Intersubjetividad en la niñez rural colombiana: interacción con la cultura digital*

Whisney Uri Angela Garavito Sánchez**

Resumen

Este capítulo presenta un abordaje descriptivo sobre la intersubjetividad en niños y niñas de los entornos educativos rurales colombianos y su disímil inmersión tecnológica cultural. Para ello, se señala la dimensión de sociabilidad desde la teoría de la intersubjetividad y su relación con la comunicación como acciones sociales entre los sujetos escolares, enfatizando la relación *nos-otros*. Luego se alude al mundo de la vida cotidiana escolar de los contextos rurales y su caracterización histórica específica frente a la construcción de los significados y las interacciones socioculturales emergentes. Finalmente, se plantean algunos retos para la educación rural de cara a la consolidación de la transformación pedagógica por el uso y la apropiación de las nuevas tecnologías.

Palabras clave: niños y niñas, factores psicosociales, comunidades rurales, ambiente social, tecnologías de información, comunicación humana.

* Capítulo derivado del proyecto de tesis "Relaciones intersubjetivas que se construyen entre estudiantes y docentes de contextos escolares rurales a partir de su interacción con las tecnologías digitales", desarrollado por la autora en el Doctorado Interinstitucional en Educación, con énfasis en Educación y Lenguaje, dentro de la línea de investigación Comunicación-Educación en la Cultura de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, bajo la dirección del profesor Juan Carlos Amador Baquiro.

** Estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación (Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Distrital Francisco José de Caldas y Universidad del Valle – Grupo de investigación Jóvenes, Culturas y Poderes); magíster en Comunicación-Educación y especialista en Gerencia de Proyectos Educativos Institucionales (PEI) (Universidad Distrital Francisco José de Caldas); licenciada en Ciencias de la Educación con énfasis en Psicopedagogía (Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia). Actualmente, es docente adscrita a la Secretaría de Educación del Distrito en Bogotá. Correo electrónico: wugaravitos@udistrital.edu.co

Introducción

La aproximación a la teoría de la intersubjetividad de Alfred Schütz (1968), concebida como acción social, permite explorar la constitución de este fenómeno desde dos perspectivas: la sociabilidad, como una forma superior de intersubjetividad en la que las relaciones interpersonales se suman a las actitudes de las personas; y la construcción de significados, entendida como resultado de las interacciones sociales entre los sujetos. Por su parte, los aportes de Peter Berger y Thomas Luckmann (1993), en la misma línea de Schütz, desarrollan el concepto de intersubjetividad como un mundo construido a partir de significados compartidos colectivamente en la vida cotidiana.

En el contexto escolar de la educación rural, la relación pedagógica no ha sido ajena a la dimensión de la sociabilidad. La configuración de la intersubjetividad entre estudiantes y docentes se deriva no solo de las condiciones espaciotemporales compartidas, sino también de los significados atribuidos a lo que ocurre en la cotidianidad escolar. Estos elementos consolidan un sentido común sobre la realidad circundante mediante la acción comunicativa. No obstante, esta realidad ha proyectado las marcadas brechas históricas que prevalecen en los contextos rurales. En Colombia, la población rural se presenta de manera diferenciada, abarcando campesinado, grupos étnicos indígenas y afrodescendientes. Además, estas comunidades enfrentan factores macroestructurales que profundizan las desigualdades, incluyendo los efectos devastadores de fenómenos sociopolíticos asociados a la violencia, como el conflicto armado interno, los cultivos ilícitos y el desplazamiento forzado.

