban una implementación de políticas educativas por parte del gobierno para un mejoramiento de la oferta educativa y estrechar la brecha entre las escuelas rurales y urbanas a través de proyectos institucionales.

La calidad y la cobertura eran el foco de las dificultades que enfrentaba la educación rural en Colombia y también las principales preocupaciones del PER. Los propósitos del PER comprendieron más factores derivados de las diversas necesidades que requerían los sectores rurales dispersos, especialmente las escuelas multigrado, en materia de educación flexible que, entre otras cosas, busca que los estudiantes vulnerables en zonas rurales dispersas con altos índices de pobreza puedan acceder a la educación de formas distintas a lo que se ofrece en el sistema tradicional (Zambrano, 2018). Para especificar de manera eficiente los objetivos del PER, es preciso citar a los autores Rodríguez, Sánchez y Armenta (2017), quienes presentan de forma puntual lo que busca este programa:

1. aumentar la cobertura y calidad educativa en el sector rural para población entre los 5 y 17 años (desde preescolar hasta básica y secundaria)
2. fortalecer la capacidad de gestión de los municipios e instituciones educativas en la identificación de necesidades, manejo de información, planeación y evaluación a través de la descentralización de los procesos administrativos de la educación y la incorporación del sector privado a las distintas instancias bajo un esquema de alianzas estratégicas
3. mejorar las condiciones de convivencia en el sector, especialmente en la institución educativa.
4. diseñar mecanismos que permitieran una mejor comprensión de la situación de la educación media técnica rural. (p. 6)

El programa promovió y albergó los MEF, especialmente para la población rural dispersa. De acuerdo con el MEN (2015) los modelos que hacen parte el PER son creados con el objetivo de atender las problemáticas de la educación rural del país y adaptar la oferta educativa en estos contextos. Dentro de estos modelos se encuentran Escuela Nueva¹, uno de los modelos más antiguos y con mayor expansión en Colombia y a nivel internacional, centrado en las pedagogías activas y que si bien nació en la década de los 70 fue incluido posteriormente como modelo educativo flexible dentro del PER, con el aval del MEN.

Como parte de su metodología pedagógica utiliza las guías de autoaprendizaje para garantizar el desarrollo progresivo de los estudiantes en las aulas multigrado. No obstante, con ánimo de mencionar otros de los programas más importantes que hacen parte del PER, vale la pena nombrar modelos como: **a.** Aceleración del aprendizaje. Dirigido a niños y jóvenes en condición de extraedad en la básica primaria, motivado por la expansión del modelo Escuela Nueva. Con una metodología de trabajo en el aula por proyectos, busca generar aprendizajes significativos a través de sistemas de evaluación constante, para que los estudiantes que son muy jóvenes para estudiar con adultos, pero mayores para atender a la escuela regular, puedan acceder a una educación flexible (MEN, s.f.); **b.** Postprimaria rural. El comité de departamento de Caldas formuló un acuerdo con el MEN con el propósito de brindar una educación que respondiera a las necesidades educativas de los estudiantes. Mediante la aplicación de metodologías activas de escuela nueva, el programa busca una evaluación flexible del aprendizaje y la promoción de la participación comunitaria en los procesos formativos; **c.** Telesecundaria. Surgió para atender los problemas de retención y matrícula en la básica secundaria de la población rural, especialmente en cuanto a los jóvenes de 12 a 17 años y tiene la pertinencia curricular como principal propósito en su

¹ Este modelo educativo flexible será desarrollado con detalle en el Capítulo 3: "Escuela Nueva y las Tecnologías de Información y Comunicación".

implementación en el aula. La apuesta del modelo radica en las metodologías participativas a través de elementos como el sistema de televisión educativa para combinar la presencialidad con el uso de medios de comunicación; **d.** Programa de Educación Continuada (Cafam). Nació a partir de iniciativas que buscaban atender las problemáticas de analfabetismo, desescolarización e integración social, dirigido especialmente a jóvenes y adultos. Sus componentes pedagógicos son, en palabras de Perfetti (2001) el “aumento de conocimientos y habilidades cognoscitivas, conciencia de su dignidad como persona, conciencia de sus responsabilidades individuales y colectivas, y habilidad para integrarse al contexto en forma responsable” (p. 205). **e.** Sistema de aprendizaje tutorial (SAT). Centrado en el desarrollo del sector educativo rural a partir de un enfoque en los sistemas de producción del campo y la aplicación de las tecnologías en este proceso, toma como principios curriculares el servicio comunitario y la interdisciplinariedad para la solución de problemáticas locales. De esta manera, busca que, a través de dichos enfoques, los adultos y jóvenes de las comunidades rurales completen su bachillerato.

