La escuela como espacio de subjetivación de los niños y niñas en entornos rurales en Colombia

Ana María León Rodríguez*

Resumen

Este capítulo presenta un análisis sobre el papel de la escuela rural en los procesos de subjetivación de los niños y niñas, comprendida como un espacio complejo, sistémico y diverso donde convergen diferentes actores y se entretejen dinámicas particulares mediadas por la interacción permanente, el reconocimiento del otro y la construcción de un proyecto de vida.

Para este propósito, se consideran referentes que permiten, en primer lugar, situar la consolidación de las infancias como sujetos sociales; en segundo lugar, abordar la configuración de subjetividades infantiles en un escenario social clave como es la escuela rural; y, finalmente, analizar el impacto generado por el cierre intempestivo de las escuelas rurales debido a la pandemia en la interacción de los niños y niñas con los otros, sus pares y el entorno escolar. Estos referentes son examinados mediante la técnica de fichaje, que permite identificar aspectos centrales de las fuentes consultadas y articular las perspectivas de diferentes autores en torno al tema de interés.

* Estudiante de segundo semestre del Doctorado Interinstitucional en Educación, sede Universidad Distrital Francisco José de Caldas, con énfasis en Historia, Pedagogía y Educación Comparada, dentro de la línea de investigación Representaciones sociales y educación. Desarrolla el proyecto de tesis titulado: "Representaciones sociales sobre el maestro rural en Colombia: sujetos, contextos y prácticas sociales". Es miembro del Grupo de Investigación Formación de Educadores. Magíster en Investigación Social Interdisciplinaria y Licenciada en Pedagogía Infantil de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: amleonr@udistrital.edu.co

Como una de las conclusiones del análisis, se destaca la importancia de la escuela rural en la construcción de la subjetividad de los niños y niñas, al ser un espacio donde se generan relaciones de encuentro y reconocimiento del otro, lo que fomenta la participación y posibilita experiencias sociales significativas. Asimismo, se evidencia el impacto de la pandemia en las dinámicas escolares y en los diversos procesos que desarrollan tanto los niños y niñas como los maestros.

Palabras clave: infancias, escuela, subjetividad, entornos rurales, socialización[1].

Introducción

Las infancias han logrado posicionarse en la sociedad como sujetos y actores fundamentales en la dinámica social, transitando de ser consideradas "adultos en miniatura" a sujetos de derechos con historias de vida, experiencias y saberes esenciales para comprender la realidad en diferentes contextos a lo largo del tiempo. Tal ha sido la relevancia de los niños y niñas en la sociedad contemporánea que, en las últimas décadas, los estudios enfocados en las infancias como sujetos de investigación han aumentado significativamente. A través de estos estudios, como señala Amador (2012), ha sido posible "contribuir a la comprensión de la historia del tiempo presente en la región y explorar los múltiples fenómenos que atañen a la conformación de las generaciones en contextos de marcada desigualdad y exclusión" (p. 74).

Uno de los contextos resignificados a partir de investigaciones centradas en las infancias es el escenario rural. A través de narrativas y experiencias de vida de diferentes actores, incluidos los niños y niñas, se han reconocido las características de los entornos rurales y las dinámicas propias de su cotidianidad. Esto ha sido posible gracias a la participación activa de los niños y niñas tanto en actividades compartidas con los adultos como en aquellas que desarrollan con sus pares. En estas actividades se configuran relaciones intersubjetivas donde la cotidianidad se construye en la experiencia con otros y en situaciones cara a cara (Berger y Luckmann, 2003), generando intercambios permanentes de experiencias, saberes y conocimientos, cargados de significados y múltiples sentidos.

En esta construcción de sentidos, mediada por la interacción y participación de diversos actores, el contexto rural emerge como un escenario clave. Este ha sido históricamente reconocido no solo por las disputas que lo atraviesan, sino también por las apuestas orientadas hacia la economía, el desarrollo y el progreso, protagonizadas por las comunidades. Los entornos rurales se han transformado aceleradamente; prueba de ello es el uso actual del concepto de *nueva*

1 Tesauro de la UNESCO.

ruralidad, que destaca las características recientes de las relaciones construidas en estos territorios. Como señala Romero (2012), "[…] los procesos demográficos han impactado en la estructura de la familia rural, y la configuración de tejidos urbanos en los territorios rurales plantea nuevas interrelaciones entre lo urbano y lo rural" (p. 176). Estas transformaciones han afectado también la educación, uno de los aspectos que más ha cambiado en las últimas décadas, siendo objeto de investigaciones sobre las condiciones que caracterizan la educación rural y su relación con otros sectores como la economía, la política y la cultura.

