

SENTIDOS DE ESCUELA A PARTIR DE LOS DOCENTES QUE INCORPORAN LAS TIC



Mg. PASTOR OVIDIO BENAVIDES PIAMBA

Universidad del Cauca
Facultad de Ciencias Naturales Exactas y de la Educación
Rudecolombia
Doctorado en Ciencias de la Educación
Popayán
2021

SENTIDOS DE ESCUELA A PARTIR DE LOS DOCENTES QUE INCORPORAN LAS TIC

Tesis de grado para optar al título de Doctor en Ciencias de la Educación

Línea de Investigación – Saber pedagógico

Mg. PASTOR OVIDIO BENAVIDES PIAMBA

Director
PhD. Miguel Hugo Corchuelo

Universidad del Cauca
Facultad de Ciencias Naturales Exactas y de la Educación
Rudecolombia
Doctorado en Ciencias de la Educación
Popayán
2021

Resumen

¿Qué sentidos de escuela emergen en docentes de Educación Básica y Media, a partir de la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación –TIC– en sus comunidades educativas rurales? Esta fue la inquietud eje de la presente investigación, la cual se configuró a través de encuentros y reflexiones vividas en diversos escenarios educativos, definiendo como escenario sociocultural dos instituciones educativas rurales en el sur del Departamento del Cauca. Como diseño metodológico se asumió la Complementariedad, para dar cuenta de las complejidades del fenómeno social abordado. Con ello, el camino metodológico no se entendió como un plan conceptual predefinido sino como una experiencia vivida en construcción constante, donde se asumió la Etnografía educativa o escolar como enfoque y la Fenomenología de la práctica como actitud reflexiva; encuentro de posibilidades que permitió hacer camino al andar. En ese ir y venir hacia la escuela, se generó un desplazamiento en la postura de la investigación, moviéndose de un preguntarse para qué las TIC en la escuela, desde el propósito de promocionar un imaginario tecno-comunicacional en ella, a sumergirse en su *bullicio escolar* a fin de comprender para qué la escuela en un mundo con TIC. Desde allí emergió que los sentidos de escuela en los docentes se tejen alrededor de su ser/estar, decidir/hacer, decir/representar, a manera de nudos de tensión que la sustentan y la configuran como nido de vida más que como espacio y tiempo. Esta perspectiva visibilizó tensiones constantes potenciadas hoy por las TIC que, si bien representan una tendencia al caos, son también posibilidad permanente de reorganización y trans-formación escolar.

Palabras clave: Escuela, TIC, sentidos, ruralidad, Complementariedad.

Tabla de contenido

Presentación	1
Introducción	5
1. Relación entre la escuela rural y las TIC como escenario de la investigación	12
1.1. La educación desde la relación escuela y TIC	16
1.1.1. La teoría crítica como plataforma para repensar la relación escuela y TIC	18
1.1.2. Incorporación de las TIC en el escenario escolar	23
1.1.2.1. Técnica y tecnología: del contexto productivo al contexto educativo.	24
1.1.2.2. La Tecnología Educativa como antesala a las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones en la escuela.	27
1.1.2.3. El imaginario tecno-comunicacional y su presencia en la escuela.	36
1.1.2.4. Dotación y acceso a infraestructura tecnológica en América Latina.	43
1.1.2.5. El proceso de incorporación de las TIC en Colombia.	48
1.2. Lo rural desde la relación escuela y TIC	55
1.2.1. La educación rural, escenario de desafíos	62
1.2.2. La perspectiva de incorporar las TIC en la escuela rural colombiana, como reafirmación del sesgo urbano	66
1.3. Investigaciones sobre las TIC en la escuela rural como antecedentes de la investigación	72
2. Justificación	85
3. Primer momento: preconfiguración de la realidad	90
3.1. Pistas que definieron el plan de acceso al escenario cultural	93
3.2. Camino a la escuela: teoría sustantiva derivada de la inducción	95
3.2.1. La innovación educativa y las TIC en propuestas de investigación posgradual de docentes de Educación Básica y Media	96
3.2.2. MOOC-Mentes: innovación educativa para el tránsito de la escuela rural a la Educación Superior urbana	105
3.2.3. Precategorías que emergen en el acceso al escenario cultural	110
3.3. Indagación conceptual a partir de la teoría sustantiva emergente	116
3.3.1. Innovación, Sociedad del Conocimiento, TIC e innovación educativa	117
3.3.2. La escuela como lugar de tensiones, desde las TIC y la innovación educativa.	120
3.3.3. Significados que los docentes le otorgan a las TIC	125

3.4. Pre-estructura sociocultural: escuela - docentes - TIC.....	128
4. Segundo Momento: Configuración de la realidad	131
4.1. Explicación de la pre-estructura.....	132
4.1.1. La pregunta que deriva en objetivos de esta investigación	136
4.1.2. El concepto de sentido como base del problema de investigación.....	137
4.2. Escenario sociocultural de profundización	145
4.3. Enfoque y método asumidos desde la Complementariedad como diseño de investigación	147
4.3.1. La Etnografía educativa o escolar	149
4.3.2. La Fenomenología de la práctica como actitud reflexiva.....	150
4.3.3. Plan de configuración: la obtención y procesamiento de datos.....	154
4.4. Los participantes: <i>El profe</i> como figura simbólica de la convergencia de voces.....	159
5. Tercer momento: Reconfiguración de la realidad	164
5.1. Estructura de sentido que emergió en el encuentro con los participantes.....	167
5.1.1. Categorías emergentes frente a los sentidos de escuela en un mundo con TIC	169
5.1.1.1. La escuela no es un lugar que se habita sino que nos habita.	169
5.1.1.2. Las TIC conectan, pero no se viven como relación sino como desconexión. ..	177
5.1.1.3. La escuela habita en el sentido de comunidad.....	186
5.1.1.4. Lo rural y lo urbano como cruce de caminos en la escuela.	195
5.1.2. La escuela como lugar y vida: entramado de relaciones de sentido.....	202
5.2. Análisis y discusión: Redimensión de la estructura de sentido.....	205
5.2.1. La incorporación como una forma de <i>ser/estar</i> del docente en la escuela en un mundo con TIC.....	206
5.2.2. El hacer docente desde su vivir de la escuela, convivir en la escuela y sobrevivir a y con la escuela en un mundo con TIC.....	210
5.2.3. El decir/representar del docente en la escuela en un mundo con TIC.....	217
5.2.4. Aportes finales y concreción frente a la estructura de sentido develada	221
6. Conclusiones.....	231
7. Recomendaciones	234
8. Referentes Bibliográficos	236

Lista de tablas

Tabla 1: Cuadro comparativo entre políticas y programas de incorporación de TIC en la educación en América Latina.....	39
Tabla 2: Programas de incorporación de las TIC en la educación en Colombia el sistema educativo colombiano.	50
Tabla 3: Títulos y procedencia de anteproyectos sobre innovación educativa con TIC	97
Tabla 4: Pregunta de investigación y aspectos del problema en anteproyectos sobre innovación educativa con TIC	98
Tabla 5: Justificaciones de anteproyectos sobre innovación educativa con TIC	102
Tabla 6: Precategorías emergentes en torno a la incorporación de las TIC en la escuela.....	110
Tabla 7: Precategorías emergentes sobre la escuela rural y las TIC	113

Lista de figuras

Figura 1: Ruta metodológica del camino a la escuela.....	7
Figura 2: Significados de las TIC desde las prácticas educativas.....	127
Figura 3: La estructura de sentidos devela con la investigación.....	227

Presentación

La investigación en Ciencias Humanas para los educadores, según Max Van Manen (2003), busca “alcanzar una competencia pedagógica esencial: saber cómo actuar con acierto y cautela en situaciones pedagógicas, partiendo de un carácter reflexivo minuciosamente labrado” (p. 9). Para este autor, el profundo sentido de la investigación educativa no está tanto en llegar a *saber*, como en llegar a *ser* para *hacer* diferente. De ahí que este estudio se plantee como un camino recorrido hacia adentro, no solo de la escuela sino de la propia práctica como docente. Caminar motivado no tanto en la posibilidad de comunicar o *mostrar* a otros el paisaje reconocido, sino en la de poder *ser*, *estar* y *hacer* en la escuela desde una reflexividad que *invite a otros a recorrer su propio camino* hacia la escuela.

En el caso de esta investigación, no se trató de recorrer cualquier camino hacia la escuela, sino uno asentado en el interés por las tensiones que se presentan entre los sentidos utópicos e ideológicos –polos de la memoria y la esperanza– (Cabrera, 2006) que sobre las TIC y la educación construyen las personas (Sevilla y Salgado, 2015) donde se incluyen los actores del sistema educativo, en el marco de un imaginario tecno-comunicacional. Esto, teniendo presente que la convivencia y lucha de esos sentidos se experimentan tanto al interior de la escuela –entre los actores que conviven en ella–, como entre ella y el resto de las instituciones sociales que han creado las personas.

Es en el seno de esta reflexión empezó a cobrar valor el aproximarse a comprender los sentidos de escuela que se configuran cuando los docentes *incorporan* o *son incorporados* por las TIC y, con ello, los sentidos que se constituyen más allá de la escuela; es decir en la vida misma. Sobre esto Bonilla (2008) indica que, sin duda, estas tecnologías “están influyendo en la construcción de determinados sentidos y significados sobre la escuela y la educación ya que, al hacer parte de la vida cotidiana de los agentes, ellas pueden estar configurando sus marcos simbólicos empleados para interpretar la vida escolar” (p. 83), en lo que Cabrera (2020) va un poco más allá al aducir que estos cambios que propician las tecnologías en la educación producen también cambios en la sociedad.

Así, la situación problemática para este estudio partió de reconocer por qué los docentes tienen resistencias para incorporar las TIC en sus prácticas pedagógicas, entendiendo que esta inquietud se nutre en la tendencia a juzgar esta resistencia como un problema de los docentes y de la escuela, y no como un problema del mensaje que encarnan las TIC y del papel que juegan

quienes las promocionan. De ahí que este estudio se movió de un para qué de *las TIC en la escuela*, hacia un para qué *la escuela en un mundo con TIC*; esto, sobre la base de asumir que la escuela y el mundo, sobre todo en entornos rurales, pueden construir y construyen sentidos y posibilidades más allá de estas tecnologías. Pararse en una orilla del camino desde donde no se imagina la vida escolar sin TIC, significa negarles a las comunidades educativas la posibilidad de recorrer sus propios caminos. Esta postura se fue construyendo al trasegar por la investigación, constituyéndose en una forma novedosa de mirar el fenómeno social en estudio, y en una plataforma de transformación personal como docente y como formador de docentes.

Pero no basta con explicar la existencia de nuevos instrumentos o dispositivos innovadores en la escuela, su influencia en los marcos simbólicos y el cómo pueden ser aprovechados. Se hace necesario trascender para poner en relieve las creencias, significados, sentidos y prácticas que los actores escolares configuran de las TIC y de la escuela, y cómo en este devenir también se configuran tensiones que nacen, viven y conviven en esta institución social, las cuales permean los procesos de enseñanza, de aprendizaje y evaluación.

Otro aspecto de interés para el estudio está en el lugar desde donde se habla como investigador, lugar que le da una factibilidad particular al estudio. La aproximación hacia la escuela, para incorporarla y poder ser incorporado por ella, se planteó desde el inicio como una búsqueda e interés de inmersión en el torbellino de sentidos que la envuelven. De ahí que la posibilidad de pasar de ser formador de docentes a ser docente, en el contexto rural, durante el desarrollo de este estudio, se convirtió en el escenario propicio para sumergirse en el *bullicio escolar* como una experiencia vívida y profundamente personal. *Bullicio escolar* es la expresión que representa ese fundirse en la maraña de voces que enuncian de forma ininteligible el palpitar de la escuela; por tanto, hacer parte de ese bullicio fue la experiencia que posibilitó que emergieran conversaciones auténticas (Van Manen, 2016) que nutrieron constantemente la investigación a partir de relacionamientos y encuentros desprovistos de prevenciones.

La escuela se convierte entonces en un espacio de vida, en el que se puede *vivir de ella, convivir en ella, sobrevivir a y con ella*. Es la experiencia de incorporar la escuela y sentirse incorporado por ella. En estas condiciones se abrió un nuevo escenario para el trabajo de investigación: la escuela como lugar orgánico del estudio, desde donde fue posible *observar* ese *ser/estar, decidir/hacer, decir/representar* de los docentes en la escuela y con las TIC, *sin ser observado* de forma explícita como investigador.

También fue relevante para este estudio la temporalidad y la espacialidad para su desarrollo ante el interés de ir más allá de resaltar la evidencia de las realidades actuales de la escuela en relación con las TIC, para visualizar los posibles sentidos, significados, prácticas educativas y dinámicas que derivan de esa *incorporación* (o no) que los actores educativos hacen de las TIC. Esto con la expectativa de poder anticipar las nuevas posibilidades de escuela que emergen a partir de la implosión que hoy sucede ante el imaginario tecno-comunicacional.

En cuanto a la espacialidad, el estudio resulta pertinente al develar la relación escuela y TIC desde las realidades de la ruralidad colombiana, como contexto que dista de lo tecnológico y que normalmente opera al margen de los discursos y acciones urbanas y, por tanto, vive de manera diferente el derrotero de desarrollo y progreso de la nación. En consecuencia, la ruralidad o, más bien, las ruralidades expresan otras formas de estar en el mundo, aun en presencia de las TIC, y constituyen el escenario de reflexión de la investigación. Es importante agregar en relación con esta temporalidad y espacialidad, que este estudio se plantea como una mirada endógena, desde adentro, y no externa; es decir, se habla desde lo rural y no sobre lo rural.

Estos tres aspectos antes mencionados sustentan el presente trabajo: el mundo de significados y sentidos que se configuran a partir de la *incorporación* de las TIC por los docentes y/o de la incorporación que han hecho estas tecnologías de ellos; el universo observado desde el interior de la escuela, y esa intencionalidad de anticipación a los nuevos significados, sentidos y prácticas que se derivan de la incorporación de las TIC en entornos rurales. Sus resultados aportan a la comprensión de realidades y visualiza retos desde una postura crítica frente a la perspectiva tecno-comunicacional.

Las ideas emergentes de esta investigación contribuyen a repensar los procesos de incorporación de las TIC en la escuela, considerando que la escuela es más que estas tecnologías y más que los discursos instaurados que se mueven en torno a ellas. Es decir, procesos desde donde se reconozca al docente como sujeto que construye sentidos desde y para la escuela, sobreponiéndose a lo que otros agentes –Estado, expertos, autoridades– determinan sobre sus funciones y sobre la función de la escuela para la sociedad actual (Fernández, 2020; Elsa et al., 2006). Este trabajo constituye un referente para plantear nuevas propuestas y acciones desde lo local, como también para trazar otras políticas en torno a la educación y las TIC. Con el reconocimiento de los docentes en sus sentidos y acciones se posibilita la construcción o fortalecimiento de puentes de diálogo y el establecimiento de acuerdos más pertinentes con las

comunidades educativas en relación con las TIC. Es, por tanto, una mirada al mundo de los maestros para intentar retratar cómo están viviendo y asumiendo la escuela, una escuela que se ve transformada por la presencia de las TIC en ella y fuera de ella, pero que también es definida por quienes la constituyen como institución social más allá de estas tecnologías.

Esta iniciativa aspira a enriquecer y plantear otras lecturas alternas de la escuela; otros puntos de encuentro entre los actores internos y externos a ella, tomando como punto de apoyo los sentidos de escuela que los docentes construyen en presencia de las TIC. Por esto resulta relevante el asumir esta investigación desde lo imaginarios sociales, al comprender que los integrantes de las comunidades educativas representan el foco de la espiral donde “surgen creativamente respuestas a las condiciones sociales, a la manera de *representaciones colectivas* o *universos simbólicos* de una sociedad dada” (Cabrera, 2006, p 48).

Desde esta perspectiva, se asumen las TIC no como el lugar de llegada, sino como una puerta de entrada; no como un dominio de los sujetos sobre ellas, sino como una incorporación. Es decir, no se asumen como una obligación que al parecer despoja a los docentes de la posibilidad de enunciar su sentir sobre la escuela al margen de este imaginario instituido, aunque sus acciones permitan develar resistencias, conscientes o no, a ese discurso construido desde afuera. De ahí que el interés de la investigación gira en torno a preguntarse por los sentidos de escuela que emergen en los docentes de Educación Básica y Media, a partir de la incorporación que ellos hacen de las TIC presentes en sus comunidades educativas rurales, con el propósito de comprender estos sentidos en la corriente de los hechos o el accionar pedagógico, más que desde lo dicho o enunciado por los docentes.

Introducción

La escuela y las Tecnologías de la Información y la Comunicación –TIC– enmarcan instituciones sociales creadas como acuerdos en respuesta a unas necesidades, anhelos, deseos y finalidades colectivas (Cabrera, 2006). Pero una vez creadas, ellas también nos crean y constantemente nos re-crean: la escuela nos crea y re-crea cuando nos forma para participar de la sociedad a cuyos requerimientos responde, y las TIC lo hacen mediante un proceso de *incorporación*, que incide en los modos de ser y estar en el mundo de hoy. Es así como ahora no es posible pensar los sujetos y las sociedades sin preguntarse por su relación con la escuela y las TIC, así como la afectación que entre ellas se da, donde se visibiliza un fenómeno social cargado de significados y sentidos que atraviesan las prácticas escolares.

Es en este escenario surgió la pregunta intuitiva que motivó inicialmente esta investigación: ¿Por qué los docentes no incorporan las TIC de manera deliberada, sistemática y constante en su quehacer escolar, en correspondencia a las condiciones de infraestructura proporcionadas y a los procesos de formación recibidos? El interés versó en la comprensión de este fenómeno social, buscando entender qué mueve y con-mueve a los docentes; dado que los discursos optimistas que circulan, y que ellos suelen repetir en torno a las posibilidades de las TIC en la educación para mejorar su calidad, no corresponde necesariamente con lo que refleja su hacer cotidiano.

Es de aclarar que el sumergimiento en el mundo de la escuela, para develar lo que acontece en la relación entre educación y TIC, se asumió como un desafío para intentar comprender la cultura en la que estos aparatos se instalan de forma masiva, y no bajo el interés de encontrar argumentos para reforzar su promoción en la escuela (Castells, 2000; Mumford, 1998). En ese orden de ideas, se requería asumir una postura como investigador para ahondar en ese espectro de complejidades desde otras miradas, a la vez que una metodología que le correspondiera a esta forma de comprensión.

De ahí que se adoptó la Teoría Crítica como postura, dado que invita a acercarse a las realidades frente a las cuales se experimenta incomodidad por lo dado y lo dicho de ellas, a fin de pensarlas desde otras posibilidades. Como señalan Bauman y Tester (2002), esta postura cobra valor porque no se interesa por lo ya establecido socialmente, sino que anima a que la sociedad se cuestione a sí misma de forma permanente, evitando que dicho cuestionamiento “se estanque o se declare acabado” (p. 53). Por su parte, Castoriadis (1979) asocia esta capacidad de

cuestionar lo dado a la capacidad creadora del ser humano para imaginar y construir otras posibilidades; en este caso, la posibilidad de ampliar la comprensión de la escuela en su relación con las TIC y en marco de la actual sociedad. Es una indagación que finalmente da cuenta del “poder de representación de las cosas distantes y capacidad de distanciamiento de la realidad presente” (Cabrera, 2006, p. 48) en un contexto determinado.

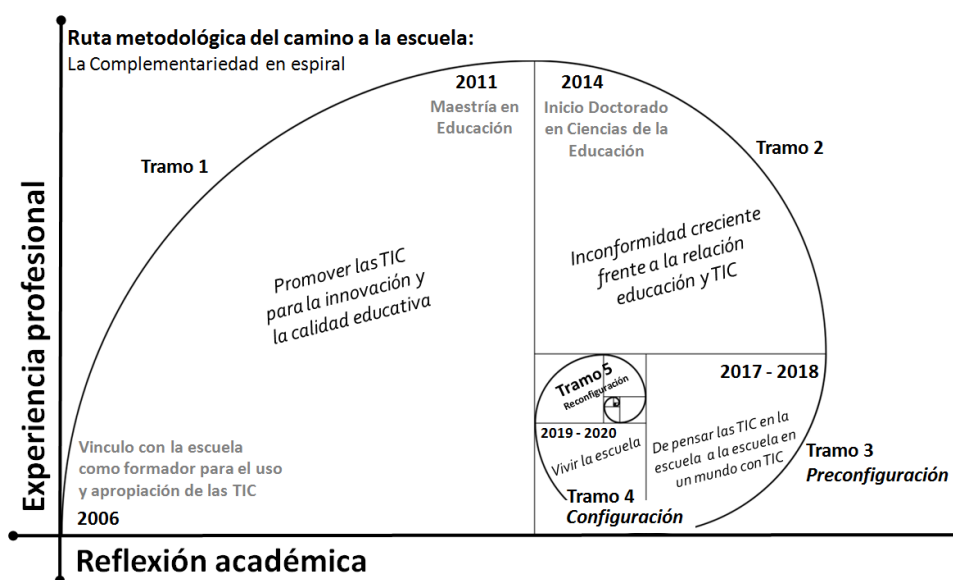
Ahora bien, en cuanto al modo de abordar la investigación, se asumió la Complementariedad como diseño metodológico desde lo planteado por Jaramillo y Murcia (2008). Esto, dado que reconocen que las realidades son complejas, frente a lo que proponen articular distintos métodos a fin de poder dar cuenta de ellas de manera más profunda y, en relación con ello, entender la investigación como un proceso de toma de decisiones, donde es el mismo fenómeno de estudio el que va pidiendo la articulación o no de determinadas posibilidades para enriquecer su comprensión. Optar por este diseño metodológico hizo que se viviera la investigación como un camino que se fue haciendo al andar, un permanente descubrir y construir las rutas necesarias para ir al encuentro con la escuela. El resultado fue la vinculación de la Etnografía educativa o escolar como enfoque, dado el interés de ir a la escuela para dar cuenta de ella desde su acontecer, con la Fenomenología de la práctica como actitud reflexiva, considerando la finalidad de la investigación por develar los sentidos de escuela desde las experiencias vividas y vívidas de los docentes. Esto, asumiendo una actitud de sensibilidad, tacto y asombro para sumergirse en el *bullicio escolar*.

La Complementariedad propone un esquema de organización general que avanza a través de tres momentos: la Preconfiguración, la Configuración y la Reconfiguración; esquema que se asume además como estructura de este informe. La Preconfiguración tiene como propósito delimitar la dimensión temática pues devela la pre-estructura o “primera aproximación a la teoría sustantiva sobre la realidad estudiada” (Jaramillo y Murcia, 2008, p. 107), a partir del encuentro entre dicha teoría y la teoría formal en el marco de un escenario sociocultural dado. La Configuración, por su parte, permite avanzar hacia la identificación del entramado de relaciones de sentido, el cual emerge desde el encuentro con los participantes en torno a la dimensión temática o pre-estructura previamente identificada. Finalmente, se realiza una Reconfiguración de la estructura de sentidos, a partir de un análisis crítico y de mayor profundidad sobre lo hallado en el estudio.

Es de indicar que pensar en el camino como metáfora de la investigación llevó a pensar también en la metáfora de los caminantes que lo recorren. Al hacerlo, se tuvo en cuenta que la perspectiva no fue la de acaparar el protagonismo, o la de asumirse como única voz que habla de la escuela, sino la de re-conocer que es un camino que fue dando lugar al encuentro de una polifonía de voces que se fue sumando al trasegar. Por ello se dio vida a *El profe* como figura metafórica, como nombre que encarna muchos nombres que viven en esta investigación. De esta forma los docentes con quienes se generaron encuentros y diálogos no fueron informantes, sino que se asumieron como participantes (Jaramillo, 2019) con quienes fue posible concretar los propósitos de esta investigación gracias a sus relatos, la reflexión en torno a ellos y la experiencia compartida en la escuela.

Así, los momentos de la Complementariedad, como momentos de la investigación y de los encuentros con los docentes que configuraron a *El Profe*, operaron como brújula en un camino que se fue haciendo al andar. Este se representa en la Figura 1.

Figura 1: Ruta metodológica del camino a la escuela



La figura de Fibonacci permite representar cómo el camino hacia la escuela, que es esta investigación, se asumió como un proceso en espiral que permitió ir a una comprensión cada vez más profunda del fenómeno de estudio. Su recorrido, integrado por cinco tramos, se ha movido además en el encuentro entre la experiencia profesional, como formador de docentes y como docente, con la permanente reflexión académica. De esto, han resultado procesos de

sistematización, producción y socialización de hallazgos desde comunidades de interés y espacios de formación académica formal.

El primer tramo refiere a la incursión en el mundo escolar a través de la vinculación como formador para la incorporación de las TIC en las prácticas pedagógicas de docentes, especialmente de Educación Básica y Media. Esta labor inició en el año 2006 e hizo posible el conocimiento de diferentes realidades de escuela en el suroccidente colombiano. Las experiencias vividas animaron la reflexión y participación en espacios académicos, y esto derivó en la realización de una Maestría en Educación como espacio de investigación a través del cual se exploraron posibilidades para fortalecer la incorporación de las TIC en la escuela. Se refleja así un momento de convencimiento en torno al discurso de las TIC como pilar para fortalecer la calidad educativa, y un asumir el rol de profeta de un mensaje en torno a estas tecnologías en correspondencia al imaginario tecno-comunicacional instituido (Cabrera, 2006).

El segundo tramo corresponde al inicio de los estudios en el Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad del Cauca y, paralelamente, la continuación de la labor de formador para impulsar la innovación educativa con TIC en contextos rurales. Este momento estuvo marcado por una inconformidad cada vez más fuerte frente a la postura precedente respecto a la relación educación y TIC, lo que llevó al comienzo de una puesta en cuestión del mensaje de estas tecnologías como única forma de pensar la pertinencia de la escuela hoy. Postura que fue madurando como idea intuitiva que aportó a la construcción del problema de investigación. Así, estos dos tramos constituyen la primera sección de este informe.

El tercer tramo está asociado a la Preconfiguración, donde se vivió la aproximación al objeto de estudio desde una perspectiva experiencial en encuentro con la teoría formal. Este trabajo de campo se realizó durante los años 2017 y 2018, en el marco de escenarios labores que permitieron el encuentro con docentes e instituciones educativas rurales: primero, el acompañamiento a docentes de Educación Básica y Media como director de proyectos de grado a nivel de maestría o asesor en temas de innovación educativa; segundo, la participación como tutor y coordinador zonal en el proyecto MOOC-MenTEs de la Universidad del Cauca. Esta última es una experiencia vinculada a propiciar el tránsito y permanencia de estudiantes de grado once hacia la Educación Superior, un proyecto en el que participaron quince Instituciones Educativas de zona rural del Departamento del Cauca. Ambos escenarios se constituyeron en

posibilidades para re-conocer la escuela rural y las inquietudes de sus docentes y comunidades educativas en torno al lugar de las TIC en sus prácticas.

De estas experiencias se pudo establecer que hoy las TIC son comúnmente asumidas como la orilla desde la cual pensar el ser y el hacer de la escuela y del docente; sin embargo, el desencuentro entre los discursos y las acciones en torno a estas tecnologías en el quehacer docente hizo que se pasara de una preocupación por pensar qué responden ellos frente a la pregunta sobre para qué las TIC en la escuela, a pensar para qué la escuela en un mundo con TIC. La definición de este objeto discursivo ayudó a establecer, igualmente, las tensiones entre lo utópico e ideológico en los docentes, es decir, entre caminar hacia algo distinto y mantenerse en lo dado. De ahí que se convirtiera en un tránsito académico más decidido desde una postura tecno-comunicacional hacia su cuestionamiento.

La Configuración se dio en el cuarto tramo de este recorrido, donde la investigación se encontró con la escuela para quedarse en ella. Este momento coincide con la vinculación como docente en la Institución Educativa Agropecuaria Santa Rita, en el municipio de La Vega, Cauca, hito que representó una ruptura tanto en la experiencia profesional como en la reflexión académica, y que se constituyó en una posibilidad para poder sumergirse en el *bullicio escolar* para hablar desde la escuela y no sobre la escuela. En esta etapa de la investigación se estableció que preguntarse por la escuela en un mundo con TIC implicaba preguntarse por los sentidos que la constituyen, desde los sujetos que la habitan, especialmente los docentes. Hacerlo permitiría encontrar luces sobre lo que mueve y con-mueve a estos sujetos, como base para comprender la distancia entre discursos y acciones. De ahí que se precisara como problema y pregunta de investigación ¿qué sentidos de escuela emergen en docentes de Educación Básica y Media, a partir de la incorporación de las TIC en sus comunidades educativas rurales?

Es así como el objetivo de este estudio versó en torno a la comprensión de esos sentidos de escuela que emergen a partir de la incorporación de las TIC en sus comunidades educativas rurales, ampliando esta perspectiva desde las preguntas orientadoras: ¿qué devela la escuela rural en torno a la relación educación y TIC, a través del decir y el hacer de sus docentes?, ¿qué sentidos de escuela emergen en torno a la relación educación y TIC, desde el encuentro entre dicho decir y hacer?, y ¿qué estructura de sentidos se manifiesta desde la relación educación y TIC en la escuela rural?

El quinto tramo, por su parte, es la Reconfiguración, el cual tuvo como eje redimensionar lo encontrado como estructura de sentidos, donde se hizo manifiesto que el camino hacia la escuela no fue un recorrido para llegar y hablar de ella, sino un transitar que permitió vivenciar que la escuela es el camino, un camino que trasciende el tiempo y espacio para constituirse en nido de vida en un mundo con TIC. Esta perspectiva se soporta, inicialmente, en cuatro categorías identificadas: la escuela no es un lugar que se habita, sino que nos habita; las TIC conectan, pero no se viven como relación sino como desconexión; la escuela habita en el sentido de comunidad; y, lo rural y lo urbano como cruce de caminos en la escuela.

Es este panorama desde donde emergieron los sentidos de escuela a través de la redimensión de la realidad. En ella, se mantuvo como base que la escuela es nido de vida en un mundo con TIC, donde se precisó que su *ser* se sustenta en las tensiones cotidianas; es decir que la escuela es un tejido permanente de tensiones que se manifiestan a manera de un nido de nudos, no entendidos los nudos como problemas sino como nodos que sustentan, dan soporte y relacionan. Se encontró en ello que para dar cuenta de la escuela no se podían desanudar sus nudos, porque sin nudos el nido es nada. Ahora bien, se encontró que el entramado de sentidos o sentidos anudados, desde lo que esta investigación buscaba, gira en torno a tres categorías centrales: 1) la incorporación como una forma de *ser/estar* del docente en la escuela; 2) el vivir de la escuela, convivir en la escuela y sobrevivir a y con la escuela como una forma de *decidir/hacer* del docente, y 3) el decir/representar la escuela como una forma de comunicar del docente. Estos sentidos de escuela conminan más que a comunicar lo que pasa en ella, a hacerse responsable de lo que allí pasa como lugar y vida. Se encontró, además, cómo estos sentidos están en permanente tensión según sus modos de relación, encuentros y desencuentros, dando lugar a tensiones de: trascendencia e inmanencia como una relación entre el *ser/estar* y el *decidir/hacer* docente; la conveniencia como factor de negociación entre el *decidir/hacer* y el decir/representar del docente, y los desencuentros intrínsecos del docente entre su *ser/estar* y decir/representar.

Finalmente, es de precisar que este informe da cuenta de este caminar hacia la escuela acorde al diseño metodológico. Se inició con una aproximación al objeto de estudio, presentando un rastreo conceptual inicial y antecedentes de investigación en torno a la relación educación y TIC en la escuela rural, como una aproximación al área temática de la investigación, lo que lleva a la justificación de la propuesta desarrollada. A partir de allí se estructuró considerando los tres

momentos planteados por la Complementariedad: Preconfiguración, Configuración y Reconfiguración, tras lo cual se pone en discusión la tesis para cerrar con las conclusiones y recomendaciones que resultan del proceso.

1. Relación entre la escuela rural y las TIC como escenario de la investigación

Toda investigación nace en una inquietud, algo que interroga el devenir cotidiano y que impulsa hacia la búsqueda por saber, por entender, comprender e interpretar (Montes, 2013). Idea intuitiva que es como la piedra que cae en el estanque, cuyo reposo ha sido alterado. Esta sección presenta justamente la piedra que al caer ha puesto en movimiento la investigación y que, inmersa en el fenómeno de estudio, permite ver desde adentro qué es lo que se ha movido y, por tanto, da luces sobre por qué la mirada se centró en lo que resultó como foco de la investigación. Al respecto, Jaramillo (2019) expresa que:

Emprender un proceso de investigación significa tener un interés por conocer, comprender y transformar la realidad, la cual es experiencia, vivencia, existencia ... y en las Ciencias humanas, ese interés emerge de la doxa de las vivencias significativas del sujeto en el Mundo de la Vida, es decir, de momentos y verdades que causaron brillo en la existencia. (p. 8)

Asimismo, ubica como elementos fundamentales en la estructuración del conocimiento o, dicho de otro modo, de la “capacidad humana para verbalizar de manera estructurada lo que conoce ... a lo sensible, al cuerpo que encarna la vida, los sentidos que materializan la experiencia” (p. 8). Este apartado da cuenta entonces de una aproximación conceptual a la que se llega a partir de las inquietudes de esa experiencia materializada, de esa vivencia entendida “como vida vivida...vivir a través de algo” (Van Manen, 2016); doxa que en su momento puso en movimiento la presente investigación, cuyo interés se centró en la incorporación de las TIC en la escuela rural como fenómeno social, al ser este el ámbito laboral asumido por más de quince años desde el rol de formador de docentes en Educación Básica y Media. Desde esta experiencia emerge una pregunta intuitiva y un primer acercamiento y delimitación de la investigación.

La relación establecida con los docentes y sus realidades escolares, a través de estos procesos de formación especialmente en contextos rurales, ha alimentado constantes reflexiones sobre la relación entre la escuela y estas tecnologías. Esto, considerando que el discurso estatal de mejoramiento de la calidad educativa gracias a la dotación tecnológica, la formación de docentes y directivos docentes, así como la generación y publicación de contenidos educativos para el aprendizaje (Chiappe y Herrera, 2015), ha movido ingentes recursos que, no obstante, se siguen percibiendo como una inversión fallida ante una promesa sin cumplir. Esta es una circunstancia que no solo se percibe en el campo educativo sino en todas las esferas sociales,

como bien lo desarrolla Avendaño y Guacaneme (2016) y Rueda y Franco (2018), con investigaciones que coinciden con la propia perspectiva de reflexión.

Preguntarse por qué la promesa de la calidad educativa no se ha cumplido no es algo nuevo, y aun así sigue siendo la piedra que cae en el estanque. Quienes han promovido el discurso de las TIC en la educación, llamados tecnófilos (Vivas, 2018), han buscado los posibles factores de esta anomalía en la escuela y, especialmente, en los docentes, al ser los beneficiarios de procesos de dotación y formación y en quienes no se percibe el cambio. Este interés se asumió también, de manera personal, en los estudios de Maestría en Educación adelantados en la Universidad del Cauca, donde se trabajó en la investigación “Causalidad de la formación para la apropiación de las TIC en las prácticas pedagógicas de docentes de Educación Básica y Media del suroccidente colombiano”, presentada en el año 2015. No obstante, este proceso generó los primeros cuestionamientos no en relación con quien recibe el mensaje, sino con el mensajero, el mensaje en sí mismo y lo que este representa.

Ser formador de docentes para la incorporación de las TIC en la escuela fue una bandera que, en lo personal, se levantó por muchos años con el convencimiento de estar aportando para que las comunidades educativas mejoraran sus procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta labor se asumió con sincera preocupación en tiempos que requieren de esfuerzos colectivos para construir otras realidades sociales, desde otras realidades educativas. No obstante, progresivamente la sensación derivó a un sentimiento de ser instrumento útil de un sistema y unos discursos alejados de las necesidades que las comunidades sienten como propias. Incluso, la sensación ni siquiera ha sido la de crear necesidades inexistentes o poco pertinentes a los contextos; sino la de generar deseos que irrumpen en las dinámicas propias de las comunidades educativas, donde la incomodidad no está tanto en el deseo por *otra realidad* generado como impulsor de cambio, sino en la trasgresión a una comunidad al promocionar ese mensaje como si fuera el único camino posible para trascender. La necesidad se satisface con lo requerido, pero como dice Van Manen (2016), parafraseando a Lévinas, el deseo “se alimenta de sí mismo y se estimula a sí mismo” (p. 265). En este caso el deseo gira en torno a hacer creer a las comunidades educativas que necesitan de las TIC para *ser* en el mundo de hoy, como si su existencia, con sus propias lógicas, no respondiera o fuera insuficiente para los contextos en los que están inscritas.

El deseo que se ha vendido, en correspondencia a un discurso estatal sintonizado con una perspectiva económica mundial, es que las TIC son la *panacea* para transformar la sociedad, para avanzar hacia una calidad de vida soportada en el acceso irrestricto a posibilidades que van más allá del entorno local (Rueda y Franco, 2018); deseo incumplido en diferentes ámbitos sociales, incluido en la educación (Matamala, 2016). En otras palabras, se induce a creer que para transformar las prácticas educativas se requiere de la tecnología como algo previo al cambio; incluso se ha generado una idea del tipo de cambio que se espera de la escuela para que se inserte al engranaje de una sociedad global y de consumo, donde se empuja hacia una perspectiva de escuela homogénea e indiferente a las particularidades locales. Esto alimenta una espiral creciente de requerimientos que tienen que ver más con el *poseer* que con el ser para poder hacer: no puedo hacer si no tengo computadores, y si los tengo necesito tabletas, pero si las tengo necesito internet, y si tengo internet necesito contenidos educativos proporcionados por expertos, y si los tengo necesito quién me diga qué hacer con ellos y tiempo y respaldo de los colegas y... siempre hará falta algo que no se tiene o no se sabe para poder lanzarse a un hacer que es dictado desde afuera, que conmina a la escuela a vivir un discurso que no es necesariamente su discurso o el que se refleja en su día a día. Así, la sensación es la de haber sujetado una bandera que no es la de la incorporación de las TIC, sino la de la implantación de una carencia a través de una promesa.

Lo cierto es que hoy por hoy no se puede negar que las TIC están presentes en la vida cotidiana, incluyendo en la escuela, por lo que el proceso impulsado desde el Estado y el sector productivo no ha sido todo en vano, desde sus apuestas en relación con estas tecnologías. Sin embargo, siguen sin impactar en la dirección deseada de acuerdo con el sistema educativo imperante, quizá justamente porque no hace parte de las necesidades enraizadas en la cotidianidad escolar. La ausencia de las TIC como recurso educativo del hacer, más allá de la dotación existente en mayor o menor medida en las instituciones educativas, tiende a ser evidente, incluso a pesar de las políticas, discursos y acciones que han ocupado gran parte de los esfuerzos en relación con la educación de los últimos veinte años.

En consecuencia, la pregunta intuitiva que empujó inicialmente esta investigación fue: ¿Por qué los docentes no incorporan las TIC de manera deliberada, sistemática y constante en su quehacer escolar, en correspondencia a las condiciones de infraestructura proporcionadas y a los procesos de formación recibidos? Esta pregunta se planteó desde una búsqueda no tanto por

identificar factores que posibiliten la transformación de esta realidad, sino por comprender por qué el mensaje no moviliza a los docentes, y qué de esa comprensión podía arrojar luces para reconocer qué es lo que realmente mueve y con-mueve a los maestros en su decir y su hacer en la escuela. No se trató entonces de ganar argumentos para seguir siendo un mensajero que vende el deseo de las TIC como promesa en la educación, ni tampoco para no vender ese deseo, sino de develar qué es lo que ocurre en los docentes frente a la presencia de las TIC en la escuela, para frenar o resistirse, de forma consciente o no, a ese discurso instituido.

A partir de esta inquietud se avanzó en la delimitación del área temática o *noción* de interés, precisando la relación entre escuela y TIC como escenario delimitado en el campo de conocimiento de la educación; los docentes de Educación Básica y Media en zona rural del suroccidente colombiano como el referente poblacional, y la incorporación de las TIC en el quehacer docente como área específica de interés. Con ello, se constituye una primera aproximación al área problemática de esta investigación; sin embargo, es de aclarar que la exploración conceptual y las reflexiones en torno a ella condujeron al encuentro con la teoría crítica en la educación y en relación con las tecnologías, dando un giro a la perspectiva general, como se podrá reconocer de manera más específica en los momentos de Preconfiguración y Configuración de este informe. Se sintetiza, como avance a lo que se encontrará en las próximas secciones, indicando que se pasó de tener el foco en lo que motiva la incorporación o no de las TIC en la escuela, a tenerlo en los sentidos de escuela que se configuran en presencia de las TIC, pensando en estas tecnologías no solo como artefactos sino, en palabras de Cabrera (2006), como dispositivos o aparatos, discursos e instituciones que representan y modelan realidades sociales. Es decir, centrarse en qué mueve y con-mueve a los docentes desde su decir y hacer en la escuela, en el marco del imaginario tecno-comunicacional de hoy.

En relación con esta primera exploración hacia la construcción del problema de investigación, se indagó y se relacionaron estudios sobre las TIC en la escuela como antecedentes internacionales, nacionales y regionales que permiten esclarecer el aporte teórico de la investigación, siendo este, en principio: indagar desde adentro de la escuela por qué los discursos, políticas y acciones de Estado en torno a la incorporación de las TIC no tienen eco en las prácticas escolares. Finalmente, se brindan elementos del contexto sociocultural donde se focaliza el estudio, que corresponde al suroccidente colombiano, particularmente desde la

perspectiva de políticas y acciones de incorporación de las TIC dirigidas a colegios rurales que brindan una educación para los niveles de Básica y Media.

1.1. La educación desde la relación escuela y TIC

La relación entre la escuela y las TIC se constituye en el punto de entrada a la investigación. En tal sentido, se plantea inicialmente una comprensión general en torno a la educación como campo de conocimiento y, desde esta, la escuela como escenario educativo; de ahí se avanza hacia repensar dicha escuela y su relación con las TIC desde la teoría crítica, para abordar los procesos de incorporación de estas tecnologías en el marco de la modernización y la contemporaneidad, con las respectivas tendencias de promoción de las TIC que se han aplicado en la escuela, particularmente en la escuela rural. Para ello se tuvo en cuenta lo señalado por Parra (2010), respecto a que no es suficiente fijarse en las TIC como artefactos y aplicaciones neutrales, sino que hay que preguntarse sobre las maneras “en que han sido nombradas, comprendidas y utilizadas en el campo de la producción académica sobre lo educativo” (p. 2).

La educación, en términos amplios, puede comprenderse como una práctica social situada, a través de la cual una sociedad trasmite a las nuevas generaciones, de forma consciente e intencionada, su legado de conocimientos, saberes y experiencias, a fin de asegurar la supervivencia del colectivo a través del individuo. En este sentido Durkheim (1999) la planteó como una institución social, cuya función fundamental versa en dotar a los sujetos de elementos culturales reconocidos como propios y necesarios para una sociedad determinada, a fin de asegurar su continuidad. Hernández (2005), en esta misma dirección, indica que es “dar a cada uno de los alumnos las herramientas para instalarse en el mundo material y social, [para que] construyan su propio proyecto y encuentren un sentido trascendente a su existencia” (p. 10); como un sentido que responde a un momento histórico social determinado. Es decir, es procurar que los nuevos miembros se adapten e inserten en la sociedad en la que viven para aportar a ella, siendo la educación la responsable de inculcar y propiciar que se alcance una madurez del individuo en consonancia con un ideal social dado, en el marco del cual puedan concretar y desarrollar su propio proyecto de vida.