Además de los modelos educativos flexibles para la población rural que hacen parte del PER, se han implementado otros proyectos como iniciativa de gobiernos locales y la comunidad educativa de algunos municipios de Colombia. Entre las experiencias que se han llevado a cabo, cabe mencionar la llamada ‘pedagogía de alternancia’, desarrollada principalmente en la ciudad de Medellín, pero que también tuvo gran auge en los municipios de Machetá (Cundinamarca) y El Tambo (Cauca). Con el propósito de brindar una educación pertinente a sectores que han sido marcados por la violencia, el desplazamiento y la pobreza, la pedagogía de alternancia utiliza metodologías flexibles que fomentan el trabajo colaborativo e intracomunitario, así como la solución de problemáticas del entorno, lo cual pretende que el estudiante se apropie de su contexto y sus experiencias para proponer ideas en cuanto al desarrollo local en las escuelas. Para lograr esto, el programa busca una integración de cuatro pilares a partir de los cuales funciona la pedagogía de alternancia, a saber: formación integral, metodología pedagógica pertinente, desarrollo local y asociación responsable (Aldana, 2012).

Ávila (2017) sugiere que la pedagogía de alternancia tiene como objetivo “proporcionar a los jóvenes del medio rural una formación general integral fundamentada en cuatro pilares: la formación integral, el desarrollo local, metodología pedagógica pertinente y la asociación responsable” (p. 131). Además, se caracteriza por su fuerte énfasis en la integración de todos los actores educativos para el desarrollo de una interacción que permita el mejoramiento de los planteamientos pedagógicos y metodológicos de la comunidad rural o urbano-marginal, entre los cuales se encuentran los docentes, directivos, empresas, familias y el Ministerio de Educación (Aldana, 2012).

El trabajo comunitario y la participación de las familias y organizaciones en la ruralidad se ubican como pilar en el desarrollo de la pedagogía rural. Uno de los ejemplos que también puede soportar esta idea es el programa Escuela y Café, desarrollado en las escuelas rurales multigrado del departamento de Caldas que funcionan bajo el modelo Escuela Nueva. Además del enfoque del aprendizaje activo y de los recursos pedagógicos de este modelo, el programa busca la integración de las actividades sociales y rurales propias de la región, especialmente sobre el cultivo, producción y comercialización del café. Por tanto, el principio de la participación comunitaria como constructor del currículo estudiantil ha permitido incluir en la escuela diferentes aspectos de las condiciones de vida de la región rural cafetera del departamento (Ávila, 2017).

Otras experiencias que vale la pena resaltar no solo han implementado programas para el desarrollo rural desde el aspecto social y pedagógico, sino que han puesto en escena la reflexión sobre la integración de las Tecnologías de Información y Comunicación en los procesos educativos de la población rural. En esta categoría cabe referenciar el proyecto Escuela Virtual Rural, el cual, al igual que el programa mencionado anteriormente, toma lugar gracias a una participación activa de organizaciones comunitarias, empresariales e institucionales. En este caso, el proyecto se llevó a cabo a partir de la alianza entre el Comité Departamental de Cafeteros de Caldas, la gobernación de este departamento y sus respecti-

vos gobiernos municipales como parte de uno de los proyectos liderados por el Centro de Estudios Regionales Cafeteros y Empresariales (Crece). Escuela virtual supuso un trabajo fuerte con los docentes rurales de Caldas con respecto a la integración de las tecnologías en las prácticas educativas rurales. En un reporte sobre formación docente y TIC de la Unesco, Roza (2005) afirma que esta experiencia se caracterizó por un enfoque transversal e interdisciplinario de las tecnologías en el currículo y centró sus objetivos en la formación de docentes aplicando las pedagogías activas propias del modelo Escuela Nueva, en donde los maestros identificaran las TIC como medios para:

Fortalecer su labor docente contribuye al fortalecimiento de la autonomía del docente y del estudiante; la vinculación de la escuela rural a su contexto real propicia espacios formativos (desde lo técnico hasta lo pedagógico) acordes con sus intereses y necesidades; y la orientación del proyecto E.V. hacia unos objetivos específicos propicia un modelo de seguimiento y acompañamiento permanente que se articula al proceso formativo. (p. 101)