El interés investigativo ha centrado su atención en la escuela rural, especialmente desde mediados del siglo XX, con el surgimiento del llamado "desarrollo rural". Este fenómeno, junto con las reformas agrarias y la migración campo-ciudad, permitió que la educación rural y la escuela se convirtieran en espacios de discusión, análisis e investigación.

A finales del siglo XX, dos procesos importantes relacionados con la educación en América Latina marcaron este campo. El primero fue el posicionamiento de la educación en la agenda gubernamental, acompañado del surgimiento de políticas centradas en la mejora de la calidad educativa en todos los niveles. El segundo fue la visibilización de que los sectores rurales continuaban concentrando los mayores índices de pobreza, los niveles educativos más bajos y las tasas más altas de deserción, entre otras problemáticas.

En el caso de Colombia, la escuela rural ha experimentado importantes transformaciones en las últimas décadas. Según Rivera (2015), estas se ven marcadas por dos tensiones principales. La primera está orientada hacia la descontextualización de la escuela rural, que adopta un modelo moderno y urbano inserto en un contexto rural. La segunda se enfoca en la contribución de la escuela al empoderamiento de las comunidades, así como en la gestión y desarrollo de proyectos con incidencia directa en las poblaciones locales.

Desde el surgimiento de la escuela rural y su relevancia en los discursos investigativos, políticos y sociales, este texto busca reconocer el papel de la escuela, como institución social, en la configuración de subjetividades infantiles, específicamente en los escenarios rurales. En estos, la escuela se constituye de manera particular, adaptándose a las dinámicas y características propias de estos entornos. Para tal efecto, este texto se estructura en tres partes. En la primera, se explora el nuevo estatuto de las infancias en Colombia, entendiéndolas como actores sociales. En la segunda, se analiza la configuración de subjetividades infantiles en la escuela rural. En la tercera, se reflexiona sobre el impacto que la pandemia ha generado en la configuración de dichas subjetividades, particularmente en lo que respecta al encuentro con el otro. Finalmente, se presentan ideas que,

más que concebirse como conclusiones, se proponen como una posibilidad de reflexión sobre la importancia de la escuela en la vida de las infancias.

Infancias en Colombia: niños y niñas como actores sociales

A lo largo de la historia, las infancias han sido objeto de diversas posturas epistemológicas que han permitido su posicionamiento como actores sociales y sujetos de derechos, protagonistas de políticas educativas y planes de desarrollo enfocados en su atención integral. Estas elaboraciones han generado importantes reflexiones sobre sus procesos de formación y la necesidad de garantizar una educación de calidad, entendida como un aspecto clave en la promoción de sus derechos. En esta línea, se concibe al niño como un "sujeto complejo que se muestra como efecto, pero también agente de las sociedades actuales" (Vergara *et al.*, 2015, p. 55).

En el devenir histórico de la perspectiva de infancia, es importante señalar que empieza a ser reconocida en la sociedad desde el siglo XV. Antes de este periodo, los niños no eran concebidos como individuos o sujetos, sino como miembros más de la estructura social familiar. Posteriormente, se les consideró seres indefensos que requerían protección debido a su condición de "inacabados", al carecer de las habilidades necesarias para ser considerados personas o ciudadanos. En el siglo XVII, con la introducción de la noción de "infante", se transformó la percepción de los niños en la sociedad.

Según Ariès (1987), desde este siglo se promovió el respeto hacia la niñez, destacando la importancia de fomentar su desarrollo basado en principios morales y formándolos como futuros ciudadanos. Esta perspectiva centró la atención en prácticas como la crianza, la estimulación, la lactancia materna y el fortalecimiento de los vínculos afectivos, condenando al mismo tiempo el maltrato infantil.