En el debate institucional[1], surge la vulneración de los derechos debido a la percepción negativa que se tiene sobre la niñez trabajadora, especialmente en labores del campo. Esto se observa en la caracterización sociocultural de las comunidades rurales del país, y más específicamente en los niños y niñas en edad

1 El trabajo infantil es percibido por el Estado colombiano como un fenómeno que vulnera los derechos de los niños y niñas, pues dentro del orden civilizatorio promovido por las instituciones, estos no son considerados como actores autónomos y partícipes de la sociedad circundante, sino como una población indefensa que debe mantenerse al margen de actividades propias de la vida adulta, como el trabajo. Un ejemplo de esta perspectiva lo ofrece un informe del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), que adopta un enfoque econométrico para analizar este fenómeno y concluye que los factores socioeconómicos llevan a los menores de edad a desertar de la escuela para integrarse en la vida laboral, actividad que no siempre está vinculada a la producción agrícola. En contraste, el Movimiento Latinoamericano y del Caribe de Niños, Niñas y Adolescentes Trabajadores (MOLACNATS) se presenta como una organización de actores sociales que buscan el restablecimiento de sus derechos, comenzando por el derecho a trabajar, con el objetivo de mitigar los efectos de la pobreza extrema que, según esta organización, ha sido históricamente constante en los nueve países que representan.

escolar, quienes cotidianamente se desarrollan como sujetos activos dentro de sus comunidades. Sin embargo, la institucionalidad actual no trasciende este debate y, en plena era de transformación cultural y social, enfrenta mayores dificultades para garantizar los derechos fundamentales de la niñez rural. Este grupo social sigue siendo el más vulnerable frente a los índices de violencia generalizada que afectan al país[2], y de paso, sigue históricamente sumido en la desigualdad en cuanto a una real inclusión y participación social.

Ante esta caracterización y las fuertes limitaciones educativas que persisten de manera significativamente desigual, surgen interrogantes que demandan un análisis desde la investigación, tales como: ¿cómo se relaciona el acceso, uso pedagógico y apropiación de las nuevas tecnologías con las dinámicas culturales escolares en la educación rural colombiana?, ¿qué aspectos psicosociales en los niños y niñas se ven favorecidos o desfavorecidos por el uso pedagógico de las tecnologías digitales?, ¿qué significados, sentidos, identidades y actitudes construyen los niños y niñas cuando participan en actos pedagógicos apoyados en tecnologías digitales?, y ¿cómo favorecer el cierre de las brechas sociales a través de las transformaciones originadas por la cultura tecnológica digital en auge?

Estos interrogantes sugieren un marco descriptivo sobre la construcción de la intersubjetividad en niños y niñas que participan en las dinámicas culturales del mundo de la vida escolar rural. Este escenario, aunque tecnológicamente incipiente, sigue siendo percibido como el que mejor favorece la inclusión social y cultural de la niñez.

Dicho marco descriptivo se fundamenta inicialmente en la categoría de intersubjetividad estudiada desde la teoría fenomenológica en su vertiente sociológica. Esta teoría asume a los sujetos —en este caso, los niños y niñas de las comunidades rurales colombianas— como actores sociales centrales, tanto dentro como fuera de los entornos escolares, participando activamente en las dinámicas cotidianas. Asimismo, se resalta la relación entre la intersubjetividad pedagógica y la comunicación como acciones sociales realizadas por los niños

2 Los estudios recientes realizados en el contexto de la emergencia por la pandemia de COVID-19 han revelado cifras alarmantes sobre la afectación directa de la población por la violencia armada, con un impacto particularmente grave en las zonas rurales, lo que agrava las problemáticas sociales que enfrenta la niñez del campo colombiano. Según el boletín n.º 24 de la Coalición contra la Vinculación de Niños, Niñas y Jóvenes al Conflicto Armado en Colombia (COALICO), de los 298 eventos de conflicto armado registrados, 197 involucraron de manera directa a niños, niñas y jóvenes. Además, el último informe sobre desplazamiento forzado indica que en 2020 se alcanzó la tercera cifra más alta desde 2015, a pesar de la firma del Acuerdo de Paz y los compromisos de no repetición establecidos en 2016.

y niñas en el ámbito escolar, con énfasis en la compleja relación "nos-otros" dentro de la cultura escolar rural colombiana[3].