El proyecto Escuela Virtual Rural es uno de los más citados con respecto a la integración de las TIC en la educación rural en Colombia, pero no se trata de las primeras grandes iniciativas pedagógicas que ha tenido el contexto educativo rural en relación con las tecnologías. El proyecto de las escuelas radiofónicas, surgidas entre 1950 y 1960 por parte de la Fundación Acción Cultural Popular por iniciativa de la iglesia católica, se ubicó, de acuerdo con López (2006), como una experiencia “orientada a la alfabetización y a la educación básica de campesinos adultos utilizando la radio como soporte tecnológico en el proceso educativo” (p. 149), se trata de un inédito modelo de educación a distancia que permitía a los campesinos de contextos rurales dispersos acceder a la educación formal a través de la radio, donde se impartían diversos contenidos educativos en una frecuencia de emisión, pues era este el medio tecnológico por excelencia en las residencias rurales colombianas.

Integración de las TIC en la educación rural: reflexiones e investigaciones

La educación rural ha sido escenario de múltiples investigaciones e intervenciones institucionales, así como de propuestas de políticas públicas para el mejoramiento de la calidad educativa presente en los contextos más alejados. Los avances logrados en materia de acceso, calidad y cobertura, son insuficientes, en tanto todavía persiste la necesidad de acortar la brecha digital (Moodley, 2015; Morales, 2017; Salemink, Strijker y Bosworth, 2017; Yang, Zhu y MacLeod, 2018) y cognitiva existente entre los sectores urbanos y rurales, no solo en Latinoamérica, Asia o África, sino también en países como Estados Unidos y algunos de Europa (Portugal, España, Francia, Grecia e Italia).

Este marco permite el surgimiento de políticas internacionales derivadas de organismos como la Unesco, seguida de la OCDE y el Banco Mundial que han propuesto medidas para el aseguramiento de una educación rural pertinente, de calidad y con base en los principios de la equidad en el acceso a la información, el desarrollo territorial y en la adquisición de las denominadas competencias para el siglo XXI. A partir de esto, las políticas internacionales y nacionales han propuesto la integración de las TIC en las escuelas rurales, como un reto que puede contribuir al acortamiento de dicha brecha y jugar un papel fundamental en los procesos de inclusión social.

La educación rural ha llamado la atención de investigadores a lo largo de los años y gran parte de los estudios se ha centrado en el análisis de las prácticas educativas rurales en relación con la integración de las tecnologías de información y comunicación. Revisiones recientes sobre la temática han puesto en evidencia el crecimiento en la producción en los últimos años por parte de académicos de países en desarrollo sobre la educación rural y las TIC (Montes, Díaz y Uribe, 2020), mostrando una gran variedad de vertientes en esta relación.

En el ámbito internacional, varios estudios muestran la necesidad de implementar programas de integración TIC en escuelas rurales, desde un enfoque en el que sean revisadas las necesidades educativas del contexto

en el que se implementan (Therias, Bird y Marshall, 2015; Ale, Loh y Chib, 2017; Paredes-Labra, Tello y Kachinovsky, 2017), donde se hable de una integración de las tecnologías que contemple las características sociales del entorno rural en el que se busca desarrollar la práctica educativa. En este caso, las reflexiones de diversos estudios abordan la importancia de reconocer los obstáculos y efectos de las TIC en el mejoramiento de la calidad educativa rural, así como sus oportunidades en las prácticas de enseñanza y aprendizaje (Howley, Wood y Hough, 2011; Rubagiza, Were y Sutherland, 2011; Valderrama, Winkler y Schmidt, 2011; Raso, 2012; Nuuyoma, 2012; Sáez y Reyes, 2013; Kale y Goh, 2014; Raso, Hinojo y Solá, 2015; Adu y Mireku, 2016; Nyamayaro, 2016; Felix, Condry y Chigona, 2018).