En el siglo XX, la percepción de la infancia experimentó cambios significativos, convirtiéndose en el llamado "siglo del niño". En este periodo, la infancia se consolidó como objeto y sujeto de estudio de diversas disciplinas, como la psicología, la antropología, la sociología y, especialmente, la pedagogía. Paralelamente, se desarrollaron políticas internacionales y nacionales dirigidas a garantizar los derechos de los niños y niñas, promoviendo acciones concretas de los Estados para su protección y atención integral.

El reconocimiento de los niños y niñas como sujetos de derecho los situó como parte del entramado social y permitió comprender la importancia de los diferentes escenarios y actores con quienes se desarrollan cotidianamente; esta

situación ha permitido objetivarlos, desde la perspectiva de Quiceno (2007), citado por Jiménez (2008), como producto de una experiencia institucional. Por esta razón, se empieza a dirigir una especial atención hacia la escuela como escenario de socialización, formación y aprendizaje, y con dicho reconocimiento, al maestro como responsable, en gran medida, de dicha formación.

En la actualidad, diferentes estudios desarrollados en torno a las infancias han permitido reconocer su historicidad, su subjetividad y su historia de vida, lo que ha dado lugar a importantes transformaciones en el campo social, educativo y político; además, se ha acogido la propuesta de desarrollar una epistemología de las infancias (Amador, 2012); desde ella, estas se conciben como una construcción social que "se constituye de discursos, saberes y prácticas relacionados con los niños tanto en sus dimensiones psico-biológicas como en su carácter socio-cultural y subjetivo" (p. 1). Partiendo de lo anterior, diferentes estudios realizados en el país en las últimas décadas han centrado la atención en las infancias, desde su papel como agentes sociales fundamentales en la construcción de la sociedad.

En el caso de Colombia, estudios recientes han centrado la atención en las infancias como agentes sociales esenciales en la construcción de la sociedad. Amador (2021) destaca que estos estudios han redimensionado las perspectivas tradicionales, superando un análisis exclusivo de desarrollo o edad para enfocarse en narrativas, experiencias, diversidad y subjetividades. Estas últimas son definidas como "una forma peculiar que adopta el vínculo humano en cada uno de nosotros, es el espacio de libertad y creatividad, el espacio de la ética" (Najmanovich, 2001, p. 110). Esta perspectiva de la subjetividad demanda comprender al sujeto, en este caso las infancias, al margen de aspectos netamente biológicos, y entender su complejidad en medio del intercambio social cotidiano, en un mundo que se caracteriza por ser diverso y complejo.

En este sentido, la subjetividad permite al sujeto objetivar su realidad a través de relaciones con la comunidad, configurando imaginarios colectivos y construyendo su realidad social. Este proceso ocurre en diferentes espacios cotidianos que, al mismo tiempo, posibilitan la construcción de una vida cargada de experiencias, memorias, discursos y prácticas significativas.

Configuración de subjetividades infantiles en la dinámica de la escuela rural

En la comprensión de la configuración de subjetividades infantiles, autores como Escobar *et al*. (2015), Chaves (2006) y Echeverría y Orjuela (2019) destacan el papel fundamental de la escuela como un espacio social donde se establecen

relaciones mediadas por creencias, tradiciones, representaciones y saberes esenciales. Además, "allí se forjan modos de pensar, sentir y actuar en el mundo, es decir, que la institución escolar juega un papel central en la construcción del orden simbólico imperante en cada periodo histórico" (Pedranzani *et al.*, 2013, p. 1). En este sentido, las instituciones educativas se caracterizan por dinámicas particulares, mediadas no solo por lo pedagógico, sino también por relaciones sociales que consolidan la escuela como un microsistema donde se experimentan las características de la vida en sociedad y se establecen vínculos permanentes.

Las relaciones que establecen los sujetos con otros y con el entorno permiten reconocer su incidencia en la configuración de la subjetividad, pues espacios cerrados como las instituciones disciplinarias tienen una incidencia en el pensamiento y las acciones de los sujetos; permiten experiencias mediadas por el cuerpo esenciales en la constitución de la subjetividad, ya que instituciones como las escuelas se constituyen como *aparatos de inscripción*, en los que el sujeto se constituye a sí mismo en la experiencia de vida con otros.