Se alude también al mundo de la vida cotidiana escolar en los contextos rurales por su caracterización específica y diversa, lo que facilita la comprensión de una realidad en la que se develan los significados del mundo y las interacciones socioculturales entre los sujetos escolares. En este escenario, los niños y niñas son actores determinantes. Finalmente, se reflexiona sobre la necesidad de seguir construyendo puentes investigativos en torno a la intersubjetividad pedagógica y la comunicación en tiempos de interacción social digital. Se plantean conclusiones que destacan cambios significativos a nivel cultural (escolar-mediático), los cuales no solo generan nuevos retos en las prácticas escolares de la educación rural actual, sino también la construcción de significados individuales y colectivos emergentes frente al uso pedagógico y la apropiación de las nuevas tecnologías.

La intersubjetividad como acción social escolar

La construcción de la intersubjetividad se remite a un referente superior en la sociabilidad, el cual surge de la interacción entre los sujetos que coinciden en un espacio y tiempo específicos. En el contexto actual del mundo de la vida escolar, profesores y estudiantes llevan a cabo este proceso en diálogo con las tendencias culturales y comunicativas de su entorno. Según la investigación de Martha Rizo (2014), la comunicación en la cultura escolar en auge refuerza su naturaleza intersubjetiva, ya que se manifiesta a través del intercambio de ideas entre los actores escolares y la consolidación de los vínculos pedagógicos.

Sobre la emergente convergencia entre las relaciones intersubjetivas y las interacciones socioculturales a las que se ven abocados los sujetos escolares, el acto pedagógico se presenta como un encuentro cotidiano con el otro. Este acto, con dinámicas específicas, procura, como señalan Cruz, De Abreu-Ballester y Brandi (2014), no solo la construcción del conocimiento escolar, sino también la configuración de la subjetividad.

3 Esta relación intersubjetiva, como una construcción de alteridad, está dada sobre el encuentro de diversas subjetividades consolidadas desde experiencias de vida ligadas a las problemáticas sociales, las cuales develan en los niños y niñas secuelas psicológicas, físicas, emocionales y relacionales. Los estudios adelantados en el 2018 por Global Coalition to Protect Education from Attack (GCPEA, 2018), son una muestra sobre los impactos macroestructurales del conflicto interno en las comunidades rurales colombianas; de ellos se remiten incidencias significativas en la cultura escolar traducidos desde la disminución en la matrícula hasta el cierre de las escuelas por la continuidad en las prácticas de desplazamiento, reclutamiento y hostigamiento armado.

El encuentro entre estudiantes y profesores en el acto pedagógico refleja la estrecha correspondencia entre la intersubjetividad pedagógica y la comunicación. Desde la teoría fenomenológica, específicamente en la línea de la sociabilidad, la construcción de sentido (conocimiento escolar) depende de la acción social de la intersubjetividad, que responde a la necesidad de establecer consensos en la cotidianidad. Dichos consensos, derivados de la percepción colectiva compartida entre los sujetos, influyen en los procesos grupales al instalar funciones de coordinación y comunicación entre los miembros (Wang *et al*., 2010). De esta manera, se puede considerar que, del establecimiento de los consensos a los que llegan cotidianamente estudiantes y docentes, depende mayoritariamente la construcción del sentido común que se encuentra inserto en la realidad que ellos mismos comparten.

Enfocándose en los niños y las niñas como sujetos escolares dentro de las dinámicas culturales intra y extraescolares, es relevante considerar los estudios latinoamericanos que abordan la condición infantil contemporánea. En esta línea, Amador (2012) sitúa dicha condición en relación con el reconocimiento diverso de la niñez dentro del eje de la sociabilidad, señalando que las relaciones en las que los niños y niñas participan a nivel macroestructural también generan transformaciones significativas cuando su participación trasciende los escenarios familiares y escolares.

A su vez, siguiendo el planteamiento de Margaret Mead (2019) sobre la ruptura generacional, estos espacios son escenarios donde se intensifica la transición entre lo posfigurativo y lo configurativo-prefigurativo. Este fenómeno aporta variaciones en la intersubjetividad como acción social en el contexto escolar, dando lugar a nuevas formas de relación.