Chiappe y Sánchez (2014), por su parte, entienden la educación “como una red de sentidos y significados de naturaleza reflexiva sobre la práctica de educar” (p. 139), esta es una perspectiva epistemológica que deriva en una dimensión empírica presentada también por otros

autores, como González y Martín (2002), que la asumen como un acto consciente e intencionado de unos sujetos sobre otros para que estos últimos aprendan y apropien unos saberes que garanticen la supervivencia de la especie. Fernández (1997), acorde a esta definición, indica que su función es la de perpetuar la identidad colectiva, propiciando que las nuevas generaciones asimilen el patrimonio cultural acumulado por las predecesoras. Se trata, con ello, de asegurar la continuidad de las tradiciones, usos y costumbres; de manera particular, el último autor destaca que es esta naturaleza de la educación la que hace que cumpla, a su vez, con una función política, por ser instrumento de consolidación de un proyecto socioeconómico de nación. Esto porque es la educación la que asegura las condiciones para la participación del individuo, entre otras esferas, en el aparato productivo de una sociedad, siendo esta función el faro que, de hecho, define y orienta su naturaleza.

Todos estos propósitos de la Educación se materializan, desde la Modernidad, en la escuela, la cual Murcia (2012) define como organismo funcional para el Estado, al ser escenario de interacción y encuentro que permite la formación de sus ciudadanos. Ahora bien, ubicarse en la escuela como organismo funcional, que cumple con la vinculación del sujeto a la dinámica productiva de la sociedad actual, invita a mirar hacia el contexto sociopolítico y económico nacional y su relación con las dinámicas internacionales porque allí se pueden encontrar respuestas frente a decisiones y acciones que han marcado su devenir en relación con el devenir social. De ahí que cabe señalar una posición contradictoria que esta puede ejercer frente a la selección social, a partir de las competencias logradas por los individuos para desenvolverse en el mundo productivo, dado que puede: replicar las profundas desigualdades que tienden a perpetuar las inequidades del sistema, manteniendo a las mismas clases sociales en los mismos roles; o representar la posibilidad de los individuos para aspirar a otra posición social (Fernández, 1997). Es así como la escuela es un escenario de posibilidad para favorecer el ascenso social y transformar con ello las realidades personales y colectivas, pero solamente si se asume desde la responsabilidad del sistema por brindar oportunidades para propiciar que así sea, lo que tiende a no darse en el contexto particular de las escuelas públicas y rurales del suroccidente colombiano.

Delval (2001), desde una mirada idealista, señala que para que la escuela represente esa función de transformar la sociedad en la que se inscribe, debe promover el espíritu crítico y creativo, y romper con el conservadurismo que la ha signado históricamente. Una escuela así

constituida representa no solo una oportunidad para que los individuos aspiren a otra posición social, sino sobre todo un espacio para materializar el deseo de renovar estructuras establecidas, de generar un cambio social como reflejo de una emancipación intelectual que lleve a buscar no tanto ascender dentro de una sociedad dada, sino a construir nuevos sentidos individuales y colectivos en ella, como lo planteó en su momento Paulo Freire desde la perspectiva de la Pedagogía Crítica.

Esta idea de la educación desde la escuela como posibilidad y transformación se asume como puerta de entrada a esta investigación, con lo que se marca desde el inicio una mirada crítica frente a la política educativa internacional y nacional sustentada en el imaginario tecno-comunicacional, y su apuesta por el acceso universal a la Educación Básica a partir de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (UNESCO, 2000a, UNESCO, 2000b). Esto, como estructura que ha derivado en procesos de cobertura marcados por una homogenización y estandarización de espaldas a las dinámicas y tejidos locales, donde el discurso y las acciones en torno a la incorporación de las TIC juegan un papel central. No obstante, esta es una posición que no implica desconocer que estas tecnologías pueden ser reapropiadas y resignificadas en la escuela como alternativas de acceso, creación y participación en una oferta educativa más amplia, que permita nutrir escenarios de producción e intercambio de experiencias para quienes históricamente han tenido menores oportunidades de hacerlo, como es el caso de la escuela rural.

Para aclarar esta postura, se hace necesario empezar por establecer qué se entiende por mirada crítica, en relación con la educación, y cómo esto tiene raíces en una postura ontológica vinculada a la teoría crítica, según se desarrolla a continuación. Pero, asimismo, relacionar los procesos de incorporación de recursos tecnológicos en el escenario escolar de Latinoamérica y Colombia, en el marco de la Tecnología Educativa y su avance hacia las TIC, como plataforma vinculada al imaginario tecno-comunicacional imperante hoy.

1.1.1. La teoría crítica como plataforma para repensar la relación escuela y TIC

Hasta principios del siglo XVII la inquietud de filósofos como Bacon, Locke, Hume, Berkley, entre otros, consistía en entender y determinar la mejor forma de llegar al conocimiento, sin poner en duda la posibilidad de conocer del ser humano (Morales, 2014). Fue Emmanuel Kant quien lo hizo y problematizó dicha posibilidad y la necesidad de explicitarlo desde el punto de vista filosófico, constituyendo con ello la génesis de la Teoría Crítica (Fischer, 2002);

concepto que, años más tarde, Karl Marx (1818-1883) potenció cuando se ocupó de cuestionar, entre otros aspectos, la razón económica burguesa del siglo XVIII, las desigualdades sociales, la explotación del hombre por el hombre y el dominio ideológico. Es así como representa una crítica a la razón determinista, al análisis empirista que primó en la modernidad.

En el siglo XX la Teoría Crítica toma fuerza con los cuestionamientos de la Escuela de Frankfurt a la sociedad moderna y, en particular, a su confianza en el positivismo como modo de producción de conocimiento desde la ciencia (Valdez, Romero y Hernando, 2020). También se ocupó de “cuestionar y revertir las macro-estructuras científicas, económicas, políticas y sociales” (Santamaría et. al., 2019, p. 2), y promover la comprensión de la realidad no como fin sino como un paso más para animar a la sociedad a cuestionarse sobre lo dado y, con ello, pensar un mundo posible y diferente al establecido (Hansen, 1993; Bauman y Tester, 2002; Osorio, 2007). Estos planteamientos están especialmente asociados a Horkheimer, Adorno y Marcuse, quienes aportaron a la comprensión de la racionalidad detrás de la ciencia, la cual se expresa no de manera neutra sino en directa relación con intereses políticos y económicos.

Es de precisar que Martín Heidegger tuvo una notable influencia en los integrantes de la Escuela de Frankfurt, particularmente en Marcuse quien se hizo su alumno. En este vínculo se introdujo no solo la comprensión del conocer desde la historicidad, sino también desde el ser, con un énfasis particular en la dimensión ontológica y praxiológica; por lo que el acceso al conocimiento se separa de una relación sujeto-objeto, y se acerca a un acceso desde la hermenéutica, es decir, desde la construcción subjetiva e intersubjetiva del conocer. Asimismo, la Escuela de Frankfurt erigió su Teoría Crítica en contraposición a los planteamientos que en la época esgrimía Max Weber frente a la neutralidad valorativa en el análisis de las ciencias sociales, y animada por los estudios que adelantaba Sigmund Freud quien desde el psicoanálisis problematizó el Yo como unidad de consciencia. Esto puso en cuestión el concepto de verdad y de determinismo cartesiano, al ubicar la consciencia individual y social en el terreno de las ideologías, es decir, de las representaciones. Finalmente, es de reseñar la vinculación de estas reflexiones con la teoría de la intencionalidad de Franz Brentano, quien afirmó igualmente que ninguna acción es neutra: se procede porque se tiene una intención. Todo esto quebró la confianza en las representaciones unívocas de la ciencia, siendo el eje de los planteamientos de esta Escuela.

En relación con ello, Fernández (1997) parafrasea a Marcuse para indicar su señalamiento de que “la ciencia está dominada por la razón técnica y, esta, por la razón política, de lo que resulta la dominación de los hombres sobre los hombres. Así es como esta técnica y esta política perpetúa la esclavitud” (p. 27). Esta es una afirmación que denota una visión cargada de pesimismo frente a la sujeción de la sociedad a una ciencia de dominación. Sin embargo, Jürgen Habermas, como discípulo de la Escuela de Frankfurt, fue menos pesimista frente a la posibilidad de liberación del ser humano, planteando su perspectiva de la acción comunicativa (intersubjetividad) y la ética del discurso como procesos de negociación y acuerdo desde los cuales es posible escapar de la racionalidad técnica y de la dominación.

Si bien reafirma que no hay una neutralidad valorativa y que no se puede confiar en enunciados seguros y firmes, ni siquiera desde las Ciencias Naturales, plantea que existen otras formas de racionalidad y representación de la realidad que permiten el saber y la acción sobre ella. De ahí surge uno de sus planteamientos más reconocidos, que es el asociar la racionalidad a la capacidad humana del lenguaje, a la interacción simbólica, lo que hace de ella un producto social determinado por tipos de intereses que marcan la relación entre conocimiento y acción. Entonces, propone tres tipos de racionalidades: una de interés técnico, vinculada a disciplinas empírico-analíticas, que buscan explicar, gestionar y tener control del medio, donde el saber se centra en la experiencia, la observación y la experimentación para obtener leyes a manera de regularidades que permiten la acción; otra de interés práxico o práctico, orientada a la comprensión, no para manipular o manejar el medio, sino para interactuar con él, asociadas a disciplinas histórico-hermenéuticas. No es una lógica de competencia para sobrevivir al y en el ambiente, sino para vivir y formar parte de él, donde la intención se mueve no desde lo que puedo hacer en él sino desde lo que debo hacer en él; esto hace que las decisiones entren en una esfera moral como construcción de significados. Por tanto, reconoce la subjetividad como comprensión e interacción con y en el mundo.

Finalmente, Habermas plantea el interés emancipatorio orientado por principios de la razón; esa emancipación se entiende como estado de autonomía y capacidad de autodeterminación y responsabilidad, y se alcanza desde la autorreflexión y la toma de decisiones prudentes e informadas. Es una lógica de libertad que no se sustenta en la individualidad sino todo lo contrario: impulsa hacia la reflexión colectiva como construcción conjunta que permite la edificación de otras realidades compartidas, sobre la base no solo de

saber sino de reconocer dónde se está y desde dónde se sabe. Es el encuentro entre un nivel de consciencia y un nivel de práctica que están íntimamente relacionados, y que se expresan a través de disciplinas crítico-sociales. Entonces, es liberarse de la racionalidad técnica que empuja solamente a la eficiencia y productividad, y también de la posibilidad de caer en subjetivismos que engañen desde la racionalidad práctica. Es, en consecuencia, la más pura de las racionalidades. Dicha crítica implica entonces develar la propia realidad para romper las cadenas del conocimiento, de la exclusión en tanto invisibilidad de la enunciación, de la tiranía política o de un sistema de política, que está también asociado a un sistema económico. Es decir, hoy día se podría precisar que es romper los condicionamientos del imaginario social instituido, que es el imaginario tecno-comunicacional.

Esta perspectiva refleja una comprensión de la realidad desde la complejidad (Gell-Mann, 1998), sobre la base de que ella es “un tejido interdependiente, interactivo e interretroactivo entre las partes y el todo, y el todo y las partes” (Morin, 1999, p.14). Esto implica entender que esa complejidad está atravesada por un sinnúmero de problemas individuales y colectivos con dimensiones e intereses de orden social, político, económico, ambiental, educativo, entre otros; y reconocer que muchos de estos problemas emergen y se mantienen gracias al poder de dominación que unos pocos ejercen sobre la mayoría de los sujetos, a través de medios represivos pero, sobre todo, con la aplicación de estrategias y mediaciones persuasivas como la ideología, la tecnología, la política, la educación y las relaciones socioculturales (Kincheloe y McLaren, 2005).

En relación con los procesos de dominación, Foucault (1992) plantea que son los discursos la primera tecnología que opera para este fin. Indica que no nos es posible escapar a esta tecnología como seres sociales, al señalar que el ser humano es lenguaje y que todo lo que es posible conocer está estructurado a través del lenguaje. Así, es el lenguaje lo que determina, según este académico, los modos de ser y estar en el mundo. En esta dirección, las TIC como mediaciones se constituyen en un discurso de dominación en sí mismas, además de aparatos por donde fluyen discursos de dominación. Frente a esta perspectiva, se establece para esta investigación la importancia de ver los discursos en relación con las acciones, es decir, el encuentro y desencuentro entre el decir y el hacer. Esto, considerando que se presentan como escenario de contradicciones y complejidad.

De hecho, Morín (1999), plantea que “los desarrollos de nuestro siglo y de nuestra era planetaria nos enfrentan cada vez más, con mayor frecuencia y de manera cada vez más ineluctable con los desafíos de la complejidad” (p. 14) y, con ello, al incremento de los problemas ya existentes o la aparición de otros con características “pluridisciplinarios, transversales, multidimensionales, transnacionales, globales y planetarios” (p. 14). No obstante, el mayor problema no está en que la realidad sea compleja y que tienda a complejizarse más, lo relevante es la pasividad de quienes viven en esta realidad al asumirla como dada, natural y sin posibilidad de cambio. Por tanto, trabajar en la alternativa de otra realidad distinta a la que hoy vive la humanidad implica deconstruir imaginarios existentes a través de la reflexión para la transformación. Es decir, se necesita, en palabras de Booth: “una teoría crítica para tiempos críticos” (2010, p. 16), donde el núcleo está en la emancipación o “independencia de todo lo que esta fuera del individuo” (Habermas, 1982, p. 253). Ello, sin duda se vincula al interés emancipatorio desde una racionalidad crítico-social.

Castoriadis (1999), frente a esta idea de emancipación, afirma que no es posible ni ético que un sujeto se independice de todo lo externo, incluyendo a sus semejantes. Por tanto, la propuesta que hace este filósofo es la de querer y buscar una autonomía colectiva e incluyente que permita dicha transformación necesaria, bajo la misma visión que indicaba Habermas en relación con la liberación. Desde esta perspectiva, la educación se constituye en el factor estratégico para conseguir la independencia colectiva de los sujetos frente al mundo, a su vez que la escuela se constituye en la institución social que puede encarnar esta misión, concepto que también se encuentra desarrollado en la Escuela de Frankfurt desde su teoría crítica de la educación (Morales, 2014).

Si esa es la misión de la escuela, se hace necesario entonces identificar el mundo frente al cual se busca esa independencia colectiva, es decir, cómo en tanto organismo funcional del Estado (Murcia, 2012) se enfrenta o relaciona en sus funciones con otras instituciones sociales, entre ellas con la tecnología, y su vinculación con la empresa y el mercado. Reconocer la tecnología como institución social, es asumirla como lo plantea Mejía (2011), es decir, como “una construcción humana y una forma de cultura que se caracteriza por la capacidad de entender, predecir y controlar los fenómenos que rodean al ser humano” (p. 169); construcción y forma de cultura que se soporta no solo en aparatos o artefactos tangibles, sino sobre todo en

discursos y promesas que contribuyen a moldear las realidades sociales (Cabrera, 2006), incluyendo las realidades escolares.

En relación con ello, vale la pena retomar lo planteado igualmente por Cabrera (2006), quien considera que uno de los principios erróneos de los que se parte es considerar que la tecnología es algo externo a los sujetos. Para él, la tecnología está en nosotros a través del deseo, dado que pensamos tecnológicamente y, en consecuencia, actuamos. Esto es lo que hace que la tecnología se constituya en una constelación de cosas objetivas y subjetivas, es decir, en instituciones sociales que interaccionan mediante aparatos y discursos. Otra razón para considerar que la tecnología es algo interno a nuestro ser, es que justamente la educación comienza con una tecnología: la escritura; y esta es la que nos inserta en la cultura no solo escolar, sino social. La escritura es tecnología y, si hoy los procesos de comunicación y uso del lenguaje se dan a través de una escritura digital, entonces es factible afirmar que estamos ya embebidos por las TIC como tecnología dominante. Es decir, nuestra cultura es una cultura digital que se escribe con software y algoritmos, punto que justifica la idea de que no solo los sujetos incorporan la tecnología, sino que de forma pretérita ella ya nos ha incorporado.

Dicha incorporación da cuenta de una realidad que responde a una racionalidad técnica, como proceso de dominación respecto al saber y hacer que refleja el imaginario social instituido; es decir, el imaginario tecno-comunicacional. Esta es una realidad social que da cuenta de una búsqueda por gestionar y controlar el medio para la productividad eficiente pero que, a su vez, no está exenta de tensiones, de discursos instituyentes que reflejan otras realidades igualmente presentes en el marco de este mundo aparentemente saturado por la presencia de la tecnología. Todo este panorama planteó la posibilidad, para este estudio, de cuestionar lo dado y pensar desde allí perspectivas diferentes a las establecidas.

1.1.2. Incorporación de las TIC en el escenario escolar

Hablar de la relación de las TIC con la escuela es hablar de los procesos de incorporación de dichas tecnologías en las dinámicas escolares cotidianas; es decir, implica describir y reflexionar sobre la cultura escolar que ha estado y está dispuesta a incorporarlas, al entender que dicho proceso representa en sí mismo una reconfiguración del contexto. Mejía (2011) lo explica indicando que las tecnologías son tanto creación como forma de materializar la cultura; por lo que están en la cultura, aunque no son idénticas a ella, porque su existencia revela procesos de

transformación constante. Es así como la comprensión de la incorporación de las TIC en la escuela implica reconocer aspectos históricos, sociales y culturales propios de cada contexto.

En consecuencia, se indagó en torno a la genealogía de la tecnología y su relación con la cultura que ha estado y está dispuesta a incorporarla (Mumford, 1998), entendiendo que ella responde a una racionalidad técnica, un interés por controlar y gestionar el medio para dominarlo y hacerlo productivo. De ahí que, por el objeto de estudio de esta investigación, se describe y reflexiona sobre la cultura escolar que ha estado y sigue en predisposición de recibir la tecnología, desde tres realidades que se desarrollan a continuación: lo que hoy se promueve, quién y cómo se promueve con respecto a las TIC y la educación; la realidad educativa y tecnológica de América Latina y Colombia y, finalmente, el impacto de los procesos de incorporación de las TIC en estos ámbitos. Estas líneas de reflexión se asumen, a su vez, desde una racionalidad práctica, en la medida en que procura develar el saber y la acción presentes en un contexto como proceso de comprensión que se vincula con la acción; en la medida en que representa un interactuar con el medio del cual se hace parte.

1.1.2.1. Técnica y tecnología: del contexto productivo al contexto educativo.

En Araceli de Tezanos (2005) se reconoce una mirada sobre la técnica que es contraria a la de racionalidad técnica, propia del Modelo de Tecnología Educativa adoptada en América Latina como respuesta a las políticas intervencionistas de Norteamérica en el siglo XX. Tezanos recupera de los filósofos de la Antigüedad la noción de *techné* como “el arte del hacer”, lo que implica que el oficio del artesano no se limita a aplicar un saber-hacer, a manera de una reproducción de pasos o de una receta no reflexionada, sino que responde a una capacidad inventiva, fruto de la comprensión de aquello que hace y del por qué lo hace como lo hace, que se manifiesta en el acto de transformar y ser transformado por la materia que labra o a la que da forma. De ahí que Tezanos reivindique el ser docente desde el oficio de enseñar, asumiendo que es la labor de un artesano no condicionado a una técnica de instrucción y reproducción homogénea, sino de creación de experiencias de aprendizaje y de aprendizajes sin moldes.

La relevancia de esta perspectiva está en contrastarla con la idea de técnica difundida desde la modernidad y su pensamiento soportado en el progreso, la eficiencia en los modos de producción y la industrialización y su producción en serie (Piore y Sabel, 1984). Es decir, las implicaciones en el ámbito social y educativo de un pensamiento asociado a la eficiencia, el

dominio y el control de la naturaleza, bajo la idea de que “un progreso técnico llevaba a un progreso social” (Cabrera, 2006, p.93). Esto, representa en el mundo productivo lógicas de producción incremental (Zayas, Parra et al., 2015) y disruptivas (Bower y Christensen, 1995) gestadas con el objetivo y la promesa de optimizar los márgenes de ganancia. En la primera, se garantiza el incremento de la producción gracias a la técnica, pero el sujeto mantiene el control sobre lo que fabrica; en la segunda la técnica asume el control total de la producción, desplazando al sujeto como auxiliar de la máquina (Ortega y Gasset, 1997). En ambos casos la sobreoferta generó la necesidad de ampliar la demanda, lo que supuso la búsqueda por conquistar la imaginación de las gentes mediante promesas, discursos y acciones sustentadas en la “ideología de un futuro mejor” (Castoriadis, 1989, p. 116). Dinámicas y discursos que no son ajenos al ámbito educativo, donde pareciera que frente a la ampliación de cobertura, generada por las mismas políticas educativas de tendencia internacional, se asiste a un desplazamiento del docente de su rol de artesano de la enseñanza, a instructor-auxiliar de las TIC para el aprendizaje.

No obstante, antes de hilar estas ideas, es de indicar que la ideología de progreso de la modernidad se fracturó en la época contemporánea, en la primera mitad del siglo XX. Esto, teniendo como contexto una recesión económica de incidencia particular en Occidente, y dos guerras mundiales, como escenarios que propiciaron las condiciones para la constitución de una sociedad global sobre la base de un nuevo imaginario: el desarrollo. En este se mantuvo la categoría de eficiencia y productividad, pero se agregó la promesa del incremento de la calidad de vida traducido en bienestar social, en tanto ilusiones fácilmente difundidas en el periodo de posguerra (Cabrera, 2006).

Con ello el sector productivo, en un renovado y más estrecho vínculo con el Estado, promovió la creación de nuevos mercados a través de la generación de necesidades no existentes, donde “la producción de lo superfluo superó a la de lo necesario” (Gorz, 2011, p. 112-113). En este propósito, avanzaron de la mano los medios de comunicación masivos, fortalecidos gracias al desarrollo tecnológico de esta misma época, como plataforma de alcance progresivamente global de una publicidad con límites borrosos respecto a la propaganda política.

La intención fue la de transformar una mentalidad conformista a una consumista, mediante el posicionamiento de unos discursos prometedores de felicidad (Rifkin, 2003). En relación con ello, Cabrera (2006) plantea que fue en este momento cuando la técnica se convirtió “definitivamente en tecnología de consumo” (p. 130), y se adoptó culturalmente la idea de que es

necesario tener/consumir para ser. Esto derivó a su vez en el afán por poder consumir más a menor costo, una “idea salvadora” que, según Mejía (2011, p. 112), no solo hace referencia al valor de los bienes y servicios adquiridos, sino también al de ahorro de tiempo e incremento de comodidad; lo que gestó un mercado global soportado en conceptos como innovación, eficiencia, eficacia, control de calidad, productividad.

Es Estados Unidos la nación de América que representa esta perspectiva, sobre todo al considerar que su economía se fortaleció en la reorganización geopolítica y económica de mediados del siglo XX, contrario a la situación de los países de Centro y Sur América. En esta reorganización, los países latinoamericanos fueron entendidos y construidos simbólicamente como regiones carentes y pobres que requieren de la asistencia técnica del llamado primer mundo para poder avanzar hacia un crecimiento económico que les haga competitivos en un mundo global, desde el cual se anima y presiona la adopción de políticas económicas extractivistas en detrimento de la soberanía nacional y la sostenibilidad ambiental y social (Escobar, 2004). Esto generó una dependencia a la implementación y expansión de políticas internacionales, y de las subsecuentes técnicas para la administración pública y la gestión económica, centradas en una planeación sistemática y una racionalidad técnica de predicción y control que, para el sector educativo, significó su ideologización como parte de las dinámicas del mercado.

A su vez, esta visión implicó la instrumentalización de la educación, donde el centro de interés se ubicó en “optimizar los recursos, reduciendo al ser a una concepción unidireccional, en función de una materialidad y un pragmatismo para lo útil, donde el ser humano se vuelve un instrumento y pierde su dimensión de sujeto” (Aristizabal, 2008, p. 11). De esta manera, desde los años 70 del siglo XX se asimiló en Colombia, y en general en Latinoamérica, una política educativa que gira en torno a la idea de este sector como motor de desarrollo. Esto se reflejó en la adopción del Modelo de Tecnología Educativa impulsado por la Universidad de Chicago, enfocada en el aseguramiento de la calidad, los objetivos de aprendizaje, la relación medios-fines y el diseño instruccional (Aristizabal, Muñoz y Tosse, 2008; Aristizabal y Agudelo, 2020).

1.1.2.2. La Tecnología Educativa como antesala a las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones en la escuela.

Es de aclarar que el Modelo de Tecnología Educativa representa una lógica empresarial donde la enseñanza se vincula a una búsqueda de eficiencia en torno a su producto: el aprendizaje; Así, se descentra la enseñanza y con ello el lugar-eje del docente en la toma de decisiones en contexto sobre el devenir escolar. Responde así a una idea de gestión administrativa eficiente para lograr una instrucción masiva y de bajo costo, con un resultado que responda a unos criterios de evaluación estandarizados que dan cuenta, a su vez, del nivel de calidad alcanzado de acuerdo con la empleabilidad en los sectores productivos que responden a las lógicas del mercado, incluyendo hoy a la misma academia.

En Norteamérica esta idea se venía trabajando en respuesta a su interés de ampliar la instrucción técnica en los ciudadanos para responder a los requerimientos de desarrollo industrial; es decir, una visión operativa para la generación de programas y planes de instrucción que, no obstante, tuvo y tiene sus propios detractores dentro de ese país. Ejemplos de estos son Pinar (En García, 2014), Stenhouse (1997) y Girox (1983). Esta visión de racionalidad técnica en la educación se sostuvo en dos referentes particulares, que fueron base para desarrollos posteriores: de un lado Ralph Tyler con sus ‘Principios básicos del currículo’, publicados en 1949, los cuales se soportan en la definición de objetivos educativos que se intentan alcanzar en la escuela, las experiencias educativas que contribuirán a su logro, su organización eficaz y la definición de cómo se determinará si se ha logrado o no lo proyectado, es decir, evaluar. En complemento Bloom, a finales de los años cincuenta, puso a circular su ‘Taxonomía de los objetivos educativos’ que, con adaptaciones e incluso sin ellas, sigue siendo un fuerte referente en el marco de procesos de planeación escolar dentro de un currículo asumido desde esta racionalidad técnica.

Da muestras de esta orientación en la política internacional la definición que la UNESCO dio en 1984 a la Tecnología Educativa, como: “el modo sistemático de concebir, aplicar y evaluar el conjunto de procesos de enseñanza y aprendizaje, teniendo en cuenta a la vez los recursos técnicos y humanos y las interacciones entre ellos, como forma de obtener una más efectiva educación” (p. 43). Como se puede notar, la efectividad, en el sentido de optimización en el uso de recursos, es un componente central en esta definición; pero asimismo lo es la posibilidad de utilizar recursos técnicos que contribuyan a alcanzar los propósitos propuestos.

En este escenario, los recursos técnicos hacen referencia al uso de tecnologías existentes de soporte al uso de la imagen, el sonido y lo audiovisual, pero también los computadores como tecnologías de convergencia multimedial, aunque para esta época no empezaba aún su introducción en la escena escolar. Cabrera (2006) indica que al insertar en la dinámica de la escuela estos recursos tecnológicos para hacer más efectiva la educación, lo que se inserta no son solo aparatos o artefactos, sino una institución social con sus propios discursos o formas de comprender y enunciar la vida. En otras palabras, lo que se instala en la escuela es una construcción social que representa acuerdos sociales, modos de ser, estar y decir en el mundo. Aparatos, discursos e instituciones sociales como elementos que están en permanente renovación, que se reflejan y a la vez generan impactos en diversos ámbitos sociales (Luján y Salas, 2009).

Por su parte Area (2009) plantea que la Tecnología Educativa ha sido entendida por algunos como medios y recursos instructivos, especialmente audiovisuales y multimediales; sin embargo, otros, entre los que se incluye, la asumen como un campo de estudio caracterizado por el interés en diseñar y controlar los procesos de enseñanza; es decir, por determinar lo que pasa en la escuela, por planear su naturaleza y su devenir. De hecho, en esta misma dirección Vidal (2006) diferencia entre dos enfoques frente a la Tecnología Educativa: uno desde donde se cree que la tecnología es pensada y desarrollada en otros ámbitos y se incluye en la educación para dar información, sin preocuparse por el quién, qué y cómo es esta entregada; y otro enfoque desde donde se reconoce el desarrollo o adaptación de tecnologías bajo una intencionalidad claramente establecida, a partir del análisis de los contenidos educativos que podrían crearse, estableciendo qué elementos son necesarios para esa creación (atributos, estructuras) y las características cognitivas de los receptores.

La segunda noción, tanto de Area como de Vidal, es la que impregnó el discurso en torno a la Tecnología Educativa, y lo hace hoy día alrededor de las TIC y la educación, tal como se refleja en lo que afirma el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, al evidenciar que el interés está en el uso intencionado y deliberado de dichas tecnologías, como planeación sistemática hacia la consecución de logros: “no nos deberíamos preguntar si las TIC impactan o no positivamente los resultados de aprendizaje de los estudiantes, sino más bien cuáles son las claves para generar dichos impactos” (2016, p. 3).

Frente a este escenario, es igualmente importante establecer que la comprensión en torno a la Tecnología Educativa ha tenido una evolución histórica, no solo a la par de los desarrollos técnicos o de aparatos, sino también de perspectivas disciplinares y, principalmente, en función de las posturas asumidas por quienes diseñan las políticas educativas y quienes las ejecutan o se espera que lo hagan. Por esto, la Tecnología Educativa se constituyó como “una disciplina integradora, viva, polisémica, contradictoria y significativa” (Cabero, 2006, p.10), que va de la mano con la evolución de las TIC, entendidas como instituciones, discursos y aparatos (Cabrera, 2006) y en general con la constitución de la Sociedad del Conocimiento.

Si se tiene en cuenta la historia misma de la educación, desde los Sofistas en la Antigüedad, y pasando por Comenio, Campanella, Rousseau, Thorndike, se encontrará una preocupación en torno a cómo conseguir el aprendizaje en los estudiantes, y la manera como la oralidad podía complementarse con otros medios disponibles en el ambiente o creados de forma artificial por el hombre. Este momento es llamado por Cabrera (2006) como prehistoria o inicio de la Tecnología Educativa; sin embargo, este mismo autor indica que no fue sino hasta la década del cincuenta del siglo XX cuando, de la mano de la masificación de la radio y la televisión, se empezó a pensar en la introducción con fines educativos de los medios de información y comunicación como recursos técnicos (UNESCO, 1984) o aparatos. Esto se profundizó y expandió, al menos en Norteamérica, en la década de los sesenta; en los países Latinoamericanos dependió de sus propias dinámicas y la incidencia de penetración de las políticas internacionales. Estas nuevas formas de interacción social fueron rápidamente evaluadas y vistas como estrategias útiles para optimizar la inversión, es decir, vincular mediaciones educativas de alcance masivo para llegar a más personas (cobertura) a menor costo; para lo cual fue necesario, a su vez, definir y estructurar cómo alcanzar el producto deseado, es decir, el aprendizaje, partiendo del principio de una comunicación unidireccional y estandarizada. Implicó ello la producción en serie de contenidos desde una lógica universal que desconoce las particularidades.

Tobón et al. (2015) afirman que fue en los años 60 cuando se comenzó a hablar de ella en el seno de una sociedad cambiante desde el punto de vista político, económico y educativo. Uno de los principales referentes de la época fue Peter Ferdinand Drucker, quien desde el ámbito de la gestión administrativa realizó aportes para constituir una perspectiva sobre la gestión del conocimiento, visión que hoy está presente en el ámbito educativo. En estas nuevas formas de pensar, hacer, producir y consumir el conocimiento y sus tradicionales formas de producción, los

recursos tecnológicos comenzaron a tener un valor más preponderante que en el pasado. La Tecnología Educativa se fue adaptando así a estas nuevas miradas de mundo, a la vez que marcó una pauta en los pensamientos y acciones del sistema ideológico y educativo del momento, gracias a los desarrollos tecnológicos y las dinámicas generadas por los medios de comunicación masiva (Castell, 2000).

Para ilustrar lo anterior, se retoma a Vaquero (2010), quien expresa cómo Estados Unidos y Europa volvieron sobre la idea de Sidney Pressey, quien cuarenta años atrás había ya expresado que las máquinas podían ser de gran utilidad para los procesos de enseñanza. Esta idea pudo ser concretada con la IBM1500 y la IBM1620, computadoras que facilitaron el procesamiento de información, marcando un hito asociado a los artefactos como posibilidad para favorecer la eficacia y la eficiencia. Este hito dio origen a lo que se llamó: la Enseñanza Programada mediante el sistema UCM-CSIC, que más tarde consiguió un gran apoyo por organizaciones como la OEA y la UNESCO.

En la década de los 70, con la enseñanza-aprendizaje como concepto de aprendizaje introducido por la psicología conductista, se vivió el tercer momento de la Tecnología Educativa, el cual estuvo orientado a la instrucción y el entrenamiento de habilidades. Este se conecta con el cuarto momento, dado en los años 80, que estuvo marcado tanto por la incorporación del enfoque sistémico aplicado a la educación, como por un decidido respaldo institucional que ya venía afianzándose desde la década anterior y que hizo que la Tecnología Educativa se asumiera como una promesa para la educación en dos escenarios: teórico y tecnológico. Para el primer caso, se pasó de cuestionar si lo importante era hacer investigación con y sobre los medios masivos (Vidal, 2006, p. 541) a considerar de manera crítica su validez en la educación (Area, 2004). Estas tensiones teóricas se evidencian cuando la UNESCO, expone que:

Se ha iniciado un debate entre los educadores sobre las ventajas e inconvenientes de tal aprendizaje (con computador). Algunos se declaran resueltamente opuestos a él por estimar que el estudio no debe mezclarse con la diversión. Otros opinan que debe utilizarse ese sistema para enseñar, simplemente porque es estimulante. (1984, p. 28)

Lo particular de este debate es que sigue vivo casi cuarenta años después del pronunciamiento de la UNESCO, y que las bases para su discusión existían incluso desde antes de la existencia de los computadores e Internet. Vannevar Bush en 1945 publicó un artículo

titulado “Cómo podríamos pensar: Internet-Memex como concepto de utopía”, donde planteó la idea de lo que hoy día conocemos como Internet. Desde el título mismo deja ver cómo su interés no era el del acceso a información a partir de una compleja red de relaciones, sino el de resolver la gestión de información con tecnología para liberar la mente del procesamiento vinculado a las habilidades básicas de pensamiento a fin de concentrarse en la creación y la innovación. Así, sus bases no son tanto las de una tecnología conocida hoy como Internet, sino las de la lógica de una sociedad, hoy denominada de la Información y el Conocimiento (Castell, 2000). Es decir, ya en 1945, Vannevar Bush visualizó que el asunto no estaría en los aparatos sino en los comportamientos sociales, que se reflejan en afirmaciones como la realizada por Mejía (2011): “consumimos aparatos, consumimos lógica binaria y, con ello, constituimos una estructura humana básica desde esta lógica” (p. 333). De manera consistente a esta idea, Negroponte, señaló en 1995 que las dinámicas de los nuevos mercados, pero podría decirse que también impregna las relaciones humanas, se caracterizan por una transición de un consumo de átomos a otro de bits, cuyas transacciones se dan en un espacio complejo de digitalización llamado Internet.

Esto significa que la técnica y su derivada, la tecnología, va más allá de una forma o habilidad de hacer un oficio o de un conjunto de herramientas para hacer más eficiente o divertido un trabajo. Es en ella y desde ella como se da una relación entre el sujeto y los aparatos técnicos (la máquina), generando unos modos de ser, pensar y estar de los sujetos. Esta idea no se ha excluido nuestro país, desde la llegada del primer computador en 1957 cuando la computación era aún una ciencia poco entendida (Pérez, 2007), y no se abstrae de la discusión sobre las ventajas y barreras que puede suponer todavía hoy la incorporación de estas tecnologías en las dinámicas escolares.

Es en esta época, desde el punto de vista tecnológico y con la paulatina integración de los ordenadores a la educación, cuando se acuñó el término Informática Educativa, el cual, como lo comenta Luján y Salas (2009), fue visto por los expertos como un elemento importante, dado el impacto positivo que auguraba para las diferentes áreas y niveles del sistema educativo. Sin embargo, las prometedoras ventajas de este nuevo concepto no pudieron ser aplicadas plenamente debido a la escasez y costo de las computadoras. Una muestra del auge de la informática educativa y sus restricciones desde el punto de vista económico fue el proyecto: Enseñanza Asistida por Ordenador –EAO–, el cual tuvo su origen en Estados Unidos y

tímidamente fue asumido en América Latina en los años 80. Coicaud (2016) señala al respecto que “las prácticas de enseñanza (EAO) eran escasas, entre otras razones porque las pocas escuelas que accedían a estas experiencias contaban con muy poco equipamiento informático” (p. 87).

Fue este un ambiente teórico y tecnológico que, en paralelo con el uso de los medios de comunicación masiva, permitió que germinaran las primeras acciones de incorporación de los computadores en el sistema educativo de América Latina, bajo la promesa de mejorar la calidad de la educación. Este discurso se homogenizó en los gobiernos de la región, traducéndose en iniciativas, políticas, programas y acciones a través de los cuales se adoptó ese imaginario de relación entre: incorporación de tecnologías con calidad educativa (Huergo, 2007).

Es importante señalar, en primera instancia, que estas iniciativas ya estaban proyectadas treinta años atrás, con un carácter más político que científico o tecnológico. Como se indicó previamente, Estados Unidos en la década de los 50 empezó a apostar por una intervención política en América Latina, procurando alinearla a sus intereses de mercado internacional a través de la denominada modernización (Huergo, 2007). Esa transformación, que debía darse en los ámbitos de pensamiento, conductas, prácticas de producción, gustos y consumo, se buscó vía tecnificación e incorporación de innovaciones tecnológicas en las formas de producción e inclusión de aparatos técnicos en la educación, en el marco del Modelo de Tecnología Educativa mencionado.

Sin embargo, la incorporación de máquinas u ordenadores en el sistema educativo de América Latina no se inicia exclusivamente a partir de iniciativas o políticas estatales. Las ideas y acciones empezaron de forma aislada y en instituciones privadas. Por ejemplo, Argentina y Costa Rica comenzaron con el uso del lenguaje de programación LOGO, el cual fue protagonista central de estos primeros intentos por llevar el ordenador a la escuela (Coicaud, 2016). Estos primeros movimientos, y la difusión de lo que al respecto estaba pasando en países desarrollados, hizo que los gobiernos de América Latina se percataran de la necesidad de incorporar las nuevas propuestas tecnológicas y de comunicación a sus sistemas educativos (CEPAL, 2012). Ejemplo de ello es el Programa Nacional de Informática Educativa –PRONIE-MEP-FOD– (1988) en Costa Rica, el cual fue respaldado por el Ministerio de Educación Pública –MEP– y por instituciones privadas como la Fundación Omar Dengo, FOD.

Es desde este panorama como en la década de los 90 se transita de un enfoque conductista a uno de corte epistemológico cognitivo y constructivista aún vigente, que vinculó teorías desde la comunicación, los sistemas y el aprendizaje, la psicología cognitiva, la psicogenética y la teoría sociocultural (Luján y Salas, 2009). García (2011) enfatiza cómo la masificación de las TIC se vio particularmente asociada a las posibilidades de potenciar procesos de representación-creación desde el aula, donde el aprendizaje activo las involucra como oportunidad para propiciar relacionamientos al interior y exterior de las instituciones. Es decir, aunque el debate sobre posibilidades y dificultades sigue presente, hay mayor consenso en torno a que no se trata del computador o internet para el entretenimiento, o para estimular desde la diversión, sino su integración en procesos de gestión de información donde se libere la mente de procesos repetitivos, para ocuparla en procesos creativos (Hernández et al., 2012).

Ahora bien, para esta década de los 90, como lo comenta Trejo (2001), los medios de comunicación masiva se renovaron gracias a los nuevos formatos de digitalización, almacenamiento y transmisión de la información –World Wide Web, HTML–, lo que dio pie para que se empezara a hablar de la Tecnologías de la Información y las Comunicaciones –TIC–, concebidas como:

[El] universo de dos conjuntos, representados por las tradicionales Tecnologías de la Comunicación (TC), constituidas principalmente por la radio, la televisión y la telefonía convencional, y por las Tecnologías de la Información (TI) caracterizadas por la digitalización de las tecnologías de registros de contenidos (informática, de las comunicaciones, telemática y de las interfaces. (UNESCO, 2002, p. 10)

Asimismo, dio pie para que se asociara su presencia con lograr “agilidad en las comunicaciones, el acceso y procesamiento de información, aspectos que permitieron una mayor eficiencia de las empresas y la gestión pública” (CEPAL, 2013, p. 5). Todo lo cual impulsó una urgencia progresiva por incorporarlas para mejorar la productividad en organizaciones de todo tipo, incluyendo organizaciones educativas cuyo producto es el aprendizaje. De esta manera se reforzó en el discurso educativo términos como eficiencia, eficacia, mejorar la productividad académica y calidad, que ya venían insertándose en las políticas educativas públicas y la cultura escolar.

La anterior situación, traslapada al sistema educativo, eclipsó progresivamente el concepto de Tecnología Educativa que hasta el momento había mantenido una gran preponderancia desde el punto de vista teórico y práctico. Los expertos en políticas públicas y académicos comenzaron a vincular en su jerga el nuevo término: Tecnologías de Información y Comunicación –TIC– para, de o en educación, entendidas como un desafío y como una necesidad “para que las nuevas generaciones lograran desenvolverse sin problemas dentro de la nueva sociedad” (Méndez y Monge, 2006, p. 50). Desde este panorama, García y Godínez (2018) indican que el reto y desafío frente a las TIC es el de democratizar las oportunidades de acceso a una educación de calidad en un mundo globalizado, brindando con ello mayores condiciones para la movilidad social.

No obstante, antes de avanzar hacia este escenario de las TIC y cómo ha sido promovida su incorporación en la escuela, es importante señalar algunos aspectos vinculados específicamente al escenario colombiano en relación con los momentos por los que pasó la Tecnología Educativa. Principalmente, es de destacar que, entre la década del cincuenta y finales de los ochenta, en el país se desarrolló la experiencia de educación a distancia y no formal Radio Sutatenza, impulsada por la Acción Cultural Popular –ACPO–, de la Iglesia Católica. Funcionó a través de una cadena radial que emitía programación cultural y educativa, apoyada en recursos impresos y personas en contexto que apoyaban como auxiliares para la comprensión de temas básicos en alfabetización, matemáticas, salud, temas agrarios, espirituales, cívicos, etc. Fue una estrategia dirigida especialmente para el campesinado del país, apostando a procesos de desarrollo social rural, donde el uso de la radio como medio de comunicación masiva representó una oportunidad de fortalecimiento comunitario; esto la hizo una experiencia de alfabetización mediada por tecnología destacada no solo en el ámbito nacional, sino también internacional.