El uso de tecnologías en las escuelas rurales como materiales multimedia (Lizasoain, Ortiz de Zárate y Becchi, 2018) y dispositivos móviles (Valderrama, Winkler y Schmidt, 2011) puede incrementar la motivación para el aprendizaje y la creatividad de los estudiantes en diferentes áreas, todavía existe una necesidad insoslayable de mejorar los procesos de formación docente en el uso de las TIC para desarrollar una práctica pedagógica pertinente y que evidencie una apropiación en las actividades de enseñanza (Del Moral, Villalustre y Neira, 2014). Esta necesidad se prevé por aspectos como el bajo nivel de competencia docente en el uso pedagógico de las tecnologías para liderar procesos educativos, así como la constante formación centrada en las características técnicas e instrumentales de la tecnología. Como consecuencia, estudios como los de Raso (2012), Sáez y Reyes (2013) y Raso, Hinojo y Solá (2015) presentan hallazgos que evidencian un uso de las TIC en las prácticas de enseñanza de escuelas rurales que funciona como soporte para las prácticas tradicionales de la educación, en donde el estudiante es un sujeto pasivo que recibe información. Si los modelos educativos implementados en gran parte de las escuelas rurales multigrado optan por una educación flexible, activa y adaptable, la integración de TIC en la educación rural continúa en la búsqueda de la transformación de las prácticas convencionales, descontextualizadas y que replican una educación impartida en gran parte de escuelas de sectores urbanos.

La formación docente es un factor determinante en la implementación de las TIC en la educación rural, como sostienen Howley, Wood y Hough (2011) y Kale y Goh (2014), lo cual puede influenciar aspectos como las actitudes de los docentes sobre integrar las tecnologías en sus prácticas de enseñanza. Esto ha ocasionado que la problemática sobre el uso de las tecnologías en las escuelas rurales en algunos casos no se trate de la disponibilidad de recursos, sino precisamente de la carencia de su uso (Nuuyoma, 2012; Nyamayaro, 2016). Si bien la frecuencia del uso no es el objetivo de la integración de las TIC (de acuerdo con el principio de la no coacción sobre la implementación de estas tecnologías en contextos educativos rurales), en las escuelas rurales se ha comprobado una fuerte relación entre el tiempo que se dedica a utilizar herramientas como los dispositivos móviles y el desarrollo de habilidades y competencias por parte de docentes y estudiantes (Kim y Kim, 2017).

En términos generales se puede apreciar que si bien existe una gran cantidad de factores que intervienen en la educación rural y las TIC, hay un conjunto de elementos fundamentales que configuran la práctica educativa rural con mediación tecnológica, entre los cuales se encuentran: **a.** La formación y actitud del docente frente al uso de las tecnologías; **b.** su conocimiento sobre los modelos pedagógicos y modelos educativos flexibles para la ruralidad; **c.** el reconocimiento del contexto rural y **d.** La disponibilidad de recursos tecnológicos. Diferentes investigaciones nacionales también sugieren que la falta de estos elementos puede causar que se perciban las tecnologías como dispositivos ajenos y externos que no permiten la visualización de la cultura rural y que, por tanto, no tienen lugar en la transformación y la innovación educativa (Álvarez-Quiroz y Blanquicett-Romero, 2015).

Conclusiones

Las TIC en la educación rural no son una premisa que atañe a la enseñanza de la informática o a la incorporación de dispositivos en las escuelas simplemente porque “hay que incorporar las tecnologías en el aula”. Las

reflexiones sobre la integración de las TIC en las prácticas educativas de la ruralidad sugieren que es necesaria una consideración sobre el lugar que ocupan dichas tecnologías en la educación rural, su propósito y las formas en las que se pueden desarrollar prácticas de enseñanza que respondan a las necesidades de la población rural y campesina y conciliar la triada cultura-comunidad-escuela a través de procesos pedagógicos que evidencien en la tecnología una posibilidad para el desarrollo social, lo que permita la respuesta a interrogantes como el que plantean Carrero y González (2016) “¿Cómo la incorporación de la tecnología fortalece los procesos políticos, sociales, económicos, culturales y educativos en el área rural, de tal modo que supla las necesidades reales de ésta?” (p. 84).

Las TIC, de la mano con la implementación de pedagogías activas en la escuela que promuevan la participación, la colaboración y la construcción social del conocimiento, pueden generar que las comunidades rurales evidencien la apropiación de las tecnologías en su entorno, así como la función social y cotidiana que cumplen en actividades propias de las ruralidades. Este proceso que describe claramente Arias (2017):

Los enseres y equipos que muchos campesinos utilizan son tecnologías propias que expresan niveles de innovación, adaptación y adecuación. Elementos como los secadores de café, las estufas de leña, el arado con buey, los hornos de pan son apenas algunos de tantos utilizados, pensados y fabricados por ellos para facilitar su trabajo agrícola y la vida rural. Muchas veces son ignorados o subvalorados por los técnicos y educadores rurales. (p. 58)

Una integración de las TIC en la educación rural que vaya acorde con las particularidades del contexto no está negando la función universal de la escuela (porque esa es, en parte, uno de los grandes pilares de la educación actual), ni la adquisición del conocimiento global a través del uso y la interacción con las TIC, puesto que, sin duda, estas permiten el acceso y el compartimiento de información de manera exuberante ahora más que nunca.