En el escenario específico de los actos pedagógicos donde niños y niñas construyen consensos con sus pares y profesores, destaca que el vínculo pedagógico se construye principalmente desde la dimensión emocional y afectiva, centrada en los procesos de socialización escolar. El sentido común, que posibilita la construcción de la realidad con los estudiantes más pequeños, resulta de las interacciones subjetivas intraescolares, percibidas como nuevas formas de relación social entre pares y con los docentes. Asimismo, estas interacciones también están influidas por dinámicas culturales provenientes de su entorno familiar y comunitario.

En estas edades, además de despertar el interés por lo desconocido, se produce una consolidación psicosocial particular. Desde la intersubjetividad pedagógica, este proceso genera significados comunes que, más allá de consensos, fortalecen el sentido de pertenencia, adaptabilidad e identidad grupal. De esta manera, se establece una base subjetiva que impulsa el re-conocimiento y la

interacción social en la vida cotidiana escolar. Así, las relaciones intersubjetivas se construyen necesariamente desde la alteridad.

La relación intersubjetiva nos-otros en la cultura escolar rural

Debido a que la construcción de la subjetividad en el acto pedagógico es posible mientras los niños, las niñas y sus docentes interactúan socialmente mediante intercambios, reconocimientos, consensos y disensos, se plantea la emergencia de la configuración de la intersubjetividad pedagógica. Vygotsky (1995) destacó este tipo de intersubjetividad al objetivar la consolidación de los vínculos que determinan el proceso de aprendizaje. Por ello, el encuentro con el otro en el acto pedagógico se convierte en un intercambio comunicativo e intersubjetivo que facilita la construcción individual y colectiva de la realidad como conocimiento compartido.

Esta finalidad bidimensional del acto pedagógico deriva en una intersubjetividad del mismo tipo, en la cual actualmente se encuentra explícita la interacción con las tecnologías de la cultura digital global. Para Patricia Álvarez y Gustavo Cantú (2011), resultan determinantes en la consolidación de los vínculos entre los sujetos escolares. Para el caso específico de los contextos educativos rurales, dicha interacción tecnológica se viene presentando de manera disímil; con todo, se empieza a evidenciar que los procesos de comunicación se alimentan del contexto tecnológico en auge y, aunque el acceso por parte de los estudiantes y docentes sea limitado, este contexto suscita en los niños, las niñas y docentes, un grado de interés y motivación diferente. De ahí que, las relaciones intersubjetivas en la cultura escolar rural estén reflejando dinámicas diferenciadas que pueden estar influyendo en la consolidación de los vínculos pedagógicos.

Ahora bien, en la presente cultura digital, las relaciones sociales generan formas de identidad y subjetividad diferenciadas, las cuales, según Susana Seidmann (2015), se basan en el reconocimiento del otro y el autorreconocimiento como una relación de alteridad, es decir, nos-otros. Las tecnologías globales, aunque en una etapa inicial en la educación rural, están configurando procesos intersubjetivos que transforman los roles de estudiantes y docentes. Estas transformaciones se explican, en parte, por lo que Wanda Rodríguez (2018) denomina la mediación instrumental y semiótica de las tecnologías.

Así mismo, hay incidencias de tipo identitario y subjetivo cuando se evidencian transformaciones en la consolidación del vínculo pedagógico como factor constitutivo de las relación intersubjetiva *nos-otros* entre los escolares; es así, pues la emergencia de representaciones multimodales, preferencias en el uso de estas tecnologías y nuevas formas de comunicarse y realizar trabajo colaborativo

están generando relaciones diferenciadas de las tradicionales entre estudiantes y docentes.

Dentro de la emergencia de los nuevos procesos de construcción intersubjetiva a nivel escolar, algunos aportes de la psicología cultural vienen abordando la incorporación de tecnologías digitales en la cotidianidad del acto pedagógico. De allí, la incorporación de tecnologías digitales en el acto pedagógico ha llevado a la construcción de la intersubjetividad digital, definida como aquella que los sujetos escolares construyen a partir de sus niveles de apropiación tecnológica. Esto incluye procesos y herramientas utilizados para resolver problemas cotidianos, lo que refleja la incidencia de la cultura digital en la regulación de la sociedad de la información y en la compartición de significados digitales.