En términos técnicos Radio Sutatenza funcionaba desde la venta a crédito de radios-transistores a bajo costo, de batería, con frecuencia bloqueada para recibir solamente su señal, además de entregar estos receptores a través de concursos y rifas que motivaban la participación de los oyentes. Su cierre estuvo vinculado a presiones políticas y tensiones por la financiación estatal para la expansión de un mensaje con una carga ideológica-espiritual, que no siempre coincidía con las apuestas nacionales e internacionales (por ejemplo en el tema de planificación familiar); pero también porque la masificación progresiva de cadenas radiales de corte comercial, y el acceso a aparatos de bajo costo, fue generando una disminución significativa de la audiencia,

hasta hacer inviable el proyecto (Banco de la República, 2017). Esta experiencia se convirtió en un referente para otros países de la región y demostró las bondades o alternativas que pueden representar los recursos técnicos, cuando no solo se adoptan, sino que también se adaptan en contexto.

Así mismo, es de destacar que en Colombia se generaron fuertes resistencias frente a la racionalidad técnica y la idea de una educación estandarizada y direccionada desde políticas externas vinculadas al Modelo de Tecnología Educativa. Es así como desde la Pedagogía Crítica y la Educación Popular, vinculadas al pensamiento y movimiento político latinoamericano, se han realizado importantes aportes de resistencia y resignificación de la educación en los últimos cincuenta años. Muestra importante de ello fue la creación del Movimiento Pedagógico impulsado por la Federación Colombiana de Educadores, quienes en 1982 lo configuraron como escenario para repensar como país la función del docente desde su hacer y su querer hacer; sus condiciones laborales como reflejo de las apuestas nacionales en torno a la educación; el reconocimiento como sujeto intelectual, político y social, y su participación en la generación de políticas públicas educativas, lo que advirtió de la necesidad de hacer un trabajo mancomunado, amplio y participativo con otros sectores sociales.

En este proceso se reconocen dos grupos de investigación por su alto impacto en el Movimiento Pedagógico: Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia, coordinado por Olga Lucía Zuluaga desde la Universidad de Antioquia, y con participación de reconocidos académicos de la Universidad Pedagógica y la Universidad del Valle, donde se refleja un fuerte influjo foucaultiano; y el Grupo de Investigación sobre Enseñanza de las Ciencias, donde académicos como Carlo Federici, Guillermo Hoyos y Antanas Mockus, han aportado desde una mirada cercana a los planteamientos de la Escuela de Frankfurt, particularmente desde Habermas, introduciendo un enfoque hermenéutico y desde la comunicación en sus planteamientos. Pero así mismo, otros autores como Mario Díaz o Marco Raúl Mejía, entre muchos otros, han realizado contribuciones relevantes para repensar la educación en Colombia desde una mirada crítica frente a la incidencia de las políticas internacionales en la constitución de la educación en el país y, con ello, frente al Modelo de Tecnología Educativa introducido desde la década de los setenta.

Los desafíos que encara la escuela frente a una educación de la que se espera contribuya para que las nuevas generaciones sepan vivir en un mundo globalizado y altamente tecnológico,

aunado a las reflexiones y resistencias para que la educación no quede atrapada en las lógicas de los mercados e intereses internacionales, plantea ya una tensión ontológica para los actores educativos de los diferentes niveles escolares. Es justo allí donde la presente iniciativa pone su foco: comprender desde los actores sociales cómo asumen ese desafío y esa necesidad de llevar las TIC a su ámbito educativo, pero, especialmente, qué los lleva a asumir o no esos desafíos; y esto sobre todo en contextos que siguen presentando una fuerte distancia con las lógicas de desarrollo productivo en el marco de la sociedad global del conocimiento, como es en muchos casos los territorios rurales.

1.1.2.3. El imaginario tecno-comunicacional y su presencia en la escuela.

Para precisar la perspectiva del imaginario tecno-comunicacional, hace falta plantear la comprensión que se tiene en torno a los imaginarios sociales. Para ello se parte de lo propuesto por Castoriadis, quien señala que “la sociedad es esencialmente un magma de significaciones imaginarias sociales, que dan sentido a la vida colectiva e individual” (1999, p. 246); es decir, es una construcción social no estática, sino en permanente movimiento y tensión, que se genera desde la socialización y la interacción como procesos complejos. Lo imaginario refiere, por tanto, a construcciones de sentido, a significaciones, y no a una forma o a una imagen concreta; es un fluir de creación constante e indeterminada que constituye el mundo. De ahí que los imaginarios no son presentados como una representación mental, sino que son el mundo, en tanto constituyen la manera como el sujeto es en el mundo.

Ahora bien, dado que es un proceso de construcción social constante, esta no se da de manera homogénea, ni como acuerdos que aglutinen de forma universal, sino que reflejan tensiones entre grupos sociales, determinadas en gran medida por condiciones de tiempo-lugar, así como por relaciones de dominio en sí mismas fluctuantes. De ahí que Castoriadis, explicado por Murcia y Jaramillo (2008), asocie estas fluctuaciones con el concepto de magma, señalando que hay corrientes constantes que hacen por tomar el lugar de las que se consideran dominantes. De ahí que establece que los imaginarios constitutivos de la sociedad pueden ser:

...radicales, referidos a esos imaginarios psicosomáticos sociales, primeros y creativos; pueden ser también instituyentes, en tanto fuerza social capaz de generar dinámicas de representación, imaginación, comunicación y actuación social; y los imaginarios instituidos, que son esos acuerdos tan comunes que son

tomados como referencia natural, bien, desde las instituciones del Estado, o bien, desde las prácticas sociales comunes. (p. 45)

En consecuencia, en la superficie se visibilizan los imaginarios instituidos; normas que son orientaciones para funcionar como sociedad, las cuales constituyen los modos de hacer, decir y representar asimiladas como dadas, como normalidad y, sin embargo, se asumen desde una permanente pugna con otros modos de hacer, decir y representar presentes en las cotidianidades del mundo.

Partiendo de este principio, al ubicarse en el tiempo-espacio actual, es de señalar que el imaginario instituido es el tecno-comunicacional. Para comprenderlo, vale volver sobre lo presentado previamente, en torno a esa transición de la técnica-arte a la técnica-control de la naturaleza y, desde allí, a la tecnología fundada en la información y la comunicación, como soporte de un pensamiento y unas prácticas en la Era Digital. Este preámbulo permite mostrar que hoy la tecnología se constituye en una “visión o manera de especificar actitudes, de imponer objetivos sociales, en definitiva, un modo de pensar y hacer” (Cabrera, 2006, p. 92). Asimismo, evidencia cómo gira en torno a una lógica económica internacional que integra al sector productivo y comercial con los Estados y la academia. Es decir, estas instituciones están insertas en un imaginario, a la vez que lo promueven y dinamizan, este imaginario es el tecno-comunicacional, fundado en la Sociedad de la Información (Trejo, 2001) o del Conocimiento (Drucker, 1969; Bonilla y Cliche, 2001 y Téllez, 2019).

En relación con ello, Cabrera (2006) especifica que:

El imaginario tecno-comunicacional es en un primer sentido, ideología, en tanto justifica el orden social a través de *discursos-promesas*, que acompaña la “aparición” o “advenimiento” de los aparatos tecnológicos. En un segundo sentido, el imaginario tecno-comunicacional es utopía en tanto participa de la esperanza de cambio de actores sociales que tienen otra visión de la apropiación de los aparatos técnicos. (p. 147)

Es por ello que representa en sí mismo un escenario de significados compartidos que, de un lado, apalanca y potencia las perspectivas de la época contemporánea de Occidente, anclando su funcionamiento en las TIC y en un sentido de vida fundado en la competencia, la productividad, la eficiencia, la innovación y el consumo. Por otro lado, refleja una promesa de cambio, con lo que también está presente e incide en imaginarios radicales e instituyentes que

pugnan por nacer como otras realidades, sin que signifique que todas las posibilidades estén cooptadas en él. En todos los casos es un imaginario fundado en la promesa de concretar los deseos y anhelos a través del consumo.

Al respecto de ello, Bauman (2006) sostiene que la relevancia del consumo, gestada desde la modernidad, cobró mayor fuerza en la época contemporánea, hasta convertirse en la moneda de cambio del ser, hacer y decir de la gente. Para este filósofo, en el presente el consumo tiene mayor vigencia gracias a la combinación estratégica de creación de necesidades, conocimiento de los deseos de la gente y la oferta de nuevos productos en respuesta a estos deseos, los cuales son fabricados incorporando su obsolescencia. Visión y acción de y sobre el mundo que se promueve mediante discursos y se impone desde políticas emanadas de un sector dominante supranacional, a través de figuras como el Banco Interamericano de Desarrollo – BID-, la UNESCO, la OCDE, y secundado a su vez por los empresarios y los Estados. Esto es claramente observable en Colombia, a través de las políticas públicas que, en el escenario concreto de interés, dan cuenta de las TIC como herramientas y posibilidades que se plantean para la construcción de un país más equitativo pero, sobre todo, más competitivo frente a una economía globalizada; esto, a pesar del contraste entre el discurso y las deficientes condiciones de infraestructura tecnológica que siguen ampliando las brechas sociales, especialmente entre la ciudad y el campo.

Partiendo de la idea de imaginario tecno-comunicacional como promotor de deseos y anhelos que se cumplen a través del consumo, el Estado ha sido responsable de aportar al posicionamiento de las TIC como promesa y palanca de transformación social y educativa (Rueda y Franco, 2018). Ello ha generado la idea de que estas tecnologías son condición necesaria y previa para propiciar cualquier cambio deseable en las prácticas escolares, a la vez que circunscribe ese cambio en función de la participación en las dinámicas del mundo globalizado. Para ello, se promocionan los beneficios que traen las TIC para todos los ámbitos sociales, mostrando que si bien esas bondades se hacen reales con mayor frecuencia en países desarrollados (Ortiz, Ramírez, Mejía y Casilla, 2019), pueden convertirse “en novedosas estrategias de progreso en países en vía de desarrollo en función de su inserción y adecuación a la Sociedad de la Información” (Rodríguez y Camejo, 2020).

Una forma de posicionar y/o imponer estos pensamientos y prácticas ha sido mediante discursos que se distribuyen en actos comunicativos y por el sistema educativo, en tanto acción

educativa y estructura social (Contreras, 2010, p. 97). Perspectiva que se materializa, por ejemplo, en señalar las nuevas exigencias de mercado laboral desde el crecimiento económico asociado a bienes y servicios digitales (Vu, Hanafizadeh y Bohlin, 2020) para, desde ahí, plantear la necesidad de aportar en la escuela a la formación de profesionales idóneos y competitivos para ese mundo laboral.

En el marco de estas ideas, los Estados del continente americano, desde hace varias décadas han propuesto y promovido políticas y programas de incorporación de las TIC en el sistema educativo. En la siguiente tabla se relacionan algunos ejemplos:

Tabla 1: Cuadro comparativo entre políticas y programas de incorporación de TIC en la educación en América Latina

	País	Liderazgo	Característica
POLÍTICAS	Costa Rica	Programa Nacional de Informática Educativa -PRONIE-MEP-FOD	Propósito: Desarrollar competencias siglo XXI en los estudiantes de primaria mediante la implementación de proyectos usando software Micromundos o Scratch.
	Inicio: 1988.	Fundación Omar Dengo (FOD) y el Ministerio de Educación Costarricense.	Modelo: Salón de Informática. Interés: El desarrollo detallado de una propuesta curricular y pedagógica prescrita a las escuelas.
	Chile	Enlaces	Propósito: mejorar los resultados de aprendizaje del currículo a través del uso discrecional de laboratorios de computación
	Inicio: 1992.	Centro de educación y tecnología del Ministerio de Educación de Chile.	Modelo: Computador en Clases. Interés: La alianza establecida con una red de universidades para apoyar a las escuelas, y el sistema de evaluación de las competencias siglo XXI para los estudiantes.

	<p>Uruguay</p> <p>Inicio: 2007.</p> <p>Plan de conectividad educativa de informática básica para el aprendizaje en línea -CEIBAIL-</p> <p>Laboratorio tecnológico del Uruguay (LATU), Administración nacional de la educación pública (ANEP), apoyo estatal y sociedad civil.</p>	<p>Propósito: La inclusión social mediante la disminución de la brecha digital mediante el sistema 1 a 1 y con la vinculación de toda la comunidad educativa.</p> <p>Modelo: Computador en clases.</p> <p>Interés: El diseño e implementación de una política social y educativa que usa un modelo OLPC como estrategia de inclusión.</p>
	<p>Colombia</p> <p>Inicio: 2002</p> <p>Programa nacional de usos y medios de TIC</p> <p>Portal Colombia Aprende del MEN</p> <p>Computadores para Educar</p>	<p>Propósito: Mejorar los resultados de aprendizaje mediante la dotación, formación y utilización de la tecnología en el sistema escolar del país.</p> <p>Modelo: Salón de Informática.</p> <p>Interés: La articulación de entidades públicas y privadas, tanto del nivel nacional como local, a fin de sumar esfuerzos e iniciativas de todo el país.</p>
PROGRAMAS	<p>México</p> <p>Uantakua</p> <p>Inicio: 2004</p> <p>Coordinación general de educación intercultural y bilingüe (CGEIB) de la Secretaría de educación pública en México (SEP)</p>	<p>Propósito: apoyar a la educación básica en contextos indígenas bajo un enfoque intercultural y bilingüe.</p> <p>Modelo: Trabajo sobre software libre para contar con un código transferible y adaptable a las características de los usuarios.</p> <p>Interés: Desarrollar las habilidades comunicativas de los niños para producir textos escritos y orales.</p>

Argentina Inicio: 2010	Plan Integral de Educación Digital - PIED - Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA)	Propósito: Buscar la inclusión educativa de personas con discapacidad y/o alguna restricción cognitiva, sensorial, conductual o motora. Modelo: 1 a 1. Interés: Innovación tecnológica, pedagógica e inclusión digital de la población discapacitada.
Brasil Inicio: 2011	Centro de medios Secretaría de educación y calidad de la enseñanza del estado de Amazonas (Seduc-AM)	Propósito: ampliar el acceso a la educación secundaria de poblaciones aisladas geográficamente. Modelo: Integra los referentes clásicos de educación con las nuevas tecnologías y los medios de educación a distancia. Interés: no es un proyecto de uso de TIC para combatir la brecha digital, sino un proyecto de universalización de la educación secundaria para las poblaciones aisladas geográficamente
Panamá.	Proniño Proyecto Aula Fundación Telefónica -AFT-	Propósito: Aportar a la erradicación progresiva del trabajo infantil por medio del acceso a una educación de calidad para niños, niñas y adolescentes y revertir la deserción escolar. Modelo: Salón de Informática. Interés: Promover el uso de las nuevas tecnologías como para la mejora de la calidad educativa en América Latina y consolidar una comunidad educativa virtual (red del educador).

Lo presentado se contrasta con las importantes dificultades que se mantienen en el ámbito educativo enfrentan América Latina y, por supuesto, Colombia, tales como la deserción estudiantil, baja capacidad de cobertura y baja tasa de matrícula, entre otros (Lorente, 2019). Sin embargo, ante estas carencias educativas, siguen surgiendo propuestas políticas y tecnológicas que apuntan a solventar estas situaciones desde una perspectiva de mejoramiento de la calidad educativa a través de la incorporación de las TIC.

De ahí que organizaciones e instituciones internacionales y nacionales como la Tercera Misión de la Universidad (3MU, para el hemisferio norte); la UNESCO; la CEPAL; y en Colombia el Ministerio de Educación Nacional –MEN-, entre otros, hayan vinculado la atención a estas necesidades planteando soluciones desde: la dotación de infraestructura, tanto de computadores como de servicio de Internet; la generación y puesta en circulación de contenidos educativos para el aprendizaje; y la cualificación de docentes y directivos para la apropiación de competencias de uso de TIC para la gestión académica y directiva, respectivamente. Asimismo, se identifica una tendencia a incorporar la idea del aprendizaje en línea o el e-learning, como mecanismo para solventar el acceso o cobertura, así como impulsar estrategias como la clase invertida o el Flipped Classroom, el aprendizaje móvil, el PLE, el uso de realidad aumentada, el aprendizaje basado en juegos y las analíticas de aprendizaje, entre otros (Martínez y Duart, 2016). Todas iniciativas soportadas en el Modelo de Tecnología Educativa (Robinson, Molenda, y Rezabek, 2016).

Es de señalar que ha ganado especial relevancia en la Educación Superior los *Massive Open On-line Course* -MOOC-, por su valor agregado de ser masivos y abiertos; perspectiva importante de observar al ser la Educación Básica y Media el escenario de preparación para vincularse a estas realidades educativas. En la Educación Superior es más evidente que los ejes de formación operan en función de las competencias que exige el mercado laboral: ser flexibles, adaptables, que se puedan compartir y ser de bajo costo para creadores, promotores, divulgadores, estudiantes y profesionales.

Entre otros aspectos, los MOOC representan una innovación disruptiva en tanto acreditan competencias y certificaciones para un desempeño laboral, sin que necesariamente medien Instituciones Educativas Formales (Bower y Christensen, 1995). No obstante, ello también les ha abierto posibilidades a estas instituciones, como: impulsar el mejoramiento continuo, de acuerdo a las dinámicas del mercado laboral; incrementar el posicionamiento en la red y, con ello, sus probabilidades de atraer nuevos estudiantes o mantener los ya existentes, ya no solo en entornos físicos sino también digitales; mejorar sus finanzas al reducir costos de atención por matrícula (mayor cobertura con menor infraestructura y talento humano); fortalecer la investigación en torno a procesos de enseñanza y de aprendizaje de vanguardia (Hollands y Tirthali, 2014). Posibilidades que bien han sabido aprovechar universidades como Harvard o el MIT, quienes

mediante el uso de la plataforma edX hacen efectiva estas nuevas tendencias, como muestra de una innovación incremental en lo educativo (Zayas et al., 2015).

Frente a la anterior realidad y sus respectivos requerimientos, vale la pena precisar cómo se ha procurado el tránsito de la escuela hacia el Modelo de Tecnología Educativa en América Latina, y particularmente en Colombia, a través de la dotación de infraestructura para asegurar el acceso a los aparatos y, con ellos, a los discursos y a esta tecnología como institución social.

1.1.2.4. Dotación y acceso a infraestructura tecnológica en América Latina.

Como se ha indicado, el requerimiento de que la escuela salve el umbral y se instale en el ámbito tecnológico ha existido desde hace varias décadas, bajo el enunciado de que existe “una deficiencia de la escuela en responder a las exigencias de las fuerzas productivas” (Zambrano, 2005, p. 134). Es decir, desde la mirada económica las importantes dificultades del sistema educativo en América Latina, incluida Colombia, se asocia a las brechas tecnológicas aún presentes en la región (Lorente, 2019).

Este contraste entre una educación precaria y las TIC como escenario prometedor para lograr que la población sea competitiva en un mundo global, se ha convertido en el soporte para que los gobiernos latinoamericanos planteen como prioridad trazar políticas y ejecutar programas donde las TIC aporten a la cobertura, la calidad, la eficiencia y la equidad educativa. En ello, se hicieron comunes las afirmaciones de académicos como Tedesco (1998), quien *ad portas* del siglo XXI afirmó que la escuela “ya no puede mantenerse aislada ignorando las transformaciones que se han producido en el ámbito de la familia, la empresa y de los medios de comunicación” (p. 9). Reflejo de un ánimo que impulsó la incorporación de las TIC en la escuela, como solución a los problemas educativos para responder a los desafíos del nuevo siglo.

Sin embargo, como lo expresa la CEPAL (2012), esa migración de la escuela y de la educación latinoamericana hacia las TIC fue menos fluida de lo esperado. El sector educativo no reaccionó de acuerdo a las expectativas, según Sunkel, G y Trucco (2012), porque la dotación no se equiparó a una evolución o cambio en las prácticas de los docentes. Problemática que a su vez tiene que ver con la natural resistencia al cambio que puede darse ante el requerimiento de modificar los modos de ser y hacer en el aula; ello asociado además a las escasas competencias en el manejo de los nuevos dispositivos tecnológicos de parte de los actores de las comunidades educativas, y al inadecuado o inexistente acompañamiento para la integración de estas

tecnologías en el currículo. Aspectos problemáticos que aún son vigentes, pese a la oferta, los esfuerzos y adaptaciones que en esta dirección han impulsado los Estados y las organizaciones privadas. Es decir, puede que los docentes y directivos docentes participen en procesos de formación, incluso que impulsen algunas iniciativas incipientes durante dichos procesos, pero no significa que sean experiencias que se sostengan en el tiempo, ni que impliquen una transformación generalizada en la planeación y el quehacer escolar cotidiano. (Benavides, 2015).

Frente a esa desmotivación de los docentes por dar el paso al escenario tecnológico, Segura (2007) sostiene que influyen aspectos culturales. Él afirma que el desarrollo tecnológico se da como respuesta a una necesidad social concreta (sea vital o no), por lo que resulta de analizar una situación y sus posibles soluciones acorde a los recursos disponibles en un contexto dado. En ese sentido, insertar una tecnología en otra cultura implica entonces un proceso social forzado, al adoptar una solución para una necesidad que quizá ni siquiera ha sido sentida. A ello se suma que, por la naturaleza misma de estas tecnologías, los aparatos son adquiridos no para actuar y resolver una situación particular, sino por un deseo motivado por la sociedad de consumo, como bien lo indica Cabrera (2006) al manifestar que “los aparatos tecnológicos no son nada sin las promesas que los acompañan” (p. 38). En ese sentido terminan adquiriéndose por el valor de la promesa que representan y no porque sean soluciones a necesidades que den sentido a su incorporación en las prácticas cotidianas.

En lo que respecta al acceso de las TIC, Bonilla y Cliche (2001) afirma que, a principios de este siglo, en América Latina y el Caribe se daban paralelamente “un proceso de expansión y distribución selectiva del Internet; una expansión masiva del consumo de los productos simbólicos o mensajes producidos por la televisión, y un proceso de empobrecimiento caracterizado por una abrupta baja de los ingresos de su población” (p. 18). Si se contrasta esta idea con la actual realidad en lo que tiene que ver con el acceso a las tecnologías, la ITU (2018) afirma que hoy el 80% de la población está en línea, y de ese total, el 45% representa a las personas de países en vía de desarrollo. No obstante, el 65% de población restante en el mundo no tienen acceso a Internet y, de ellos, 250 millones son de América Latina (Baca, Belli, Huerta y Velasco, 2018). Esto muestra que hoy, en cuanto al acceso a internet, los países de Latinoamérica aún están sumidos en la realidad de hace veinte años descrita por Bonilla y Cliche.

Como parte de las respuestas dadas al difícil tránsito de América Latina para hacer de la escuela un escenario donde las TIC hagan parte de su cotidianidad, Segura (2007) indica que se

ha dado por la falta de capacidad económica de sus países para adquirir tecnología emergente. La tecnología ha sido y continúa siendo cara y escasa; aspecto que se profundiza con la constante caída del apoyo económico estatal para la inversión y producción científica en I+D+i (López, 2016). Aspecto que contrasta con lo que ha sucedido en Norteamérica, donde a finales de los 80 en el siglo XX, el 18% de su población contaba con estos artefactos. En Latinoamérica, para esa misma época, su presencia era prácticamente inexistente, aspecto semejante a lo ocurrido con el acceso a Internet, servicio que inició en la región una década más tarde que en Estados Unidos, cuando 3 de cada 10 estadounidenses ya tenían este servicio de forma constante (Segura, 2007).

Así, si bien las nuevas tecnologías representaron un potencial para el desarrollo económico de los países que impulsaron la dinámica comercial del mundo globalizado, no ha resultado igual para los que hacen parte del Tercer Mundo, circunstancia que en gran medida endosa a las dificultades de incorporación de las TIC en la educación. Lo que se plantea es que esta situación acrecentó en América Latina las desigualdades socioeconómicas ya existentes y generó un problema más de exclusión: la brecha digital, (CEPAL, 2012. p, 5). Panorama que, de acuerdo al discurso instituido, se podría ampliar si no se replantea el esquema de integración de las TIC en el sistema educativo:

Se encuentra un claro rezago no solo en las posibilidades de acceso en condiciones de equidad a dichas tecnologías, sino también en relación a sus usos pedagógicos. Al parecer, en las condiciones actuales, y de no mediar acciones a todos los niveles (político, educativo, económico), en nuestra región las TIC pasarán a ser un factor más de desigualdad que perpetúe el círculo de exclusión social y educativa en que se encuentran atrapados muchos de nuestros niños y jóvenes. (Pérez y Saker, 2013, p. 154)

Aún con los obstáculos y desigualdades económicas y tecnológicas de los países latinoamericanos, ha sido un propósito desde finales del siglo XX afianzar la presencia de las TIC en el sistema educativo, como ya se ha mencionado. Para conseguirlo, cada país ha trazado políticas públicas, implementado programas y realizado acciones en torno a los objetivos de “calidad, equidad y eficiencia, que forman parte de la promesa educativa de las TIC” (CEPAL, 2012, p. 256). No obstante, persisten diferencias en cuanto a propósitos, intereses y modelos de un país a otro, por la diversidad de realidades entre las naciones, lo que se puede conocer en el libro: *Las tecnologías digitales frente a los desafíos de una educación inclusiva en América*

Latina: Algunos casos de buenas prácticas de la CEPAL (2012). Este documento expone ocho experiencias exitosas de integración de las TIC en el sistema educativo de Latinoamérica, tanto a nivel de políticas como de programas, bajo el entendido que las políticas trazan una perspectiva de acción común, y los programas son la concreción de dicha visión desde propuestas puntuales.

Entre las conclusiones expuestas por la CEPAL (2012), está el indicar que, si bien es loable que los países de la región hayan procurado la integración de las TIC en su sistema educativo, en el proceso han caído en dos desaciertos: copiar modelos de países desarrollados y no tomar en cuenta los logros y dificultades de las naciones vecinas. Esta situación denota un claro descuido al asimilar los contextos latinoamericanos a las realidades de los países desarrollados, así como pone de manifiesto una indiferencia por aprender de las experiencias cercanas. No obstante, refleja, a su vez, un deseo por generar una perspectiva de desarrollo escolar igual a la de países que no se corresponden con las culturas y dinámicas propias y locales.

Asimismo, plantea como recomendaciones a atender, saber moverse entre: la audacia y la prudencia, la cual tiene que ver con el grado de inversión que exige la implementación de una política pública en TIC, lo cambiante de la tecnología versus las evidencias de los resultados; los intereses privados y el interés público, que hace alusión al balance entre la novedad tecnológica y las necesidades educativas a las que la tecnología debiera responder; la intersectorialidad como requisito, que consiste en cómo una política de TIC y educación atañe a la resolución de problemas sociales más generales que el educativo; y, finalmente, entre la integralidad y secuencia, que tiene que ver con las condiciones de un país, para lo cual se debe evaluar cómo proyectar e iniciar su ejecución, ya sea desde la infraestructura y el equipamiento a nivel zonal o, si es el caso, teniendo en cuenta los niveles educativos del sistema. Estas recomendaciones, si bien han permeado las políticas sectoriales, no se han reflejado necesariamente en ese tránsito de la escuela y lo educativo al territorio de las TIC, ni mucho menos en tener las condiciones para recibir a las escuelas migrantes, en cuanto a infraestructura y acceso a la red. Aspecto que, por supuesto, limita la incorporación de las TIC en aras de unas transformaciones de los procesos educativos en Latinoamérica, desde la perspectiva de las políticas trazadas.

Pero las iniciativas de dotación y formación no solo han sido del Estado, ni a través de sus políticas, dado que también las personas se han encargado de adquirir tecnología e

involucrarlas a sus actividades escolares, sean los maestros o los estudiantes. Es esto lo que deja ver la afirmación de Francesc (2015), al indicar que:

Ya no son solo las escuelas las que se equipan, sino también los propios estudiantes. Y es la convergencia de unos y otros lo que parece llevar a más centros escolares, e incluso gobiernos, a pensar en alternativas tecnológicas en educación que sean independientes del tipo de dispositivo o del sistema operativo utilizado, en lo que se ha dado en llamar la tendencia hacia el BYOD (bring your own device) que, en el contexto educativo se podría traducir: Usa en la escuela tu propio dispositivo” (p. 26).

Tendencia que refleja cómo las TIC como recurso, pero también como escenario educativo, trasciende las decisiones institucionales y se funde a las dinámicas cotidianas de encuentro e interacción. No se trata de tecnologías de uso exclusivo en el tiempo y espacio de aprendizaje escolar, sino de tecnologías que atraviesan todos los tiempos y espacios, diluyendo sus fronteras. La pantalla hace que la intimidad de la vida y el entretenimiento entre al aula, con todas las posibilidades e inconvenientes que ello supone para lograr el aquí y ahora con los estudiantes; como hace también que las dinámicas del aula estén presentes más allá de los escenarios y tiempos escolares. En ello nuevamente se refleja que no necesariamente las TIC están llegando a la escuela a responder a unas necesidades sentidas, sino a unos deseos creados por la sociedad de consumo.

A lo anterior se suma esa relación directa con los modos de interacción social que establecen las personas y, particularmente, los sujetos escolares, que pueden actuar frente a estos aparatos desde el deseo por tenerlos como símbolo de poder y de pertenencia a una comunidad que aprende a comunicarse de otras formas, sin que corresponda necesariamente a una necesidad vinculada a usos pertinentes en contexto (Cabrera, 2006; Segura, 2007). De tal suerte que la adquisición de dispositivos está asociada, nuevamente, al deseo impulsado por una sociedad de consumo, y no necesariamente es respuesta a unas prácticas afines a lo educativo. Las mismas, siguen soportándose en esquemas no digitales, como modo de hacer cotidiano que se respalda y alimenta en las mismas comunidades educativas. El porqué de este fenómeno, hace parte de las inquietudes que movilizaron este estudio.

1.1.2.5. El proceso de incorporación de las TIC en Colombia.

Como se ha expresado en los párrafos precedentes, el interés por la vinculación de las TIC a la educación de América Latina sucedió en el marco de la migración de la sociedad industrial hacia una sociedad basada en la Información y el Conocimiento. Situación que evidencia que detrás de estos discursos existe una apuesta por un modelo económico concreto y una aspiración a participar de él. Ahora bien, a manera de recorrido histórico, cabe mencionar que estas propuestas, dinámicas y ofertas educativas con TIC han estado presentes en nuestro país desde la llegada del primer computador en 1957, aunque tuvieron que pasar un par de décadas para que su presencia se incrementara, inicialmente en las universidades. De hecho, no fue sino hasta los años noventa, con la consolidación de la multimedia en el país, la llegada de internet y la implantación del modelo neoliberal, que se empezaron a ver computadores en instituciones de Educación Básica y Media, con la inclusión de la tecnología e informática como área obligatoria del currículo escolar (Art. 23, Ley 115 de 1994). De igual forma, se enfatizó en la necesidad de concretar acciones tendientes a la *incorporación* de las nuevas tecnologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje, para apuntar a lo que se empezó a denominar como una educación de calidad.

Los primeros programas estatales de incorporación de las TIC en la escuela, tuvieron un enfoque fuertemente asociado con la dotación tecnológica y la alfabetización digital, con una tendencia marcada hacia la cualificación en el uso de la ofimática, a fin de asegurar que los docentes aprendieran a usar la tecnología que empezaba a llegar a sus instituciones educativas en acciones vinculadas a la gestión básica de información. El discurso del Gobierno Nacional era, y de hecho sigue siendo, que “no es posible lograr mayor calidad educativa a espaldas del desarrollo de la ciencia y la tecnología” (MEN, 2001).

Entre los primeros programas estuvieron Informática y bilingüismo (1997-1999) y Aulas de informática (2000-2002). También, en el año 2000, el Departamento Nacional de Planeación - DNP- publicó el documento CONPES 3072 (Consejo Nacional de Política Económica y Social), en el que se marcó una de las primeras directrices de país que involucran las TIC como aspecto central del desarrollo económico y social. A estas directrices se les conoce como la Agenda de Conectividad, desde la cual se planteó que para el año 2019 todos los colombianos estarían conectados e informados, haciendo un uso eficiente de las TIC para mejorar la inclusión social y la competitividad. Es en este momento que el acceso a las TIC y la educación de calidad se

convirtieron en líneas estratégicas para el desarrollo nacional (Departamento Nacional de Planeación, 2000), aun cuando hoy se sabe que dicha meta no fue cumplida.

Como resultado de las iniciativas anteriores, surgieron programas emblemáticos como Computadores para Educar -CPE- cuya misión es la entrega de equipos de cómputo, mediante convenios y contratos interadministrativos entre el Estado, la Empresa Privada y las Universidades, con el propósito de contribuir al mejoramiento de la calidad educativa a través de la dotación de infraestructura, formación de docentes y directivos y su vinculación a las dinámicas escolares. Otro programa importante ha sido Compartel (Hoy Dirección de Conectividad), el cual ha buscado asegurar el servicio de Internet a estamentos públicos independientes, incluyendo el sector educativo.

Junto con lo anterior se empezaron a adelantar procesos de alfabetización y apropiación tecnológica. Perspectiva desde la cual se sumó una amplia oferta de parte de los Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (hoy Ministerio de las TIC) y el de Educación, haciendo parte de ella: TemÁTICas para Directivos Docentes, Todos a Aprender, RedVolución, En TIC Confío, Apps.co, Talento Digital o, desde el interés por el desarrollo de recursos educativos, el Centro Nacional y Centros de Investigación Educativa Regionales, así como iniciativas orientadas al desarrollo de la ciencia y la tecnología (Colombia, 2013). Es de indicar que usualmente en Latinoamérica, pero también en Colombia, la oferta de recursos educativos no sólo es construida por expertos, sino que además se distribuye a través de Internet desde portales del Gobierno, pese a que la distribución para uso offline sería más acorde con las dificultades de conectividad que persisten en las escuelas (Sunkel y Trucco, 2010, p. 25). No impulsar la creación en contexto y vinculado a los docentes, refuerza el acceso a contenidos poco pertinentes para las realidades diversas de las comunidades educativas.

En este balance sobre las diferentes iniciativas que el Estado colombiano ha propuesto y ejecutado en su intención de vincular las TIC en los procesos educativos como sinónimo de calidad, cobertura, eficiencia y equidad, es importante resaltar que el Ministerio de Educación Nacional ha asumido la misión de definir políticas y objetivos del sector educativo vinculados a hacer que las TIC potencien procesos de transformación escolar, para lo cual asigna recursos financieros, define referentes de calidad, evalúa la gestión de las entidades territoriales y presta asistencia técnica, entre otros.

Al amparo de esta misión se gestó la denominada Revolución Educativa, con documentos orientadores que fueron publicados en 2002, 2007 y 2010, con el propósito de “crear las condiciones que permitieran dar a todos los colombianos una educación de calidad que fuera un factor para el progreso y la modernización del país” (CEPAL, 2012, p. 102). Como consecuencia de esta iniciativa, nació el Programa nacional de uso de medios y TIC, el cual se constituyó en un proyecto estratégico de la política sectorial, donde se dice que la educación es asumida como protagonista para la construcción de un país más equitativo y competitivo en una economía globalizada. Esto a pesar de las fuertes brechas de desarrollo que presenta, sobre todo, la Colombia rural y a pesar de la diversidad de perspectivas en torno al buen vivir y al significado de progreso y desarrollo que pueden tener las comunidades locales. Es en el marco de dicho programa que se elaboró el documento: Apropiación de TIC en el Desarrollo Profesional Docente, como referente nacional para la formación docente en torno al tema, en el ámbito personal y profesional, con la intención de garantizar en ellos “un desarrollo profesional coherente, escalonado y lógico” (MEN; 2008, p. 6).

En la actualidad esta política continúa con iniciativas como los Centros de Innovación Educativa Nacional -CIEN-, proyecto del Ministerio de Educación en convenio con la República de Corea del Sur, el cual busca cubrir la necesidad nacional de contenidos/recursos digitales; el promover la construcción de capacidades regionales de uso educativo de las TIC; mejorar la calidad de las prácticas educativas en las instituciones y entidades del sistema educativo colombiano y aportar a la reducción de la brecha educativa entre las regiones. Iniciativas de dotación de infraestructura; acceso a Internet y formación para el manejo, uso y apropiación de estas tecnologías, desarrolladas por el Estado a lo largo de veinte años, y que han apuntado a la eficiencia, calidad y equidad de la educación en Colombia, con el apoyo de las TIC. De igual manera ha estimulado la creación de comunidades y espacios virtuales donde convergen los docentes para dar a conocer lo que otros colegas hacen en temas de educación y TIC, siendo uno de sus proyectos bandera el portal Colombia Aprende.

La siguiente tabla expone iniciativas, hitos y políticas que históricamente han sido representativas en el proceso de vinculación de las TIC en el sistema educativo colombiano.

Tabla 2: Programas de incorporación de las TIC en la educación en Colombia el sistema educativo colombiano.

Año	Programa	Propósito o Misión	Aspectos generales
Inicios de los 80s	Alfabetización informática o computacional	“explorar las posibles modalidades de utilización de la informática en ambientes educativos” (Rueda, 1988, p. 60).	Soporte de programas a distancia con ayuda del computador y la gasificación de los computadores en ella escuela (Hernández, 1983).
1983-1986	Plan Nacional de Desarrollo	“implementar algunos programas dirigidos a “familiarizar” al pueblo colombiano con los instrumentos modernos de recolección y procesamiento de información”. Aparición de la informática y la telemática como objetivos sociales en el país” (Jaramillo, 1987, p. 72).	La informática y telemática como instrumentos para el desarrollo en la sociedad moderna.
1997-1999 2000-2002	El Programa de informática y bilingüismo del MEN y Aulas de informática	Ciudadanos capaces de comunicarse en inglés, para que se inserten al país en los procesos de comunicación universal, en la economía global y la apertura cultural	Dotación de los establecimientos de todo el país con aulas de computadores.
2000	CPE	Dotar, formar y remanufacturar computadores que fueron entregados a instituciones de educación básica y media para un uso educativo	Ministerio de Comunicaciones, el MEN y el SENA, articulados con el sector público y privado a través del reacondicionamiento de equipos donados por empresas.
2000-2002	El plan estratégico del MEN	Capacitar a los docentes en el manejo del computador y el uso del software básico e Internet la creación de un portal educativo.	MEN reconoce a las TIC como estratégicas para el mejoramiento de la calidad de los procesos educativos y de gestión.

2002	Programa nacional de uso de medios y TIC	La visión del programa incidió en el Plan Decenal de Educación 2006-2016, en el que se reconoció a las TIC como un factor fundamental para la transformación de las prácticas educativas. En el 2008 la visión estratégica de este programa fue incorporada al plan nacional de TIC.	
2002	Ruta de apropiación de las TIC	Desarrollar al docente en el manejo y uso de TIC en el ámbito Personal y Profesional	Iniciativas: A que te cojo Ratón, Intel Educar, Entre Pares, CPE, ABC de la EAFIT
2004	Colombia Aprende	Producción y gestión de contenidos educativos; punto de encuentro virtual para la investigación y depositario de proyectos docentes	Impulsa la creación de la Red latinoamericana de portales educativos -RELPE-
	Compartel	Gestión de la infraestructura tecnológica	Conectividad en banda ancha para instituciones públicas.
2005	Aulas hermanas.	Fomentar el diálogo intercultural a partir de la interacción y la construcción colectiva entre aulas de diferentes y con la ayuda de Internet.	Estudiantes y docentes trabajando juntos en torno a un tema de investigación específico mediante el uso de las TIC a nivel nacional e internacional
2007	TemÁTICas para directivos y COMGENTE	Desarrollar competencias de gestión educativa para aplicar la política nacional a nivel institucional mediante la formación y asistencia técnica en TIC	prepar a los docentes y directivos docentes para aplicar la política nacional a nivel institucional mediante el acompañamiento de comunidad de gerentes de nuevas tecnologías.
2009	Primer congreso virtual Colombia Aprende y creación de La Oficina de Innovación Educativa.	Fomentar el uso pedagógico de las TIC y abrir un camino de sostenibilidad más definido en lo relacionado con las TIC y la educación.	Modelo 1:1. Estos eventos y acciones reflejan la relevancia que cobra las TIC para la educación desde el punto de vista estatal.

2012	Libro: Estrategia de formación de docentes y estándares de competencias en TIC	Condensa la postura pedagógica de CPE, consistente en desarrollar en el docente una postura reflexiva, que apunte a ser productores de conocimiento en contexto.	Desde las necesidades sociales y tecnológicas de la actualidad, aborda el tema “Inclusión social” (MEN; 2008: 7)
	La Oficina de Innovación Educativa	Abre un espacio especial al reconocimiento de experiencias significativas con uso de TIC	El Portal Educativo Colombia se usa como espacio de intercambio de saberes para que los docentes tengan la oportunidad de contar su experiencia, tanto en el ámbito nacional como en el internacional.
2013	El Centro de Innovación Educativa Nacional –CIEN: Coordina los Centros de Innovación Educativa Regionales -CIER- da lineamientos y realiza la gestión administrativa del Portal Colombia Aprende y usa como punto de encuentro al E-Portal.	Promover la construcción de capacidades regionales de uso educativo de las TIC; mejorar la calidad de las prácticas educativas en las instituciones y entidades del sistema educativo colombiano y portar a la reducción de la brecha educativa entre las regiones del país. Aunque la idea y licitación se inició en el 2010, fue entre el 2013 y 2015 que comenzó a ejecutarse.	Proyecto del Ministerio de Educación Nacional en convenio con la República de Corea del Sur, para cubrir necesidad nacional de contenidos/recursos digitales en áreas de Matemáticas, Ciencias Naturales, Lenguaje, mediante la investigación e innovación y gestión del conocimiento.
2016	La innovación educativa en Colombia. Buenas Prácticas para la Innovación y las TIC en educación	El documento hace un compendio de experiencias significativas y resultados de investigación de buenas prácticas y propuestas viables para fomentar el uso de tecnologías de la información y las comunicaciones para todos	Lo expuesto aborda los retos de la política pública de innovación y TIC en educación; las experiencias del CIEN y CIER; lineamientos de política pública para buenas prácticas en el uso educativo de las TIC, para el Caribe Colombiano y las TIC como

los actores del sistema educativo	herramienta de movilización social en la construcción de política pública, entre otros temas.
-----------------------------------	---

Si bien todas las iniciativas anteriores han tenido una intención plausible en la mejorar la calidad educativa, con las TIC como herramientas de apoyo, los resultados o relación costo beneficio no han sido los mejores. De hecho, en términos de infraestructura tecnológica, apropiación y formación en TIC para la educación, aún hay importantes falencias (López, Correa y Rojas, 2017), frente a lo cual académicos como Rueda y Franco (2018), comentan que no solo no se ha logrado lo que han prometido estas políticas y programas, sino que, a pesar de no funcionar, “han mantenido un discurso determinista, salvacionista, neutral y benevolente sobre las tecnologías” (p.21).