Lo que debe primar es la reflexión sobre cómo las tecnologías pueden generar procesos de empoderamiento de las comunidades rurales, no

solo en los procesos de comunicación que facilitan la formulación de proyectos comunales y educativos, sino en la misma organización social y en las actividades propias de la población campesina.

Las concepciones de ruralidad propuestas desde diversos referentes han sido cruciales para abordar el campo de la educación rural y el papel que cumple en dichos contextos. Comprender las diversas situaciones y prácticas que suceden en las ruralidades ha sido uno de los factores más importantes en la reflexión sobre el papel de la escuela para el desarrollo social de la población rural y campesina.

Este texto cumple la función de cualquier reflexión que contenga una perspectiva histórica: no es sumar datos sino posibilitar una reflexión. Esta reflexión a la que se invita es una invitación en general. Destacar que es irrelevante, de alguna manera, que las técnicas que llegan a la educación rural sean megáfonos, cine, televisión, radio o internet, lo esencial tiene que ver con dos asuntos para que la educación rural efectivamente esté al servicio de desarrollo del campo y el bienestar del campesinado: uno, voluntad política direccionada por expertos hacia esa ruralidad y políticas de Estado; más que de gobierno, para dar continuidad a las iniciativas que propongan las “comisiones de sabios para la ruralidad”; otra, direccionamiento pedagógico. Mucho más ahora, con el ingreso de tecnologías expansivas, se requiere que ellas mismas sean objeto de reflexión y crítica por parte de la educación que las demanda, las utiliza y las apropia.

Referencias

- Adu, E. O. y Mireku, A. A. (2016). The influence of information and communication technology (ICT) in improving teaching of environmental education. *Journal of Human Ecology*, 55(1-2), pp. 1-8.
- Agudelo, L. (2006, diciembre). Seminario de la Asociación Colombiana de Investigadores Urbano-regionales. *La ruralidad en el ordenamiento territorial de Colombia*, Bogotá. <https://acortar.link/dt37kg>
- Alarcón, L. (2009). Educar campesinos y formar ciudadanos en Colombia durante la república liberal (1930-1946). *Investigación & Desarrollo*, 18(2), pp. 292-313.

- Aldana Lozano, F. (2012). Análisis de la pedagogía de alternancia, como propuesta para generar desarrollo local en la zona rural estudio de caso con dos comunidades educativas del municipio de Machetá, Cundinamarca (Trabajo de grado maestría), Pontificia Universidad Javeriana.
- Ale, K., Loh, Y. A. C. y Chib, A. (2017). Contextualized-OLPC education project in rural India: measuring learning impact and mediation of computer self-efficacy. *Educational Technology Research and Development*, 65(3), pp. 769-794.
- Álvarez-Quiroz, G. B. y Blanquicett-Romero, J. C. (2015). Percepciones de los docentes rurales sobre las TIC en sus prácticas pedagógicas. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 26(51), pp. 371-394.
- Ávila, B. (2017). Experiencias pedagógicas significativas de educación rural en Colombia, Brasil y México. *Revista del Centro de Investigación*, Universidad La Salle, 14, (48), pp. 121-158
- Arias, J. (2017). Problemas y retos de la educación rural colombiana. *Revista Educación y ciudad*, (33), pp. 53-62. Carrero, M. L. y González, M. F. (2016 julio-diciembre). La educación rural en Colombia: experiencias y perspectivas. *Praxis Pedagógica* (19), pp. 79-89.
- Bautista, S. y Méndez M. (2015). Prácticas de lectura y escritura mediadas por las TIC en contextos educativos rurales. *Revista Guillermo de Ockham*, 13(1), pp. 97-107
- Civera, A. (2011). Alcances y retos de la historiografía sobre la escuela de los campos en América Latina (siglos XIX y XX). *Cuadernos de Historia*, (34), pp. 7-30.
- Cubillo, K. y Chaves, U. (2011, octubre 10). Aportes del proyecto de educación rural (PER). *Revista Electrónica Educare*, 15, pp. 85-94.
URL: <http://www.una.ac.cr/educare>
- Cuesta, O. (2008, julio-diciembre). Reflexiones sobre la educación rural en el marco de la comunicación-educación. *Civilizar*, 8(15), pp. 89-102.
- De Grammont, H. (2004). La nueva ruralidad en América Latina. *Revista Mexicana de Sociología*, 66, pp. 279-300.
- Del Moral, M. E., Villalustre, L. y Neira, M. R. (2014). Oportunidades de las TIC para la innovación educativa en las escuelas rurales de Asturias. *Aula Abierta*, 42(1), pp. 61-67.
- Departamento Nacional de Planeación (2014). *Definición de Categorías de Ruralidad*. DNP, Colombia.