Así mismo, las nuevas formas de relación social entre los niños, las niñas y los profesores de la educación rural, parten de las nuevas comprensiones y significaciones que ellos les dan a las tecnologías emergentes; estas han derivado en tres dificultades educativas relevantes que Marín y González-Piñal (2011) resumen como: "analfabetismo digital por acceso a la tecnología, analfabetismo digital generacional y analfabetismo digital por analfabetismo tradicional" (p.16). Respecto del análisis que se puede realizar sobre estas problemáticas, es necesario resaltar no solo los factores económicos que históricamente han determinado el limitado acceso a las tecnologías en las poblaciones rurales; debe resaltarse, además el escaso nivel de cobertura institucional y de formación alcanzado tras veinte años de políticas públicas dirigidas precisamente al cierre de las brechas sociales. entre estas vienen apareciendo, cada vez más, desigualdades significativas en torno al uso y la apropiación tecnológica.

En relación con estas brechas sociales, la educación rural colombiana continúa reportando altos niveles de analfabetismo escolar. Según Gutiérrez (2019), en 2019, el 70 % de los niños, niñas y jóvenes sin acceso a la educación pertenecían a zonas rurales. Este fenómeno se atribuye a la deserción multifactorial sostenida en el tiempo y a la limitada oferta educativa.

Así mismo, entre de los factores determinantes de la problemática social que impide contrarrestar la baja tasa de escolaridad en los niños y niñas de las ruralidades se encuentran, por un lado, aquellos asociados al histórico conflicto armado interno que han derivado en la deserción estudiantil y en el rezago educativo; y por el otro, las precarias condiciones de funcionamiento en las que la mayoría de las instituciones se encuentran; esto ha causado directamente una educación desigual para la niñez de estos territorios. La pandemia de COVID-19 agravó estas problemáticas, exacerbando las necesidades socioeconómicas y limitando aún más el acceso y uso pedagógico de las tecnologías, mientras una nueva ola de violencia generalizada golpeaba al campo colombiano.

Entonces, el panorama contextual que caracteriza los entornos educativos rurales en Colombia en la actualidad puede denotar incidencias relacionales en las dinámicas propias de la cultura escolar; tanto estudiantes como docentes, provienen de diversos grupos poblacionales con experiencias, significados y formas de interacción social diversos, pero generalmente comparten las mismas problemáticas sociales. En este escenario, la institución educativa se posiciona como el espacio cotidiano donde las relaciones intersubjetivas se construyen mediante la participación activa y el reconocimiento mutuo de las particularidades de niños, niñas y docentes. Estos actores, aunque diversos en sus orígenes, comparten una acción social y cultural común que la educación rural busca promover y fortalecer.

El mundo de la vida cotidiana escolar rural

Las dinámicas macroestructurales presentes desde el inicio del siglo XXI sugieren que los referentes tradicionales de lo rural se están desdibujando debido a las transformaciones sociales contemporáneas. En este sentido, Daniel Lozano (2012), en sus estudios, plantea la convergencia de los entornos rurales con lo urbano y su circunscripción a un territorio mayor. A partir de esta convergencia, comienza a consolidarse el concepto de *nuevas ruralidades*, entendido como aquellos espacios socioculturales que trascienden las percepciones de lo veredal-aislado y que permiten formas de desarrollo diferentes a las tradicionales.

De manera paralela, los entornos escolares también se están configurando en función de disposiciones socioculturales transformadoras, especialmente con la incorporación de programas recientes de innovación educativa[4], entre los cuales destacan aquellos que se apoyan en el uso de tecnologías digitales.

El mundo de la vida cotidiana escolar, específicamente en el sistema de la educación pública, ha venido acomodándose, de manera disímil, a las exigencias del momento; estas son las disposiciones emitidas en el sector educativo colombiano para el uso pedagógico de las tecnologías de la información y comunicación (TIC). El objetivo principal de estas políticas públicas es generar una mayor inclusión social de las generaciones históricamente vulneradas en las dinámicas propias de la sociedad de la información.