Treinta años después la dinámica de acceso a las TIC no ha cambiado mucho. En la encuesta de hogares del DANE realizada en el año 2018 se reportó que solo cerca del 20% de hogares colombianos cuentan con un computador de escritorio, casi el 30% con un portátil y el 11% con una tableta. Cifras que no se pueden sumar entre sí, al mostrar opciones múltiples que puede tener una misma familia, pero que, de entrada, plantean la posibilidad que dentro de un mismo porcentaje esté un reducido número de familias que tienen varias de estas alternativas en simultáneo. En relación con el acceso a Internet, a inicios del año 2020 el Ministerio TIC mostró cifras igualmente preocupantes, donde solo el 13,82% de hogares tienen acceso a internet fijo, mientras que un 61% cuenta con acceso móvil a Internet, entre plan de datos y recarga prepago. De ahí que el Laboratorio de Economía de la Educación de la Universidad Javeriana precisara que el 96% de los municipios del país no pueden hacer efectiva una educación virtual. Escenario de formación que, a todas luces, es impensable en territorios rurales.

Es así entonces que el Estado, mediante sus políticas públicas, promueve la instalación de infraestructura y posicionamiento de discursos en torno a su vinculación directa con la calidad educativa. Ahora, si bien existe una estrecha e irresoluble “relación entre la formación de los maestros y la calidad de las escuelas” (Tezanos, 2007, p. 62), la inversión y esfuerzo estatal no ha redundado en la dirección planteada por sus políticas, es decir, en la productividad como eje de bienestar, inclusión y movilidad social, teniendo como apoyo fundamental a las TIC. Ya está visto entonces que estos propósitos no son posibles solo con la dotación de equipos y formación

de docentes, sino que se hace necesario un cambio de la cultura frente a su uso, porque, se puede incrementar su acceso pero, de nada sirve, si la infraestructura instalada en nada contribuyen a la construcción de mejores realidades para todos.

Para ahondar en esta perspectiva de a qué realidad se hace referencia, y por qué se habla de una mejor realidad, es necesario abordar el contexto social vinculado a este estudio, en este caso, la Colombia rural y en ella la escuela rural.

1.2. Lo rural desde la relación escuela y TIC

Para ubicar el contexto sociocultural donde se emplaza la presente investigación, fue muy importante lo descrito anteriormente debido a que dio apertura al reconocimiento de lo que mueve y promueve el imaginario tecno-comunicacional en el país, en referencia a *quién y cómo* se hace esa promoción. Esto, al considerar que en esta promoción participan los sujetos y las instituciones económicas, políticas y educativas a las cuales ellos están adscritos, representadas en el sector productivo, el Estado, la academia y la escuela.

Frente al escenario de la educación como institución social en un mundo tecno-comunicacional, cabe preguntarse por sus particularidades en los contextos rurales del país, lo que implica, a su vez, preguntarse por la ruralidad colombiana. Al respecto, ha sido común comprender lo rural como contrario a lo urbano, en una relación tradicionalmente dicotómica que, además, asume al primero en dependencia del segundo. En este sentido, al ser lo urbano asociado a velocidad, avance, modernidad y desarrollo, lo rural se entiende como atrasado, tradicional, rústico, detenido en el tiempo. Por eso, en este apartado se hace una revisión sobre el contexto educativo rural, a fin de leer en él los aspectos vinculantes al Modelo de Tecnología Educativa, y las políticas y programas asociados a la incorporación de las TIC como camino hacia la modernización, lo que en este contexto, de acuerdo con la perspectiva de desarrollo económico expuesta, se traduciría como un camino hacia la urbanización de la ruralidad.

El sociólogo francés Henry Lefebvre (1978), realizó un intenso trabajo académico en torno al concepto de ciudad y ello lo llevó a la ruralidad, donde señala cómo esta dicotomía representa en sí misma una paradoja porque la ruralidad ha sido una realidad históricamente ignorada o subvalorada, a pesar de ser no solamente el pasado sino también el presente y el futuro vivo de las naciones y de sus ciudades:

Se les prestaba la misma atención que al estómago y al hígado cuando funcionan bien. La vida campesina apareció como una de esas realidades familiares que parecen naturales, y que hasta muy tarde no devienen en objetos de ciencia. El aforismo de Hegel debería ir a la cabeza de toda metodología de las ciencias sociales: «Lo familiar, no por ello es conocido». ... Es así como las realidades campesinas han devenido en objeto de ciencia desde el momento en que plantearon problemas prácticos. (p. 61)

Estos problemas, dicho sea de paso, no son los que emergen en lo rural sino en lo urbano. Lo anterior se traduce hoy en el interés por resolver la inserción de lo rural en las lógicas del mercado nacional e internacional de un mundo no solamente industrial sino también global. Este horizonte da sentido al cúmulo creciente de estudios, informes y documentos de política pública en Colombia enfocados en dar respuesta a problemas como las disputas por la posesión de tierras, el éxodo rural, el reconocimiento de los campesinos como sujetos políticos, la explotación de recursos naturales *versus* su protección, pero también la comercialización, tecnificación y especialización de productos para el fortalecimiento de un aparato productivo nacional. Estas son situaciones que se atienden por sus profundas implicaciones sobre las realidades urbanas.

La lectura de la realidad rural a partir de la realidad urbana también puede verse claramente reflejada en la manera como los censos brindan una mirada del país a partir de indicadores que definen lo rural y urbano. En Colombia, el Departamento Administrativo Nacional de Estadística –DANE– utiliza el criterio de densidad poblacional para definir si un territorio y su población es urbana o rural. En este sentido relaciona tres categorías: cabecera, centro poblado y rural disperso; asume el primero como urbano, y los otros dos como rurales. Esta definición no considera la dimensión territorial, es decir las relaciones sociales, culturales, espaciales y económicas que integran lo denominado rural a las pequeñas cabeceras municipales (PNUD, 2011, p. 53). Esta mirada es desde donde tradicionalmente se ha afirmado que el 75% del país es urbano y el 25% es rural.

El Informe Nacional de Desarrollo Humano –INDH– del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo –PNUD–: *Colombia Rural, razones para la esperanza* (2011) llama la atención sobre esta dicotomía rural-urbano, indicando que no son realidades opuestas sino estrechamente vinculadas, donde “cada vez es más claro que ambos están integrados en una

continuidad que impide entender a este sin aquel y viceversa” (p. 27). Frente a ello define rural como:

...la reunión permanente de pobladores que conviven y se relacionan bajo unas leyes comunes, con el fin de cumplir mediante la cooperación algunos de los fines de la vida bajo determinadas formas de comportamiento. Aquí se está pensando en una sociedad cuyo entendimiento se da en el contexto de la historia, la cultura, los conflictos y las instituciones de la nación colombiana. (p. 30)

Para generar esta definición se apoya en lo desarrollado por Pérez (2001a y 2001b), quien plantea que lo rural resulta de cuatro componentes que se relacionan entre sí de manera compleja:

...el *territorio* como fuente de recursos naturales, soporte de actividades económicas y escenario de intercambios e identidades políticas y culturales; la *población* que vive su vida vinculada a los recursos naturales y la tierra y que comparte un cierto modelo cultural; los *asentamientos* que establecen relaciones entre sí mismos y con el exterior, a través del intercambio de personas, mercancías e información, y las *instituciones públicas y privadas* que confieren el marco dentro del cual funciona todo el sistema. (En PNUD, 2011, pp. 27-29).

Esta perspectiva tiene de fondo la comprensión, no solo de que los límites entre rural y urbano son difusos, sino que también de que la presencia de lo rural es heterogénea y no está atada solamente al territorio; por tanto, la ruralidad hace presencia de manera diversa tanto en el campo como en la ciudad. No se trata solo de una población con vocación agropecuaria, porque también hay quienes trabajan en torno a los recursos naturales de subsuelo, el turismo, la manufactura artesanal, los servicios ambientales, entre otras posibilidades; a la vez, es una población que cohabita las ciudades con sus propias prácticas culturales generando convergencias que hacen parte del paisaje urbano. Por tanto, no se está ni siquiera frente a una ruralidad pensada en singular sino frente a múltiples ruralidades: una pluralidad de posibilidades que corresponden a esa complejidad de relaciones de las que habla Pérez (2001a y 2001b).

Por todo esto, pensar en lo rural en un país como Colombia supone el desafío de ampliar la mirada hacia su pluralidad. Es así como lo plantean Marín y Mendoza (2016) en el marco del trabajo que viene realizando la Mesa Nacional por la Educación Rural. Ellos indican que no se puede hablar de una única ruralidad en Colombia, sino de sus ruralidades, porque es diferente la

ruralidad para quien vive en condición de dispersión y para quienes viven cerca de centros urbanos o, incluso, para quienes engrosan los suburbios urbanos con lógicas profundamente campesinas a consecuencia del conflicto armado. Esta perspectiva impregna lo rural de estereotipos de pobreza, violencia, desempleo, narcotráfico, abandono estatal, bajo desempeño académico con alta deserción, entre otros fenómenos sociales que impactan no solo en las formas como se ve lo rural desde la ciudad, sino también como se percibe lo rural desde sí mismo.

Volver la mirada sobre la ruralidad ha sido una tendencia en ascenso no solo en Colombia sino en todo el mundo, a través de las denominadas reformas agrarias. No obstante, es de reiterar que ese reconocimiento gira en torno a la comprensión de que, si bien la vida rural es difícil de captar y todavía más de definir, su presencia no solo se percibe sino que jalona la vida de las ciudades (Lefebvre, 1978). El mismo INDH (PNUD, 2011), reconoce que no fue sino a finales del siglo XX cuando el país volvió la mirada sobre el mundo rural, entendiendo que este es

...fuente de oportunidades para el crecimiento económico en un planeta globalizado, ávido de alimentos, de materias primas y de recursos ambientales. Y, más importante aún, como lugar privilegiado para empezar a construir la paz del lado de las víctimas, dado que ambas perspectivas son confluentes e interdependientes. (p. 13)

Así, se plantea que para hablar de modernización se requiere pensar la urbe desde su integración con el campo, en continuidad y en interdependencia, enfatizando en que “los ciudadanos globales han comprendido que la calidad de vida en las urbes depende del bienestar de quienes habitan las zonas rurales” (p. 13). En ello, Gómez (2008) es aun más enfático al plantear que “ya no es posible ni, sobre todo, aceptable subvalorar lo rural frente a lo urbano” (En PNUD, 2011, p. 27)

Frente a esta perspectiva, el INDH (PNUD, 2011) incluyó un índice de ruralidad que integra a la densidad poblacional por kilómetro cuadrado y la distancia promedio a ciudades de 100.000 habitantes o más, a fin de establecer qué tan rural es o no un municipio. Así identificó que en el país “el 75,5% de los municipios colombianos serían rurales; en ellos vive el 31,6% de la población y cubren el 94,4% de la superficie del país” (p. 56); además, reconoce que en lo rural la ocupación no es exclusiva en actividades agropecuarias. Este índice de ruralidad permite hacer una lectura más cercana de las realidades de los municipios para la generación de una política pública más asertiva que pueda proyectar las condiciones para desarrollar o fortalecer polos de desarrollo regional de acuerdo con la densidad poblacional, pues se genera una

demanda y mercado interno propio; también permite potenciar la convergencia que genera la cercanía a centros más poblados, tanto por lo que implica en disminución de costos para mover los productos de oferta y demanda, como en relación con el acceso a otras posibilidades que incrementen los ingresos y oportunidades, incluyendo posibilidades de cualificación. Se presenta entonces como una alternativa para definir políticas diferenciadas de acuerdo con las realidades locales, a fin de orientar acciones coherentes con las condiciones de los municipios y las regiones del país (INDH, 2011).

Por otro lado, a través del índice de ruralidad el INDH se pudo establecer la relación de mayor o menor ruralidad de un municipio respecto al avance en los Objetivos Del Milenio – ODM–, como compromiso asumido por Colombia junto a 189 naciones durante la Cumbre del Milenio del año 2000 de las Naciones Unidas. Así, analizaron los ODM desde las metas e indicadores respectivos establecidos en el CONPES 91 de 2005, e identificaron que a mayor ruralidad menor avance en ellos; esto, con excepción de los relacionados con violencia contra las mujeres y mortalidad por SIDA. En cuanto a educación, el INDH indica que:

Las tasas de cobertura bruta en educación media en los municipios de alta ruralidad son 2,7 veces menores que en los centros urbanos. Las largas distancias que aún recorren niños, niñas y adolescentes para llegar a las escuelas y el costo de oportunidad de ingresar o permanecer en el sistema educativo comparado con el de trabajar gravitan sobre la deserción en secundaria que, según la teoría del capital humano, perpetúa los círculos de pobreza. (PNUD, 2011, p. 65)

En relación con ello, el DANE reflejó la brecha significativa que existe entre el sector urbano y el sector rural frente a la pobreza multidimensional: mientras en las cabeceras municipales es del 12,3% en la zona rural es del 34,5% (2019). Es de señalar que la pobreza multidimensional mide no solo la capacidad monetaria o de adquisición de bienes y servicios, sino también el acceso a salud, educación y cuidado, sustento, vivienda, convivencia, acceso a las TIC, entre otros factores que determinan las posibilidades de vida las personas. Así pues, hay una correlación entre pobreza, bajo logro educativo y calidad del empleo. En este sentido, es de señalar que en Colombia la mitad de los hogares rurales se dedica exclusivamente a una agricultura familiar de sustento, lo que refleja una baja movilidad social de las familias frente a la oportunidad de mejorar sus condiciones de vida generación tras generación.

Esta perspectiva contrasta con lo planteado por Iturralde (2019): hoy se asiste a la urgente necesidad de atender y procurar la aplicación de la teoría de desarrollo humano sustentable, que se funda en la libertad que deberían tener los sujetos en escoger su nivel de vida y construir la manera como desean vivirla, con el Estado como garante de las condiciones para que esto sea posible; este concepto difiere al de las teorías predecesoras que buscaban la producción a partir de la productividad. Esta nueva visión de desarrollo se mueve en tres ejes: social, económico y ambiental, dentro de los cuales están contenidas variables como desarrollo económico, educación, pobreza y aspectos ecológicos.

Sin embargo, para hacer efectiva esta intención, una de las condiciones es que se garanticen los procesos educativos y se cuente con una infraestructura tecnológica que dé cobertura a escala mundial. Es aquí donde se encuentra la primera dificultad, dado que hoy, según el reporte del estado de la Banda Ancha de las Naciones Unidas (2019), solo 14.1% de la población mundial cuenta con una suscripción de internet en el hogar. Así mismo, existen muchos otros problemas que inciden negativamente en la garantía de los procesos educativos; por ejemplo, la escasez de agua que puede generar un gran desplazamiento de la población por estrés hídrico, o que durante los últimos 60 años la relación de crecimiento poblacional entre lo urbano y rural se ha mantenido en una proporción de dos a uno (World Bank, 2018).

Frente a estas realidades, países como China están buscando estrategias para lograr un desarrollo acorde con los propósitos mundiales; en este caso, con la consolidación del “círculo virtuoso de la creación de empleos-ingresos-consumo interno- para elevar su demanda agregada y con ello multiplicar su producto agregado” (Bocanegra y Carmen, 2019, p. 117). Sin embargo, también está el caso de países latinoamericanos como Uruguay, Chile, Costa Rica, Panamá, Argentina o Brasil, que han conseguido aprovechar de mejor manera las dificultades frente a lo que demanda lo económico, social, educativo y tecnológico. Estos aspectos, según la Comisión Económica para América Latina y el Caribe de las Naciones Unidas –CEPAL–, distan del resto de países latinoamericanos donde en el último lustro se han incrementado problemáticas; entre otras, la pobreza.

Lo anterior se constituye en un argumento para los expertos, quienes afirman que el desarrollo tiene valor para la calidad de vida de los ciudadanos. Si este presenta problemas, automáticamente afectará el avance en las dimensiones de lo educativo, bienestar social y ambiental. Es bajo esta consigna que organizaciones como la ONU promueven y respaldan

políticas y acciones en los países para que busquen, por ejemplo, el acceso a medios electrónicos y potenciar aspectos económicos, ambientales y de gobernanza; sin querer decir con esto que realmente se hayan concretado estas intenciones (Rueda y Franco, 2018).

Esta realidad de posibilidades de interconectividad en el contexto colombiano también presenta importantes dificultades de inequidad, en especial en el sector rural, motivadas por las condiciones socioeconómicas (Molina y Mesa, 2018). En tal sentido cobra importancia revisar algunos indicadores generales en cuanto a la ruralidad, para luego mostrar lo relacionado con lo educativo en relación con las TIC. Al respecto, el Plan Nacional de Desarrollo –PND– en su agenda rural (2020) señala cómo la proporción de pobreza entre el campo y la ciudad es de dos a uno; además, el 37% de los hogares tiene acceso a tierra y, de ellos, menos del 50% son propietarios. De igual forma, menos de la mitad de los cultivadores de la tierra tienen acceso a créditos o asistencia técnica y, para sacar sus productos, cuentan con un 75% de vías terciarias deterioradas; también, existe un 38% de la población rural que no se dedica al agro, pero que genera el 85% de valor agregado en estas zonas.

Esta mirada del sector rural se complementa con lo indicado por el Censo Nacional Agropecuario del año 2016: uno de los estudios y acercamientos recientes más completos del país, desde el punto de vista de indicadores de medición. En él se explicitó que el 24% de los jóvenes entre 17 y 24 años se dedican a la agricultura familiar de sustento, por lo que no estudian, ni trabajan, ni están buscando empleo. Sin embargo, a su vez, constata el potencial de la ruralidad colombiana por su biodiversidad, riqueza acuífera y su extensión en el territorio nacional; esto representa no solo amplias posibilidades productivas y agropecuarias, sino también el desafío de mediar entre la explotación de los sus recursos naturales para la acumulación de riqueza y su protección y salvaguarda, como factores de desarrollo.

Lo anterior implica una toma de decisiones que se corresponda con ser el segundo país más biodiverso del mundo, después de Brasil, y uno de los que tiene mayor responsabilidad global frente a la preservación de los páramos existentes en sus tres cordilleras, pues en ellas está el 50% de los páramos del mundo; asimismo, dio cuenta de la riqueza cultural y la diversidad étnica y comunitaria de la vida rural, incluida la riqueza lingüística que hoy por hoy se está dejando perder. Todo esto representa un vasto capital inmaterial presente en las diversas regiones de Colombia, y también unos profundos desafíos y tensiones frente a las perspectivas extractivistas propias del modelo de desarrollo económico imperante. Por tanto, plantea también

cuestionamientos sobre la perspectiva de incorporación de las TIC para las realidades de estos territorios, como aparatos, discursos e instituciones sociales que representan el imaginario tecnocomunicacional; a la vez, genera preguntas en torno a cómo hacerle frente a su mirada arrasadora de la diferencia para que, por el contrario, aporte a hacer del campo un escenario de vida deseable desde las construcciones sociales y culturales de las mismas comunidades.

No hacer del campo un escenario viable para la vida hace que sea un espacio de permanente expulsión de sus pobladores, y un territorio de conflicto y disputas por su dominación en respuesta al abandono y falta de atención tanto estatal como de otros sectores que constituyen la vida nacional. Según el INDH, los censos realizados entre 1993 y 2005 evidencian cómo el desplazamiento hacia las ciudades se refleja en un no crecimiento poblacional en los municipios de mayor caracterización rural; esta es una realidad en al menos 63% de estos municipios en el país. Esta situación amplía las brechas rural-urbano, notándose de forma más evidente que mientras menos habitantes hay en un territorio, más desplazamiento hay hacia las ciudades; sobre todo, por parte de la población joven. En el informe se relacionan como razones del desplazamiento: “(a) la falta de oportunidades en el campo, relacionada con la poca diversidad de actividades en el sector rural y los bajos ingresos; (b) los escasos logros de la política pública y la falta de institucionalidad; (c) la violencia, y (d) las pésimas condiciones de vida en el campo.” (PNUD, 2011, pp. 53-54). Frente a ello, la inquietud en el marco de este estudio versa en torno al lugar de la educación y la escuela rural en estas realidades y a los caminos posibles para hacerles frente.

1.2.1. La educación rural, escenario de desafíos

Hurtado y Muñoz (2017) retoman estudios de la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura –FAO– y de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura –UNESCO– para indicar cómo la deficiente cobertura, infraestructura y calidad del material educativo han marcado los altos índices de analfabetismo y bajo desempeño escolar en los contextos rurales, y cómo ello coadyuva en la ampliación de la pobreza. A esto, agregan la baja cualificación de los docentes en comparación con las escuelas urbanas y el uso de currículos con “sesgo urbano (FAO, 2004), lo que implica que las características y necesidades particulares de los estudiantes rurales quedan sin atender” (p. 340).

Estas son condiciones que terminan por alimentar la pobreza y la inequidad en los contextos rurales (Rodríguez et al., 2007), en vez de ser bastión social para mitigar estas realidades.

Es de señalar que Lipton (1977) planteó la Teoría del sesgo urbano como una manera de explicar los procesos de disparidad entre el denominado mundo desarrollado y los países en vía de desarrollo. Esta teoría retoma la construcción de la noción de pobreza en el marco del acompañamiento técnico internacional desde mediados del siglo XX; desde aquí, es posible observar que las políticas nacionales se construyeron a partir de modelos políticos y económicos eminentemente urbanos sin vincular realidades y dinámicas rurales. En esta dirección, la generación de políticas para la asignación de recursos ha sido históricamente inequitativa y desbalanceada en detrimento de la ruralidad, lo que se refleja en el evidente ausentismo estatal en estas zonas. Si bien académicos como Kay (2009), señalan que existe una sinergia entre lo rural y lo urbano, otros como López (2019), plantean que “una sinergia e interacción entre sectores agrícola e industrial no es posible sin antes eliminar el sesgo en contra del campo, el cual ha promovido más políticas asistenciales y sociales que de inversión tecnológica e innovación para el desarrollo económico de las familias rurales” (p. 63). Esta es una perspectiva de inversión que a todas luces alcanza también las dinámicas escolares.

Ahora bien, frente a este escenario Myriam Zapata (2018a) establece cómo no solo en Colombia, sino en toda Latinoamérica, se adolece de una comprensión situada de la educación rural para la generación de políticas públicas del sector. Desde esta mirada, hace un llamado al movimiento hacia lo rural para pensarlo con pertinencia y de cara a los retos que supone formar en contextos heterogéneos y de alta diversidad en cuanto a cultura, formas de desarrollo, comprensión del territorio, etc. Guzmán et al. (2018) plantean, desde esta misma perspectiva, la necesidad de hacer una apuesta más decidida frente a la implementación de modelos educativos flexibles que contribuyan a disminuir la brecha entre lo urbano y lo rural, donde se tenga en cuenta el paisaje, el calendario productivo y las necesidades propias de las comunidades rurales desde ellas mismas y no desde un *sesgo urbano*. Esta brecha, según los autores, se amplía desde las dificultades para el acceso y aprovechamiento de las tecnologías.

Las apuestas por una educación que responda a las realidades rurales son entonces diversas y, de hecho, han sido ampliamente discutidas en el marco de la Mesa Nacional de Educación Rural que se constituyó desde el año 2004 como un

...espacio de reflexión permanente, de construcción de conocimiento, de movilización pedagógica en la ruralidad, de impulso a nuevas iniciativas e institucionalidades, para posibilitar las acciones necesarias que contribuyan a la paz estable y duradera y a la no repetición del conflicto armado. (Marín y Mendoza, 2016, p. 92)

En el IV Congreso Nacional de Educación Rural, realizado en la ciudad de Bogotá en el año 2016, realizaron una trazabilidad de los compromisos y avances alcanzados por la Mesa Nacional de Educación Rural, enfatizando en que:

1. A pesar de los esfuerzos sigue siendo latente la poca inclusión de las comunidades rurales en el diálogo y debate en torno a los asuntos de la educación de la población rural colombiana, lo que genera poca pertinencia, bajo impacto y la continuidad de una cultura de dependencia frente a soluciones ajenas y externas a las realidades locales.
2. La premisa de desarrollo regional sigue sostenida en una visión de mundo globalizado y de extracción de recursos naturales para la generación de riqueza, como sesgo urbano (Lipton, 1977) que no solo marca las decisiones en perjuicio de la consolidación de los territorios, sino que también alimenta el conflicto armado y la violencia.
3. La ruralidad continúa reflejando el abandono histórico del Estado, especialmente desde el bajo nivel de logro en los procesos formativos, un acompañamiento institucional débil y proyectos educativos que, regularmente, no responden a las apuestas de vida de las comunidades.
4. Hay una falta de planeación y desarticulación entre las autoridades educativas regionales y las necesidades e intereses de las organizaciones comunitarias de los territorios.
5. No se han tomado decisiones consistentes y en correspondencia con las dinámicas socioculturales y económicas de la vida rural; de hecho, las políticas educativas han representado una fractura de las relaciones comunitarias como eje del funcionamiento de la educación rural, especialmente reflejado en la fusión institucional decretada en la Ley 715 de 2001, donde las escuelas veredales quedaron dependiendo administrativamente de las secundarias ubicadas en cabeceras municipales, lesionando la relación comunidad veredal-escuela.
6. La educación técnica de las instituciones educativas rurales tiende a ser descontextualizada, lo que hace que no aporte en realidad al desarrollo regional, ni a la construcción social.

7. Se valora la existencia y el aporte pedagógico de los modelos flexibles como apuestas educativas para la ruralidad y para la educación en general, pero faltan procesos permanentes de investigación, sistematización y actualización en torno a ellos, además de incorporarlos de manera estructural a la política y sistema de educación rural del país.
8. Se requiere que los espacios de discusión, las recomendaciones que surgen de los mismos y los informes que se constituyen, se conviertan en acciones efectivas para avanzar.

Así, hacen un llamado a no solo

...garantizar permanencia y continuidad del servicio educativo, sino también responder a una planeación estrategia que responda a las dimensiones del derecho a la educación planteados por Naciones Unidas: asequible, accesible, aceptable y adaptable; es decir, asegurar la financiación pública, pero también posibilitar la privada, para satisfacer la demanda educativa; garantizar el acceso a la educación pública sin discriminación; su calidad y su pertinencia, brindando las condiciones para que responda a los requerimientos y dinámicas propias del entorno rural. (p. 91)

Para ello, conminan a la suma de esfuerzos entre sociedad civil y el Estado desde el fortalecimiento de las identidades locales y la generación de políticas públicas pertinentes y oportunas para lograr una conexión entre lo local y lo global, a favor “del buen vivir, la convivencia y la conservación de los ecosistemas y las culturas” (p. 91), que se teje en las territorialidades rurales.

De ahí que se identifique en este estudio, como un reto clave para el Ministerio de Educación, el aporte a la disminución de esta brecha desde una educación que no se sustente en un sesgo urbano (Lipton, 1977) y que apueste por ofertar rutas de formación que vayan desde la Educación Inicial hasta la Educación Superior, con programas consistentes, articulados y pertinentes que, sobre todo, se gesten e involucren a las mismas comunidades en su definición y desarrollo. Esto, porque la educación constituye una posibilidad para romper el estado de desventaja en la que está sumido el campo y las ruralidades del país.

Es de tener en cuenta que, a partir del trabajo de la Mesa Nacional de Educación Rural y como respuesta a las dinámicas que se vienen gestando en torno a lo rural, incluso en el marco del Acuerdo de Paz, el Ministerio de Educación Nacional asumió el compromiso de definir una política de educación rural para el país, vinculando como operador a la Universidad de La Salle. La perspectiva sobre la cual vienen avanzando gira en torno a un interés por la educación

situada, ubicándose en las posibilidades de los modelos flexibles para responder a las dinámicas rurales, donde se incluyen las TIC como posibilidad en la medida que se contextualice su incorporación según las realidades propias de las ruralidades colombianas (Zapata, 2018a, y Said et al., 2015); focalizar la indagación en torno a las prácticas y saberes de los docentes en contextos rurales (Zapata, 2018b), y también los procesos de formación inicial y en servicio y sus impactos (Bautista, 2019, Zapata, 2018b); por último, un reconocimiento de la necesidad de incorporar la educación rural como objeto de estudio en y para la formación de docentes en el país y, en ello, vincular a las Escuelas Normales Superiores al ser instituciones que históricamente han formado maestros desde y para contextos rurales (Acosta, 2019).

Frente a estos desafíos, cabe preguntarse cómo la incorporación de las TIC en la escuela rural ahonda o permite superar dificultades presentadas, especialmente pensándolo a la luz del imaginario tecno-comunicacional y el sesgo urbano que estas representan.

1.2.2. La perspectiva de incorporar las TIC en la escuela rural colombiana, como reafirmación del sesgo urbano

En cuanto a dotación de equipos de cómputo en Colombia, la proporción de dispositivos por estudiante varía entre 2 a 7 y de 1 a 30 según las regiones del país; esta proporción se amplía en las zonas rurales, sobre todo en las más apartadas. Esto, con el agravante de que los servicios de mantenimiento y actualización de software son escasos en dichos territorios, y las acciones de formación en TIC no son comunes; de hecho, son más escasas cuando los espacios están más alejados de centros urbanos. En lo relacionado con el acceso a internet, de 30 millones de conexiones en Colombia, 24 millones son móviles; pero de ellos, solo el 17% aplica para los hogares rurales (PND, 2020). Esto refleja la alta desigualdad en el acceso a internet entre estratos y zonas rurales y urbanas (Molina y Mesa, 2018).

Frente a esto hay una preocupación, pero también existen propuestas a escala mundial y nacional; es el caso de Facebook, que a través de su plataforma Express Wifi propone conectar en los próximos años a cerca de 3.000 millones de personas a nivel mundial. En Colombia, el actual viceministro de conectividad y digitalización, Iván Mantilla, ha indicado que entre los proyectos importantes está conseguir la conectividad de todos los colombianos, especialmente para la productividad rural.

Sin embargo, en estas dinámicas y anuncios se hace evidente lo que Lipton (1977) llamó el *sesgo urbano*, como ya se planteó previamente, precisando que esta evidencia cómo los anhelos, deseos, sueños y aspiraciones de una gran parte de la sociedad –incluidos los gobiernos– giran en torno a la visión de lo urbano como punto de desarrollo económico y plataforma para tener mejores oportunidades; esto, a su vez, está vinculado con la adquisición de bienes y servicios. Por supuesto que lo educativo no escapa a esta mirada, este pensamiento se traduce en prácticas y visiones de mundo que contrastan entre quienes experimentan la ruralidad como un buen-vivir a pesar de las condiciones adversas que pueden existir en ella, quienes luchan por migrar hacia la ciudad sin tener éxito allí, y quienes logran éxito aunque no sea de manera directa sino a través de su descendencia.

Lo que esto demuestra es que el sesgo urbano no solo es de carácter político, social o económico, sino que tiene que ver con una visión de mundo donde lo urbano termina por constituirse en fascinación para la gente rural dada la mayor atención que el Estado y la sociedad le brindan en cuanto a oportunidades, y una visión de bienestar que gira en torno a la adquisición de bienes y servicios. Esto, en su conjunto, ha propiciado que se mire y se sienta lo rural como sinónimo de inseguridad, desprotección y abandono en lo social, económico y político; a la vez, lo urbano se asume como única posibilidad de una vida mejor o una vida deseada.

Estos sentimientos son experimentados más por los jóvenes (Martínez et al., 2016), lo que tiene como consecuencia que una buena parte de la población rural joven, como se indicó previamente, migre a la ciudad en busca de las promesas que se divulgan por los diferentes medios de comunicación. Quienes quieren quedarse suelen ser presionados a migrar de forma agresiva a las urbes (López, 2019); ejemplo de ello son las cifras que da la IFAD (2016) en torno al desplazamiento dado por condiciones de violencia en las últimas seis décadas, donde indica que el 12% de campesinos se han visto obligados a abandonar su territorio para salvaguardar su vida.

Estas dinámicas descritas han provocado un decremento de la calidad de vida y desarrollo del campo, y una reconfiguración obligatoria de las ciudades de forma rápida, ordenada o no, para atender esta población migrante; o, en su defecto, que se traslape lo rural con lo urbano (Pérez, 2016). En este orden de ideas, el campo con relación a la ciudad queda con menos gente, productores, consumidores y, por tanto, menos atractivo para aplicar políticas estatales en lo educativo, tecnológico y demás servicios públicos. Además, la falta de presencia estatal alimenta

lo rural como nicho para los grupos ilegales que configuran a su antojo las dinámicas políticas, económicas y de desenvolvimiento rural mediante acciones coercitivas.

Lo mencionado se observa en el suroccidente colombiano, conformado por los departamentos de Cauca, Putumayo, Nariño y Caquetá, región caracterizada por su diversidad étnica, cultural y geográfica, amplia riqueza hídrica y variedad en especies de fauna y flora. Esto hace que dicha región sea una promesa para la sostenibilidad del país, no desde un punto de vista extractivista sino cultural y ambiental; sin embargo, la realidad es que se configura como una región fuertemente azotada por la violencia y por el abandono del Estado. De hecho, esto se refleja en términos de infraestructura tecnológica y apropiación de las TIC para la educación pues aún hay importantes falencias que, desde una visión tradicional, se reflejan en un bajo desempeño académico (Said et al., 2015; López de Parra et al., 2017).

En cuanto al el uso de las TIC en niños y adolescentes, este dista de lo académico y pedagógico. Así, aunque se recibe y se reproduce cotidianamente el discurso benevolente y mesiánico de las políticas estatales en torno a las TIC como posibilidad para estos territorios (Rueda y Franco, 2018), no dejan de aportar a su desestabilización porque en vez de ser asumidas como alternativa para acceder a más y mejores oportunidades, se convierten tanto en distractores como en ventanas hacia otras realidades deseables que hacen desestimar las realidades próximas. De hecho, se presenta lo indicado por Paulhiac y Ortega (2019): estas ideas de las TIC como posibilidad forman parte de los enunciados y opiniones de las personas, pero en el uso que se da a la infraestructura instalada esto no se hace evidente, dado que se centra en asuntos de ocio y entretenimiento o, como enfatiza Vivas (2018), en participar incluso de prácticas vinculadas a diversas formas de violencia y acoso a través de las redes sociales. Esta es una realidad que, lejos de desanimar, debe convertirse en una invitación a diseñar propuestas que potencien lo educativo, ambiental y económico en las ruralidades del país.

Revisar algunas cifras y realidades del Departamento del Cauca, como contexto geográfico inmediato de esta investigación, permitirá reconocer de manera más específica el panorama planteado, a la vez que es un reflejo de la realidad nacional. Según el DANE (2018), el Departamento del Cauca tiene una población aproximada de 1.464.000 personas, de la cual el 40% está ubicada en zona urbana y el 60% en zona rural. Entre ellos, el 37% aproximadamente pertenece o se identifica como población indígena, sean coconucos, emberás, eperara-siapidara, misak, guanacas, ingas, nasa, totoroos o yanaconas; a su vez, los territorios se han configurado

como áreas de régimen especial, desde donde buscan recuperar y resguardar su historia, costumbres, tradiciones, cosmovisión y cultura. De otro lado, el 32,2% de su población se reconoce como perteneciente a alguna comunidad afrodescendiente. El Cauca es una de las regiones del país con organizaciones sociales que están liderando el reconocimiento del campesinado como sujeto de derechos, entre ellos el destacado Proceso Campesino y Popular de La Vega.

Hay un imbricado encuentro de diversidad que refleja esas ruralidades en plural de las que habla Pérez (2001), según se enunció previamente, y que establece como una complejidad de relaciones donde está presente el territorio como escenario de intercambios e identidades, los asentamientos y relaciones interior-exterior que en allí se establecen, la población y sus modelos culturales colectivos, así como las instituciones que generan unos acuerdos de funcionamiento (En PNUD, 2011, pp. 27-29). Es una riqueza cultural que se acompaña de un desamparo estatal reflejado en el no cubrimiento general de las necesidades básicas, el atraso en la infraestructura vial, una agricultura y otras formas de explotación de recursos naturales poco tecnificadas y la presencia de diferentes formas de violencia organizada que se arraiga como imaginario para obtener lo que se quiere. Esta perspectiva refuerza la idea de estar ante un Departamento que integra diversas nociones de sociedad, a la vez que diversas necesidades, frente a lo cual se hace imperante ofrecer alternativas de educación contextualizadas a fin de aportar a la superación de sus múltiples dificultades (Corchuelo y Benavides, 2017).

Particularmente en lo educativo, un aspecto importante es el logro de los pueblos indígenas de Colombia en la consecución del derecho a manejar su gobernanza, salud y educación de forma autónoma –Decreto 1953 del 2014–. Sin embargo, como aspecto a mejorar, está el hecho de que, frente a los estándares evaluativos establecidos a nivel mundial, Colombia y el Cauca no tienen una buena representatividad. Al respecto, Carlos Roberto Peña, director de Sapiens Colombia (2019), afirma que existe una relación inversamente proporcional de desempeño académico de estudiantes adscritos a colegios ubicados en departamentos con una gran riqueza natural, descuidados por el Estado y con altos índices de pobreza, con respecto a aquellos que estudian en colegios emplazados en las zonas productivas del país.

De igual forma, y según Arévalo et al., (2019), en el departamento del Cauca se presenta un bajo ingreso y una alta deserción de jóvenes de comunidades étnicas y rurales que han ingresado a la Educación Superior. Entre las razones han identificado temas de sostenibilidad

económica, pero también dificultades de desempeño académico; también influye el pesimismo que genera en los jóvenes el hecho de que, una vez graduados como profesionales, les sea más difícil ubicarse laboralmente por el hecho de ser de zonas rurales o pertenecer a comunidades indígenas (Londoño, 2017). Esta es una situación discriminatoria que demuestra la tesis de sesgo urbano de López (2019), la cual desemboca en un sesgo de visión de mundo frente a lo rural.

Desde el punto de vista de acceso a la tecnología, la zona rural del Cauca es el reflejo de las regiones rurales, étnicas y vulnerables de América Latina, en el sentido de que tiene amplias dificultades para el acceso, uso, apropiación y aplicación de las TIC en lo educativo. Al respecto, y más allá de hablar de las consecuencias ampliamente difundidas concernientes a los efectos que esto tiene para la calidad educativa, también se constituye en factor de retraso en la toma de decisiones de los habitantes en lo rural, y en la pérdida de oportunidades y recursos (Arévalo et al., 2015) lo que a su vez contribuye para la migración del campesinado a la ciudad (Gómez et al., 2019).

Del lado de los profesores, en el Cauca rural, existen precarias condiciones para el ejercicio profesional docente donde, según Barrios (2019), el 87% de las instituciones educativas están ubicadas en zonas de difícil acceso, lo que es sinónimo de falencia de recursos didácticos, escasa seguridad por factores del conflicto y poca esperanza en lo educativo. Es de precisar que, en este contexto, el 77,5% de los 7.247 docentes y directivos docentes rurales vinculados laboran en sedes educativas caracterizadas como de difícil acceso. Se suma a ello que los docentes que llegan a ejercer a estos lugares son usualmente provenientes de las ciudades, por lo que no necesariamente generan un lazo con los territorios y sus comunidades, o se limitan a reproducir las orientaciones mientras buscan alternativas de traslado que los acerque a sus ciudades de origen (Zapata, 2018a). Esto mina la idea de Álvarez y Blanquicett (2015) sobre la importancia de que los docentes se empoderen políticamente para ser generadores de cambio y sean valorados o criticados por esto; adicionalmente, esto se desestimula frente al temor que genera asumir roles de liderazgo social en territorios marcados por el conflicto y la violencia, como lo es el Cauca. Estos son aspectos aglutinados en el mencionado sesgo urbano que se reflejan en las instituciones rurales del departamento, donde los jóvenes configuran su ser, hacer, decir, representar y compartir lo que es el mundo para ellos, pues son escenarios de encuentro.

Esta situación no es exclusiva del Cauca, Colombia o América Latina, sino que es latente a nivel mundial. Al respecto, Lizasoain et al. (2018) afirman que Sudáfrica es un país pionero en

tener otra perspectiva al considerar el ciberespacio como una forma de acercar lo rural con lo urbano. Este pensamiento es compartido por India y China, que no solo consideran sino que hacen acciones tendientes a igualar la educación rural con la urbana mediante el uso de estas tecnologías; esto deja en evidencia que existe un amplio margen del territorio mundial rural donde aún no existen posturas y políticas claras para aprovechar las oportunidades que ofrecen las TIC en los sectores de lo económico, social y ambiental y que, si las hay, reflejan un fuerte sesgo urbano bajo un mensaje mesiánico de estas tecnologías desde una visión desarrollista.

Es de precisar que el sesgo urbano (Lipton, 1977) también se hace evidente en la importancia y forma como el Estado y las organizaciones privadas buscan vincular las TIC con la educación rural. Una sugerencia dada para *sesgar* este sesgo urbano en la educación rural, específicamente desde las tecnologías, es no solo trabajar el tema de acceso y formación docente en estas herramientas, sino “reconformar los procesos pedagógicos en el aula, que se mantienen fundamentalmente expositivos” (Sagástegui, 2018, p. 496). Ello se sustenta en que las TIC son asumidas como el eje sobre el cual deberían girar las prácticas pedagógicas, a pesar de que, como lo manifiesta Vega (2018), estas tecnologías no garantizan una renovación pedagógica. Se renuevan los utensilios, pero se mantienen las prácticas.

Lo anterior permite afirmar, desde el contexto socio cultural del presente trabajo, que en Colombia existen dos poblaciones etiquetadas: una rural y una urbana, que no solo tienen una limitación física ni una diferenciación por aspectos culturales sino, sobre todo, por el sesgo urbano mencionado. Es posible que cambiar este pensamiento lleve a que lo social, económico, educativo y ambiental sean mirados desde las dimensiones particulares de cada una de las realidades presentes en el país, propiciando condiciones para que los procesos productivos, de servicios y de comercio se potencien de manera equitativa. Esta es una perspectiva que devendría en que los jóvenes de lo rural no busquen irse de sus regiones para no volver, sino que, por el contrario, el talento rural una vez profesionalizado querría regresar al campo; incluso, quienes no tienen raíces rurales verían allí una opción de vida.

Ahora bien, para profundizar en esta idea, se hace necesario identificar cómo se ha tejido esta realidad rural y de la escuela rural, con la incorporación de las TIC desde la perspectiva del imaginario tecno-comunicacional. Es decir, pasamos del reconocimiento de las ruralidades y el lugar de las TIC en su construcción, a dar cuenta del panorama de las investigaciones que

abordan la incorporación de las TIC en relación con lo educativo; estos antecedentes permitieron, en su momento, precisar los aportes de la investigación.

1.3. Investigaciones sobre las TIC en la escuela rural como antecedentes de la investigación

Para el desarrollo de este apartado se parte de lo que afirma Parra (2010): no es suficiente fijarse en las TIC como artefactos y aplicaciones neutrales, sino que hay que preguntarse sobre las maneras “en que han sido nombradas, comprendidas y utilizadas en el campo de la producción académica sobre lo educativo” (p. 2). Es así como se exponen las ideas centrales de trabajos de investigación que representan líneas o tendencias identificadas frente a la relación entre escuela rural y TIC, y la manera como dicha relación refleja modos de nombrar, comprender y usar estas tecnologías en lo educativo. Alrededor de estos trabajos se construye la reflexión que llevó a identificar el escenario de aporte conceptual que podía representar este trabajo académico, como conclusión y delimitación de su área temática.