- Felix, A., Condy, J., y Chigona, A. (2018). Using Technology to Enhance Pedagogies in Rural Geography Primary Classroom in the Twenty-First Century. *Africa Education Review*, 15(3), pp. 130-145.
- González, W. (2011). La dinámica social en la definición del espacio rural. *Revista UDCA Actualidad y Divulgación Científica*, 14(1), pp. 93-99.
- Helg, A. (1987). La educación en Colombia. 1918-1957. Una historia social, económica y política. Fondo Editorial Cerec.
- Howley, A., Wood, L. y Hough, B. (2011). Rural elementary school teachers' technology integration. *Journal of Research in Rural Education*, 26(9). <http://jrre.psu.edu/articles/26-9.pdf>.
- Kale, U. y Goh, D. (2014). Teaching style, ICT experience and teachers' attitudes toward teaching with Web 2.0. *Education and Information Technologies*, 19(1), pp. 41- 60.
- Ley 115. Congreso de la República de Colombia. Bogotá, Colombia, 8 de febrero de 1994.
- Lizasoain, C., Ortiz de Zárate, A., y Becchi Mansilla, C. (2018). Utilización de una herramienta TIC para la enseñanza del inglés en un contexto rural. *Educação e Pesquisa*, 44, pp. 1-22.
- López, L. R. (2006). Ruralidad y educación rural. Referentes para un programa de educación rural en la Universidad Pedagógica Nacional. *Revista Colombiana de Educación*, (51), pp. 138-159. <https://doi.org/10.17227/01203916.7687>
- McEwan, P. J. (1998). The effectiveness of multigrade schools in Colombia. *International Journal of Educational Development*, 18(6), pp. 435-452.
- Meneses, L. A. (2009). La inasistencia escolar. Un problema secular de la Educación Colombiana del siglo XIX: El caso del Estado Soberano del Magdalena. *Memorias: revista digital de historia y arqueología desde El Caribe*, 7(10), 218-230.
- Ministerio de Educación Nacional (2015). Decreto 1075 de 2015.
- Miranda, G. (2011). Nueva ruralidad y educación en América Latina: retos para la formación docente. *Revista de Ciencias Sociales*, 1(131-132), pp. 89-113.
- Moodley, N. (2015). School managers' perceptions on teacher professional development of ICT: case studies of two rural South African schools (Doctoral dissertation) University of Johannesburg, Sudáfrica.
- Montes-Bermúdez, D., Díaz-Arango, V. y Uribe, A. (2020). Educación rural y TIC: una revisión de la literatura académica. *Encuentros*, 18(2), pp. 42-57.