Escobar *et al*. (2015), por su parte, hacen énfasis en la importancia de la escuela para los niños, niñas y jóvenes pues permite la configuración de su *yo individual* en un escenario colectivo; en este la subjetividad se construye como "las producciones simbólico-emocionales de la experiencia vivida, tanto por personas, como por las formas y prácticas que se definen dentro de una organización social, que hace que lo subjetivo sea irreductible a lo individual" (p. 17). Esta construcción se vincula con aspectos emocionales, discursivos y representacionales, articulando acción, cognición y afecto.

En este marco, los niños y niñas posicionan la escuela como un espacio fundamental en su trayectoria de vida, especialmente en el contexto rural, donde adquiere una relevancia especial para sus comunidades. Autores como Vera *et al*. (2016) reconocen el papel de la escuela rural desde una perspectiva comunitaria, considerándola como una oportunidad para articular y trabajar conjuntamente en los intereses de la población rural y su desarrollo comunitario. En el contexto colombiano, la escuela rural es vista como un "territorio de paz" (Galván, 2020), ya que se constituye en un espacio comunitario donde se fortalece el tejido social.

El papel de la escuela comunitaria en la experiencia y trayectoria de vida de los niños y niñas ha sido abordado en diversos estudios. Uno de ellos es la investigación de Cubillos *et al*. (2015), que examina el impacto del cierre masivo de escuelas rurales municipales en Chile y sus consecuencias para las comunidades. A partir de narrativas gráficas y orales de niños y niñas que pertenecen a una escuela rural multigrado, donde estudiantes de diferentes niveles comparten

un mismo espacio, los investigadores exploran cómo estos niños perciben la escuela como un lugar de encuentro esencial con sus pares y su maestra.

A través de dichas narrativas, reconocen la importancia de la escuela como un lugar de encuentro con el otro (pares y maestra), importante para su vida, hasta el punto de que consideran como una amenaza el cierre de su escuela. Examinan los aspectos emocionales y afectivos de las actividades cotidianas y concluyen que "la escuela rural es para los niños y niñas una institución que los cohesiona y los mantiene unidos como comunidad escolar. Esto corresponde a un nivel comunitario de cohesión social y el cierre de la escuela los afectará directamente" (Cubillos *et al*., 2015, p. 961), pues genera una ruptura en la experiencia escolar en la cual se privilegia la *vivencia de lo común*, lo que permite que se sientan parte de una comunidad.

La escuela rural en tiempos de pandemia ¿y el encuentro con el otro?

Si bien la sociedad se ha transformado aceleradamente en las últimas décadas, en el último año los cambios en todos los sectores sociales han sido más que evidentes a causa del impacto de la pandemia por la COVID-19. Uno de los ámbitos más afectados fue el educativo, donde las medidas tomadas por los gobiernos a nivel mundial condujeron a la interrupción abrupta de las clases presenciales y al cierre indefinido de las instituciones educativas, exacerbando las ya existentes brechas de desigualdad. Según el informe de CEPAL–UNESCO (2020), un estudio de la UNESCO identificó "grandes brechas en los resultados educativos, que se relacionan con una desigual distribución de los docentes, en general, y de los docentes mejor calificados, en particular, en desmedro de países y regiones con menores ingresos y de zonas rurales" (p. 1).

Frente a esta nueva realidad, la principal urgencia fue garantizar la continuidad de los aprendizajes y revisar los procesos de evaluación, dirigiendo los esfuerzos hacia modalidades de aprendizaje a distancia y virtual mediante el uso de medios tecnológicos y plataformas. Además, se reconoció la necesidad de analizar el impacto socioemocional en la comunidad educativa, dada la influencia del confinamiento, el hacinamiento y la incertidumbre en la salud mental de la población, especialmente de niños, niñas y jóvenes.

Producto de lo anterior, se pudo establecer que las zonas rurales suelen ser las más afectadas ante este tipo de situaciones, pues además de las enormes dificultades de conectividad y acceso a medios tecnológicos, se sumó el hecho de que los niños y niñas habían perdido los espacios de encuentro e intercambio con los otros; "el juego, la camaradería y la complicidad en las pilatunas son

propias del aula y hacen parte importante no solo de la formación personal de los niños, sino de la cotidianidad infantil" (Vasallo, 2021, párr. 6), lo cual juega un papel fundamental en la configuración de las subjetividades.