Lo primero a indicar es que las investigaciones encontradas sobre la relación entre escuela rural y TIC se inscriben en la lógica de la promoción del imaginario tecnocomunicacional, dando cuenta de al menos dos aspectos comunes: la búsqueda de mecanismos para avanzar hacia la calidad educativa (Said et al., 2015), a fin de brindar y democratizar oportunidades para la población rural, bajo el propósito de que logren el desarrollo tecnificado del campo (insertar el campo al sistema productivo urbano), o para que migren hacia las ciudades bajo mejores condiciones de vinculación académica y laboral; y la atención de las problemáticas o necesidades educativas desde una visión exógena, no solo en relación con la escuela sino también con las comunidades a las que pertenece, donde se habla de reconocimiento del contexto, pero reflejando una mirada que no deja de ser unidireccional y mesiánica en relación con lo que la ciudad le ofrece al campo.

Sobre el primer aspecto, se retoma el estudio de Ávila (2017), titulado “Experiencias pedagógicas significativas de educación rural en Colombia, Brasil y México” donde se plantea que en la actualidad y en América Latina la calidad educativa es central en el discurso de los académicos y sectores sociales como base para direccionar las políticas y acciones educativas de los Estados en busca de un mejoramiento de la educación. Este es un discurso que se relaciona con la medición de las competencias adquiridas, según criterios estandarizados, para saber si se están alcanzando o no los niveles de calidad esperados. Cosa que se ve reflejada en las pruebas

nacionales SABER, SAEB, INNEE y, en el ámbito internacional, la más reconocida es la PISA. En lo que respecta a Colombia, desde el 2015 y con la participación del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación –ICFES–, el Estado mide la calidad educativa de los Establecimientos Educativos –EE– tomando como base los resultados de las pruebas internas escolares y las externas nacionales –SABER–. Para esto se apoya en el Índice Sintético de la Calidad Educativa –ISCE–, que se aplica a los niveles educativos de primaria, básica y media, y cuyos resultados determinan la eficiencia de los procesos educativos adelantados en todos y cada uno de los EE con incidencia en procesos de intervención y financiación.

Frente a este tipo de pruebas, Ávila (2017) expresa que todos estos instrumentos de medición están lejos de reflejar la calidad educativa de la escuela y, en particular, de la escuela rural, al dejar de lado otros aspectos como las vivencias o experiencias que suceden en esta institución social y que aportan a la participación de los sujetos en la vida colectiva y comunitaria. Por el contrario, se constituyen en discursos externos y excluyentes a la escuela, haciendo que exista una “educación en lo rural, pero no educación de acuerdo con las expectativas de las comunidades rurales” (Ávila, 2017, p. 230); es una realidad de la que se desconocen los problemas, pero también las posibilidades que se gestan en el contexto, afectando la construcción de una identidad rural desde la escuela y motivando, por el contrario, la migración a la ciudad. Esto, cuando la escuela debería ser escenario para la paz y la equidad, desde un pensar y hacer lo rural escenario de posibilidades.

El Modelo de Tecnología Educativa presente en la planeación escolar es: planear los objetivos de aprendizaje, hoy reseñado como resultados de aprendizaje; plantear los modos o estrategias para alcanzarlos, involucrando las TIC y otras mediaciones, y evaluar, como una manera de establecer la distancia entre lo planeado y lo obtenido. Todo esto, sostenido sobre unos criterios comunes y estandarizados en sintonía con propósitos, más que nacionales, internacionales.

Ahora bien, en relación con atender esta perspectiva de la calidad educativa en lo rural con las TIC como mediación, es deciente el reporte de la Red Nacional de Telecentros en Colombia – Colnodo, publicado en el año 2007. En este se indicaron las alternativas y desafíos en torno al diseño de estrategias para promover el uso de las TIC en zonas rurales y semirurales de Colombia, a partir de aprendizajes alcanzados desde su implementación para la disminución de la desigualdad social. En este sentido, señala que frente a lo rural se ha tenido una suerte de

miopía, al limitar sus realidades a la de la producción agraria en el campo; a la vez, no se reconocen las profundas relaciones que se presentan entre los problemas sociales urbanos y las ruralidades presentes tanto en la ciudad como en el campo. Frente a ello, se hace un llamado al equilibrio entre dotar de tecnología para paliar la brecha digital y evitar el asistencialismo y dependencia que ello puede generar; asimismo, invita a una mayor producción de material digital que responda a las realidades rurales de manera amplia y diversa. Finalmente, señala este informe que, si bien la brecha digital presenta una enorme desigualdad, no está lo suficientemente soportada en datos; sin embargo, ya en esta época proyectan que la telefonía móvil representaría un escenario de oportunidad de acceso, tanto a dispositivos como a Internet, dada la infraestructura que llega a los lugares apartados del país.

Esta perspectiva de incorporación de las TIC en contexto tiene puntos de encuentro con lo planteado por Cuesta (2008), quien señala que más que incrementar los medios tecnológicos o inundar las escuelas con TIC u otras mediaciones, se requiere fortalecer las competencias en el marco de un trabajo de aula contextualizado donde se fomente la identidad local y se apalanque la participación democrática. Por ello, considera relevante el trabajo desde modelos flexibles orientados a la educación para el trabajo y la resolución de problemas del contexto; para lograrlo, plantea la necesidad de sistematizar y recuperar aprendizajes, dado que no se ha hecho de manera suficiente en el país.

En esta dirección avanzan las investigaciones del Doctorado en Educación y Sociedad de la Universidad de La Salle, como nicho académico actual del Ministerio de Educación, para la generación de una política pública de educación rural. En estudios recientes han planteado la necesidad de reconocer las particularidades de la ruralidad desde una política pública nacional que responda a una visión holística, transversal, multisectorial e intercultural, enfatizando en que la escuela rural requiere responder al paisaje, el calendario productivo y las necesidades educativas (Zapata 2018a, Zapata, 2018b; Acosta, 2019). Esto, alimentado desde un interés por formar a los maestros y retomar o fortalecer el uso de modelos flexibles que se apoyen en una cobertura, apropiación y uso de las TIC como camino para disminuir las brechas digitales existentes entre lo urbano y lo rural y, con ello, las brechas de acceso a oportunidades de desarrollo en y desde lo rural. Dicha perspectiva es profundizada por Jaimes et al. (2018), quienes se aproximan a la educación rural desde el saber pedagógico y las mediaciones tecnológicas presentes en este tipo de contextos. Al hacerlo, no solo reafirman la brecha digital

existente entre lo rural y lo urbano, sino que manifiestan que su cierre pasa por la formación de competencias en los maestros para saber diseñar estrategias a partir de modelos flexibles que permitan la adecuación de objetivos y contenidos al medio rural, teniendo en cuenta algunos focos prioritarios: el bilingüismo, como reconocimiento no solo de una segunda lengua extranjera, sino también las lenguas propias de los territorios; el analfabetismo, como realidad rural necesaria de paliar para generar contextos que propicien el aprendizaje, y las competencias TIC como mediadoras en los procesos escolares, frente a lo cual indican que la brecha no ha sido resuelta desde los diversos programas de dotación y formación en competencias TIC para el desarrollo profesional docente. Así, establecen de manera explícita el divorcio existente entre el discurso de la incorporación de estas tecnologías y la realidad en la enseñanza y el aprendizaje.

Estos mismos autores indican que la educación rural se caracteriza por la baja cobertura, pero, sobre todo, baja calidad y pertinencia en los programas de atención; esto ha redundado en la no contribución a “reducir los factores asociados con la violencia: pobreza, desempleo, inequidad y ausencia de oportunidades” (p. 152). Además, en la educación rural no se reflejan los esfuerzos para lograr el acceso a las TIC, ni los impactos esperados; en este sentido, se enfatiza también en la necesidad de cualificar a los docentes con competencias específicas no solo en relación con el uso de las TIC, sino también en contenidos vinculados a la práctica docente en el medio rural y metodologías flexibles acordes con las dinámicas de producción rural que permitan dotar de elementos al docente para el uso pertinente de mediaciones tecnológicas desde una contextualización de su saber.

En relación con la falta de formación docente y las deficiencias en infraestructura física y tecnológica se identificó y es diciente un trabajo realizado por Vega (2015), quien plantea estos dos aspectos como obstáculos para empoderar a la escuela rural. En tal sentido, la inclusión de las tecnologías en lo rural debe ir más allá de la dotación de dispositivos o de estudios de diagnósticos aislados sobre la situación actual de la escuela en el campo. La idea es que las TIC se constituyan en el medio para potenciar transformaciones sociales y económicas de las regiones rurales, a partir de un trabajo cohesionado con las realidades y expectativas de las comunidades. En esta misma dirección, Hernández (2017) y también Zapata (2018a, 2018b) señalan que un factor primordial para conseguir una educación rural con calidad en América Latina es el fortalecimiento de la formación de profesores rurales, tanto desde la formación inicial como en servicio, lo que incluye que se busque tanto en el sistema que ejecuta los

procesos de formación de docentes como en los docentes en sí una comprensión de las características propias del campo y las ruralidades. Es a través de este conocimiento del docente y en él como se pueden realizar ejercicios de enseñanza en conjugación con los significados y las cosmovisiones de las comunidades educativas rurales.

El no conocimiento del campo, como objeto de estudio, obstaculiza el fortalecimiento del liderazgo de la escuela como institución transformadora de las realidades particulares de cada territorio rural. Como es de notar, desde el ámbito de investigaciones sobre la escuela rural la gran mayoría apunta al abandono que hoy sufren las escuelas rurales de América Latina, no solo por parte del Estado sino del reconocimiento social; de igual forma, señalan que la calidad educativa se constituye como la base para la superación de las dificultades del campo, entendida esta no solo como la medición de resultados académicos de los estudiantes sino también como la inclusión de la educación rural sobre plataformas de diálogo, reconocimiento, el trabajo colaborativo entre los diferentes entes sociales y la ruptura de la dicotomía que existe entre las políticas y acciones estatales y las realidades de la escuela rural.

No obstante, y en sintonía con lo que plantea Bustos (2011), la gran mayoría de investigaciones en este ámbito se han realizado desde la externalidad, focalizadas más en diagnósticos y evaluaciones. Un ejemplo de ellas, además de los ya enunciados en secciones anteriores, es la realizada por Soto y Molina (2018), quienes a pesar de las discusiones planteadas en los últimos años persisten en la perspectiva de indicar que entre las dificultades que existen para la incorporación de las TIC en la escuela, y en particular en lo rural, está la falta de formación tecnológica de los maestros y precaria infraestructura tecnológica. Además, indican que esta situación ha llevado a la escuela a estar siempre rezagada a los desafíos sociales y educativos que emergen de la innovación tecnológica. Este tipo de investigaciones, si bien tienen un valor académico, en ocasiones y como lo dice Bustos (2011), conllevan no solo a una visión no tan precisa sobre las realidades escolares rurales, sino que no generan un impacto contundente y positivo sobre las comunidades que participan en estos procesos académicos. En este sentido el autor invita a que se hable académicamente de la escuela desde adentro; esta idea se interpreta en que, junto con las investigaciones externas, los docentes se constituyan como investigadores de sus prácticas, contextos, realidades y necesidades, cosa que contribuiría a la generación de un conocimiento genuino sobre el sentir, las fortalezas y las dificultades que emergen de las necesidades y del contexto vivido en la escuela en su día a día.

Esta idea es apoyada por Bautista y González (2019) en su libro: *Docencia rural en Colombia, educar para la paz en medio del conflicto armado*, donde afirman que en los contextos rurales de Colombia existen una serie de particularidades que son desconocidas, o solo se conocen de forma parcial, por buena parte del mundo académico y la administración pública. Entre ello no se le da importancia al estatus del docente rural frente a las comunidades educativas donde él opera, y su lugar o al menos el lugar que la comunidad espera que desempeñe como líder comunitario, como ejemplo para que los estudiantes no se vinculen a actividades ilícitas o delictivas asociadas a la ruralidad, y como agente de reconciliación comunitaria y cohesión social en época de post conflicto. Esta es una perspectiva en la que no se ahonda ni se considera al momento de diseñar e implementar políticas educativas en lo rural.

Frente a ello, señalan que muchos de los procesos de investigación o intervención académica, administrativa o de infraestructura llevan consigo un sesgo urbano. De hecho, los entes de control educativo del Estado se preocupan más por actualizar y hacer que la escuela sea eficiente académicamente desde unos criterios pensados para la urbe, que por identificar, comprender y potenciar el valor que para una comunidad rural representa la escuela, y el valor del docente como figura que da existencia a esa escuela en lugares donde esta es la única oportunidad de acceso a la cultura: “la calidad de la educación toma especial relevancia en los entornos rurales, dado que, en muchas ocasiones, para la mayor parte de la población es la única fuente de acceso a la cultura y al conocimiento contemporáneo” (Bautista y González, 2019, p. 265).

Para mantener la escuela rural, en medio de dificultades y carencias, los docentes se ven enfrentados a una serie de situaciones para las cuales muchos de ellos no fueron formados por las universidades, ni están preparados de acuerdo con la logística de las administraciones gubernamentales. Entre estas situaciones se encuentra el conflicto armado como realidad que provoca deserción escolar, desesperanza y frena la realización profesional de los docentes, a la vez que los enfrentan al riesgo que representan los grupos armados para él, su familia y sus estudiantes. Se suma también la dificultad que muchas veces supone poder entrecruzar las realidades rurales con los contenidos disciplinares para avanzar hacia procesos significativos en y para el contexto. Es de considerar que son docentes que llegan con una multiplicidad de cosmovisiones, pensamientos, principios y prácticas, muchas veces ajenas a las realidades rurales. Este choque cultural puede constituirse en un factor adicional de desmotivación, tanto

para que los estudiantes se conecten con el conocimiento académico, como para que los docentes se conecten con los modos de producción, las limitaciones de bienes y servicios, los esquemas de familia y la adquisición temprana de roles de adultos por parte de sus estudiantes. Estos aspectos, a su vez, le otorgan a la escuela rural una naturaleza particular que le exige al docente creatividad para trabajar con lo disponible del entorno; una habilidad de interacción con las comunidades y una capacidad para adaptarse a la forma de organización de la educación rural.

Esta es la realidad de 112.912 docentes que representan el 34% de los 330.625 del país. De estos docentes que laboran en zonas rurales, 74.638, es decir el 66,1%, reciben una bonificación del 15% de su sueldo al estar vinculados a sedes educativas especialmente lejanas; esta bonificación se constituye en incentivo frente a las múltiples dificultades que supone la llegada hasta su lugar de trabajo. Es decir, si se asume que, en promedio, cada docente rural atiende a 20 estudiantes, se estaría hablando de un aproximado de medio millón de estudiantes rurales que reciben una educación con déficit por las diversas condiciones de estos contextos.

En lo que tiene que ver con las dificultades de infraestructura y administración escolar, los docentes tienen que moverse entre la carencia o deficiencia en cuanto a espacios para la enseñanza, acceso a servicios y materiales educativos, entre otros aspectos. Esta situación se conjuga con el avance del imaginario urbano el que, según Negroponte (2012), se caracteriza por asociar el campo con la pobreza y la ciudad como posibilidad de ascenso social. Estas ideas limitan y trastocan emocional y significativamente a la población rural, en especial a los jóvenes, provocando un desplazamiento hacia los centros urbanos, entre otras situaciones, como ya se ha enunciado.

Con base en lo anterior, la crítica y recomendación de Bautista y González (2019) al sistema educativo colombiano es la creación de políticas educativas que apunten a un mayor desarrollo profesional docente; el cierre de brechas sociales y educativas entre la población urbana y la rural a partir del mejoramiento de la calidad de la educación rural, basada en procesos de formación pertinentes que estarían fundados en ejercicios de investigación endógenos, y la implementación de políticas específicas y en contexto. Esto, para contribuir a una educación con calidad no solo con miras a lo productivo o de respuesta a evaluaciones nacionales o internacionales, sino y sobre todo para “la construcción de procesos de cohesión social, equidad y paz” (p. 298).

Negroponete (1995) expresó que no se trata de pensar si el futuro será o no digital, porque ya hay dos opciones que determinan el presente: se es o no se es digital. Esta es una idea que, frente a las realidades de la ruralidad, hace pensar sobre la postura a asumir para que las TIC, vinculadas a este futuro presente, sean una posibilidad para enriquecer la diversidad y no una sentencia de homogenización, exclusión y pauperización del campo. Por su parte, Martín-Barbero (1991) afirma que:

En América Latina la irrupción de esas tecnologías se inscribe en todo caso en un viejo proceso de esquizofrenia entre modernización y posibilidades reales de apropiación social y cultural de aquello que nos moderniza. ¡Se informatizan o mueren!, es la consigna de un capital en crisis, necesitado con urgencia vital de expandir el consumo informático. (p. 198)

Lo que demuestran las posturas de estos autores es que la incorporación de las TIC por parte de la población de América Latina se ha constituido en un proceso ineludible. Por tanto, el problema radica en la forma o propuestas que se han ejecutado para que se dé esta incorporación en la escuela, y no en el desconocimiento de que estas tecnologías están ya presentes en la escuela. A partir de esta premisa, se exponen algunas ideas importantes que emergen de investigaciones nacionales y locales sobre el proceso de *digitalización* o *informatización* de los sujetos y, en especial, desde el ámbito escolar y de los docentes, con una mirada de ¿para qué las TIC?, más que de ¿cómo incorporar las TIC? En este orden, se retoman las reflexiones que hace Cabrera (2017) sobre la relación educación y TIC; comenta que ella abarca una serie de relaciones, imaginarios, representaciones y prácticas que le otorgan un carácter complejo de abordar.

Una primera idea es lo que se imaginan los profesores sobre las TIC. Hay quienes las miran como enemigas, ya que se constituyen en una obligación y por ende implican mayor trabajo para el docente. También son amenazas, en tanto estas tecnologías suscitan un cambio en los estilos de vida; en este caso, de las prácticas de los docentes. Sin embargo, existe un tercer grupo que las ve como aliadas para potenciar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Estos últimos son los docentes deseados por quienes dinamizan lo que el imaginario tecnocomunicacional promueve: empresarios y políticos, cuya última milla de trabajo la ejecutan los profetas de las TIC (Benavides, 2015).

Una segunda idea se trata de las perspectivas que se pueden asumir de las TIC en la educación. Al respecto, Cabrera (2012) identifica tres: “el uso pedagógico de las TIC; la enseñanza de las TIC y la transformación de la educación y la institución de una sociedad Tecnológica” (p. 247). El propósito de la primera es facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por ende, las preguntas clave al respecto son: “¿qué aparatos?, ¿cómo usarlos?, ¿con quiénes?, ¿con que contenidos? Entonces son los aparatos que deben ayudar a responder mejor a los objetivos del sistema educativo” (p. 247). Por tanto, los promotores de las TIC llegan a la escuela brindando procesos de formación, colmados de aparatos y discursos que enuncian promesas de solución y transformación. Es en esta línea donde se enmarca una buena parte de las investigaciones sobre educación y TIC que, si bien cuestionan las formas y falencias que el Estado tiene para la incorporación de estas tecnologías en las comunidades educativas y la escuela, sus resultados y recomendaciones apuntan a esta perspectiva, como se ha visto a lo largo del presente informe.

La segunda mirada de las TIC en la educación tiene como finalidad la dotación de competencias tecnológicas a los estudiantes para que respondan a las exigencias del mercado y la sociedad. En esta dirección se encontró el trabajo de Ramírez (2017), en relación con la formación tecnológica en Colombia, quien afirma que la visión que el Estado tiene de ella es para el crecimiento industrial y tecnológico del país. De igual forma, quienes se inscriben en esta modalidad lo hacen para cualificarse en trabajos que no exigen una reflexión permanente. Por ello, los procesos de formación se caracterizan por ser de corta duración, con poca formación teórica, orientados a adquirir conocimientos prácticos para un contexto y problemas determinados, y bajo la comprensión de la tecnología desde un enfoque instrumental. Una falencia que la autora encuentra en esta modalidad de formación es que tiene vacíos de concepción que afectan su calidad y pertinencia, ya que está desarticulada del sector productivo regional o nacional.

Las perspectivas de incorporación descritas hasta el momento se diferencian en que: en la primera, el sistema educativo se preocupa de enseñar *a través de* las TIC y en la segunda el propósito es enseñar *sobre* ellas. No obstante, en ambas, no solo se da un cambio en la educación sino que, con ello, en la sociedad. Esto significa que la educación no es lo que se pone en el camino de las tecnologías, sino que son estas las que marcan el derrotero de la educación (Cabrera, 2006). En ello se trasciende al solo análisis sobre el tipo de docentes o perspectivas de

las TIC en la educación, para proponer que una forma de conseguir la incorporación de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje implica que se piense en ellos a mediano y largo plazo, tanto desde lo técnico y funcional como en las potenciales consecuencias pedagógicas. Por eso, es importante convencerse de que no existen recetas o caminos predeterminados por agentes externos, sino que es la experimentación lo que enseña y afina este proceso. También es importante dejar de lado la idea de que los estudiantes tienen competencias tecnológicas por el hecho de ser jóvenes, y que estas les servirán para saber usar estas tecnologías con un propósito académico; por el contrario, en cuanto a la apropiación técnica para su uso, pueden estar en el mismo nivel de los profesores. Finalmente, hay que vincular la reflexión sobre las TIC en lo cotidiano para que las conclusiones que emerjan de ellas puedan ser atemperadas a lo académico (Cabrera, 2017).

Con base en lo anterior, las ideas centrales de las tesis que se indagaron en la presente investigación se ubican en la primera perspectiva enunciada por Cabrera. En este orden, Sosa et al. (2018) reconocen que el avance tecnológico o, si se quiere, la digitalización o informatización del mundo en el presente siglo, produce cambios en lo social desde una nueva forma de pensar y actuar. Esta es una razón que justifica la necesidad de que el sistema educativo busque formar ciudadanos competentes ante esta nueva realidad. Es aquí donde el docente tiene la responsabilidad de reconfigurar y recontextualizar los procesos de enseñanza y de aprendizaje a través de innovaciones educativas que hagan uso de la tecnología de acuerdo con el contexto; es decir, desde una perspectiva de adaptación más que de adopción. De igual forma, de lado de los académicos e investigadores, su aporte sería proponer iniciativas para concretar estos propósitos en el marco de realidades concretas, y no como respuestas homogeneizadoras.

Frente a lo anterior, Farfán (2015) afirma que en América Latina los procesos de incorporación de las TIC en el sistema educativo se han centrado prioritariamente en el equipamiento y la formación docente en TIC. Esta última, caracterizada por dar más énfasis a lo instrumental que a lo pedagógico y didáctico de ellas. Esta situación fortalece el proceso de enseñanza y aprendizaje basado en la transmisión de información, dejando de lado la construcción de conocimiento. Es un escenario que constituye para Hernández (2019) uno de los motivos para que hoy la educación en Colombia esté atravesando por dificultades de “bajo nivel de calidad, la inequidad, la repitencia académica y la deserción escolar” (p. 191). En esta misma dirección, Noscue (2019) plantea en su tesis, donde participaron docentes radicados en Cali que

han sido desplazados de manera forzada, que “no existen amplios estudios que determinen de qué forma se están construyendo los procesos de articulación tecnológica en el contexto de desatención política en el que se encuentran estos grupos sociales” (p. 37).

Sumado a esto, la autora también expresa que es precaria la voluntad tanto de la academia como del Estado para plantear proyectos y ejecutar acciones que vinculen la inclusión de las TIC en grupos sociales subalternos; estos se entienden como los menos favorecidos política, social y económicamente. La situación presente no debe leerse como un hecho presente, sino como “desigualdades históricas, tecnológicas y socioeconómicas; desde las diferencias que implican la transición de lo rural a lo urbano-periférico y desde las desconexiones que implican la falta de amplios servicios de las telecomunicaciones traducidos en redes, conexiones y coberturas” (Noscue, 2016, p. 393). No obstante, una de sus conclusiones es que una apropiación exitosa con sentido de las TIC está más allá de los dispositivos cargados de optimismo con que estas tecnologías llegan a contextos vulnerables. Lo trascendente radica en que el proceso de incorporación de las TIC en estas comunidades sea funcional para sus prácticas cotidianas, no solo en temas académicos o de trabajo sino también en lo relacionado con el entretenimiento y el ocio.

Sin embargo, de lado de los docentes y según Cortés (2016), también se ponen barreras para una formación en TIC ideal según las necesidades y contextos educativos. Un ejemplo de esta afirmación es la resistencia que ellos oponen a su incorporación motivada, entre otros, por la sensación de pérdida de poder, la implicación de más trabajo, las bajas competencias con las que cuentan para desarrollarlo, el desinterés en modificar sus prácticas e, incluso, otro grupo de docentes se sienten dueños de los aparatos tecnológicos de las Instituciones Educativas. Esta idea es respaldada por Hernández (2019) quien afirma que, entre otras razones, los docentes aún no incorporan las TIC dentro de sus procesos educativos porque carecen de suficientes competencias tecnológicas; este es un aspecto que contribuye a que se mantengan prácticas educativas tradicionales y que les cueste imaginar cómo integrarlas a los contextos particulares. Sumado a esto, está el escaso apoyo de parte de las directivas para que los docentes incorporen las TIC en los procesos educativos, y si lo hacen se limita al nivel técnico (Cortés, 2016).

Una de las propuestas de este autor para minimizar estas dificultades es el reconocimiento docente en sus potenciales de experiencia, pedagógicos y didácticos como forma de motivación para que incorporen las TIC. Este reconocimiento es importante complementarlo

con un acompañamiento, no solo para la adquisición de competencias digitales sino, y sobre todo, para que rompan “con los modelos educativos previos y sustentados en buenas prácticas las cuales integran dimensiones de fundamentación; sostenibilidad; evaluación; resultados y transferibilidad” (Cortés, 2016, p. 283). En esta dirección, Hernández (2019) habla de que la recomendación para mejorar la calidad educativa es tener un balance sobre el estado actual de los docentes con respecto a actitud, uso, nivel de conocimiento y la interactividad del docente-TIC-estudiante en el aula. Cabe, en ello, precisar que más que una mejora en la calidad educativa sería necesario hablar de una mejora en la pertinencia educativa, estableciendo puntos de encuentro entre la actitud, uso, nivel de conocimiento e interactividad de agentes escolares con el contexto.

Luego de exponer las ideas principales de las tesis indagadas, cobra valor la exposición de la perspectiva de Cabrera (2012), que tiene que ver con la transformación de la educación y la institución de una sociedad tecnológica. Frente a ello, el autor convoca a un pensamiento crítico no solo en relación con estas tecnologías sino con la sociedad en general. Es decir, si hay un cambio en la educación y por ende en la sociedad, la inquietud que surge es ¿cómo hacer que esos cambios apunten a otra realidad posible, teniendo como base la tecnología y la educación?

Al respecto, Winocur y Sánchez (2016) invitan a asumir las computadoras o las TIC no solo como dispositivos tecnológicos sino como artefactos culturales que son portadores de representaciones y significados sociales. En ello, cobra relevancia el llamado de Noscue (2016), para preguntarse no tanto cómo llevar las TIC a la escuela sino por qué y para qué llevarlas, teniendo presente que la incorporación de estas tecnologías ha sucedido desde la desigualdad tecnológica, social y económica. Esta idea atiende al reclamo de Ávila (2017) quien expresa que: “Existe educación en lo rural, pero no educación de acuerdo con las expectativas de las comunidades rurales, las metodologías flexibles y los programas para llegar a las regiones apartadas no alcanzan a atraer a los excluidos del sistema” (p. 147).

Así, en aras de sintetizar lo encontrado en investigaciones que dan cuenta de las tendencias en torno a la relación de la escuela rural con las TIC, se encuentra que el imaginario tecno-comunicacional instituido en la actual sociedad contemporánea hace presencia en los procesos de incorporación de las TIC a través de la promoción de un discurso que invita a lo rural a dar el salto hacia la Sociedad del Conocimiento, como visión que representa: una estandarización que desconoce la riqueza de sus diversidades culturales; la apropiación de una

lógica económica extractivista en detrimento de la protección y sostenibilidad de los territorios; la propiciación y promoción del desplazamiento hacia las ciudades en busca de oportunidades, al representar y reforzar lo rural como lugar no-deseado. Es decir, las diferentes investigaciones reflejan lo planteado por Cabrera, en cuanto a que las TIC no son solo aparatos sino también discursos e instituciones sociales que, en este caso, operan como una forma de llevar la urbanización a la ruralidad en términos de eficiencia, consumo y productividad.

La incorporación de las TIC trae entonces consigo una carga, y esa carga representa un sesgo urbano que suma al desconocimiento, invisibilidad y desestabilización de las ruralidades. Frente a ello, se hace necesaria la resignificación de los discursos en torno a las TIC, en función de las realidades locales y su adaptación como instituciones sociales que pueden aportar a la reconstrucción del tejido social en las ruralidades de Colombia. Esto, en la medida en que se involucre al docente y a las comunidades educativas en la definición de políticas públicas y programas acordes al contexto, reconociendo el lugar de la escuela y sus docentes como agentes de cambio y líderes comunitarios.

2. Justificación

La inquietud inicial o pregunta intuitiva que dio origen a esta investigación gira en torno a comprender las razones por las cuales los docentes no incorporan las TIC de manera deliberada, sistemática y constante en su quehacer escolar, a pesar de los esfuerzos realizados, especialmente desde el Estado, para brindar condiciones de infraestructura y procesos de formación que aseguren el desarrollo de competencias para fomentar su uso educativo. En ese sentido, se realizó la aproximación conceptual presentada en el apartado anterior en torno a la relación entre la escuela rural y las TIC, así como la identificación de tendencias de investigación frente al tema. Con ello se ratificó el interés por develar, desde los discursos y las prácticas, lo que mueve al docente frente al uso o no de estas tecnologías en su quehacer escolar; a la vez, fue el camino para ahondar y ampliar la mirada frente a esta área de interés, con el propósito de delimitar o enfocar los aspectos de novedad, pertinencia y factibilidad que sustentan el estudio. Esos son los aspectos que se presentan en este apartado, como perspectiva para avanzar hacia la Preconfiguración y posterior construcción del problema de investigación.

Como escenario general, se reafirma que las TIC representan y son el soporte de un modo de ser, estar y hacer en el mundo hoy; mundo globalizado que promete una democratización de posibilidades (García y Godínez, 2018), al menos de manera aparente, porque condiciona dichas oportunidades a aunarse en un mismo discurso de desarrollo sostenido en la competencia, la productividad y el consumo. Esta es una realidad frente a la que es difícil ignorar que si hay un lado de la moneda para los ganadores es porque en la contraparte están los perdedores. En esta perspectiva, la escuela cumple el papel de ser un organismo funcional que contribuye a amoldar sujetos al imaginario tecno-comunicacional, preparándolos para ser competentes y competitivos a través de diversas estrategias, incluyendo las políticas, programas y acciones para la incorporación de las TIC. En consecuencia, con estas tecnologías se le han impuesto a la educación destinos, objetivos y fines a alcanzar que responden a este imaginario social instituido (Cabrera, 2020).

Es así como se ha vendido la idea de integrarlas al ámbito educativo bajo la promesa de mejorar la calidad educativa y, con ello, potenciar y democratizar las posibilidades de participar de ese mundo de producción y consumo global. En otras palabras, se aspira a que la educación sea eficiente y eficaz para formar ciudadanos capaces de gestionar bienes y servicios a través de competencias asociadas a procesos de información y comunicación, todo esto potenciado con

tecnologías. En este escenario, las políticas que respaldan la incorporación de las TIC se acompañan del mensaje: “brindar más y mejores oportunidades para todos”, por lo que su ausencia se entiende como factor de exclusión que incrementa las brechas socioeconómicas de una región y un país de cara a los desafíos de la actualidad. En consecuencia, la tendencia en el ámbito educativo escolar es la de buscar alternativas para hacer frente a esta brecha, y así evidencia cómo la visión de la educación como motor de desarrollo, adoptada hace cincuenta años en las políticas educativas nacionales, ha permeado a la escuela al menos desde los discursos.

Frente a las TIC la apuesta que se identifica en la visión del Estado, el sector productivo y la academia es entonces la ampliar el acceso a infraestructura tecnológica, a la vez que propiciar en los actores educativos la adquisición de competencias para que las incorporen en sus quehaceres y las incluyan en los currículos escolares, a fin de que se conviertan en un eje central de la gestión escolar. El propósito que los mueve es el de minimizar la resistencia al cambio en las prácticas que constituyen la escuela; es decir, que las TIC estén incorporadas en la enseñanza y en el aprendizaje. Para esto, se requiere que los docentes, como líderes naturales de la escuela, transiten hacia una actitud de profetas y promotores, no tanto de las TIC como artefactos, sino de lo que representan como discursos e instituciones sociales que sostienen una vida de productividad, eficiencia y consumo. En otras palabras, el interés está en que desde la escuela se formen ciudadanos que sepan participar competente y competitivamente del mundo productivo actual, como parte del engranaje de un sistema económico globalizado que gira en torno a unas políticas internacionales que, a su vez, responden a intereses ajenos a las realidades colombianas y a sus realidades rurales de manera específica.

Este panorama es el encontrado en las investigaciones sobre la relación entre la escuela y las TIC, donde no se cuestiona el mensaje desde su carga ideológica, o sea que no se hace un alto para cuestionar el imaginario tecno-comunicacional y de sesgo urbano que ellas encarnan; panorama que permitió vislumbrar el aporte conceptual de esta investigación, al representar un abordaje distinto del fenómeno de estudio. La idea común es asumir que hay un problema en la no incorporación de las TIC en la escuela y, por tanto, un problema con los docentes *incapaces* de dar el salto hacia otros modos de ser y hacer en la escuela. De modo contrario, esta investigación se propuso poner en tensión esa *incapacidad* o, sería mejor decir, esa resistencia presente, para comprender qué mueve a los docentes de manera profunda, más allá de lo que

enuncian sus palabras frente a un hacer o no hacer con las TIC desde sus prácticas; esto, no para encontrar respuestas que permitan diseñar mejores estrategias de incorporación, desde una lógica exógena, sino para pensar desde adentro el posible lugar o no de estas tecnologías en la configuración de la vida cotidiana escolar. Es decir, se empezó a vislumbrar una perspectiva teleológica que condujo a una pregunta por los sentidos, como se verá desarrollado en la Preconfiguración y la Configuración.

De otro lado, considerando que la escuela rural es el contexto de interés, se precisó como perspectiva para esta investigación la de asumir la educación rural y las prácticas docentes en la ruralidad no desde *la carencia* sino desde *sus riquezas*, como elementos fundamentales para un reconocimiento de la capacidad de los territorios por construir su propia historia. En ese sentido, se toma distancia de la idea de lo rural y la educación en lo rural en comparación con lo urbano; en otras palabras, de aquello que es rural porque no es urbano o porque carece de lo urbano, para pensar la vida escolar rural desde sus realidades sociales, culturales y también naturales. Esto, a fin de reivindicarla como lugar deseable desde donde sea posible pensar, a su vez, en la ruralidad como posibilidad de buen vivir. Esta perspectiva hace pertinente la investigación, pues se enfoca en seguir nutriendo una visión de la relación entre lo urbano y lo rural, no desde la dicotomía sino desde la codependencia; desde entender que ninguna es sin la otra, a la vez que reconocer que el bienestar de ambas se sostiene en la capacidad de asumirse mutuamente como escenarios de posibilidades para vivir y no solo para sobrevivir.

De hecho, esta idea encuentra sustento en lo planteado por Amador et al. (2018), quienes instan a impulsar procesos innovadores en la educación rural que involucren su diversidad cultural y saberes ancestrales, a fin de propiciar oportunidades de desarrollo para los campesinos y diversas comunidades que habitan estos territorios. De manera concreta señalan que

...colocar la ruralidad en el centro de la investigación educativa no es hacer investigación en la escuela ubicada en el campo, sino comprender los elementos que constituyen el mundo de la vida rural y su relación e incidencia en la creación de sentido, la construcción de significados y el desarrollo de competencias. (p. 129)

Es decir, aproximarse a las relaciones y significaciones que emergen en los procesos sociales de las ruralidades donde está enclavada la escuela, a fin de tener una comprensión situada de sus realidades y necesidades. Esa es la óptica investigativa que este estudio adopta para la comprensión de la escuela rural.

En este sentido, hablar de reconocer lo rural implicó también reconocer que la investigación académica, en buena medida, depende y es desarrollada desde la externalidad (Viñao, 2008 y Bustos, 2011), y el desafío estuvo entonces en hacer investigación desde adentro, desde la escuela misma. Ya en 1987 lo expresó Woods, al plantear que en el ámbito educativo existe un abismo entre la práctica docente y la práctica investigativa, dado que “una gran parte de la investigación educativa no ha sido realizada por maestros” (p. 15); esta es una idea vigente que se profundiza más si se piensa en la educación brindada desde las escuelas rurales en Colombia. En este sentido, una de las cosas que suman a la pertinencia de esta investigación es el lugar desde el cual se habla, pues esta se realizó desde dos roles: el de formador de docentes para la incorporación de las TIC en su quehacer escolar y el de docente de matemáticas en una de las escuelas rurales del Departamento del Cauca; el segundo como un tránsito laboral que se dio en coincidencia con el momento de Configuración, según se describe en el respectivo apartado. Ambos lugares de enunciación permitieron hablar desde el terreno de la experiencia en la escuela rural, dando no solo pertinencia, sino también factibilidad al estudio.

Frente a ello es de aclarar que, si bien toda investigación aporta a la comprensión de un fenómeno de estudio, el lugar desde el cual se habla influye decisivamente sobre lo que se observa o se puede dejar de observar. Es así como, aunque se encontró que diversas investigaciones hablan de la importancia de sistematizar las buenas prácticas y experiencias de la escuela rural, y de ella en relación con las TIC, no enfatizan en lo que puede implicar si se hace desde adentro, desde la escuela rural misma como lugar desde el cual dar cuenta de las realidades escolares que palpitan en su interior, enriqueciendo el reconocimiento e interpretación de los significados de los sujetos que la conforman. De hecho, no procurar investigaciones desde adentro de la escuela, lideradas por los propios sujetos que la conforman, limita el pensamiento crítico y la capacidad de respuesta frente a conclusiones y determinaciones de estudios foráneos (Molina y Mesa, 2018; Hansen, 1993, y Osorio, 2007), lo que incluye la capacidad de agenciamiento consciente frente a las políticas educativas que encarnan el imaginario tecnocomunicacional.

Mclaren (2005) señala que la falta de pensamiento crítico es lo que hace que “la escuela como escenario de investigación y transformación social” (p. 33) no sea una realidad, lo que se refleja en que el interés de los investigadores académicos y de los sujetos escolares converja en el “cómo” solucionar dificultades de enseñanza y aprendizaje con las TIC, y no en hacer una

reflexión sobre qué posibilidad existe de construir otras realidades alternas a las que hoy son dadas por las instituciones y los discursos dominantes. Investigar desde adentro puede contribuir así a que “el producto de la investigación no solo ofrezca una representación auténtica de los modos de vida del grupo a los extraños, sino aparecer como legítimo a los ojos de los mismos individuos estudiados” (Goetz y Lecompte, 1988, p. 116).

En consecuencia, se identificó un llamado a repensar las políticas y programas de incorporación de las TIC, para enfocarlos desde una visión que no le apueste a la adopción sino a la adaptación en contexto de estas tecnologías, lo que implica pensar al menos en tres escenarios desde dentro de la escuela rural: la adquisición y dotación de aparatos o artefactos según las condiciones y necesidades de los respectivos contextos; la resignificación de los discursos que estos aparatos representan, en diálogo con los discursos propios de las comunidades educativas rurales pero también de las comunidades locales y, con ello, pensar en que se pueden constituir en instituciones sociales que se articulen a las instituciones sociales propias de estas comunidades, resignificándose mutuamente.

Para cerrar, se reitera que este primer acercamiento conceptual, fruto de las inquietudes que han emergido de quince años de experiencia como formador de formadores para la incorporación de las TIC en la escuela y, especialmente, en la escuela rural, y posteriormente como docente en una escuela rural, permitió reconocer que las ruralidades del país están atrapadas en el imaginario tecno-comunicacional, incluso a través de políticas, programas y acciones que pretenden reivindicarlas. Las buenas intenciones vinculadas al discurso de una mejor calidad de vida están cargadas de un sesgo urbano que las desconoce como posibilidad de vida querida y deseable. Con ello, se asiste constantemente a un escenario de acción sobre lo rural y no con lo rural o desde lo rural, donde la mirada es la de quien busca domesticar el campo, hacerlo más urbano y menos rural, como si ello lo hiciera más vivible. Esta aproximación dio lugar al alejamiento de la idea de pensar el mundo como dado, para pensarlo desde la posibilidad de otras realidades alternativas, desde una mirada crítica; apartarse de la idea de la relación de la escuela rural y las TIC desde una perspectiva donde estas tecnologías se asumen como salvadoras de la escuela. Con esta mirada es como se entró a la Preconfiguración, como aproximación experiencial y conceptual a este fenómeno de estudio.

3. Primer momento: Preconfiguración de la realidad

Las miradas externas a la escuela tienden a enunciar la necesidad de incorporación de las TIC por parte de los docentes, a fin de hacerla más eficiente como organismo funcional para una sociedad marcada por el imaginario tecno-comunicacional. Ejemplos de ello son el Plan TIC 2018-2022, del MinTIC de Colombia, cuyo lema es “El futuro digital es de todos”, o el Modelo de Integración Curricular de las TIC (MICUT) de la Universidad del Norte (Colombia), “el cual pone sobre de relieve una serie de aspectos necesarios para garantizar un uso significativo de las TIC a nivel educativo” (Said, et al., 2015, p. 349).

Estas miradas también señalan que la falta de dotación tecnológica y de procesos de formación para su apropiación en el quehacer escolar se refuerza en una actitud de resistencia al cambio de parte de los docentes, como factores que hacen que la escuela en general, y sobre todo la escuela rural, no cumplan con la promesa de ser escenarios de formación de competencias para un mundo de productividad y consumo globalizado. Al respecto, Camarda (2016) plantea como necesidad el “trabajar sobre las representaciones, prácticas y concepciones de los docentes con las TIC para pasar de un uso teórico a una apropiación que modifique realmente la praxis pedagógica” (p. 70).

Estos escenarios se constituyeron en la entrada para indagar en torno a las razones que llevan a los docentes a no incorporar las TIC de manera deliberada, sistemática y constante en su quehacer escolar, a pesar de los esfuerzos realizados, especialmente desde el Estado, para brindar condiciones de infraestructura y procesos de formación que fomentan su uso educativo.

Sin embargo, como se planteó en el apartado anterior, el interés fue abordar esta inquietud desde una postura crítica frente a las TIC; entendiendo lo rural como posibilidad desde sí mismo y en relación de codependencia con lo urbano, y no desde el sesgo que lo marca como espacio de carencia, y también buscando plantear una comprensión desde la escuela misma y los docentes que la habitan. Es decir, se buscó asumir la investigación como una oportunidad para entender la relación entre la escuela rural y las TIC, que establece el docente en su quehacer *desde* la escuela misma en tanto posibilidad para sí y su contexto, y no desde *fuera de* ella, a fin de arrojar una nueva perspectiva sobre el fenómeno de estudio.