4 Con la firma de la Declaración de los principios de Ginebra, en la cual Colombia participó durante la celebración de la Cumbre Mundial de la Sociedad de la Información en el 2003, se empieza la formulación de las políticas públicas del uso de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) en respuesta a las lógicas económicas trazadas al inicio del siglo en los acuerdos internacionales para el desarrollo de la región.

En el contexto de la educación rural, se ha logrado únicamente avanzar en la etapa instrumental del uso de mediaciones tecnológicas, sin que estas lleguen a consolidarse como una tendencia pedagógica generalizada en las instituciones escolares. Por el contrario, en los escenarios urbanos, las instituciones se encuentran en una etapa más avanzada, integrando las tecnologías digitales en sus programas educativos. Estas instituciones reflejan algunas prácticas pedagógicas innovadoras que promueven la esperada transformación educativa.

A pesar de las diferencias en los niveles de integración de las TIC en los currículos y prácticas pedagógicas, la etapa inicial de instrumentalización alcanzada en las instituciones rurales desde comienzos del siglo XXI representa un avance significativo en las actitudes de los estudiantes hacia los actos pedagógicos. En este sentido, los estudios de Álvarez-Quiroz y Blanquicett (2015) y de Molina y Mesa (2018) revelan que, aunque los docentes rurales aún muestran tensiones y reservas frente al uso de tecnologías, reconocen que su incorporación inicial en las prácticas pedagógicas suscita un mayor interés y mejora la disposición para el aprendizaje en los estudiantes. Esto se debe, en parte, a que dentro de sus familias y comunidades el contacto con dichas tecnologías sigue siendo limitado.

En síntesis, en los contextos rurales el proceso de adopción, uso y apropiación tecnológica ha avanzado lentamente debido a las limitaciones infraestructurales y de dotación características de los procesos de gestión educativa[5]. En síntesis, en los contextos rurales el proceso de adopción, uso y apropiación tecnológica ha avanzado lentamente debido a las limitaciones infraestructurales y de dotación características de los procesos de gestión educativa.

Debido a esto, el mundo de la vida escolar rural sigue configurándose, en la mayoría de las instituciones educativas, como el escenario espaciotemporal mejor dispuesto para la participación de los sujetos en la cultura; actualmente esta se presenta bajo las disposiciones de acceso a la sociedad de la información y de la comunicación. No obstante, el uso pedagógico de las tecnologías con las que los docentes cuentan, aunque muy limitado, debe ir más allá de un

5 El Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (MinTIC), a través del documento CONPES n.º 3063 de 1999, inició la incorporación de las TIC en la política pública del sector educativo mediante el programa *Computadores para Educar* (CPE). Bajo este programa, las instituciones educativas públicas comenzaron un proceso de adquisición de equipos de cómputo, financiado mediante donaciones y la ejecución del presupuesto estipulado en el documento, que ascendía a 10 924,2 millones de pesos. El objetivo era lograr la masificación, el uso y la apropiación de estas tecnologías durante el primer decenio. No obstante, la cobertura en infraestructura tecnológica para las instituciones educativas de los sectores rurales y de difícil acceso no alcanzó los porcentajes previstos.

enfoque meramente actitudinal que fomente los procesos de aprendizaje en los estudiantes. Es fundamental que alcance un nivel de apropiación y uso desde el pensamiento crítico, lo cual es indispensable para impulsar la transformación pedagógica, una deuda aún pendiente en estas comunidades.

A modo de cierre

El acercamiento a la intersubjetividad que construyen los niños y las niñas en los contextos escolares rurales colombianos permite concluir que dicho proceso, como acción social en la vida cotidiana, se constituye a partir del encuentro mutuo entre las subjetividades de los actores, quienes traen consigo configuraciones históricas y socioculturales específicas. En este sentido, las dinámicas intra y extraescolares promueven la consolidación de significados propios y dotan de sentido compartido a la realidad circundante entre los sujetos señalados, sus grupos familiares y los contextos comunitarios. En consecuencia, las relaciones intersubjetivas que surgen en medio del encuentro con la diversidad cultural (étnica, comunitaria y tecnológica) que ofrece la educación rural colombiana se vinculan directamente a la construcción colectiva, compartida y asumida de la realidad; en ella vienen incidiendo significativamente el uso y la apropiación de las tendencias tecnológicas globales.