- Morales, N. (2017). Las TIC y los escolares del medio rural, entre la brecha digital y la educación inclusiva. *Bordón. Revista de pedagogía*, 69(3), pp. 41-56.
- Nuuyoma, E. (2012). *Challenges faced by English teachers in integrating information and communication technology (ICT) in the teaching of reading and writing in two rural Primary schools in the Omusati region and four urban primary schools in the Khomas region of Namibia* (Doctoral dissertation). University of Namibia.
- Nyamayaro, T. (2016). *The impact of ICT revolution in enhancing rural education: a case study of Ward 9 schools in Mudzi North* (Disertación doctoral). Midlands State University.
- Núñez, J. (2004). Los saberes campesinos: implicaciones para una educación rural. *Investigación y Postgrado*, 19(2), pp. 13-60.
- Paredes-Labra, J., Tello, I. y Kachinovskiy, A. (2017). Effects of One Laptop Per Child programs in the daily lives of people excluded from the community: The role of South European rural schools. *Australian and International Journal of Rural Education*, 27(2), pp. 108-121.
- Parra, A., Mateus, J. y Mora, Z. (2018). Educación rural en Colombia: el país olvidado, antecedentes y perspectivas en el marco del posconflicto. *Nodos y Nudos*, 6(45), pp. 52-65.
- Pérez, E. (2001). Hacia una nueva visión de lo rural. En: *¿Una nueva ruralidad en América Latina?*, parte 1 (pp. 17-29). Clacso, <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20100929011414/2perez.pdf>
- Perfetti, M., Leal, S. y Arango, P. (2001). Alternativas exitosas de la educación rural en Colombia. *Coyuntura Social*, 25, pp. 120-145.
- Raso, F. (2012). La escuela rural andaluza y su profesorado ante las tecnologías de la información y la comunicación (TIC): estudio evaluativo. [Tesis inédita de doctorado, Universidad de Granada]. URL <https://digibug.ugr.es/handle/10481/21734>
- Raso, F., Hinojo, M. y Solá, J. M. (2015). Integración y uso docente de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la escuela rural de la provincia de Granada: estudio descriptivo. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(1), pp. 139-159.
- Rodríguez, C., Sánchez, F. y Armenta, A. (2007). Hacia una mejor educación rural: impacto de un programa de intervención a las escuelas en Colombia. Universidad de los Andes, Centro de Estudios sobre Desarrollo Económico. DOI: <https://core.ac.uk/download/pdf/6325240.pdf>

- Rojas-Durango, Y. A., Ramírez-Villegas, J. F. y Tobón-Marulanda, F. Á. (2013). Evaluación de la práctica pedagógica en comunidades rurales y suburbanas, *Educación y Educadores*, 16(2), pp. 267-282.
- Rozo, C. (2005). Proyecto Escuela Virtual. En *Unesco, Experiencias de formación docente utilizando tecnologías de información, y comunicación* (pp. 97-108), Unesco.
- Rubagiza, J., Were, E. y Sutherland, R. (2011). Introducing ICT into schools in Rwanda: Educational challenges and opportunities. *International Journal of Educational Development*, 31(1), pp. 37-43.
- Sáez, J. M. y Ruiz-Gallardo, J. (2013). Enseñanza de las ciencias, tecnología educativa y escuela rural: un estudio de casos. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 12(1), pp. 45-61
- Santos, L. (2009). El valor de la educación rural: el medio y su escuela. En Romano, A. y Bordoli, E., *Pensar la escuela como proyecto (político) pedagógico* (pp. 139-150). Psicolibros.
- Santos, L. (2011). Aulas multigrado y circulación de los saberes: especificidades didácticas de la escuela rural. *Profesorado*, Revista de currículum y formación el profesorado, 15(2), pp. 71-91.
- Soler Rocha, J. (2016). Educación rural en Colombia: formación de maestros en entornos rurales, su trayectoria y retos. *International Journal of Humanities and Social Science*, 6(11), pp. 296-305
- Therias, E., Bird, J. y Marshall, P. (2015, April). Investigating an educational technology project in rural Peru. In *Proceedings of the 33rd Annual ACM Conference on Human Factors in Computing Systems* (pp. 447-456).
- Triana, A. (2011). La escuela rural en Colombia, 1903-1930. En M. A. Porrúa (Ed.). *Campesinos y escolares. La construcción de la escuela en el campo latinoamericano siglos XIX y XX* (pp. 177-220). Ediciones Miguel Ángel Porrúa.
- Valderrama, E. D., Winkler, C. y Schmidt, A. (2011 May). Utilizing multimedia capabilities of mobile phones to support teaching in schools in rural Panama. En *Proceedings of the SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems* (pp. 935-944). <https://dl.acm.org/doi/10.1145/1978942.1979081>
- Welsch, W. (2014). Hombre y mundo: filosofía en perspectiva evolucionista. Pre-textos.
- Yang, H. H., Zhu, S. y MacLeod, J. (2018). Promoting education equity in rural and underdeveloped areas: Cases on computer-supported collaborative teaching in China. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 14(6), pp. 2393-2405.

Zambrano, A. (2018). Modelo de educación flexible y competencias multigrado en instituciones educativas rurales de los municipios no certificados del Valle del Cauca-Colombia. *Educere*, 22, (71), pp. 47-59.