Estas condiciones llevaron a buscar una forma de hacer investigación que respondiera al interés por ir a la escuela rural, entrar en ella y vivenciarla desde una actitud investigativa (Van Manen, 2016; Murcia y Jaramillo, 2008) que tuviese en consideración sus imbricaciones

humanas y tolerara “las percepciones y sesgos subjetivos tanto de los participantes como del investigador” (Goetz y Lecompte, 1988, p. 114). Por tanto, la idea no era armar un equipaje de estrategias, herramientas, conceptos e instrumentos para llegar a la escuela con una visión sobre ella y las TIC en ella, soportada en un cuestionamiento a los docentes por su resistencia a la incorporación de estas tecnologías como posibilidad de mejoramiento escolar para el desarrollo social. Por el contrario, se requería de un modo de acercamiento y trabajo que permitiera liberarse de esos presupuestos mencionados y, con esa desnudez conceptual y actitudinal, buscar comprender desde adentro de la escuela lo que *es y hace* el docente en relación con las TIC, sea que las utilice o no en su quehacer escolar. Es decir, arribar y fundirse en la escuela rural y, desde su interior, comprender las dinámicas que en ella se construyen respondiendo o no a los discursos tecno-comunicacionales.

El acercamiento a la escuela en estas condiciones necesitó entonces de un plan que atendiera estos requerimientos, respaldado en un enfoque y un diseño cuya filosofía entrara en armonía con esta actitud investigativa; en consecuencia, la investigación se ubicó en el paradigma cualitativo y el enfoque histórico-hermenéutico, a fin de lograr una comprensión del fenómeno de estudio desde las subjetividades. Fue allí donde se encontró en la Complementariedad, planteada por Murcia y Jaramillo (2008), una propuesta de diseño metodológico que respondió como posibilidad plausible y ajustada a lo presupuestado para hacer una investigación desde la escuela y para ella, más que sobre ella. Esto fue posible dada la perspectiva que plantean de articular diversos métodos con el objetivo de lograr un acercamiento lo más cercano posible a las realidades estudiadas, entendiendo que si “es en la vida cotidiana donde ebullean los acuerdos sobre lo que es real para las sociedades” (Murcia y Jaramillo, 2008, p. 96), se requieren diversas formas de abordaje que permitan reconocer su complejidad, al estar “cruzadas por múltiples redes que involucran a la vez lo biológico, lo social, lo histórico y lo somático” (p. 96).

Este diseño implica una continua toma de decisiones a partir de lo que emerge en la relación entre teoría formal y teoría sustantiva, noción que implica asumir la investigación como un camino de creación y re-creación permanente de modos de comprensión del objeto de estudio. Propone, no obstante, un esquema de organización general para comprender el fenómeno social de interés, que implica transitar a través de tres momentos: la Preconfiguración, la Configuración y la Reconfiguración, en correspondencia con tres propósitos: “un acceso al escenario cultural;

un trabajo de campo a profundidad y un proceso de construcción de teoría” (Murcia y Jaramillo, 2008, p. 95).

Es de precisar que el propósito de la Preconfiguración es el de acceder al escenario cultural para aproximarse a una primera estructura del fenómeno social en estudio. Al respecto Murcia y Jaramillo (2008) afirman que en esta etapa se busca “lograr esa primera esencia de la estructura representada en una posible dimensión temática, lo que implica articular dos perspectivas: deductiva e inductiva” (p. 59). Con la perspectiva deductiva hacen referencia a una teoría sustantiva inicial que emerge a manera de precategorias, y con la inductiva, a la teoría formal propia del área problémica, con la que se entra en diálogo a fin de obtener unas primeras deducciones que orienten el estudio hacia la Configuración. El segundo momento es la Configuración de la realidad, a través del cual se arma “el entramado de relaciones de cada elemento que la conforma, a partir de los conceptos iniciales emergentes de la investigación” (p.121). Finalmente, se avanza hacia la Reconfiguración de la estructura donde se re-dimensiona la realidad o fenómeno social mediante “el análisis crítico e interpretación profunda de la estructura en su totalidad, con base en relaciones de sentidos y significados” (p. 155).

La esencia de cada uno de estos momentos se constituyó en faro para ese camino hacia la escuela, a fin de abordarla en su cotidianidad sin vulnerar su naturaleza; entonces, lo teórico funcionó como un apoyo para comprender su realidad y no para constreñirla. Es decir, permitió encontrar una forma de buscar vivenciar (Van Manen, 2016) la escuela, no frecuentemente sino permanente y vívidamente desde lo *biológico, social, histórico y somático*, como se plantea desde la Complementariedad.

Es así como este apartado se ocupa de exponer el primer tramo de ese camino a la escuela. Buscar la esencia estructural de la relación entre la escuela rural y las TIC a través de este primer momento implicó vincular dos perspectivas: la emergencia de una teoría sustantiva inicial, como proceso inductivo resultado de la inmersión en la escuela, y una exploración continua de teoría formal que enriqueció las miradas sobre el objeto de estudio a partir de su encuentro con la teoría sustantiva, esto como proceso deductivo. Es de señalar que en este proceso se tuvo en cuenta la Teoría Crítica, al permitir ella, como declaran Bauman y Tester (2002), “mantener abierto el inagotable e inabarcable potencial humano, por combatir todo el intento de adelantarse o anticiparse a la resolución de las posibilidades humanas, por animar a la sociedad humana a que se continúe interrogando a sí misma y por evitar que ese cuestionamiento

se estanque o se declare acabado” (p. 53). Por tanto, es este foco investigativo el que dio luces para permitir que el diálogo entre la teoría sustantiva y la teoría formal se diera desde una perspectiva que busca la comprensión a partir de las relaciones del lenguaje, la historicidad y los modos de ser y hacer de las personas; esto implica ubicarse, como se mencionó previamente, en un enfoque histórico-hermenéutico.

De otro lado, se recuerda que la aproximación a la teoría sustantiva fue posible gracias a la experiencia personal y el encuentro con docentes de Educación Básica y Media que fungieron como participantes en este momento de la investigación, siendo el estanque experiencial del que bebió permanentemente este estudio. De ahí que, en este inicio del recorrido, empezara a vislumbrarse la figura de *El profe* como construcción simbólica que representa las múltiples voces que convergen en este estudio, para dar cuenta de las vivencias del mundo escolar; construcción que se irá desarrollando progresivamente en los siguientes apartados. Por su parte, la teoría formal se seleccionó a partir de lo que la realidad educativa fue manifestando desde estos primeros espacios de encuentro y relacionamiento.

3.1. Pistas que definieron el plan de acceso al escenario cultural

Para concretar el acceso a la escuela rural como escenario cultural se tuvieron en cuenta una serie de elementos, a manera de pistas. En primer lugar, asumir que no se habla de población objetivo en la investigación, sino justamente de escenario cultural; este no es “un objeto cristalizado y estático, sino un proceso de acciones, relaciones, sentidos y valores, en un marco intersubjetivo que cambia permanentemente” (Murcia y Jaramillo, 2008, p. 126). Por ello, se entiende a los docentes como participantes y no como informantes; es decir, se los vincula como sujetos con quienes se dialoga en una construcción permanente de ideas que enriquecen la comprensión. Desde esta noción, se busca tomar distancia de una visión utilitarista de simples emisores de información. Lograr una comprensión situada de las realidades y necesidades, es decir, una comprensión desde adentro de lo que constituye el mundo de la vida escolar rural, tiene sentido si genera procesos de agenciamiento interno, o al menos respuestas de los mismos sujetos vinculados frente a las conclusiones y determinaciones derivadas de la investigación, como lo sugieren autores como Hansen (1993), Osorio (2007), Molina y Mesa (2018), pero también Amador et al. (2018).

En segundo lugar, lo que se espera que aparezca de forma progresiva en ese primer acercamiento es un bosquejo de la realidad estudiada, que se explicita en unas categorías simples. La reflexión, interpretación y relación que se haga de ellas da lugar a unas categorías axiales y selectivas, de las cuales emerge la pre-estructura del fenómeno social de interés cuando son confrontadas con la teoría formal. En tercera medida, se entiende a la teoría formal como el “desde dónde teórico” (Murcia y Jaramillo, 2008, p. 104), lo que significa que la teoría no es un sustento para explicar el fenómeno estudiado, sino que sirve como punto de apoyo y contraste de lo que emerge de una primera exploración del escenario cultural. Finalmente, y como cuarto aspecto, era necesario hacer la implementación del plan de acceso al escenario cultural, es decir a la escuela rural en tanto caminar inductivo, de forma paralela a ese avance en la línea deductiva, o sea la indagación de la teoría formal.

En virtud de lo anterior, se proyectaron unas primeras técnicas e instrumentos para la obtención y procesamiento de los datos del momento de la Pre-configuración, como parte de la construcción teórica sustantiva pretendida en esta parte del camino. En este sentido, es de precisar, como se enunció, que este ir hacia la escuela se conectó con los mismos escenarios donde se desarrollaban las experiencias personales y profesionales de ser formador de docentes de Educación Básica y Media, especialmente con docentes de escuelas rurales del suroccidente colombiano y en relación con el uso y apropiación de estas tecnologías y los procesos de innovación educativa.

Para dar cuenta de estas experiencias que permitieron el acceso al escenario cultural, se realizaron: observaciones de los lugares que se constituían en potenciales escenarios culturales de la investigación, registrando la información a través de un diario de campo; revisión de documentos (anteproyectos de investigación) como textos que reflejan unos discursos apropiados por los docentes sobre las TIC en la educación y en sus prácticas pedagógicas; de igual forma, se entablaron diálogos con los docentes de esos escenarios culturales mediante entrevistas no estructuradas que, de hecho, se presentaron como conversaciones aparentemente espontáneas porque no fueron programadas o solicitadas dentro de una planeación explícita con los docentes, pero que respondieron a unos propósitos y finalidades concretas. Estas observaciones y conversaciones permitieron una aproximación a la escuela rural o, si se quiere, un recorrido de la Pre-configuración, manteniendo una constante flexibilidad y adaptabilidad al contexto, como

características recomendadas por Murcia y Jaramillo (2008) en el marco de la Complementariedad.

En cuanto a las observaciones, fueron planeadas en tres líneas: la dotación de TIC en las instituciones educativas; el sentido de pertenencia y uso de esa infraestructura disponible, pero también aquello que hacían sin las TIC, y las razones o motivos para hacer o no hacer con dichas tecnologías. En lo que respecta a las conversaciones, estas apuntaron a indagar de manera más profunda sobre el impacto que había tenido la llegada de dispositivos a sus instituciones educativas y si se habían dado cambios en las dinámicas institucionales, así como las características de dichos cambios.

La reflexión alrededor de los datos emergentes de las observaciones y las conversaciones con los docentes dio como resultado unas categorías simples que, luego de reflexionar sobre ellas, dieron lugar a unas axiales. A su vez, la interpretación y relación de ellas permitió establecer una primera red de sentidos o una categoría selectiva que emergió como enlace hacia la Configuración. Para dar cuenta de ello, se realiza enseguida una descripción sobre cómo emergió esta teoría sustantiva, tanto del momento inductivo como deductivo; las precategorias y la estructura sociocultural encontrada en la relación de ellas. Todo esto, a su vez, dio origen a la mención temática de esta fase de investigación.

3.2. Camino a la escuela: teoría sustantiva derivada de la inducción

El “camino a la escuela” hace referencia a esa trocha que se fue construyendo durante el proceso de investigación. Este camino no solo nombra un concepto abstracto vinculado al diseño metodológico propuesto, sino una experiencia vivencial, de rutas físicas e imaginarias que recorre *El profe* hacia la escuela, donde cada evocación en relación con esta institución social se constituye en una conexión entre el sentido de ser docente con el sentido de escuela. Por ello, cuando se habla del camino a la escuela se hace referencia a uno (o ambos) de estos elementos: el metodológico, y el de sentido y de significados que se fueron estableciendo y se transitaban una y otra vez entre el punto de ubicación física o imaginaria de *El profe* y la escuela.

Este camino a la escuela fue *hecho a pulso*, como un recorrido sin mapa, pero con destinos marcados por la experiencia como formador de docentes para la incorporación de las TIC, especialmente en entornos rurales; esto permitió trazar rutas hacia diferentes escenarios escolares entre los años 2017 y 2018. Así, se llegó a diferentes escuelas, algunas que han

incorporado las TIC en sus procesos educativos, otras que no; algunas pequeñas y otras grandes; rurales, pero hay que decir que también urbanas y de diversos niveles educativos; todas ellas convertidas en lugares de encuentro y diálogo que fueron nutriendo las reflexiones en torno a y de *El profe*.

Se tuvo la oportunidad de re-conocer las realidades de instituciones educativas de los departamentos de Cauca, Caquetá y Putumayo durante el tiempo indicado, gracias al acompañamiento brindado como asesor de proyectos de investigación, especialmente desde la perspectiva de la innovación educativa con TIC. Asimismo, esto fue posible a través de la participación como tutor y coordinador zonal en el proyecto MOOC-MenTEs de la Universidad del Cauca, el cual tuvo como propósito fortalecer las competencias de acceso a la Educación Superior y permanencia de estudiantes del grado once, adscritos a quince Instituciones de Educación Básica y Media del departamento del Cauca. En este proyecto se trabajó también con docentes como enlaces desde la perspectiva de continuidad de estos procesos, permitiendo anclar desde esta experiencia características propias de las escuelas rurales en esta región del país. Por tanto, ambas experiencias fueron espacios de interacción que posibilitaron mantener un contacto con las realidades escolares observadas, ya desde el año 2006 como formador de docentes, permitiendo retrotraer reflexiones que siguieron nutriéndose y estructurándose a través de esta investigación.

3.2.1. La innovación educativa y las TIC en propuestas de investigación posgradual de docentes de Educación Básica y Media

En relación con el acompañamiento brindado como formador y asesor de proyectos de investigación, se da cuenta de lo observado y reconocido a través del vínculo establecido como director de siete proyectos de postgrado, realizados por once docentes de Educación Básica y Media, asociados a temas de innovación educativa y TIC. Cabe aclarar que son procesos en el marco de una Maestría en Educación que no tiene ninguna línea de investigación enfocada en la incorporación de las TIC o en innovación educativa; sin embargo, los docentes decidieron vincularse a estas temáticas desde sus líneas de trabajo asociadas a Matemáticas, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales o Lenguaje. Ahora bien, el acompañamiento como docente de algunos seminarios y director de sus trabajos de grado permitió establecer y fortalecer lazos de confianza con los docentes, pertenecientes en su mayoría a escuelas rurales apartadas de los

centros urbanos altamente poblados y, por tanto, apartadas de condiciones que, como diría Buitrago (2018), potencien las oportunidades que pueden representar las TIC para la innovación educativa.

Entre esos vínculos establecidos durante el acompañamiento para el desarrollo de sus procesos de investigación se destacaron dos características: en primer lugar, solo dos docentes demostraron tener una apropiación de las TIC para lo educativo, los demás tenían un uso básico de estas tecnologías. En este sentido, se entiende como *apropiación tecnológica* y, en alusión a Núñez (2013), “cuando los individuos comprenden los códigos y significados de las TIC, siendo capaces de utilizarlas de acuerdo con sus propios intereses y necesidades” (p. 3). Esta idea difiere de su uso, el cual es utilizarlas sin hacer un ejercicio reflexivo y crítico sobre ellas.

En segundo lugar, todos los docentes acompañados tenían un *decir* común: “las TIC son muy importantes para la educación.” Muestra de ello son los títulos de las propuestas, donde se puede observar que vinculan los términos TIC, herramientas digitales o herramientas TIC, competencias digitales o innovación, como ejes de sus intereses de indagación pero, sobre todo, de aplicación, donde se ve una tendencia marcada a interesarse por el *cómo* aprovechar las TIC, más que *por qué* o *para qué* desde el contexto.

Tabla 3: Títulos y procedencia de anteproyectos sobre innovación educativa con TIC

Cód	Título del anteproyecto	Ubicación
P1	Geografiando con las TIC: una propuesta pedagógica innovadora	Putumayo – San Francisco
P2	La cartilla ecológica digital: una herramienta para promover el manejo de residuos sólidos con los estudiantes de grado cuarto de la Institución Educativa Escuela Normal Superior del Putumayo	Putumayo – Sibundoy
P3	Las TIC en los proyectos de aula para fortalecer la didáctica de los docentes de lengua castellana	Caquetá – Doncello
P4	La competencia digital en el uso crítico y responsable de las TIC, un estudio con los estudiantes del grado tercero de primaria	Putumayo – Villa Garzón
P5	Tensiones generadas en las prácticas pedagógicas del área de Ciencias Naturales a partir de la apropiación de herramientas TIC en la I.E. Julumito Central del municipio de Popayán	Cauca – Popayán

P6	Lectura comprensiva mediante las fabulas a través del Software libre EdiLIM con los niños del grado 3B de la Institución Educativa Francisco de Antonio de Ulloa del Municipio de Popayán	Cauca – Popayán
P7	La perspectiva Ciencia, Tecnología y Sociedad en el Aprendizaje de las Ciencias Naturales a través del concepto de Energía	Putumayo – Villa Garzón

Lo enunciado se respalda adicionalmente en la lectura de las situaciones planteadas como desencadenantes del interés de los docentes por realizar las respectivas investigaciones, y también en las preguntas intuitivas con las que iniciaron su proceso. Así, se encuentra que seis de las siete propuestas presentaron, desde sus anteproyectos, una perspectiva de intervención que se refleja claramente en el interrogante con el que inician sus preguntas, primando el uso del “cómo” y el “de qué manera”. Ello muestra una tendencia a asumir las TIC como posibilidad para responder a los requerimientos de una escuela como organismo funcional, lo que respalda la idea de un imaginario tecno-comunicacional instituido en la escuela rural.

Tabla 4: Pregunta de investigación y aspectos del problema en anteproyectos sobre innovación educativa con TIC

Cód	Fragmentos del problema planteado	Pregunta de investigación
P1	La didáctica de los docentes “conlleva a que se presente la situación que desencadena en los estudiantes cierto inconformismo a la hora de recibir estas clases”. “De la misma forma [aspectos de motivación de los estudiantes], sucede con las clases correspondientes al área de Tecnología e Informática, donde es recurrente observar la actitud ágil y anímica presentada por los estudiantes al desplazarse hacia las salas de computación para recibir instrucciones de sus docentes y enseguida adentrarse en un proceso recíproco de aprendizaje a través de juegos interactivos, material audiovisual, exploración en el mundo de la internet, entre otras”.	¿Cómo inciden las aplicaciones digitales educativas abiertas para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje de la geografía en los estudiantes del grado 4-2, de la Institución Educativa Almirante Padilla del Municipio de San Francisco [departamento del Putumayo]?

“...el maestro se ha estancado en la búsqueda de estrategias metodológicas para atender a una población escolar cambiante con el paso del tiempo; en el contexto, la labor del docente es criticada despectivamente respecto a sus prácticas pedagógicas tradicionales y falta de innovación didáctica en el aula de clase”.

“Es necesario recalcar que MinTIC ha hecho grandes esfuerzos para mejorar la infraestructura tecnológica de las Instituciones Educativas Oficiales, dotándolas de computadoras portátiles y de escritorio, tabletas”.

P2	<p>“Para educar a los estudiantes es importante hacerlo desde lo significativo, uno de esos significados son las TIC, pero las mismas, no desde el consumo de información sino de la construcción de conocimiento de forma colaborativa entre los estudiantes, con la guía del docente y además compartirlo con otros para el reconocimiento”.</p>	<p>¿Cómo promover hábitos hacia el manejo de los residuos sólidos a través de la cartilla ecológica digital con los estudiantes de grado cuarto de la Institución Educativa Normal Superior del Putumayo?</p>
P3	<p>“...debilidades académicas que se han podido identificar de acuerdo a los análisis de las pruebas de evaluación externas e internas”.</p> <p>“Al observar los desempeños y las prácticas de aula de la mayoría de los docentes, se puede apreciar que en ambas instituciones se están desarrollando procesos académicos muy tradicionales”.</p> <p>“...el avance en la Inclusión de las TIC en el aula ha sido mínimo. Los estudiantes poco o nada interactúan dentro de la institución con los nuevos avances tecnológicos. Mientras que en su contexto fuera de la institución, los estudiantes están rodeados de TIC mediante el acceso a Internet, y con ello a las redes sociales”.</p> <p>“Hoy los alumnos reciben información de muchas otras fuentes y la misión de la escuela debiera ser</p>	<p>¿Cómo contribuir a mejorar la didáctica de los docentes de lengua castellana con la inclusión de la TIC, mediada con proyectos de aula en los estudiantes de la básica primaria de las Instituciones Educativas Corazón Inmaculado de María y Rufino Quichoya del municipio de El Doncello Caquetá?</p>

ayudarles a digerir esos datos y convertirlos en conocimiento. (p 2). Por consiguiente, el incluir las TIC en el aula es una oportunidad para que el docente ejerza una relación de horizontalidad entre las expectativas y exigencias de los estudiantes en estos tiempos de modernidad y el rol de docente responsable de orientar procesos de calidad contextualizados”.

- | | | |
|-----------|---|---|
| P4 | <p>“es preciso mencionar que desde la institución educativa no se brindan elementos que permitan desarrollar la competencia digital en el uso crítico de los dispositivos tecnológicos, aun cuando se cuenta con tabletas y computadores que son utilizados, en muchos casos, para desarrollar actividades lúdicas y de recreación”.</p> <p>“en algunos espacios institucionales se observa inconformidad de los estudiantes por no usar las tabletas y los computadores en la sala de cómputo, dado que el trabajo pedagógico con estos dispositivos por parte de los docentes es escaso y con limitaciones. Así mismo, al analizar los planes de área que se encuentran organizados en las mallas curriculares de los diferentes grados de la sección primaria, es evidente que no existe integración entre el uso de TIC, los ejes temáticos y las actividades que se proponen para el desarrollo de la agenda escolar”.</p> | <p>¿De qué manera una estrategia basada en el desarrollo de la competencia digital puede apoyar el uso responsable y crítico de las TIC, en estudiantes del grado 3° de la Institución Educativa Mariano J. Villegas?</p> |
| P5 | <p>“Ya que desde el discurso se enfatiza la necesidad de las TIC en la escuela, la realidad es que a los docentes les cuesta mucho aplicarlas en el aula por lo cual se generan tensiones en la labor docente que actúan en contra de un adecuado proceso de apropiación de TIC”.</p> | <p>¿Qué tensiones se generan en las practicas pedagógicas del área de Ciencias Naturales a partir de la apropiación de herramientas TIC en la IE Julumito central del municipio de Popayán?</p> |
| P6 | <p>“Desde una observación personal y directa puedo diagnosticar que existe poco interés y motivación en la lectura porque carecen de la base estructural</p> | <p>¿Cómo fortalecer la lectura comprensiva mediante las fabulas a</p> |
-

	de esta, tanto como influencia de su entorno, en el aula, en el hogar, como en la parte pedagógica de su aprendizaje”. “...los bajos desempeños de los estudiantes colombianos podrían justificarse en gran medida, en las metodologías tradicionales que permanecen en las aulas, lo que puede cambiarse con la presencia de las TIC y su uso adecuado y pedagógico por parte de los docentes”.	través del Software libre (EDILIM) con los niños del grado 3B de la Institución Educativa Francisco de Antonio de Ulloa del Municipio de Popayán?
P7	Por otra parte, el proceso de aprendizaje del concepto de Energía es complejo tanto en primaria como en secundaria debido a que este es uno de los más abstractos de los estudiados en el currículo de las Ciencias Naturales. Su definición por reducción a otros términos más sencillos no es fácil, debido a que está relacionada con otros igualmente conflictivos y abstractos. Vincular la perspectiva CTS puede contribuir a generar procesos de innovación pedagógica que ayuden a hacer frente a esta perspectiva.	¿De qué manera articular la perspectiva Ciencia, Tecnología y Sociedad (CTS) en el Aprendizaje de las Ciencias Naturales, a través del concepto de Energía?

De esta manera, se constató que sus intereses reflejan un discurso vinculado al imaginario tecno-comunicacional, transmitido y posicionado por el Estado y los promotores de las TIC. De igual forma, reflejan una síntesis de las políticas y procesos estatales, que en su mayoría solo se preocupan por el acceso y el que los docentes adquieran un uso básico de estas tecnologías (Sánchez, et al., 2017), donde el decir “son muy importantes para la educación” es independiente de la *apropiación* que un docente tenga sobre ella. Esto confirma la idea de la omnipresencia de estas tecnologías en el discurso público y en un modo de ser de la actual sociedad (Cabrera, 2020) que, no obstante, no se refleja necesariamente en modos de hacer.

De otro lado, para completar el panorama presentado, vale la pena reconocer algunos aspectos que los docentes vincularon como justificación para el desarrollo de sus propuestas. En ello se pueden percibir nociones sobre la enseñanza, el aprendizaje y el lugar que se otorga a las TIC frente a los retos cotidianos de la escuela para formar a los ciudadanos, de acuerdo con unas competencias asimiladas como necesarias para desempeñarse en el mundo de hoy:

Tabla 5: Justificaciones de anteproyectos sobre innovación educativa con TIC

Cód	Fragmentos en justificaciones de los anteproyectos
P1	<p>“El maestro como sujeto transformador de su entorno, tiene la posibilidad de buscar herramientas que contribuyan a la motivación de sus estudiantes en el aula de clase”.</p> <p>“La actitud positiva que demuestran los educandos frente a la formación e interacción con la tecnología y su habilidad para manipular dispositivos electrónicos y redes sociales es motivante para los docentes; estas potencialidades, son las que se pretenden encaminar hacia la construcción de aprendizajes significativos dentro del aula de clase, para que sean aplicadas de manera efectiva y competente en su contexto”.</p>
P2	<p>“...se hace necesario buscar estrategias para que los estudiantes del grado cuarto fortalezcan el proceso de aprendizaje del manejo de residuos sólidos, a través de la cartilla ecológica digital con los estudiantes de grado cuarto, desarrollando la comunicación y transmitiendo el aprendizaje de forma interactiva, factor que lleva a los estudiantes a interesarse en el campo del reciclaje y cuidado ambiental”.</p>
P3	<p>“Por lo anterior, consideramos importante presentar la propuesta educativa al interior de las instituciones, que permitan sensibilizar a los docentes sobre la apropiación e inclusión de las TIC en las aulas, como estrategia mediadora de sistematización de experiencias para el mejoramiento de los procesos de enseñanza – aprendizaje”.</p>
P4	<p>“...la importancia de adelantar procesos de investigación que busquen comprender y analizar el impacto e influencia de las tecnologías en la transformación pedagógica de la enseñanza y el aprendizaje”.</p> <p>“la presente propuesta de investigación es viable en tanto las reflexiones y propuestas que se generen aportarán nuevas percepciones y orientaciones en el desarrollo de la competencia digital para el uso responsable y crítico de las TIC por los estudiantes. Así mismo, es relevante en tanto brindará luces que permitan identificar y visibilizar estrategias metodológicas que fortalezcan el proceso de aprendizaje mediante el uso pertinente de las TIC”.</p>
P5	<p>“La presencia de TIC en la educación es un fenómeno que crece con el tiempo, por ello es necesario comprender la forma como se han venido realizando los procesos de incorporación de tecnología en el campo educativo”.</p>

P6	“Este nuevo entorno creado a partir de las nuevas tecnologías requiere un nuevo tipo de alumno más preocupado por los procesos que por los contenidos, preparado para la toma de decisiones y de elecciones de su ruta de aprendizaje”.
-----------	---

P7	“El aporte y pertinencia está en que el Putumayo necesita hoy y a futuro, sujetos empoderados y críticos frente a las iniciativas de desarrollo tecnológico, científico y productivo que se dan en la región, motivados por la riqueza natural del Departamento. En tal sentido es un deber de los docentes trabajar en esta dirección. Una forma de hacerlo es mediante la reflexión, dialogo y transformación de sus prácticas pedagógicas, alrededor de lo académico, motivacional y ético”.
-----------	---

Ahora bien, una tercera característica de los docentes acompañados, en particular en los dos que mostraron tener competencias en TIC para lo educativo, es que manifestaron y se evidenció que su trabajo vinculado con las tecnologías en la escuela lo hacen en solitario; es decir, no encuentran un apoyo institucional para sus iniciativas con TIC en la escuela. Esto, aunado a la falta de formación que los demás expresaron, se constituyen en factores que limitan a un docente rural para que, entre otras cosas, pueda concretar el discurso de las TIC en sus prácticas educativas; también restringen la posibilidad de potenciar en ellos un pensamiento crítico, empoderado y creativo frente a, y con estas tecnologías. Dicho esto, hay que considerar que para pensar en otros modos es necesario conocer y saber usar aquello que se quiere resignificar. A continuación, se presentan algunos relatos que sustentan lo comentado:

Quando llegué a la Institución, todos los equipos estaban arrumados, nadie les daba uso. Al ver esto me propuse recuperar esta infraestructura; lo que incluía aprender sobre temas de computadores y buscar aprovechar el acceso a internet que tenía el colegio. Llevo cuatro años en este proceso, he participado en eventos nacionales del MinTIC y el MEN; configuré la red del colegio; hice que las sedes tuviesen enlaces wifis; he aprendido sobre sistemas operativos como Linux, ente muchas otras cosas. Cuando he divulgado esto en escenarios nacionales he conseguido premios, de los cuales el rector ni cuenta se da. Él solo se percata de esto cuando alguien llega con una dotación de equipos y le dicen que fue por la participación de un profe de su institución. Por parte de los estudiantes, a pesar de las dificultades de infraestructura, ellos ya están en otra

onda de aprendizaje. (Docente 1 proyecto Geografiando con las TIC: una propuesta pedagógica innovadora. San Francisco - Putumayo)

En cuanto a los docentes que decidieron adelantar procesos de investigación relacionados con TIC y educación sin tener mayor apropiación de estas tecnologías, se encontró que expresaban una preocupación centrada en indagar y tener argumentos para justificar la importancia que tendrían sus propuestas de investigación, al estar ellas vinculadas con las TIC; aunque esto no necesariamente significaba un interés por aprender más sobre su uso o apropiación. Al respecto, se expone el siguiente relato:

Pues mire profe, yo no sé mucho de TIC, pero me animé a hacer este postgrado dada la oportunidad que da el Gobierno. Ahora, cuando toque hacer el trabajo con los estudiantes pienso apoyarme con un colega que maneja bien estos aparatos. Él será quien haga la parte de manejo de equipos. (Docente 2 proyecto Geografiando con las TIC: una propuesta pedagógica innovadora. San Francisco - Putumayo)

Estos comentarios y las observaciones realizadas, en complemento con lo condensado en los anteproyectos, evidenciaron que a través del posgrado los docentes buscaron: sistematizar y visibilizar logros y aprendizajes en sus experiencias de aplicación de las tecnologías en el ámbito escolar, y plantear y hacer visibles propuestas sobre cómo aprovechar estas tecnologías para las prácticas pedagógicas o qué aspectos contribuyen a optimizar lo educativo con las TIC como mediación.

No obstante, también las conversaciones permitieron identificar que la motivación de vincular las TIC en sus propuestas respondió a la novedad que ellas les representan, aunque al final no estuvieran respaldadas en un interés profundo por liderar procesos de incorporación de largo aliento en su quehacer escolar. En la mayoría de casos, se asumieron como experiencias piloto o de prueba que reflejaban falta de condiciones del contexto institucional para pensar en una continuidad, por factores como: no existencia de incentivos para asumir el trabajo extra que implica la gestión de contenidos digitales y la administración de recursos tecnológicos en las instituciones educativas, con la responsabilidad que ello atañe; poco respaldo directivo y de los entes territoriales para generar dinámicas institucionales que favorezcan la transformación de las prácticas escolares al incorporar las TIC; no suficiente acceso o dotación de estas tecnologías, o de servicios complementarios a ellas, que aseguren un uso continuo y amplio con los grupos de

estudiantes; también, una rápida obsolescencia y necesidad de constante actualización y ampliación de conocimientos sobre uso de las TIC, lo que genera poco interés en dedicar tiempo a la cualificación, al menos en la mayoría de docentes.

En contraste con estas experiencias, a finales del año 2017 se tuvo la oportunidad de realizar una pasantía académica en la Universidad de Galileo (Guatemala). Su relevancia para este estudio radica en que ella ha representado y continúa representando y llevando a la práctica el discurso mundial de la incorporación de las TIC en los procesos educativos, a partir de un trabajo colaborativo en red y propuestas de innovaciones educativas en línea, vinculadas a la internacionalización de las Instituciones de Educación Superior. Participar en este ambiente dio la oportunidad de respirar la realidad de una comunidad educativa urbana y de sector privado que se soporta plenamente y con éxito en el imaginario tecno-comunicacional, en particular en el ámbito de la educación virtual, con las respectivas posibilidades de cobertura y difusión internacional. Este acercamiento permitió observar y aprender cómo se vive *la escuela* como un modelo de negocio global sustentado en las TIC, retratar qué ha hecho y hace esta Universidad para aprovechar las oportunidades que brindan estas tecnologías en la educación, y pensar sobre el tipo de apuestas de mundo al que apuntan estas perspectivas.

Es así como se encontró la otra cara de la moneda, en relación a los proyectos acompañados; es decir, una institución que cuenta con: una dirección que tiene una visión y un liderazgo claro en torno a lo que pretende lograr con las TIC como mediación educativa, en el marco de unos aportes sintonizados a un modelo de sociedad globalizada; recursos tecnológicos suficientes y adecuados al proyecto educativo, y un talento humano que cuenta con formación constante, incentivos, pero también consecuencias frente al no sumarse a las apuestas de incorporación de las TIC en el quehacer docente. Estos aspectos se recogen en el artículo “CTI, TIC y diversidad como apuesta de transformación de las IES del siglo XXI” publicado en el año 2019. Es un panorama que, a todas luces, refleja esa brecha social existente entre lo rural-urbano, así como entre las apuestas de inversión privada y pública.

3.2.2. MOOC-Mentes: innovación educativa para el tránsito de la escuela rural a la Educación Superior urbana

La experiencia con el proyecto de MOOC-Mentes fue la oportunidad con la que se contó para reconocer aspectos iniciales del escenario cultural vinculados específicamente a la escuela

rural. En este sentido, se tuvo contacto con docentes y estudiantes de grado once de 15 instituciones educativas de diferentes municipios del Departamento del Cauca, organizados en cuatro zonas: centro, con sede en Popayán; norte, con sede en Santander de Quilichao; oriente, con sede en Puracé; y sur del Cauca, con dos sedes, una en Rosas y otra en La Vega, esta segunda para los municipios del Macizo colombiano. Esta propuesta, implementada desde mediados hasta finales del año 2018, tuvo como objetivo potenciar la experiencia del programa MenTES realizado por cuatro años consecutivos como una experiencia de extensión de la Universidad del Cauca para motivar el tránsito de estudiantes de Educación Media hacia la Educación Superior y su permanencia, involucrando esta vez a docentes de las instituciones educativas como replicadores en el contexto. Incluía la generación de algunos MOOC, como contenidos en línea de carácter abierto y masivo, para acortar la distancia entre la Universidad y las comunidades rurales, buscando llegar a ellas y no que ellas tengan que desplazarse hasta la ciudad para fortalecer sus conocimientos.

Las expectativas institucionales no se cumplieron a cabalidad, a pesar de que fue una experiencia que nutrió las perspectivas de futuro especialmente en los estudiantes. De un lado, no se logró una continua participación de docentes ni un compromiso con la replicación en sus comunidades educativas; al menos por cuatro factores identificados en la evaluación del proyecto tuvieron que ver con esto: primero, la propuesta no contemplaba acciones concretas con los docentes, más allá de su asistencia a las sesiones para presenciar cómo se trabajaba con los estudiantes; segundo, era un proceso de corta duración y no incluía compromisos de integración a la planeación institucional, así como tampoco procesos de seguimiento, ni de acompañamiento, directo o indirecto a procesos de replicación; tercero, al ser un proceso externo, no era posible asegurar incentivos o condiciones institucionales que motivaran o favorecieran la participación de los docentes durante el acompañamiento y, menos, responsabilidades posteriores de aplicación de las sesiones y actividades con sus estudiantes; y cuarto, la actitud de los docentes, no totalmente generalizable pero sí usual en procesos de cualificación, fue la de receptores de información brindada por agentes externos como soluciones o recetas para atender situaciones internas. Todos estos aspectos que propiciaron la sostenibilidad del proceso y sus intenciones.

En relación con las posibilidades proyectadas desde la generación de los MOOC, se identificó que las comunidades no cuentan con dotación tecnológica suficiente y de acceso continuo para usar los contenidos; pero es aun más relevante que estos contenidos no responden

a las lógicas de aprendizaje de las personas, especialmente en entornos rurales. Los MOOC requieren de un aprendizaje autónomo, y esto es contrario a las dinámicas de contacto presencial que hacen parte del tejido comunitario rural; es decir, son contenidos que representan unas dinámicas de mediación tecnológica que no responde a los modos de ser y hacer de estudiantes y docentes, en vínculo con sus procesos de enseñanza y aprendizaje. Además, eran contenidos que hablaban de temas referidos al contexto rural, pero no lo hacían desde el contexto rural. Ello reflejó cómo la posibilidad de acceso a materiales educativos diseñados desde una lógica de la Tecnología Educativa (diseño instruccional), con calidad técnica y estandarizados para un uso masivo, no resuelve ni responde necesariamente a las realidades cotidianas de enseñanza y aprendizaje en los entornos rurales.

La participación en este proyecto permitió reconocer, de manera vívida, la perspectiva de sesgo urbano con la que se llega a las escuelas rurales y las permea. Esto se observó también en el anhelo manifestado por los estudiantes frente a la vida citadina a pesar de denotar desconocimiento de sus dinámicas, y en el deseo expresado por los docentes de una profesionalización de los estudiantes como posibilidad de movilidad social vinculada a la migración hacia la ciudad, con comentarios como: “estudiar les va a permitir tener mejores oportunidades para su futuro, algo más que lo que encuentran aquí, donde solo les espera ser mamás a temprana edad o dedicarse a un jornal o andar en una moto para arriba y para abajo”. Sin embargo, ambos anhelos reflejan una carga de escepticismo frente a su realización.

Se observó entonces que, si bien los docentes procuran motivar a los estudiantes a continuar sus estudios en la ciudad, también expresan entre colegas sus temores y preocupaciones frente a las pocas oportunidades con las que cuentan sus estudiantes para acceder a estas oportunidades. Señalan, entre otros aspectos, el bajo desempeño académico común en sus instituciones, que frena la posibilidad de acceso a la Educación Superior, donde incluso reconocen sus propias falencias para brindar una educación más oportuna y pertinente; también la falta de recursos económicos de respaldo con la que cuentan los estudiantes para ingresar a opciones de educación privada, como opción ante los bajos puntajes que suelen obtener, o para lograr un sostenimiento en la ciudad; finalmente, el poco acceso a experiencias que amplíen la visión de los jóvenes frente a proyectos de vida que trasciendan las realidades comunes en sus contextos, como los embarazos adolescentes, la vinculación temprana a actividades productivas asociadas a cultivos lícitos o ilícitos, y la incorporación a fuerzas armadas estatales o irregulares.

Esta perspectiva de no esperanza de un futuro distinto para sus estudiantes, anclada a las posibilidades limitadas de la misma escuela rural en función de las capacidades de sus docentes, condujo a conversaciones sobre el tema con algunos de ellos. Se identificaron en esta línea tres aspectos que no se pueden generalizar, pero sí se establecieron como elementos que generan inquietud y pueden constituirse en temas de indagación sobre la formación y vinculación de los docentes a la escuela rural: primero, es poco común que un docente elija trabajar en una escuela rural si tiene las competencias y la oportunidad de trabajar en la ciudad, lo que hace que la escuela rural sea el lugar de trabajo de docentes que no necesariamente se destacan por sus habilidades académicas; segundo, aunque lo anterior tiene excepciones cuando los docentes son originarios de la región, se observó que los docentes de procedencia rural que trabajan en la escuela rural tienden a alimentar el espiral de bajo desempeño académico, al ser ellos resultado de un sistema educativo inequitativo que no les ha brindado condiciones para una mejor formación, así hayan ido a formarse en la ciudad; por último, la escuela rural es para algunos docentes, sobre todo si no son de la región, una opción laboral de tránsito que eligen mientras logran moverse hacia la ciudad. Este panorama reafirmó la idea de que lo rural no se asume, comúnmente, como una opción de vida querible y, con ello, se observa que el sesgo urbano está también instalado en ese docente que educa pensando en la ciudad y no en el campo como proyecto de vida.

De parte de los estudiantes, estos manifestaron aspiraciones de ingreso a la universidad no sustentadas en un principio de realidad sino en un deseo de cambiar su posición social, sobre todo desde la posibilidad de ingresos económicos. Así que más desde el deseo que desde la razón, fue común escuchar que querían estudiar Medicina u otros programas asociados al campo de la salud, Ingenierías o Derecho, sin que consideraran su bajo desempeño académico o el nivel socioeconómico de sus familias, como una realidad para la mayoría de ellos. Es decir, saber que la universidad es un anhelo ajeno a sus realidades, hacía que hablaban de ella por hablar y sin pensarlo seriamente, a pesar de plantearles: la alta demanda que hay en dichos programas; la exigencia académica que tienen, lo cual se traduce tanto procurarse competencias académicas que aseguren buenos puntajes en las pruebas de ingreso, así como una permanencia o no deserción; y el aspecto de los recursos económicos para su sostenibilidad en la ciudad.

Finalmente, la brecha social o distancia entre lo rural y urbano fue latente entre más apartados estuvieran los estudiantes de zonas urbanas de alta densidad poblacional. Este fue el

caso, especialmente, de los estudiantes de escuelas rurales que participaron en la sede de La Vega, que funcionó en la Escuela Normal Superior Los Andes; la sede principal de esta institución está en la cabecera municipal. De los 25 estudiantes de grado once que participaron de esta experiencia, al menos 4 no conocían Popayán, y 8 habían ido entre una y tres veces; por lo que la última sesión, realizada en el Centro Deportivo Universitario de la Universidad del Cauca, evidenció la mezcla entre asombro y temor que les representa estar en la ciudad. En esta misma sede, en una sesión previa, se dio una experiencia que igualmente permitió observar esta diferencia y distancia en los marcos de referencia de los estudiantes para comprender la realidad que los rodea, en función de la distancia de los centros urbanos. El episodio quedó registrado en una de las observaciones así:

En la sesión de lógica matemática realizada hoy en La Vega, hice el experimento de física, asociado al principio de equilibrio. En él utilizo una pieza de madera con una incisión en uno de sus extremos, desde donde cuelgo una correa. La pieza queda suspendida en equilibrio, cuando tiene un punto de apoyo que, en este caso, es un dedo. Con ello se demuestra el principio mencionado, generando el efecto de que en realidad la correa está suspendida en el aire. Sostuve primero yo el sistema y después solicité a varios estudiantes que lo sostuvieran ellos y me dieran la explicación del fenómeno físico que allí está presente. No tuve que pedirlo dos veces, porque varios se pararon de una con curiosidad y haciendo algarabía para que les pasara el sistema, como ya me ha pasado cuando hago esta actividad. Sin embargo, me encontré con una reacción inesperada en una estudiante, procedente de un colegio rural de zona indígena, que se quedó mirando pero distante. Cuando le pedí que sostuviera ella el sistema, se negó a hacerlo, se tapó el rostro y dijo –Yo no toco eso, porque eso es cosa del diablo. (O.P8.04)

Esta experiencia denota un divorcio entre las cosmovisiones de los estudiantes y el conocimiento académico que representa la escuela, en un sentido formal, además de esa mezcla de asombro y temor frente a las lógicas urbanas que ya se mencionaron previamente. Es una situación vivida que refleja en pequeño la distancia que puede darse entre el anhelo por la ciudad y el temor que les representa, al no estar preparados para tramitar y comprender sus dinámicas. Asimismo, convoca a ir a la escuela para hablar desde ella como lugar donde convergen esas cosmovisiones y esos sentidos rurales, en contraste con las de los docentes provenientes de lo urbano y los mensajes que ellos representan desde un imaginario tecno-comunicacional.