Respecto de la creciente injerencia de la cultura de la tecnología digital en las dinámicas escolares cotidianas, resulta evidente que la apertura de las fronteras de la escuela (Tamayo, 2010) en la educación rural aún no se traduce en transformaciones pedagógicas profundas ni en cambios significativos en la cultura escolar. Esto se debe, principalmente, al acceso tecnológico limitado de la niñez, los grupos familiares y las comunidades circundantes. Como consecuencia, las demandas de formación para la niñez rural en la sociedad de la información y la comunicación se presentan de manera desigual, reflejando una limitada inserción de estas generaciones en la cultura académica, tanto escolar como mediática. En este escenario, se requieren mayores y mejores esfuerzos institucionales para favorecer niveles de uso pedagógico y apropiación tecnológica que respondan a las necesidades contextuales de la diversidad rural colombiana.

Por lo anterior, resulta esencial proyectar la mirada hacia las potenciales transformaciones culturales que están emergiendo en la educación rural. Estas incluyen nuevas formas de significación e interacción social que los niños y las niñas desarrollan en torno a la incorporación tecnológica en el mundo de la vida cotidiana escolar. Ejemplo de ello son algunas iniciativas educativas rurales como *Sostenibilidad y TIC en la Escuela Rural: para mejorar la educación en Santander*; *Implementando las TIC en la Escuela Rural Mixta* y *Aprendiendo*

Runa Shimi con las TIC (Puerto Leguizamo-Putumayo); y *Sumapabots y Jukumari* (Sumapaz-Bogotá). Estas propuestas abren perspectivas hacia un pensamiento crítico sobre el uso de las tecnologías para atender las necesidades específicas de estas poblaciones.

De esta manera se puede profundizar, no solo en la investigación sobre las transformaciones pedagógicas emergentes y necesarias para mitigar las desigualdades en la inclusión social de la niñez rural; se permitiría también la apertura en los estudios sociales sobre formas de sociabilidad escolar más horizontales; estas amplían la centralidad que sigue representando la participación directa y activa de la niñez en los procesos escolares-culturales-comunales en la actualidad.

En síntesis, es posible concluir que, si se consolida el fortalecimiento institucional en términos de cobertura tecnológica y educativa regional diversificada, y se fomenta la formación docente y comunitaria in situ sobre el uso y la apropiación tecnológica, se puede trascender de la simple instrumentalización técnica —enfocada en niveles de consumo cultural— hacia la integración pedagógica y didáctica, centrada en niveles de producción cultural. Esto derivaría en la apertura de nuevas posibilidades de reconstrucción, significación y relación social, tanto en la cultura escolar como en la comunitaria. Así, se avanzaría hacia una inclusión real de la niñez rural en las dinámicas emergentes, especialmente en aquellas de orden info-comunicacional, promoviendo su participación activa como agentes transformadores de sus realidades.

Referencias

Álvarez, P. y Cantú, G. (2011). Nuevas tecnologías: compromiso psíquico y producción simbólica. *Anuario de Investigaciones, XVIII*, 153-160. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=369139947015

Álvarez-Quiroz, G. y Blanquicett, J. (2015). Percepciones de los docentes rurales sobre las TIC en sus prácticas pedagógicas. *Ciencia, docencia y tecnología, 26*(51), 371-394. https://www.redalyc.org/pdf/145/14542676016.pdf

Amador-Baquiro, J. C. (2012). Condición infantil contemporánea: hacia una epistemología de las infancias. *Pedagogía Y Saberes, (37)*, 73-87. https://doi.org/10.17227/01212494.37pys73.87

Berger, P. y Luckmann, T. (1993). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.