Díaz-Barriga (2020) señala que la sociedad se enfrenta a un hecho inédito: la pérdida del espacio escolar y del aula. El aislamiento social, sumado a la falta de recursos y acceso a medios tecnológicos, ha colocado a la escuela en una especie de limbo, donde se desconoce cuándo y cómo retornará a su dinámica formativa habitual. Este impacto no solo afecta los procesos pedagógicos que se desarrollan dentro de la escuela, sino también la experiencia de la vida en sociedad de niños, niñas y jóvenes.

Ante esta situación, el autor propone reflexionar sobre dos tensiones cruciales que enfrenta la educación en este contexto: primero, la pérdida del espacio escolar como un "espacio de encuentro, de intercambio y de socialización" (p. 25), primordial para la formación de los estudiantes; y segundo, la necesidad de replantear el sentido de la educación, cuestionando si la verdadera importancia radica en los currículos, contenidos y evaluaciones frente a las transformaciones del mundo actual.

Lo anterior permite reconocer la enorme importancia de la escuela en la constitución de las subjetividades infantiles, especialmente en contextos rurales, donde la escuela se convierte en el espacio destinado al aprendizaje y la interacción con maestros que desempeñan un papel fundamental en la historia de vida de sus estudiantes. En países como Colombia, muchas escuelas rurales son instituciones multigrado, donde un solo docente acompaña el ciclo escolar de sus estudiantes, e incluso, en algunos casos, toda su vida académica. Esto posiciona a la escuela como el principal espacio de encuentro, donde los niños y niñas experimentan cotidianamente y crean una realidad colectiva esencial para su proyecto de vida.

A modo de conclusión

El sujeto hace parte de una experiencia institucional de la que no puede desligarse, de tal manera que no se puede leer el devenir del sujeto sin la presencia de las instituciones propias que hacen parte de la sociedad disciplinar moderna. En este caso, la escuela juega un papel fundamental en el proceso de *naturalización* de nuevos discursos, la generación de nuevas prácticas educativas y procesos de *subjetivación* de las infancias como actores sociales esenciales en la construcción de la sociedad.

Es así como, en este contexto, los modos de subjetivación —o procesos de subjetivación— cobran especial relevancia. Estos representan las formas

de objetivación que transforman a los seres humanos en sujetos. La escuela, vista como un acontecimiento en el que convergen relaciones de saber y poder, organiza a los sujetos a través de enunciados que se instalan en la institución, intercalados con sus experiencias, recuerdos y memorias. En este sentido, se comprende cómo la escuela logra mediar en las diversas circunstancias sociales que se generan en su interior, convirtiéndose en un espacio para la práctica educativa donde, a través de la interacción, los individuos aprenden, se transforman, se reinventan y se reconstruyen.

Por esta razón, aún más que antes, se hace necesario centrar la atención en la escuela rural. Este escenario, históricamente caracterizado por la desigualdad, la precariedad y la pobreza, demanda un análisis profundo de su papel e importancia frente a los retos que plantea la educación en tiempos de pandemia. Aunque reestructurar currículos y metodologías es crucial para garantizar aprendizajes, es igualmente relevante, en un contexto como el colombiano, destacar el sentido social y político de la escuela y su papel en la dinámica de las comunidades.

En este sentido, Arata (2020) señala que la escuela es un espacio único e insustituible en la vida de los sujetos, un lugar donde se generan vínculos que perduran en el tiempo. Según el autor, sin la dinámica de las escuelas y sin alternativas para compartir "[…] momentos de simultaneidad para encontrarse, para poner en común, sentir y pensar, para compartir el interés por el mundo y aprender entre iguales, nuestras sociedades serían infinitamente más desiguales de lo que ya son" (p. 65). En el caso de la educación rural, esto significaría un incremento en las enormes brechas actuales, que limitan los proyectos de vida de niños, niñas y jóvenes en diversas regiones del país.

Previamente se ha expresado en detalle la desigualdad de los escenarios rurales en Colombia, y en la actualidad, la escuela se redimensiona, haciéndose aún más necesaria y fundamental en la vida de las personas. Como expresa Arata (2020), "cuanto más desigual es la sociedad donde se encuentra, más importante será el papel de la escuela" (p. 66). Este papel no se limita al desarrollo regional, sino que se extiende a la vida misma de los niños y niñas, quienes encuentran en la escuela un espacio para materializar opciones de vida, alimentadas por la esperanza y el anhelo de un futuro alejado de la incertidumbre y el temor.