3.2.3. Precategorías que emergen en el acceso al escenario cultural

Considerando las experiencias desde las cuales se realizó la aproximación o acceso al escenario cultural de la investigación, como formador de docentes y docente en temas asociados a la incorporación de las TIC y procesos de innovación educativa en escuelas rurales del suroccidente colombiano, se presentan a continuación las precategorías que emergieron en dos ámbitos: la incorporación de las TIC y la escuela rural en vínculo con estas tecnologías.

En relación con la incorporación de las TIC emergieron tres precategorías que se convierten en condiciones para que dicha incorporación se dé, junto con una cuarta que da cuenta de un factor humano en contexto o situado, y es necesario para conectarlas. Ellas constituyen un posible escenario de acompañamiento que responda al desafío de apalancar procesos de transformación social y, en este caso, escolar, con estas tecnologías, sea o no a favor del imaginario tecno-comunicacional. En la siguiente tabla se muestran dichas precategorías, a manera de síntesis:

Tabla 6: Precategorías emergentes en torno a la incorporación de las TIC en la escuela

Precategorías sobre la incorporación de las TIC en la escuela	
La incorporación de las TIC en la escuela exige del <i>directivo docente una visión y liderazgo</i> en torno a las oportunidades que representan para mejorar los procesos educativos.	El docente como factor humano determinante para la incorporación de las TIC en la escuela, motivado por una dirección persuasiva y/o coercitiva.
La incorporación de las TIC en la escuela depende de un <i>talento humano</i> interno y cualificado que gestione y proponga iniciativas innovadoras en sus procesos educativos.	
La incorporación de las TIC en la escuela requiere de una <i>infraestructura</i> acorde a las aspiraciones, posibilidades y perspectivas que el directivo y el talento humano propongan para mejorar los procesos educativos.	
El acompañamiento para la incorporación de las TIC en la escuela depende de la articulación entre la visión y liderazgo directivo, el talento humano y la infraestructura tecnológica; pero el eje es el factor humano y las relaciones que desde este se configuran y configuran la escuela	

En cuanto a la primera precategoría, *dirección institucional*, esta se constituye en determinante para la incorporación de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje de cualquier institución educativa, dado que es el liderazgo institucional y la visión que ellos tengan sobre las TIC lo que impulsa, o no, la movilización para que se dé una apropiación docente de

estas tecnologías. Sin embargo, el directivo con estas características no podría trabajar solo, necesita del segundo pilar, un *talento humano interno y cualificado* que apoye las iniciativas que él propone. Por ende, este equipo necesita contar con una amplia experticia, idoneidad y actitud proactiva y propositiva para responder a las nuevas tendencias, necesidades y exigencias del mercado laboral y estudiantil.

El tercer pilar de este sistema lo conforma la *infraestructura tecnológica*, la cual, junto con la infraestructura física, es determinante para un buen ambiente de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes (Quesada, 2019). No obstante, la dotación de infraestructura tecnológica, aunque se constituye en causa para la apropiación de las TIC en lo educativo (Sierra, Palmezano y Boris, 2019), se estima que tendría que ser acorde a los propósitos y demandas de procesamiento de información que tenga pensado o realice la institución educativa en su respectivo contexto.

Un aspecto envolvente que se establece como transversal en estos tres aspectos es el *factor humano*; en este caso, un docente motivado y con interés por embarcarse en el proceso. Sin ello, no es posible la idea de una apropiación pedagógica de las TIC. Esto incluye desmitificar el temor común entre los docentes de que “lo tecnológico puede desplazar a lo humano”. Sin embargo, en este punto cobra valor reflexionar hasta qué punto se puede dar por sentada esta aseveración, sobre todo al leer a Ortega y Gasset (1997) cuando dice que “no es el utensilio el que auxilia al hombre, sino al revés: el hombre queda reducido a auxiliar la máquina” (p.60). De ahí la importancia de no solo tejer lazos de tolerancia, colaboración, respeto, sentido de pertenencia y motivación por aprender de las TIC y con ellas, generando relaciones que son las que configuran dicho factor humano a la vez que configuran la escuela. En este sentido, se evidencia la importancia de forjar, en quien pretenda apropiarse de estas tecnologías, un espíritu crítico frente a los discursos que de manera masiva y continua invaden los espacios escolares.

Así pues, al representar el interés y motivación por usar y apropiarse de las TIC en el quehacer escolar los pilares son: la visión de la dirección sobre las TIC y la educación; un talento humano interno y cualificado; una infraestructura tecnológica acorde a las necesidades y perspectivas escolares, y un factor humano como elemento aglutinante. Todos ellos son aspectos que constituyen un *acompañamiento asertivo* a los docentes para una apropiación e incorporación de estas tecnologías en sus prácticas. Son estos aspectos los que arroja la investigación como ejes a atender, cuando la intención es ser promotor de las TIC para la innovación educativa, dado que

desde allí se puede movilizar a los docentes que aún tienen apatía por estas tecnologías y también fortalecer el ánimo de quienes por iniciativa propia ya lo están haciendo.

Estas conclusiones emergieron tanto en las escuelas donde estaban inscritos los docentes que fueron acompañados en sus procesos de investigación de postgrado como las vinculadas al proyecto MOOC-Mentes, y a través del contraste que se pudo hacer con la Universidad de Galileo como escenario opuesto, en tanto urbano y de financiación privada. Es de observar que, en lo que respecta a la Universidad de Galileo, se cumple con las cuatro variables que empujan a los docentes y catedráticos al mundo de las TIC y la innovación mediante la *persuasión* en complemento con una *coerción positiva* para que las apropien. Para tal efecto, existen unos principios consignados en los manuales laborales, sobre los cuales el docente tiene unos derechos de ser acompañado para la apropiación de las TIC, pero a su vez se compromete con unos deberes cuando es vinculado de manera formal en esta Universidad. Por ende, estos elementos se constituyen como un factor determinante para el éxito que ha tenido la Universidad de Galileo en temas de Innovación Educativa con TIC, manejando cifras de más de cincuenta cursos virtuales ofertados con el modelo MOOC y 8000 estudiantes inscritos de varias nacionalidades.

Caso contrario sucede con los docentes de educación básica y media que fueron acompañados en sus procesos de investigación y en los docentes de las instituciones del proyecto MOOC-Mentes quienes, como ellos mismos lo manifestaron, trabajan en solitario. Es decir, en las políticas institucionales no existen parámetros para que los docentes apropien la innovación educativa con TIC en sus prácticas docentes; tampoco cuentan con el apoyo de las directivas o de un talento humano interno que los acompañen en sus iniciativas. Con respecto a la infraestructura tecnológica, no es la más adecuada ya sea por temas de dotación o porque no cuentan con personal profesional para su mantenimiento. Sin embargo, lo que sí se detectó es una gran calidez humana en estas comunidades educativas; este es uno de los factores que motivan a varios docentes a emprender proyectos, entre ellos los de vinculación de las TIC en lo educativo, a pesar de las condiciones descritas.

Esta síntesis de las precategorias obtenidas durante la inducción permitió establecer cómo el factor humano o, dicho de otro modo, las personas y las relaciones que entre ellas se establecen en la escuela, es el que determina el acontecer educativo, sea que este tenga o no que ver con la utilización de las TIC. Es decir, pueden las TIC estar presentes como infraestructura escolar o como artefactos que llegan a la escuela con la comunidad educativa; pueden los

directivos tener una intención y visión en torno a su uso en la escuela, incluso hacer parte de los discursos de los docentes como posibilidad de mejoramiento del servicio educativo. Es más, se puede contar con personas capacitadas para utilizar estas tecnologías, pero la fórmula para su incorporación deliberada, sistemática y continua seguirá incompleta si ellas no impregnan el ser de la escuela. Esto implica que hagan parte de los sentidos, los significados, los modos de relación escolar, los anhelos y proyecciones compartidas, bajo unas mismas ideologías y utopías.

Esto implica entonces pensar en la escuela rural y lo que ella es, de ahí que fue relevante identificar, tanto desde el proyecto MOOC-Mentes como desde el acompañar los proyectos sobre innovación educativa con TIC, algunas características de este escenario cultural. Se sintetizan a través de la siguiente tabla:

Tabla 7: Precategorías emergentes sobre la escuela rural y las TIC

Precategorías sobre escuela rural y TIC
Las TIC se promueven como oportunidad para minimizar la brecha social entre lo rural y lo urbano, pero sin involucrar a las personas y su contexto en la construcción de alternativas y soluciones; es decir hablan sobre lo rural pero no desde y con lo rural.
La intervención exógena en lo rural, a pesar de sus buenas intenciones, tiende a reforzar la no autonomía y la no sostenibilidad de los procesos que busca generar.
Los aportes de la escuela rural a la sociedad se miden a través de procesos de evaluación estandarizados marcados por un sesgo urbano que, por una parte, no refleja las realidades propias del contexto y, por otra, acentúan la percepción de incapacidad para responder a los desafíos del mundo actual.
Las realidades de la escuela rural se configuran desde un sesgo urbano que llega desde afuera y uno que se explicita en sí misma a través de los discursos y las prácticas de los diferentes sujetos que la conforman.
La escuela rural tiende a asumirse, desde los docentes y estudiantes, no como posibilidad desde y para lo rural, sino como tránsito hacia lo urbano.
La escuela rural está inmersa en el imaginario tecno-comunicacional más desde sus discursos que desde sus acciones, dado que él involucra las realidades rurales desde sus intereses con sesgo urbano y no desde los que surgen de ellas mismas.

Lo común que se encontró a través de las precategorías asociadas a la escuela rural en su vínculo con la incorporación de las TIC y el imaginario tecno-comunicacional es justamente cómo tiende a ser definida desde una mirada externa que propone, como posibilidad para la ruralidad, cruzar el puente que lo urbano ha tenido para ella. No hay una perspectiva de encuentro, reconocimiento y diálogo; así, si bien se habla de potenciar lo rural, en realidad

interesa en función de cómo su desarrollo puede potenciar finalmente lo urbano. Se trata entonces de urbanizar lo rural o domesticarlo hacia formas y modos propios de las dinámicas de ciudad.

En este sentido, los procesos de incorporación de las TIC en la educación, incluyendo programas de cualificación, dotación de tecnología, generación de contenidos educativos, aun cuando están dirigidos a sectores rurales, reflejan una perspectiva desde la cual se tiende a hablar sobre lo rural desde una visión urbana y no desde lo rural sobre ellos mismos. En otras palabras, el emisor suele ser un emisor urbano que refleja intereses urbanos, asumiendo a la población rural desde una posición de consumidora de productos; es decir, desde la carencia. Esta perspectiva contrasta con los resultados que tienen las intervenciones exógenas, las cuales operan mientras estén presentes en los territorios y las escuelas rurales, dado que la denominada capacidad instalada no suele responder de manera autónoma, ni dar sostenibilidad a los procesos pues la mayoría de las veces no conectan con los intereses y dinámicas propias de los contextos. Son soluciones creadas desde afuera, muchas veces para problemas vistos e incluso creados desde afuera, que se acompañan de procesos de evaluación que terminan midiendo criterios igualmente pensados desde afuera, y en relación con realidades que suelen ser ajenas a la escuela rural.

En esta dirección, con el proyecto MOOC-Mentes se pudo identificar de manera específica cómo la evaluación estandarizada, como un buen ejemplo de evaluación definida desde parámetros externos, responde al cumplimiento de unos criterios de contexto urbano que, a su vez, responden a unas apuestas de participación en un sistema productivo particular que define a la sociedad actual. Por el contrario, la evaluación formativa, como evaluación situada, permite reconocer al sujeto en el contexto y a su capacidad de responder a las demandas y necesidades del mundo en el que está inserto, vinculándolo a experiencias para explorar dichas capacidades. Esta evaluación, no obstante, no tiene una incidencia sobre las lecturas que se hacen de los desempeños de los estudiantes y las escuelas rurales. El tema se abordó, entre otros asociados a esta experiencia, en la publicación colectiva “Hacia la creación del MOOC para el mejoramiento en el tránsito hacia la Educación Superior” (Arévalo et al., 2019).

Esta perspectiva de evaluación estandarizada que define el tránsito a la Educación Superior, lo que en este contexto es igual a migrar a la ciudad bajo la promesa de la movilidad social, está entonces convirtiéndose en una medición para señalar la incapacidad de la escuela

rural para formar ciudadanos que puedan participar de las oportunidades del mundo actual, según los parámetros de la Sociedad del Conocimiento y el imaginario tecno-comunicacional. Es una perspectiva que llama la atención, de hecho, porque el solo término de formar ciudadanos habla ya de un sesgo urbano que indica claramente que la formación de sujetos está en función de la ciudad y no del campo, ni sus ruralidades. Esta forma de evaluación deriva en una forma de juzgar a la escuela rural desde los lentes de las realidades citadinas, y no desde los lentes de las realidades rurales. El no mirarse desde sí misma puede estar contribuyendo así a no reconocer lo que sí hace y sabe hacer en la formación de sujetos desde la ruralidad y, desde ese sentido, a no ver los aportes que hace y puede fortalecer para hacer de lo rural y de sí misma un escenario de posibilidades.

De ahí que se observe que las realidades de la escuela rural están configuradas desde un sesgo urbano que no solamente llega desde afuera a través de procesos, entre los cuales están incluidos los asociados a la incorporación de las TIC en la educación, sino también a través de discursos y prácticas de los diferentes sujetos que la conforman. Los mensajeros de un sesgo urbano no son solo los docentes que llegan de la ciudad, también lo son los mismos docentes, estudiantes y padres de familia que constituyen la escuela, a través de los discursos y prácticas impregnadas de unas ideologías y utopías que necesariamente tocan lo urbano. Por eso esta investigación plantea una relación entre lo urbano y lo rural de co-dependencia, para superar la visión de dependencia que vincula a lo rural como carente y entenderlo desde sus riquezas y posibilidades propias.

Lo anterior posibilita romper la perspectiva de la escuela rural como tránsito hacia lo urbano. Esto, porque lo identificado es que la escuela rural no es vista como un punto de anclaje que haga de lo rural un escenario de posibilidad para un proyecto de vida deseable, sino que se entiende y se asume como puente para irse hacia lo urbano. Es una puerta de escape más que un lugar que invite a quedarse. Aun así, esta visión se encuentra más afincada en los discursos que en las acciones porque, como se indicó previamente, los intereses de la vida cotidiana rural no siempre están presentes o coinciden con los intereses de la ciudad. De ahí que la escuela rural esté inmersa en el imaginario tecno-comunicacional, pero refleje un divorcio entre el decir y el hacer generando tensiones frente al propósito de que adopte y se adapte a las dinámicas creadas desde un sesgo urbano.

3.3. Indagación conceptual a partir de la teoría sustantiva emergente

A partir de la teoría sustantiva derivada de la inducción, se encontraron dos precategorias selectivas que orientaron una nueva indagación de teoría formal, a fin de avanzar en la comprensión del escenario cultural donde se emplaza la construcción del problema de investigación. La primera precategoria señala que “el acompañamiento para la incorporación de las TIC en la escuela depende de la articulación entre la visión y liderazgo directivo, el talento humano y la infraestructura tecnológica; pero el eje es el factor humano y las relaciones que desde este se configuran y configuran la escuela”, en ella se identifican tres factores vinculantes, como ejes del escenario cultural de la investigación: los docentes, como participantes; las TIC como infraestructura de mediación a observar en sus prácticas, que a su vez reflejan un imaginario tecno-comunicacional; y la escuela rural como lugar de relación de las dos. Ahora bien, la segunda precategoria plantea que: “La escuela rural está inmersa en el imaginario tecno-comunicacional más desde sus discursos que desde sus acciones, dado que él involucra las realidades rurales desde sus intereses con sesgo urbano y no desde los que surgen de ellas mismas”; en esto se reconoce una tensión donde emergen, nuevamente, los factores vinculantes expresados en la primera, estos son: los docentes y las TIC en la escuela rural.

En consecuencia, la indagación conceptual realizada a partir de la teoría sustantiva emergente se enfocó en estos tres aspectos. En relación con las TIC, se exploraron conceptos como Innovación, Sociedad del Conocimiento, apropiación pedagógica e innovación educativa, pues hacen parte de esa visión de mundo donde la comunicación e información tienen alta relevancia para lo social, político, económico, cultural, tecnológico y educativo. Es decir, son piezas más de *un todo* de ideas, pensamientos, creencias, aparatos, instituciones y discursos tecnológicos, que conforman lo que Cabrera (2006) denomina como imaginario tecno-comunicacional. Sobre la escuela se plantean aspectos de su génesis, indicando que es entendida desde el Estado como un organismo funcional que, por tanto, debería responder a las dinámicas imperantes de la sociedad; se contrasta esto con las tensiones que representa para ella su existencia en este mundo signado por la innovación educativa y las TIC. Finalmente, se plantea en torno a los docentes su relación con la escuela y los significados que le otorgan a las TIC.

3.3.1. Innovación, Sociedad del Conocimiento, TIC e innovación educativa

Si existe un concepto clave para hablar del imaginario tecno-comunicación, ese es el de innovación, definido como la exploración de nuevas ideas exitosas (United Kingdom, 2003) que consiguen la implementación de nuevos o significativamente mejorados: procesos, métodos organizativos, productos, bienes y servicios del mercado (Lankshear y Knobel, 2005). Al conjunto de procesos afines a la producción, promoción, divulgación y comercialización de bienes y servicios se le conoce como sistema productivo que, si cumple unos estándares de competitividad y sostenibilidad, puede ser considerado de calidad. De igual forma, si sus productos son aceptados y por ende se masifican entre los consumidores o usuarios, cobra vigencia el concepto de innovación.

En el marco de la anterior lógica, las organizaciones y empresas siempre están buscando ser competitivas mediante el factor calidad y precios atractivos de sus productos. Para ello, la generación de ideas, estrategias y acciones innovadoras tanto en los procesos como en los productos finales cobran gran valor, dado que incrementan sus utilidades y fidelizan o captan a nuevos clientes. Ese factor innovador en sus procesos y productos que realizan y producen las empresas se realizan de dos formas: mediante innovación incremental o con una innovación disruptiva (Bower y Christensen, 1995).

Para el primer caso, se hace referencia a la mediana y continua mejora que se hace de un proceso o producto existente con el objetivo de mantenerlo vigente en un mercado ya establecido (Zayas, et al., 2015). Mientras tanto, la innovación disruptiva tiene que ver con el proceso que combina diferentes innovaciones tecnológicas para atender nuevas necesidades de clientes tradicionales o a nuevos consumidores que demandan bienes y servicios novedosos. Esta oferta de lo *nuevo necesario*, generada por la innovación disruptiva, impulsa un modelo de negocio alternativo a los ya existentes y a su vez capta clientes de mercados tradicionales mediante una competencia basada en la eficiencia, calidad y bajos precios (Yuan y Powell, 2013).

Estas ideas de innovación, tanto desde una perspectiva incremental como disruptiva, son las que llegan a la escuela y son replicadas, no necesariamente con precisión, por los docentes, con el anhelo de conseguir una calidad educativa; esto representa, desde la lógica de producción, un mejoramiento del producto que genera la escuela, es decir, un mejoramiento en el aprendizaje. Esta es una perspectiva que responde al Modelo de Tecnología Educativa ya desarrollado, con profundidad, en el primer capítulo de este informe. No obstante, es de señalar la manera como el

Ministerio de Educación Nacional de Colombia define esa incorporación del concepto de innovación en la educación y, en particular, desde su vínculo con las TIC como mediadoras:

Una innovación educativa con uso de TIC es donde la práctica educativa se configura con la mediación de las TIC, para dar respuesta a una necesidad, expectativa o problemática desde lo que es pertinente y particular de un contexto, propiciando la disposición permanente al aprendizaje y a la generación de mejores condiciones para la comunidad educativa. (2013, p. 18)

En esta definición se evidencia la relación entre innovación educativa y aprendizaje, buscando el mejoramiento continuo en el marco de procesos de calidad educativa. En concordancia con estas definiciones, se encuentra también la de Sociedad del Conocimiento, entendida desde Krüger (2006) como “una estructura económica y social en la que el conocimiento ha sustituido al trabajo, a las materias primas y al capital como fuente más importante de la productividad” (p.26). Esto quiere decir que, en esta sociedad y a diferencia de concepciones pasadas sobre el quehacer científico, hoy no es suficiente con generar conocimiento: es importante además socializarlo y aplicarlo; por tanto, su gestión y marketing cobran gran relevancia (Echeverría, 2003). En este sentido, la investigación se asume como una inversión necesaria solamente si esta genera nuevo capital; es decir, responde a una racionalidad técnica y de producción. Esta es una idea que bien se refleja en las políticas nacionales, vinculadas al desarrollo de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación. De hecho, como se presentó previamente, desde el año 2000 el Consejo Nacional de Política Económica y Social – CONPES, incluyó las TIC como parte de la agenda para el desarrollo nacional, respaldando una serie de inversiones vinculadas a infraestructura tecnológica y desarrollo de capacidades en diferentes sectores de la economía del país para lograr la competitividad y la inclusión social.

Así, el conocimiento como factor de productividad y de bienestar se asocia como una condición necesaria a impulsar desde diferentes estamentos sociales, en especial el educativo, a través de políticas y acciones concretas que apunten a formar sujetos competentes en la generación de conocimiento, procesamiento de información y una comunicación asertiva. Es decir, se trata de conseguir profesionales no solo óptimos académicamente, sino sobre todo con competencias para la innovación, el emprendimiento, autónomos y con apropiación de las TIC para el análisis y *hacer* crítico sobre sus entornos: que puedan “cumplir con todo lo que la modernidad considera requisito para una formación de calidad” (Martínez, 2013, p. 13).

La anterior situación, por supuesto, convoca a los docentes de todos los niveles educativos para que inicien una transformación de sus prácticas, contenidos y políticas educativas, mediante el concepto o imaginario de *calidad educativa*, que exige estar alineado con la idea de conocimiento como medio, más que como fin. Es aquí donde las TIC entran en juego, no solo como procesadoras y transmisoras de información, sino como “un conjunto heterogéneo de aparatos, instituciones y discursos, donde las TIC como institución es donde se da la producción y organización económica” (Cabrera, 2006, p. 111), siendo lo que promueve la productividad (Castell, 2000). Al hablar de conjuntos heterogéneos se hace referencia a un conglomerado de diferentes materiales unidos por la sociedad instituyente. Aparatos, porque es un cúmulo de técnicas para hacer más eficiente las tareas de los sujetos; instituciones sociales, entendidas, según Durkheim (1999), como todos los modos de conducta y creencia instituidos por la sociedad, al convertir la investigación en un sector productivo, o sea, como ya se dijo, asumir el conocimiento ya no como fin sino como medio. Finalmente, son discursos intrínsecos a la producción, circulación y consumo de aparatos (Cabrera, 2006) que terminan por permear profundamente la escuela.

Estas tecnologías como conjuntos heterogéneos han incursionado entonces en la sociedad invadiendo la vida cotidiana y, por ende, estableciendo nuevas formas de relación entre las otras instituciones –empresas, estados, instituciones educativas– y las personas. Es decir, siguiendo a Cabrera (2006), la técnica, en este caso las TIC “implica una visión, una manera de especificar actitudes, de imponer objetivos sociales, en definitiva, un modo social de pensar y hacer” (p. 92).

La congruencia de la Sociedad del Conocimiento, donde el conocimiento es medio para la productividad promovida por las TIC bajo una concepción de Innovación afin a la calidad de un producto y su masificación, da como resultado la idea de la formación de una sociedad para que piense y actúe en esta dirección. Por ende se refuerza la categoría *innovación educativa* como “un acto deliberado y planificado de solución de problemas, que apunta a lograr mayor calidad en los aprendizajes de los estudiantes, superando el paradigma tradicional” (UNESCO, 2016, p. 1). Para ello, es importante que las instituciones educativas revisen sus modelos pedagógicos donde no solo se vinculen en su currículo contenidos concerniente a las competencias duras o de especialización, sino que también se fijen también en las “habilidades relacionadas con capacidades comportamentales y elementos socio-afectivos” (Olivares, 2007, p.

144); y que esto sea una visión institucional más allá de las propuestas y acciones aisladas de los actores educativos.

En síntesis, se encontró en la indagación teórica que en la actualidad la innovación como estrategia, el conocimiento como medio y la gestión de información mediante las TIC son la moneda de cambio más fuerte para los modos de producción y de mercado, permeando la educación con sus dinámicas. En esta producción se incluye lo educativo como esa necesidad de formar ciudadanos competentes para que atiendan las exigencias de la Sociedad del Conocimiento (Salazar y Tobón, 2018), donde se busca la promoción y tránsito de una educación tradicional a una educación marcada por la innovación con TIC en los modos de enseñar y aprender, a fin de responder a estos desafíos.

Así es como estos discursos e intenciones que viven y conviven en externalidad de la escuela, tales como Sociedad del Conocimiento, innovación, innovación incremental y disruptiva, y estas en la educación, se filtran en la escuela y se apalancan con las campañas de promoción de nuevos aparatos en la comunidad educativa. En tal sentido, los discursos, campañas y dispositivos ponen en el corazón de los docentes una obligación por llevarlos a su quehacer, y en sus labios una razón para hacerlo, aunque no lo hagan. De ahí que se planteen las tensiones que estos discursos generan en la escuela rural.

3.3.2. La escuela como lugar de tensiones, desde las TIC y la innovación educativa.

Las nociones como: TIC, Innovación Educativa y Sociedad del Conocimiento tienen su punto de giro y condensación en la *escuela*, tanto en sus diferentes niveles como en las formas en que puede ser asumida: concepto o acontecimiento. Por eso se estableció la importancia de precisar algunos elementos en torno a la génesis de la escuela, como escenario educativo, para a partir de ello identificar las relaciones con las nociones referidas. Al respecto, se encontró que ella surgió “no como un hecho educativo sino como acontecimiento moral y político” (Martínez, 2015, p. 33) que a su vez dio origen a las instituciones sociales *estudiante* y *docente*. En este escenario, el Estado se asumió como dueño de la escuela y de quienes de manera formal habitan en ella, incluido el docente (Álvarez, 1995). Así, en el nuevo imaginario social de la modernidad cobró sentido la escuela como institución social, que en Colombia cobró vida hacia 1769, y con ella, se hicieron más relevantes conceptos como *formación*, *instrucción*, *educación* y *docente*, donde el papel de la escuela fue reordenar estos conceptos y hacerse visibles y formales a través

de los planes de escuela y manuales para quienes enseñaban, es decir, los docentes (Martínez, 2015).

Del lado del *instruir y educar*, Martínez Boom (2015) retoma de Jovellanos (1845) la relación entre estos dos conceptos: “la educación es un bello barniz de la instrucción y su mejor ornato, pero sin la instrucción no es nada, es solo apariencia”, frente a lo que precisa Martínez que para dicho autor “la primera es arreglo, la segunda es disposición” (p. 263). Desde este entendimiento, la educación requiere de la instrucción porque esta busca no solo que el individuo adquiera unas habilidades en cualquier oficio sino también moldear el espíritu de los sujetos para un fin determinado. Al respecto, una postura importante a tener presente sobre educación es la de Chiappe y Sánchez (2014), quien la asume en tanto “una red de sentidos y significados de naturaleza reflexiva sobre la práctica de educar” (p. 139), con el propósito de que unos sujetos adquieran unos saberes para que garanticen la continuidad de la existencia humana (González y Martín, 2002).

En lo que tiene que ver con *formar y educar*, Juan Luis Vives citado por Martínez (2015) indica cómo en el preludio de la escuela, para el Estado “el niño era un ser deforme, física y moralmente” (p.165); por tanto había que educarlo, lo que era equivalente a darle forma a alguien que estaba deforme para ajustarlo a unos comportamientos y modales “socialmente correctos”. Ahora bien, para Carlos Vasco (1999) la escuela más que un rol de formadora cumple el papel de educadora; así pues, la formación la hace la familia y pasa a ser educación cuando esa formación se realiza de manera institucionalizada; para esto, la institución social es la escuela donde según, Bocanegra (2008), el formar era equivalente a educar, unificar y moldear mediante *la instrucción y la enseñanza*. Prácticas que no solo moldeaban al sujeto sino a la escuela misma.

Estas visiones de escuela en relación con formar, instruir y educar para un imaginario social dado no han cambiado mucho en más de doscientos años, tanto en sus discursos instituidos e institucionalizados como en las prácticas que hoy suceden en su interior (Murcia, 2012). Es decir, la escuela desde sus inicios y hasta la fecha es una institución social que fue concebida por el Estado como organismo funcional para formar a unos individuos y que a su vez ellos formen a otros y a la escuela misma, mediante ejercicios instrucción, control y vigilancia para sus fines.

Sin embargo, pese a esa mirada y función que el Estado le ha otorgado a la escuela, las dinámicas internas que en ella suceden no siempre corresponden al discurso instituido y oficial. Entre otras razones, es porque ella ha adquirido un carácter de “ser vivo”, que se refleja en las

interacciones, los conflictos, las tensiones y el reconocimiento, *de y entre* los actores internos de ella y que le otorgan su propia impronta. Es decir, ella también está constituida por las relaciones, vínculos e interacciones de tipo académico, emocional y simbólico que en su seno suceden. De ahí que Jaramillo (2016) deje entrever esta connotación de *vida propia* que tiene la escuela, la cual, según Bula (2019), se marchita cuando ya no esta a nuestro servicio.

En este sentido, asumir que la escuela es un ser viviente implica también asumir que cada una tiene una personalidad propia, es decir que cada escuela se configura a partir de las experiencias, expectativas, proyecciones, significados y sentidos particulares que la comunidad educativa le otorgan. Por ejemplo, una de las particularidades que se encontraron durante la Preconfiguración sobre esa *vida propia* de las escuelas rurales visitadas en el Suroccidente colombiano y, especialmente en el Departamento del Cauca, fue que su matiz depende en gran medida de la proximidad del acatamiento de los mandatos, políticas y recomendaciones que el Estado hace para conseguir una educación con calidad en ella.

Con base en lo anterior, Palacios (2013) distingue, entre otras, tres tipos de escuelas: aquellas que son bastante fieles a los lineamientos y discursos estatales y que se reflejan en sus prácticas educativas; las que frente a los mandatos oficiales se tornan indiferentes, aun si estos aportan a su buen funcionamiento, como una forma de democratización de esta institución; y las que reflejan procesos de emancipación de la comunidad educativa, desde una actitud de compromiso hacia su ser interno y no hacia la visión y mandatos que imparte el Estado sobre la razón de ser de la escuela. Esta última postura, responde a lo que manifiestan Elsa et al. (2006):

Revela a la escuela como un suceso inédito, donde tener derecho a educarse no sería exigirle al Estado que cumpla con su obligación constitucional de ofrecer el servicio educativo abriendo y financiando escuelas básicas o medias con toda su parafernalia y como parte del aparato educativo: escuela-sistema. El derecho a la educación allí sería entendido como el derecho a decidir colectivamente sobre la educación que quieren las comunidades. Sería el acto soberano de educarse y decidir desde allí sobre su destino como pueblo y como cultura: control social a la acción educativa. (p. 27)

Como se puede ver, las diferentes *formas de vida* de la escuela se ven enfrentadas a políticas educativas estatales, entendidas “como acciones sobre las acciones de unos sujetos, unas instituciones o unos saberes” (Barragán, 2016, p.172). A su vez, estas políticas responden a

los intereses y continuas reconfiguraciones del pensamiento social, donde esas acciones desembocan en situaciones como las que comenta Giroux (1983) cuando afirma que a la escuela se le quitó “su inocencia política” para conectarla “a la matriz social y cultural de la racionalidad capitalista” (p. 2).

Esta reconfiguración sobre los fines y sentidos de la escuela hoy se evidencia con la entrada en vigencia de las tecnologías emergentes, ya que con ellas se ha dado una transformación no solo en lo tecnológico sino también en lo político y social: “La técnica implica una visión, una manera de especificar actitudes, de imponer objetivos sociales, en definitiva un modo social de pensar y hacer” (Cabrera, 2006, p.92). Al respecto la CEPAL (2012) manifiesta cómo con el auge de las TIC hoy se han despertado nuevas exigencias al sistema educativo en los ámbitos del aprendizaje; la enseñanza; los contenidos por enseñar y aprender y al equiparar términos de cobertura y acceso a las nuevas propuestas tecnológicas. No obstante, salta nuevamente frente a ello la tensión entre lo que se espera de ella como organismo funcional y el derecho de las comunidades educativas a decidir colectivamente y construir la educación que quieren de acuerdo a sus contextos (Elsa et al., 2006).

El enfrentamiento entre las diferentes formas de *vida de la escuela* y las políticas estatales genera tensiones que, a su vez, se hacen más tensas e intensas cuando los resultados que de ella se esperan no cumplen las expectativas, sea en lo académico, lo administrativo, lo directivo o lo comunitario. Al respecto, Jara (2013) comenta: “Según los contextos y los momentos, pueden existir tensiones entre la lógica política y la lógica pedagógica, o entre la lógica del lucro y la lógica de la satisfacción de necesidades” (p. 6); estas tensiones no pueden ignorarse de cara a la toma de decisiones sobre el devenir de la escuela, sea esta urbana o rural. De igual manera, debe reconocerse que del enfrentamiento escuela-Estado también emergen tensiones que provocan un desgaste institucional, y deriva en un permanente incumplimiento de las metas propuestas y cierta desazón por la no concreción de los propósitos educativos. Es un proceso en espiral, donde frente a realidades como las que plantea Ayala (2015), lo que tiende a darse es una profundización de la situación, en vez de su superación: “los bajos resultados que Colombia ha obtenido en evaluaciones nacionales e internacionales permiten afirmar que los esfuerzos no han sido suficientes para alcanzar los estándares deseados” (p. 4).

Pese a esto, el Estado busca por diferentes medios, entre ellos por medio de la escolarización como acto de regulación, hacer de la escuela, del docente y de su práctica

instrumentos para concretar su proyecto educativo, que espera ver concretado a través de resultados positivos en las evaluaciones realizadas por el ICFES, desde un punto de vista nacional, o en las pruebas PISA, desde el ámbito internacional (Barragán, 2016). En estos escenarios los resultados son poco alentadores. De otro lado, una muestra de estas políticas y acciones, desde el ámbito de las TIC, son las ideas que al respecto consigna y difunde en el libro: *La innovación educativa en Colombia. Buenas Prácticas para la Innovación y las TIC en educación* (2016). En este documento, se hace una proyección de cómo se pretende que sea la escuela y los beneficios que traerá la educación en un plazo no mayor al año 2025, lo cual se sintetiza en una escuela que forme ciudadanos aptos para las exigencias del tercer milenio, sustentado en los conceptos de innovación educativa medida con las TIC. Para ello insta a los docentes a realizar procesos de sistematización de experiencias donde reflejen las bondades de la incorporación de las TIC en sus prácticas, a fin de generar un ambiente donde compartan sus resultados desde diferentes contextos educativos, animando a otros docentes.

Lo anterior indica que el Estado se enfoca primero que todo en ver a la innovación educativa como un camino que permite mejorar la calidad de la educación y, con ello, ofrecer más y mejores oportunidades para todos desde una perspectiva de inclusión y participación; en segunda medida, entiende las TIC como unas herramientas plausibles para hacer más eficiente este objetivo. En este panorama, el papel de la escuela no es solo propiciar que las personas desarrollen las competencias que necesitan para participar de estas lógicas, sino también que quieran hacerlo: disponer a las masas (Martínez, 2015), buscando que tenga sentido en lo individual y colectivo esa idea de ser sujeto para una nación y un mundo globalizado. Sin embargo, allí también germinan tensiones dado que en Colombia y América Latina estas ideas se fomentan sin que necesariamente se haga un reconocimiento de las dinámicas locales y particulares de las comunidades educativas (Vasco, 1997).

Lo que muestra este escenario es cómo son tramitadas y cómo se viven tensiones entre la escuela y el Estado, siendo particulares de acuerdo con la *personalidad* de cada una; esto tiene que ver con esos sentidos de escuela que los actores educativos que viven y conviven en ella le otorgan. De igual forma, estas tensiones solo son la muestra de muchas otras; ellas han existido, persisten hoy, y a futuro seguirán latentes y mutarán según las nuevas propuestas sociales, políticas y tecnológicas, contrayendo nuevas necesidades y problemáticas. Es aquí donde cobra valor la idea de no solo identificar una situación presente sino, y de acuerdo a Murcia (2016),

también anticiparse a las nuevas necesidades y dificultades previstas a fin de realizar acciones para minimizarlas.

Entre estas situaciones están las TIC; entonces, frente a ellas no se trata de establecer solamente qué sentido tiene o no para el docente incorporarlas en las actividades que propone a sus estudiantes, sino ver a través de los encuentros y desencuentros que se generan con estas tecnologías, qué reconfiguración de sentidos de escuela se suceden; esto a su vez incide en la reconfiguración del quehacer docente. Ahora bien, cabe preguntarse cómo operan estas tensiones particularmente en lo rural, como escenario divergente al contexto urbano, y dónde residen las realidades de los docentes acompañados en sus búsquedas por generar innovaciones educativas con TIC.

3.3.3. Significados que los docentes le otorgan a las TIC

En cuanto a los docentes como sujetos que otorgan sentidos a la escuela, se asumen como ese ser que al emplazarse allí está preso y libre de ella, de su enseñar, de su pasado y de sus ilusiones. Él es un “sujeto sujetado por su propia historia” (Anzaldúa, 2004) y por su porvenir. Es de señalar que la noción de docente se asume desde lo que plantea Martínez Boom (2016) en relación con la redefinición de la escuela en la década de los cincuenta del siglo XX, donde los inicios de la estandarización del currículo y la evaluación marcaron una manera distinta de definir al sujeto de la enseñanza en la escuela. Es así como “el sujeto docente es claramente una producción de la técnica y de la economía, producción que modula fuerzas continuas de intervención en la transformación del viejo enseñante por la novísima función docente” (p. 41). La modernización educativa implicó al sujeto-docente como responsable de “incorporar la novedad de una racionalidad interesada en sistemas educativos eficaces, menos costosos, más acordes con los desarrollos tecnológicos y, en general, con las exigencias de mayor velocidad” (p. 41).

En consecuencia, la investigación asimila la palabra docente pues es el término utilizado por el Estado para nombrar al sujeto que vincula laboralmente para la función de enseñar, pero asimismo reconoce el término profesor que es el que otorga la comunidad al mismo sujeto, dotándolo de otros sentidos y significaciones que no se corresponden necesariamente con esa mirada funcional del Estado. Este desencuentro permite dilucidar, desde un aspecto aparentemente trivial, cómo las comunidades educativas viven y construyen la escuela desde

dinámicas propias que no siempre coinciden con las pretensiones estatales. Este escenario de tensiones empezó a dar luces sobre cómo la construcción de sentidos y significados de la escuela también pasa por las palabras que se utilizan para nombrar a quienes hacen parte de ella.

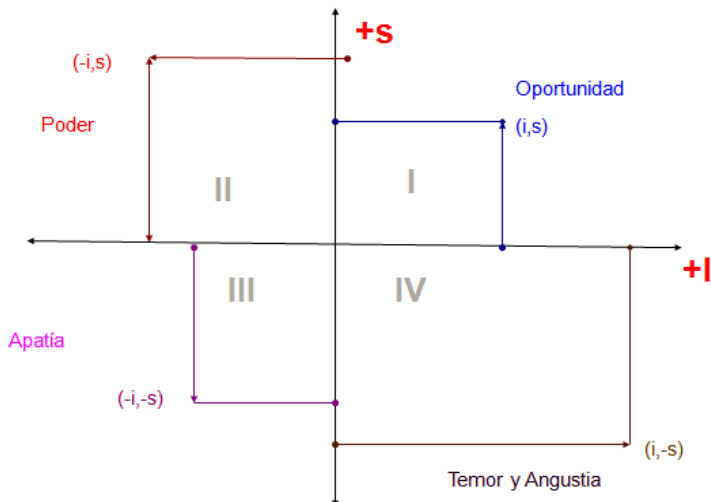
De ahí que en este estudio se utilicen ambos términos, como una manera de contrastar el nombramiento oficial de un sujeto en el marco de un Estado que instituye la escuela, con el nombramiento que en la vida escolar la comunidad educativa le otorga a quien llega a ella para enseñar. En esta misma dirección, y como indica Álvarez (2006), se entiende al docente como sujeto que se constituye en dinamizador de la construcción y reproducción de la realidad escolar, porque junto a otros crea y/o transforma imaginarios en torno a la escuela.

Ahora bien, las formas de vida particular de la escuela se tejen entonces a partir de las formas de vida particular de los sujetos, en este caso de los docentes, por el interés de esta investigación en hacer de ellos la población de referencia en el escenario cultural. Por estas razones, dichas formas de vida de los docentes en la escuela fueron examinadas en busca de explicitar las tensiones que se generan con la presencia de las TIC en ella, como parte de ese trasegar del camino de la deducción en esta fase de Preconfiguración. Para ello, se retomaron los resultados de la investigación realizada previamente en el marco de los estudios de Maestría en Educación adelantados en la Universidad del Cauca, titulada “Causalidad de la Formación para la Apropriación de las TIC en las Prácticas Pedagógicas de Docentes de Educación Básica y Media del Suroccidente Colombiano”. Si bien no especifica los resultados en el marco de las escuelas rurales, es de señalar que los docentes participantes estaban vinculados, en su mayoría, a este tipo de instituciones educativas. El planteamiento central es que

...en un proceso de formación que busca la vinculación de las TIC en la educación para docentes del suroccidente colombiano, parece que más que encuentros lo que suceden son *desencuentros* en lo que respecta a ese pensar, creer, significar y hacer con las TIC en los contextos educativos. (Benavides, 2015. p. 80)

Ese desencuentro se suscita debido a que estas tecnologías para los docentes no solo son herramientas, sino que se constituyen en significados para sus prácticas pedagógicas, los cuales son: poder, temor o angustia, oportunidad y apatía o indiferencia (Benavides, 2015). La siguiente figura lo desarrolla: el eje horizontal (*abscisa*) representa el nivel de motivación que un docente tenga por incorporar las TIC a las prácticas pedagógicas; y el eje vertical (*ordenada*), el grado de competencias que un docente tiene para el uso educativo de estas tecnologías.

Figura 2: Significados de las TIC desde las prácticas educativas



Respecto a los docentes para quienes las TIC les significan *Poder*, hace referencia a aquellos que, si bien tienen competencias para el manejo de las TIC, muestran desinterés por compartir ese saber con sus colegas ya que justamente su poder en la escuela radica y es proporcional al grado de monopolio que tenga del conocimiento sobre estas tecnologías. Tienden a ubicarse, además, en un escenario más de uso personal de las TIC que en una perspectiva pedagógica, reflexiva y de transformación de sus propias prácticas educativas.