COALICO. (2020). Niñez y conflicto armado en Colombia. *Boletín de monitoreo ONCA, (24)*. http://coalico.org/publicaciones/boletin-onca/boletin-de-monitoreo-n-24-ninez-y-conflicto-armado-en-colombia/

Cruz, L., De Abreu-Ballester, G. y Brandi, L. (2014). La relación intersubjetiva en la construcción del conocimiento. *Magis Revista Internacional de Investigación*

en Educación, 7(14), 85-98. https://www.redalyc.org/pdf/2810/281032883007.pdf

Global Coalition to Protect Education from Attack (GCPEA). (2018). *Education under attack*. GCPEA. https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/education_under_attack_2018_full_report_embargoed_0.pdf

Gutiérrez, L. (2019). La educación: un grave problema de la ruralidad colombiana. *ANEIA*. https://aneia.uniandes.edu.co/la-educacion-un-grave-problema-de-la-ruralidad-colombiana/

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF). (2013). *Una doble mirada al trabajo infantil en Colombia*. Observatorio de bienestar de la niñez, Boletín n.° 10.

Lozano, D. (2012). Contribuciones de la educación rural en Colombia a la construcción social de pequeños municipios y al desarrollo rural. *Revista de la Universidad de La Salle, (57)*, 117-136. https://revistauls.lasalle.edu.co/article/view/2357/2243

Marín, I. y González-Piñal, R. (2011). Relaciones sociales en la sociedad de la información: hacia una noción de intersubjetividad digital. *Prisma Social: Revista de Ciencias Sociales, 6*, 119-137.

Mead, M. (2019). *Cultura y compromiso. El mensaje a la nueva generación*. Gedisa.

Ministerio de TIC. (1999). *Programa de donación masiva de computadores a colegios públicos. Computadores para Educar*. Documento CONPES N° 3063. República de Colombia, Departamento Nacional de Planeación. https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Econ%C3%B3micos/3063.pdf

Molina, L. y Mesa, F. (2018). Las TIC en escuelas rurales: realidades y proyección para la integración. *Praxis & Saber, 9*(21), 75-98. https://doi.org/10.19053/22160159.v9.n21.2018.8924

Movimiento Latinoamérica y del Caribe de Niños, Niñas y Adolescentes Trabajadores (MOLACNATS). (s. f.). *La voz de las niñas, niños y adolescentes* trabajadores *organizados de Latinoamérica en el Día del Debate General*. https://www.ohchr.org/Documents/HRBodies/CRC/Discussions/2018/LatinAmericanMovementWorkingChildrenAdolescents_SP.pdf

Rizo, M. (2014). Comunicación interpersonal y comunicación intersubjetiva. Algunas claves teóricas y conceptuales para su comprensión. *Anuario Electrónico de Estudios en Comunicación Social "Disertaciones", 7*(2), 8-31. https://revistas.urosario.edu.co/index.php/disertaciones/article/view/3732

Rodríguez, W. (2018). Tecnologías de la información y la comunicación: nuevas configuraciones mentales y sus implicaciones para la educación. *Revista de Psicología, 27*(1), 1-12. https://doi.org/10.5354/0719-0581.2018.50751

Schütz, A. (1968). El problema de la intersubjetividad trascendental en Husserl. En *Husserl, Cahiers de Royaumont* (A. Podetti, Trad., pp. 291-316). Paidós.

Seidmann, S. (2015). Identidad personal y subjetividad social: educación y constitución subjetiva. *Cadernos De Pesquisa (Fundação Carlos Chagas), 45*(156), 344-357. https://doi.org/10.1590/198053143204

Tamayo, A. (2010). Las fronteras de la escuela (Reseña). *Revista Educación y Pedagogía, 12-13*, 368-381. https://doi.org/10.17227/01212494.5pys72.76

Vygotsky, L. S. (1995). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. En A. Álvarez y P. del Río (Eds.), *Obras escogidas* (Vol. 3, pp. 1-349). Visor.

Wang, C., Torelli, C. y Chiu, C. (2010). Intersubjective consensus and the maintenance of normative shared reality. *Social Cognition, 28*(3), 422-446.