Referencias

Amador, 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

Amador, J.C. (2021). Estudios de infancias: la emergencia de un campo que asume a los niños como agentes sociales. En J.C. Amador y C. García (Eds.), *Infancias, cultura y poder*. Siglo del Hombre, CINDE, Universidad de Manizales.

Arata, N. (2020). La escuela frente a la pandemia. Entre la defensa de lo común y la búsqueda de alternativas. En I. Dussel, P. Ferrante y D. Pulfer (Eds.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 63-70). UNIPE. https://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/unipe/20200820015548/Pensar-la-educacion.pdf

Ariès, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Taurus.

Berger, P. y Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu Editores.

Chaves, A.L. (2006). La construcción de subjetividades en el contexto escolar. *Revista Educación, 30*(1), 187-200. https://www.redalyc.org/pdf/440/44030112.pdf

CEPAL–UNESCO. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19

Cubillos, F., Núñez, C. G., Peña, M. y Solorza, H. (2015). Estamos todos juntos: el cierre de la Escuela Rural desde la perspectiva de los niños. *Educação e Pesquisa, 42*(4), 953-967.

Díaz-Barriga, A. (2020). La escuela ausente, la necesidad de replantear su significado. En H. Casanova (Coord.), *Educación y pandemia. Una visión académica* (pp. 10-30). Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, Universidad Autónoma de México.

Echeverría, M. P. y Orjuela, M. A. (2019). La constitución subjetiva de la niñez: posibilidades desde el enriquecimiento de ambientes educativos con prácticas de lectura en la institución escolar El Hato. [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/2448/EcheverriaAvellaneda-2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Escobar, J.E., Acosta, F., Talero, L.E. y Peña, J.A. (2015). *Subjetividades y diversidad en la escuela en estudiantes de educación media* (Series IDEP Nº 20).

Galván, L. (2020). Educación rural en América Latina: escenarios, tendencias y horizontes de investigación. *Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga, 1*(2), 48-69. https://revistas.uma.es/index.php/mgn/article/view/8598

Jiménez, A. (2008). Historia de la infancia en Colombia: crianza, juego y socialización, 1968-1984. *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura, (35)*, 155-188. https://revistas.unal.edu.co/index.php/achsc/article/view/18295

Najmanovich, D. (2001). Pensar la subjetividad. Complejidad, vínculos y emergencia. *Notas y Debates de Actualidad, 6*(14), 106-111. https://www.produccioncientificaluz.org/index.php/utopia/article/view/2582/2582

Pedranzani, B. E., Martín, L. M. y Díaz, C. R. (2013). Pensando las subjetividades hoy: el papel de la escuela y el currículum. *Contextos de Educación, 13*(15), 1-8. https://www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos/contextos%2015/articulos/vol15/pdf/01-pedranzani-martin-diaz.pdf

Rivera, A. A. (2015). Estado del arte sobre la escuela rural: una perspectiva desde los vínculos entre escuela y comunidad. *Itinerario Educativo, 65*, 99-120.

Romero, J. (2012). Lo rural y la ruralidad en América Latina: categorías conceptuales en debate. *Psicoperspectivas, 11*(1), 8-31. https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/176/191

Vasallo, J. D. (2021). Educación rural en tiempos de pandemia. *Universidad Jorge Tadeo Lozano*. https://www.utadeo.edu.co/es/articulo/crossmedialab/277626/educacion-rural-en-tiempos-de-pandemia

Vera, N. Y., Vera, L. Z. y Gil, C. J. (2016). Una escuela: ¿para qué la idea de lo rural? *Revista Jangwa Pana, 15*(2), 181-196. https://revistas.unimagdalena.edu.co/index.php/jangwapana/article/download/1823/1314/

Vergara, A., Peña, M., Chávez, P. y Vergara, E. (2015). Los niños como sujetos sociales: el aporte de los nuevos estudios sociales de la infancia y el análisis crítico del discurso. *Psicoperspectivas, 14*(1), 55-65. https://scielo.conicyt.cl/pdf/psicop/v14n1/art06.pdf