El segundo grupo son aquellos docentes que muestran *apatía o indiferencia* de llevar las TIC a sus prácticas pedagógicas, ya que están convencidos de que la forma en que han enseñado ha funcionado, funciona y seguirá funcionando bien para el aprendizaje de los estudiantes. Se caracterizan además porque tienen poca destreza en el uso de las TIC a la vez que evidencian poco interés por adquirir competencias al respecto.

Están también los docentes a los que estas tecnologías les provoca *Temor y Angustia* (Curcio et al., 2011). El sentimiento de temor se sustenta en experiencias no gratas donde al intentar manipular dispositivos tecnológicos, ellos los averiaron o quedaron en evidencia frente a estudiantes o colegas, por su falta de competencia para hacerlo. Esto deriva en la angustia de pensar que, si se atreven nuevamente a intentarlo, se les censure o sean motivo de burla o crítica al no poder manejar con experticia estas tecnologías. En ambos casos se genera una sensación que hace que se abstengan no tanto de aprender y usarlas, sino de hacerlo de forma pública.

De otro lado, en la escuela conviven docentes que no solo han adquirido unas competencias en el manejo de las TIC -ya sea por una cualificación recibida o por un proceso autodidacta-, sino que se preguntan cómo aprovechar estas tecnologías en el aula, poniendo a prueba diferentes ideas. Para ellos, estas tecnologías les significan *oportunidad* para potenciar procesos vinculados a sus prácticas y lo demuestran en esa permanente curiosidad y puesta en escena de diferentes propuestas, sean estas de largo aliento o no.

El hecho de que en una escuela convivan dos o más de estos significados que tienen los docentes sobre las TIC, por supuesto que genera tensiones en el ser, hacer y decir entre ellos sobre la escuela, su trabajo en ella y el lugar de estas tecnologías en la vida cotidiana. A su vez, esto deriva en unos sentidos sobre la escuela auspiciado por esos nuevos modos de relación al interior de esta institución social.

3.4. Pre-estructura sociocultural: escuela - docentes - TIC

Murcia y Jaramillo (2008) proponen que para comprender mejor las realidades que, por definición, son complejas, “no solo es necesario tener una observación interna y externa desde el acceso inductivo al fenómeno, sino contar con los discursos teóricos del fenómeno social referente a las posibles categorías que van emergiendo” (p. 111). Por esta razón, la Preconfiguración se enfocó en relacionar lo observado sistemáticamente y lo condensado en precategorias que constituyen una primera aproximación a la teoría sustantiva; en función de ello se indagó en la teoría formal, como una relación entre un proceso inductivo y otro deductivo. Esto, desde el rol de formador de docentes y tutor de experiencias de incorporación de las TIC y la innovación educativa en escuelas rurales del Suroccidente colombiano.

Como teoría sustantiva derivada de la inducción, se encontraron dos precategorias selectivas: “el acompañamiento para la incorporación de las TIC en la escuela depende de la articulación entre la visión y liderazgo directivo, el talento humano y la infraestructura tecnológica; pero el eje es el factor humano y las relaciones que desde este se configuran y configuran la escuela” y “la escuela rural está inmersa en el imaginario tecno-comunicacional más desde sus discursos que desde sus acciones, dado que él involucra las realidades rurales desde sus intereses con sesgo urbano y no desde los que surgen de ellas mismas”. Estas precategorias permitieron identificar tres factores vinculantes como ejes del escenario cultural de la investigación: primero, las TIC como aparatos, discursos e instituciones sociales que hacen

parte del denominado imaginario tecno-comunicacional (Cabrera, 2006), desde donde se indagaron los conceptos de Innovación, Sociedad del Conocimiento, apropiación pedagógica e innovación educativa que hoy permean la vida escolar, sea rural o urbana; segundo, la escuela, haciendo un recorrido general por su creación como organismo funcional del Estado, y las tensiones que ello representa en contraste con la personalidad o formas de vida que en ella se constituyen desde las relaciones internas y externas, y desde su derecho a decidir colectivamente su destino (Elsa et al., 2006); finalmente, los docentes como sujetos participantes de la investigación y sobre quienes recae el interés por establecer qué los mueve y con-mueve frente al uso de las TIC en la escuela rural como escenario cultural, donde el proceso dirigió la atención en torno a los encuentros y desencuentros asociados a su decir y hacer frente a la incorporación deliberada, sistemática y continua de estas tecnologías.

A partir del encuentro entre estos tres factores TIC-escuela-docentes se logró establecer que la vida escolar respira, no tanto por los mandatos y políticas externas, sino en y por la relación de los sujetos con el espacio, que lo convierten en lugar para *decir y hacer*, y esto se traduce en un lugar para *ser*. Así, la apuesta por la incorporación de las TIC como reflejo de esa externalidad incide en la vida escolar pero no es su eje; de hecho, el que se diga que estas tecnologías son importantes para mejorar la educación, pero a la vez no se refleje una presencia deliberada, sistemática y continua de ellas en las prácticas de los docentes, indica que el imaginario tecno-comunicacional hace parte de la escuela pero no la define enteramente ni a ella, ni a los docentes que en ella habitan.

En consecuencia, la Preconfiguración permitió vislumbrar que la pregunta en torno a lo que mueve a los docentes para generar cambios en su quehacer educativo no está tanto en la mediación que decide o no usar, sino en el sentido mismo de escuela que él ayuda a constituir, y que lo constituye a su vez en un vínculo de doble dirección. Ahora bien, al reconocer las TIC como aparatos, discursos e instituciones sociales que hacen parte de un imaginario instituido, como lo es el imaginario tecno-comunicacional, se identifica que no se trata asumirlas como artefactos que entran o salen de la escuela, o de pensar si se prenden o se dejan apagados, sino de reconocer que son modos de estar en el mundo que hacen presencia en la escuela más allá de la materialidad, incidiendo también en esa construcción de sentidos. Por esta razón se visualizó que no se trata de pensar el para qué de las TIC en la escuela, como aparatos o artefactos neutrales, sino la constitución de la escuela, desde adentro, en un mundo tecno-comunicacional; es decir,

pensar el para qué de la escuela en un mundo con TIC. Con esta perspectiva, se entró a la Configuración del problema de investigación.

4. Segundo Momento: Configuración de la realidad

Esta sección del informe da cuenta de una búsqueda por esclarecer el entramado de relaciones que se da entre la escuela, los docentes y las TIC; entre ellos, se le otorga énfasis a la relación escuela-docentes, al asumir como perspectiva de indagación que se trata de pensar no tanto el para qué las TIC en la escuela, sino el para qué la escuela en un mundo con TIC. Esta perspectiva fue la que dio lugar a la Configuración, como segundo momento de la Complementariedad, la cual se constituye a partir de los elementos que se relacionan a continuación a manera de introducción.

Murcia y Jaramillo (2008) expresan que, en el marco de la Complementariedad como diseño metodológico, el momento de la Configuración busca aproximarse a una estructura de sentido, la cual es la representación de la “esencia de las acciones e interacciones que se pudieron apreciar en el trabajo de campo, mostrando de esta manera la realidad lo más cercana a como la viven los sujetos en el escenario investigado” (p. 151). Para ello, se reflexiona y describe en profundidad la pre-estructura como un primer bosquejo de la realidad que resultó en la Preconfiguración; es decir, se da cuenta de la relación identificada entre las precategorias que emergieron del primer acceso al escenario sociocultural amplio, desde el encuentro entre la teoría sustantiva y la formal. Ello da lugar a “la esencia de esa red de relaciones y significados a través de un ejercicio de reflexión sobre lo que representa la estructura en un contexto interno y externo” (p. 107); en otras palabras, es explicitar esa dimensión temática de la investigación.

En ese orden de ideas, la dimensión temática reafirmó y precisó el tránsito hacia otro modo de encarar la incorporación de las TIC en el escenario escolar rural, desde una mirada crítica, pasando de preguntarse para qué las TIC en la escuela a para qué la escuela en un mundo con TIC. Dicha perspectiva se convirtió en una invitación a pensar la realidad escolar desde el imaginario tecno-comunicacional como imaginario social instituido, no para reforzarlo, sino para comprender cómo la escuela se mueve en él a partir de tensiones presentes entre los discursos y las acciones, particularmente de sus docentes. Reflexionar y describir esa pre-estructura que se constituye en la dimensión temática es, según Murcia y Jaramillo (2008) describir y definir el problema de investigación, lo que significa que en la Complementariedad, el problema de investigación “se constituye desde las realidades estructurales de la cultura presente y no desde los juicios inferenciales o sobre una posible estructura” (Murcia y Jaramillo, 2008 p. 124), por lo que no es predictivo.

Habiendo establecido el problema de investigación, se concretó y describió el escenario sociocultural de profundización como lugar específico para la obtención de datos. En este caso, dicho lugar se emplaza en dos instituciones educativas rurales del Departamento del Cauca. Saber qué se quiere comprender y dónde, facultó entonces la toma de decisiones sobre el enfoque y método de investigación; para lo primero, se optó por la Etnografía Educativa o escolar, y para lo segundo, por la Fenomenología de la práctica, por las razones que se desarrollan más adelante.

A su vez, definir el enfoque y método permitió tener la plataforma para constituir el plan de configuración donde se plantean no solo las técnicas e instrumentos para la obtención y procesamiento de datos sino, sobre todo, la visión y perspectiva para propiciar el encuentro, la búsqueda y comprensión del fenómeno de estudio con los participantes. De ahí que los elementos desarrollados se convirtieran también en factores adicionales para focalizar los participantes en el escenario sociocultural presentado. Este capítulo y momento de la investigación cierra reseñando la estructura de sentido que emergió en el encuentro con los participantes. No obstante, su desarrollo amplio e interpretación hacen parte del momento de Reconfiguración.

4.1. Explicación de la pre-estructura

Toda investigación nace de interrogantes intuitivos que se plantean a la vida misma, pero es su teorización, en vínculo con la experiencia, la que permite dichos interrogantes en preguntas de investigación. En otras palabras, y como lo afirma Jaramillo (2019), la construcción del problema de investigación es un asunto teórico es un ir hacia el objeto de estudio reconociendo que se trata de generar teoría y entrar en diálogo con ella. Es por eso que describir y reflexionar en torno al encuentro entre la teoría sustantiva, que emergió en el acceso al escenario cultural, y la teoría formal que se indagó para ampliar y apoyar su comprensión, permitió llegar al problema de investigación. Este proceso se desarrolló en la Preconfiguración, y constituye la develación de la esencia o dimensión temática identificada como foco de estudio.

Del proceso descrito surgió entonces que es en el hacer de los docentes donde es posible evidenciar si la escuela ha incorporado de manera deliberada, sistemática y continua las TIC. Así, a la luz del proceso vivido como formador en torno a la incorporación de estas tecnologías y la innovación educativa en zonas rurales del suroccidente del país, se identificó que el eje en realidad está en el hacer más que en el decir o en los discursos, porque en él se explicita la

incorporación de estas tecnologías. En consecuencia, si es el hacer lo que está en el centro de la situación, habría que precisar que en torno a él giran las TIC, la escuela y los docentes: la escuela, como espacio donde ese hacer tiene lugar y, en este estudio, especialmente se hace referencia a la escuela rural; las TIC, como infraestructura, pero también como visión de mundo que potencia las acciones escolares para su mejoramiento continuo; y los docentes, como sujetos que encarnan ese hacer en la escuela. En tal sentido, en la actualidad, las instituciones sociales: escuela, docentes y TIC se constituyen en una triada interdependiente para potenciar acciones acordes a la Sociedad del Conocimiento, o para comprender las tensiones que dicha pretensión genera.

En este orden de ideas, es posible observar en esta triada la perspectiva institucional frente a las apuestas que se asumen para responder o no a las lógicas del mundo contemporáneo, en este caso desde lo rural; es decir, buscar en ello un discurso y unas prácticas que reflejen o no el interés por formar ciudadanos desde y para unas realidades tecno-comunicacionales. Asimismo, en la relación *docente-TIC* se puede vislumbrar la incorporación de las tecnologías y el discurso que ellas sustentan en su vida cotidiana, así no sea necesariamente en sus prácticas educativas. Las tecnologías masificadas en los modos de ser y estar en el mundo, no obstante, son las que no necesariamente han penetrado de forma consistente en el hacer y quehacer escolar, especialmente en lo rural. Es una relación con las TIC que refleja una inquietud sobre el cómo utilizarlas que no ha trascendido al para qué utilizarlas en el aula; esto, según se observó en esta primera aproximación, tiende a dejarlas al margen de las decisiones pedagógicas y didácticas en la escuela.

Por su parte, lo observable en la *relación docente-escuela* es que cada una permite a la otra su existencia como institución social: sin docente no hay escuela y sin escuela no hay docente. En este sentido, es de precisar que son los docentes como sujetos los que otorgan sentidos a la escuela en vínculo, en principio, con los estudiantes, porque a la escuela se va cuando existe un docente en ella que enseñe a unos estudiantes que van allí a aprender. Es así como hay una mutua relación, porque solo es posible ser docente cuando existe la escuela como lugar de su hacer y quehacer, y ella existe porque el docente habita en ella con su hacer. Esto permitió establecer que la incorporación de las TIC depende de esta relación docente-escuela; entonces, estas tecnologías no son el eje de ningún proceso, incluyendo los procesos de innovación educativa, dado que, si no hay escuela o no hay docente, el asunto de las TIC en las

prácticas simplemente no tiene asidero. Además, si no hay TIC la relación docente-escuela sigue existiendo; es decir, la escuela era antes de las TIC y es más allá de ellas, aun en un mundo tecno-comunicacional.

En esta observación se empezó a nutrir una postura frente a la investigación desde la cual se asume el acompañamiento para la incorporación de las TIC no es un foco de interés para pensar en la relación de estas tecnologías con la educación, justamente porque este enfoque ubica a las TIC en el centro ignorando que al retirarlas la escuela y los docentes siguen existiendo a través de sus prácticas y su quehacer escolar. En la inducción y deducción de esta etapa de Preconfiguración, se hizo explícito entonces que, si bien en el discurso y la intención de los docentes está presente el incorporar las TIC en las escuelas rurales del suroccidente de Colombia y, en consecuencia, se generan algunas acciones institucionales, no en pocos casos dichas acciones se debilitan e incluso desaparecen sin que la escuela se perturbe en su existencia por ello.

En consecuencia, durante la Preconfiguración se hizo evidente cómo el mismo imaginario tecno-comunicacional posiciona los discursos y las perspectivas para acercarse a la escuela y a su relación con las TIC, pero no por ello condiciona la existencia de la escuela en general y, para efectos de este estudio, se puntualizaría que no condiciona la existencia de la escuela rural en particular a pesar de que refuerza en ella un sesgo urbano. Desde la postura del imaginario instituido, la no incorporación de estas tecnologías de forma deliberada, sistemática y continua se asume como un problema para la adaptación de la escuela y su supervivencia en el mundo contemporáneo; asimismo, se tiende a señalar a la escuela y a los docentes como causantes de dicha problemática. En ello, se refleja cómo se piensa la escuela en relación con las TIC como motor para movilizar su hacer, lo que tiene de fondo la concepción de que son estas tecnologías las que movilizan y definen sus sentidos. No obstante, aunque la escuela está inmersa en un mundo con TIC, este estudio empezó a mostrar cómo ella, sobre todo la escuela rural, se configura a sí misma, es y hace, sin que estas tecnologías sean su centro.

Es de precisar y retomar en torno a los conceptos de esta triada escuela-docentes-TIC que, en relación con la escuela, esta se constituye en un campo donde continuamente confluyen fuerzas que intentan moldearla para unos fines particulares mediante estrategias, mediaciones y herramientas. A su vez, responde con una forma de ser particular, a partir de esas tantas vidas que la habitan, la reflexionan y transitan por ella. Para el Estado, la escuela se constituye en

institución funcional (Murcia y Jaramillo, 2014); sin embargo, para esta investigación ella va más allá de su propósito de origen que es socializar y moldear alumnos mediante “estrategias y ejercicios de poder que van fabricando las subjetividades acordes a las demandas de la escuela: un sujeto obediente, puntual, limpio, cumplido que ha adquirido el conocimiento de los contenidos mínimos que se le enseñan” (Anzaldúa, 2004, p. 46). Se asume entonces como ese lugar donde se entran y estallan sentidos comunes, consiguiendo con ello la construcción de nuevos sentidos y significados emanados de los sujetos. Es una escuela que toma su derecho a construir en comunidad, y desde el contexto, su propio destino (Elsa et al., 2006), aunque no lo explicita en sus discursos. Por ende, tiene vida propia y es dadora de vida, lo que hace que el espacio se convierta en lugar, entendido este como escenario colmado de significados, sueños y expectativas (Murcia y Jaramillo, 2008). Desde esta perspectiva, el propósito que se empezó a trazar fue el de comprender cómo ese modo social de pensar y hacer que imponen las TIC se manifiesta en este lugar.

En cuanto a los docentes, estos se asumen desde el Estado como sujetos para hacer de la escuela el organismo funcional, acorde con las políticas de un momento y lugar determinados. No obstante, en correspondencia con lo planteado en torno a la escuela, el docente es también sujeto que construye sentidos y significados en y desde ella; por tanto, es quien da vida a la escuela a la vez que recibe vida de ella. Con el docente, entre otros sujetos que la constituyen, es como la escuela se convierte en lugar para configurar con ella una identidad propia.

Esta construcción mutua de sentidos y significados entre escuela-docente no está al margen, ni se da de espaldas a las políticas que desde afuera se definen, pero tampoco opera como eco o repetidora pasiva de ellas. Además, tampoco son construcciones estáticas, sino que operan como acuerdos temporales que responden a las contingencias cotidianas de la vida escolar. Ahora bien, independientemente de que no estén al margen de las políticas externas y que sean temporales los acuerdos y significados que constituyen la escuela y sus sujetos, estos proyectan unos sentidos que son la base de las relaciones que se tejen en una comunidad educativa a través de la interacción social.

Para el caso de las TIC, esta institución ya tiene configurada unas políticas y ejecuta unas acciones que no siempre coinciden con los sentidos internos de las escuelas. Es allí donde se presenta un desencuentro que desemboca en una pérdida de esfuerzos, un incremento de tensiones entre las comunidades educativas y las políticas públicas en educación y, por ende, una

resistencia a avanzar en la calidad educativa, al menos aquella signada por dichas políticas estatales. Estos son elementos que hacen parte del acercamiento a la presente investigación.

Es así como la Preconfiguración permitió observar que la relación docentes - escuela rural - TIC, vista desde el imaginario tecno-comunicacional, plantea: un escenario de desencuentro entre los discursos en torno a las TIC para la educación y el hacer de los docentes. Desde el imaginario tecno-comunicacional se señala a los docentes y la escuela como responsables de ese desencuentro y como problema para lograr, no solo la incorporación de las TIC en la educación, sino también la integración de innovaciones educativas en la escuela para que cumpla con su función de formar ciudadanos para la Sociedad del Conocimiento. Lo anterior, es una orilla desde la cual pensar el ser y el hacer de la escuela y del docente en el mundo actual. En contraste a ello, surgió entonces la precategoría núcleo de este momento de la investigación, la cual se constituye en un cambio de postura respecto al lugar desde el cual se piensa la escuela. De este modo, no se ubica en la relación escuela-TIC como instituciones sociales cargadas de un imaginario tecno-comunicacional con sesgo urbano, sino en la relación escuela-docente. En consecuencia, se plantea un transitar desde el para qué las TIC en la escuela a para qué la escuela en un mundo con TIC, especialmente la escuela rural. Este es un cambio de postura que posibilita la emergencia de la pregunta de investigación de este trabajo.

4.1.1. La pregunta que deriva en objetivos de esta investigación

La Preconfiguración de este estudio explicitó la relación escuela-docentes-TIC, como lo que estructura el fenómeno social de interés, lo cual se manifestó de forma latente como su esencia. Esto, desde mostrar que dicha relación se da no desde una postura de promoción de las TIC hacia los docentes para pensar la escuela, sino desde una relación escuela-docentes en un mundo con TIC. Con ello invitó a pensar no en cómo hacer para que estas tecnologías sean efectivamente incorporadas para transformar la escuela, a través de establecer los sentidos detrás de la contradicción entre el decir y hacer de los docentes, sino en develar los sentidos de escuela desde la presencia de estas tecnologías en su vida cotidiana y en la vida cotidiana de los sujetos que la configuran. De ahí que este proceso de reflexión llevara a plantear como pregunta de investigación: *¿Qué sentidos de escuela emergen en docentes de Educación Básica y Media, a partir de la incorporación de las TIC en sus comunidades educativas rurales?*

Lo anterior derivó en la comprensión de dichos sentidos, como objetivo general del estudio. Asimismo, se trazaron como preguntas orientadoras del accionar investigativo que, en este caso, constituyen indagaciones específicas que permiten avanzar en torno al objetivo general: ¿qué devela la escuela rural en torno a la relación educación y TIC, a través del decir y el hacer de sus docentes?, ¿qué sentidos de escuela emergen en torno a la relación educación y TIC, desde el encuentro entre dicho decir y hacer?, y ¿qué estructura de sentidos se manifiesta desde la relación educación y TIC en la escuela rural?

Es de señalar que como trasfondo de estas preguntas están las tensiones que subyacen en la escuela frente a ese movimiento generado por la irrupción tecnológica, y que permean los procesos de enseñanza y de aprendizaje incluso cuando no es en la dirección de incorporar las TIC para hacer que dichos procesos sean más eficientes y efectivos en el marco de lo que plantea el imaginario tecno-comunicacional imperante.

4.1.2. El concepto de sentido como base del problema de investigación

La pregunta por los sentidos de escuela implica pensar en esos procesos de construcción de acuerdos y significados que cuales están en permanente transformación por tensiones que se dan entre lo ideológico y lo utópico (Cabrera, 2006). Es decir, entre las ideas que dan soporte a una institución social, asimiladas como propias de su tradición, y las ideas de cambio, referidas al deseo de adaptar la institución social a nuevas condiciones y modos. Es allí donde las TIC, como nueva condición que genera otros modos de ser, hacer y decir, mueven la escuela por las tensiones que se generan entre la conservación de lo establecido y la posibilidad de cambio. Tensiones que para Marcurse (1999) demuestran esa no neutralidad de las TIC, por lo que su incorporación no solo es tecnológica, sino también política.

Ahora bien, esas tensiones y acuerdos hacen que emerjan nuevos significados y, por ende, nuevos sentidos que responden a procesos de interacción social que involucran tanto a los sujetos que habitan la escuela como a quienes desde afuera buscan determinarla. De ahí que lo adecuado no es hablar de un sentido de escuela sino de los sentidos de escuela, en plural, porque ellos son múltiples: no necesariamente apuntan en una misma dirección ni son los mismos para todos los sujetos vinculados a la escuela. En consecuencia, en este caso, para develar estos sentidos fue necesario pensar en una metodología basada en el encuentro y diálogo con docentes que asumieran las TIC desde diferentes perspectivas en escuelas rurales como escenario cultural.

Ramírez (2012) plantea que indagar los sentidos del interlocutor implica, automáticamente, buscar un sentido propio; a este ejercicio lo llama “etnología invertida” (p. 95). Esta idea proyectó la necesidad de elegir no solamente una metodología basada en el encuentro y la conversación o diálogo con los docentes para ir tras sus sentidos de escuela a partir de la incorporación que hacen de las TIC, sino también la necesidad de ir tras los sentidos de hacer esta investigación y, por tanto, los sentidos del investigador en ella. Esto llevó a preguntarse qué sentido tiene indagar por estos tres ámbitos de sentido. Lévinas (1974) plantea que algún sentido debe encontrarse al hacerse esta pregunta, de lo contrario se caería en el absurdo, en una falta de sentido que oriente la búsqueda de los sentidos. Una pista para encontrar este meta-sentido es lo que plantea Ramírez (2012) al señalar que al “preguntar por el sentido de los otros se llega a la pregunta por el sentido de sí mismo” (Ramírez, 2012, p. 95); en este caso, preguntar a los docentes por el sentido de escuela fue el camino para reconocer los sentidos de hacer esta investigación y los sentidos de quien investiga en ella.

Esta pregunta por los sentidos llevó a indagar diferentes posturas teóricas que permitieran darle respuesta. Entre ellas se encontró lo planteado por Wittgenstein (2009), quien afirma que “el sentido del mundo tiene que residir fuera de él. En el mundo todo es como es y todo sucede como sucede; en él no hay valor alguno, y si lo hubiera carecería de valor” (p. 133). Su visión representa una paradoja pues el valor del mundo radica en la ausencia de valor y por tanto el sentido del mundo *es y está* fuera de él. Al respecto Giraldo (2015), en una interpretación que hace del *Tractatus logico-philosophicus*, afirma que ese sentido que está por fuera de las cosas no es estático, sino que fluye en su superficie, se adentra, se transforma y se escapa de ellas, pero también de las palabras y de los conceptos. Esta última idea, que da cuenta de la imposibilidad de verbalizar los sentidos, coincide con lo señalado por Wittgenstein (2009) quien afirma que los sentidos del mundo y del mundo de la vida “pertenecen al ámbito de lo inexpresable debido a que las proposiciones absurdas no cumplen con las exigencias de sentido de las proposiciones genuinas, es decir, carecen de toda vocación representacional” (p. 44).

Deleuze (1969), por su parte, afirma que “el sentido es una entidad inexistente, incluso tiene relaciones muy particulares con el sinsentido” (p. 25), y agrega:

Preguntarse por el sentido es preguntarse por un incorpóreo que sobrevuela todos los estados de cosas, por un extra-ser que frente a las alturas del ideal o la física de las profundidades se mueve en una superficie metafísica: puro infinitivo que

es lo expresado en la proposición sin ser una dimensión proposicional, presencia que insiste o subsiste sin existir, como el infinitivo de todo presente. (p.18)

Lo que significa que el sentido no solo es paradójico sino inefable. A esto agrega Derrida (1998) que es además inasible, cualidad que asocia al *différance*, la cual “si se la piensa desde la lógica de la presencia, no es nada, porque ella es más bien un movimiento” (p. 113). Esta perspectiva que dio lugar a Hernández (2009) para considerar el sentido como cambiante, es decir, para entenderlo como “sentido nómada”:

Nunca hay un solo sentido del mundo, sino que el tan pretendido sentido siempre se disipa en su otredad, siempre se desliza hacia su contrario ... huye.

La idea de un sentido presente (dado, eterno y quieto) se desvanece en el movimiento del sentido nómada. (p. 116)

Entender el sentido desde las cualidades de fuera del mundo o de la cosa, paradójico, inefable, inasible y nómada, aparentemente representa una imposibilidad para develar los sentidos de escuela tras los cuales va esta investigación, los sentidos de la investigación y del investigador en ella. Por tanto, hay una imposibilidad aparente de develar el meta-sentido del estudio. Sin embargo, Wittgenstein (2009) afirma que “la ética es la investigación acerca del significado de la vida, o de aquello que hace que la vida merezca vivirse, o de la manera correcta de vivir” (p. 4); en ello, se encontró una respuesta de posibilidad o meta-sentido, desde donde se comprende que la investigación no era el fin, sino un medio para intentar transitar hacia una ética del ser, hacer y del buen vivir desde la escuela rural y desde el hacer investigación en la escuela rural. Es allí donde la investigación asumió el sentido, en tanto orientación e impulso hacia y con el otro, desde un hacerse responsable de ese otro (Lévinas, 1974).

Es de mencionar que Lévinas (1974) se aparta de la idea de supremacía del sujeto, como un Yo de donde emanan sentidos que se manifiestan en la indagación en torno al ser, para ubicarse en el Otro y en la responsabilidad por ese Otro. Es decir, no se trae al Otro para hacerlo prisionero, bajo el propósito de obtener un dato que dé cuenta de él según los presupuestos de quien investiga; al contrario, se trata de ir hacia su otredad manifiesta desde un encuentro con su rostro. De ahí que sea menester asumir esa responsabilidad por ese Otro que se abre al diálogo, llegando a él desde una actitud de pasividad y vulnerabilidad, contraria a la imposición. De eso se trata la investigación de los sentidos como ética a la cual refiere Wittgenstein (2009).

Ahora bien, la siguiente indagación fue sobre el origen del sentido en ese Otro, que en este caso serían los docentes. Al respecto, Villoro (1992) en su tesis de *La nueva figura del mundo*, plantea que el sentido “se desprende de una creencia central: el sentido de todas las cosas, incluido el del hombre mismo, proviene del hombre. El hombre es fuente de sentido y no recibe él mismo de fuera su sentido” (p. 91); es decir, considera que el sentido es inherente al ser humano. Lévinas (1974) señala en esta misma dirección que ni siquiera Dios es fuente de sentido, porque “no es a partir de una idea todavía económica de Dios que se podría describir el sentido; es el análisis del sentido el que debe manifestar la noción de Dios que el sentido oculta” (Lévinas, 1974, p. 47). De igual forma, Martínez (2006) afirma que “las cosas por sí mismas no están dotadas de sentido, y el sentido por otro lado es siempre para alguien o algún referencial, o se solicita y se hace necesario sobre un lugar cuestionado” (p. 81), donde, en palabras de Husserl, “lo real no tiene sentido sino en la conciencia y una conciencia intencional” (citado por Losada, 2005, p. 83). Estas ideas complementan a Deleuze respecto a su visión de sentido abstracto, inasible e indecible que circunda *en* y *sobre* las cosas, donde solo hay posibilidad de existencia en la medida que haya un alguien *con sentido* que les permita existir. Ese alguien con sentido que da sentido a las cosas a partir de sí mismo, es el ser humano.

Una metáfora de ello, desde la física, es la fuerza de gravedad, que no existe sin la masa. Es la masa la que experimenta sus efectos y la que afecta a otros cuerpos o masas. En un universo conformado solo de fotones, la gravedad, dentro de las leyes físicas conocidas no existiría o estaría sin estar, siendo solo en potencia, para aparecer al primer asomo de masa (Asimov, 1980). Así, en el mundo de la vida, la masa sería el ser humano quien al existir permite que la gravedad, es decir, el sentido, se dé.

En relación con la imposibilidad de verbalizar el sentido, surge una segunda paradoja, y es que para hablar el sentido debe estar presente, aunque no se pueda verbalizar. Es decir que, aunque “nunca digo el sentido de lo que digo” (Deleuze, 1969, p. 57) no se puede empezar a hablar sin el presupuesto de su existencia. Por tanto, existe una estrecha relación entre el lenguaje y el sentido, en tanto el “lenguaje es la realización del sentido; más exactamente, es la realización del horizonte de significación del intérprete” (Catoggio, 2008, p. 154), y el sentido es infinitivo del presente y pretérito al acto del habla. Al respecto, Gadamer (1998) afirma que el lenguaje “es la primera interpretación global del mundo y por eso no se puede sustituir por nada. Para todo pensamiento crítico de nivel filosófico el mundo es siempre un mundo interpretado en

el lenguaje” (p. 83). Por tanto, el ser es lenguaje, entonces su comprensión pasa por la comprensión del lenguaje del ser. Esto significa que el sentido, en tanto fuera de las cosas, se constituye en un éter que está fuera de las cosas gracias al lenguaje; es gracias a este que el sentido puede concretarse, puede *ser* y *es* a su vez. De igual forma, gracias al lenguaje, se pueden comunicar los sentidos de las cosas entre los hombres, frente a esto Gadamer (1993) enfatiza en que la palabra no es solo una herramienta o medio de conocimiento del mundo, ella “es la cosa misma, la que entonces está presente en ella; en consecuencia, la palabra no es una herramienta en sentido auténtico” (p. 510).

Desde esta mirada, el lenguaje es el mundo o el mundo tiene su ser en él. No obstante, el lenguaje también es medio de comunicación de sentidos, aun cuando estos son inefables. En esta línea, Pérez (2012) condiciona la existencia del sentido y el lenguaje al *vínculo*, cuando afirma que este “adquiere una condición vital para el ser humano, sin él no hay lenguaje, no hay subjetividad, habría vida sí, pero no habría sentido ... Solo hay sentido ahí donde existe un vínculo con el otro” (p. 188). Y a su vez, el vínculo se funda en el lenguaje, tal como lo expresa Rousseau, parafraseado por Pérez (2012): “ahí donde está la sonoridad del lenguaje está la música de los afectos, los tonos y son estos los que generan el vínculo” (p. 188).

Ahora bien, si el sentido en su infinitud e incertidumbre se hace *ser* o *presente* en el lenguaje, y a su vez el lenguaje es la sonoridad que da vida al vínculo, entonces ¿cuál es la acción donde convergen todos estos elementos? Para Gadamer (1998) esto se da en la conversación, entendida como ese algo que tiene su propia personalidad y autonomía que *llena* de satisfacción a quienes entran en un diálogo. La conversación que es caduca en el tiempo se nutre de infinitos sentidos confinados entre la pregunta y la respuesta de los hablantes. Es frente a ello que Mancilla (2013) expresa que “la pregunta se constituye en generadora de una constelación de sentidos (provisionales) de la cosa: ‘el preguntar es ya demanda de unidad de sentido y, también, de discernimiento de cuestiones últimas’” (p. 181). Del lado de la respuesta, Hernández (2009) plantea que ella busca “determinar una forma particular de dar coherencia a la constelación de sentidos en una forma específica” (p. 118). A esa interdependencia es a lo que se le llama diálogo.

Ramírez (2012) plantea que el “preguntar y responder implica en realidad un diálogo interminable en cuyo espacio están la palabra y la respuesta, donde lo dicho se encuentran siempre en ese espacio” (p. 151); por su parte, Catoggio (2008) señala que el diálogo “no es otra

cosa que la dialéctica de la pregunta y la respuesta” (p. 154), en donde emergen, se hacen plausibles y se comparten sentidos. Es decir, el condensante del vínculo reside en esa dupla pregunta-respuesta o diálogo, que genera y focaliza un cúmulo de sentidos.

Sin embargo, el diálogo no solo es la cristalización del vínculo y fuente de los sentidos, sino que en él se teje el conocer o comprender el mundo gracias a la interpretación lingüística, la cual, y según Gadamer en *Verdad y Método* (1998), sostienen el pensar y conocer mediante la convocatoria de tres elementos: el auto olvido; la ausencia del yo, porque lo que se presenta es la esfera del nosotros, y la universalidad del lenguaje. Estos son elementos que dan la posibilidad de reafirmar ese sentido de vínculo que genera el lenguaje, al compartir sentidos que emergen de la pregunta y se focalizan en la respuesta, pero que, además, permite acercarse al conocimiento. Moreno (2012) lo define indicando que “el sentido es inherente a la acción de conocer el mundo” (p. 222); mientras Carrillo (1999) indica que el sentido es conocimiento y verdad.

En el diálogo o acto de conversar como forma de conocer y comprender el mundo, está entonces el sentido de forma pretérita. En particular, cuando el sujeto llega al diálogo sobre el sentido, él ya ha reflexionado y posiblemente se ha hecho preguntas filosóficas en torno al mismo, así como en torno al ser, la razón del ser y ser en el universo, el ser del sujeto y el ser de las cosas. Ricoeur (2002) señala así que pensar o hablar del sentido nos remite a “aquello sobre lo cual nos interrogamos, es la pregunta por el sentido del ser” (p. 83). Al respecto, Heidegger (1987) asocia esta concepción del sentido del ser, con la comprensión y libertad del sujeto cuando afirma que el acto de filosofar está determinado por la autonomía que tenga el sujeto frente a dogmatismos o creencias para, desde ella, experimentar y escrutar “el mundo con una acrecentada vitalidad interior, penetrando en su sentido último o, incluso, llegando hasta su origen” (p. 12). Es decir, para Heidegger, una vez el sujeto se libere de las ideologías, puede iniciar el camino o método filosófico para develar el sentido y encontrarle sentido al vivir, esa razón de mundo y en el mundo.

A partir de lo expuesto, se configura otro ámbito que es importante abordar: la red de sentidos que se conforman entre los hombres. Es decir, emerge y dotamos de sentido al mundo de la vida pero, a su vez, estos entran en relación con los sentidos de mundo de los otros sujetos, configurándose así y, en primera instancia, sobre el mundo y en el mundo “un sistema de relaciones de sentido”, el cual a su vez “es vivenciado, se me da inmediatamente sin reflexión

alguna” (Catoggio, 2008, p. 147). Esta idea está en sintonía con Gadamer (1998), cuando afirma que “cuanto más vivo es un acto lingüístico, es menos consciente de sí mismo” (p. 149).

Este sistema de relaciones de sentido, Gadamer (1998) lo encara desde: la idea de verdad y la obra de arte, el sentido comunitario, la capacidad de juzgar y el gusto como aspectos que conducen al conocimiento. Al respecto, Lévinas (1974) agrega que “es evidente que, en toda esta concepción, la expresión define la cultura, que la cultura es arte y que el arte o la celebración del ser constituye la esencia original de la encarnación. El lenguaje como expresión es, ante todo, el lenguaje creador de la poesía” (p. 32). Esto indica que existe un vínculo entre el lenguaje, la cultura y el sentido asociado a lo bello, armónico y sensible, que da soporte al ser con otros; es decir, a la construcción de lo comunitario, un concepto vital al momento de pensar en la escuela como lugar de sentidos. Es decir, en Gadamer (1993) y Lévinas (1974) hay un “rechazo de lo que podríamos llamar *sentido* o *significado* conceptual” para poner en su lugar el sentido común, el gusto y la capacidad de juzgar como lo que vincula esa red de sentidos; En Carrillo (1999) esta perspectiva se encuentra como sentido comunitario.

Gadamer (1993) hace referencia a Vico, quien soporta su manifiesto pedagógico y “nueva ciencia”, en el sentido común (*sensus communis*); el sentido comunitario y la elocuencia. Esta última asociada a “decir lo correcto, esto es, lo verdadero, y no solo el arte de hablar o el arte de decir algo bien” (Gadamer, 1993, p. 49). Así, el sentido común es el sentido que funda la comunidad, aunque se aclara que dicho sentido comunitario no significa estar de acuerdo en todo, ni compartir necesariamente las mismas experiencias generales, porque este “no dice que cualquier otra persona vaya a coincidir con nuestro juicio, sino únicamente que no deberá estar en desacuerdo con él” (Gadamer, 1993, p. 70). Al respecto, Anzaldúa (2012) comenta que “no puede haber sentido para un sujeto o una colectividad, si no es a condición de que haya sentido social, en función de las significaciones instituidas como formas de decir-pensar y hacer-construir social” (p. 57). Estos sentidos se organizan y se cristalizan en “la cultura, los sistemas simbólicos, mitos, creencias, concepciones y valores que regulan las relaciones sociales” (p. 57).

Como se puede notar, independiente de la designación que se le dé al sentido, este convoca a lo individual con lo comunitario o colectivo con una pertenencia a lo grupal donde cobra valor y representatividad. El sentido es lo que permite unificar a un grupo social y abre la posibilidad de conocer. Esta perspectiva se asocia a la idea de “conocimiento” y “verdad”, como nociones que se configuran no desde un carácter individual o privado, sino grupal y que no es

meramente racional o conceptual, sino que también está mediado por lo emotivo (Carrillo, 1999). En esta dirección, Gadamer (1993) alerta sobre el riesgo de perder autonomía y, en consecuencia, la necesidad del sujeto de liberarse, particularmente de la moda a través de la formación del juicio y del buen gusto, como desarrollo de la capacidad de discernimiento. Al respecto expresa: “frente a la tiranía de la moda, la seguridad del gusto conserva así una libertad y una superioridad específicas” (p. 70). Esta fue una importante razón para que Vico, según Gadamer (1993), propusiera la “necesidad de formar a los hombres en el sentido común, como elemento de suma importancia para la vida de ellos y la unidad de la sociedad” (Gadamer, 1993, p. 59), fundamentado sobre el concepto de la vida misma. Es entonces el sentido común un sinónimo de libertad y autonomía para la toma de decisiones del sujeto; una forma de no estar sujetado al devenir del grupo, aun con la pertenencia a él gracias al sentido común.

Ahora bien, retomar la pregunta que orienta esta investigación, es decir, ¿qué sentidos de escuela emergen en docentes de Educación Básica y Media, a partir de la incorporación de las TIC en sus comunidades educativas rurales?, a la luz de estos elementos, permitió establecer, de entrada, que su comprensión implicaba un ir al lenguaje en y desde la escuela rural, el cual se manifiesta en el diálogo o la conversación, pero también en el acontecer cotidiano. En consecuencia, se hizo necesario precisar el lugar de investigación, en el marco del escenario cultural al cual se accedió durante la Preconfiguración. Todo esto permitió establecer los participantes con quienes entablar las conversaciones y observaciones que permitieran dar cuenta de ese decir y hacer en la escuela rural, desde la realidad de un mundo tecno-comunicacional. Este es el escenario sociocultural para indagar en torno a esas redes de sentidos que constituyen lo comunitario, y donde confluye lo conceptual y lo emotivo desde el denominado sentido común que aglutina, a la vez que posibilita autonomía y libertad.

Se llega entonces al escenario sociocultural entendiendo que la escuela es una institución social en permanente relación y tensión con otras instituciones internas y externas a ella, teniendo en cuenta que existe también una interdependencia entre ella y los sujetos que la conforman; a su vez, esta interdependencia es posible gracias a la acción comunicativa, como lo indica Habermas (en Murcia y Jaramillo, 2008). Por ello, fue fundamental tener presente en su definición que para dar cuenta de sus redes o estructuras de sentido se requería sumergirse en la escuela, en sus verdades, su conocimiento comunitario o sentido común (Gadamer, 1993), es decir, fundirse en sus acciones comunicativas, en su lenguaje.

4.2. Escenario sociocultural de profundización

El núcleo e interés de esta investigación es aproximarse a develar esos sentidos de escuela que se configuran cuando los actores educativos que conviven al interior de ella, particularmente los docentes, son incorporados por las TIC y a su vez ellos las incorporan para su experiencia. El escenario sociocultural amplio de indagación, en correspondencia a este interés, se ubica en el suroccidente colombiano, desde el contacto con docentes de escuelas de los departamentos de Cauca, Putumayo y Caquetá, como asesor o formador en temas vinculados a la incorporación de las TIC en sus prácticas, y como promotor de la innovación educativa con TIC.

Estos acercamientos previos permitieron re-conocer las realidades de la escuela y con ello delimitar el interés para la aproximación con la población participante, la cual se focalizó en el municipio de La Vega – Cauca, y se conformó por docentes de dos instituciones educativas: La Escuela Normal Superior Los Andes – sede principal, ubicada en la cabecera municipal, y la Institución Agropecuaria Santa Rita – sede principal, ubicada en el corregimiento que lleva su mismo nombre. Esta focalización responde a dos situaciones: el trabajo realizado en el año 2018 con el programa MOOC-Mentes de la Universidad del Cauca en el municipio, al operar una de las sedes en la Escuela Normal Superior Los Andes, lo que permitió un acercamiento particular a esta zona; y la contratación como docente del área de matemáticas en la Institución Educativa Agropecuaria Santa Rita, desde finales del mismo año. Esta posibilidad laboral implicó la residencia permanente en este municipio, la oportunidad de ser docente en una escuela rural que respondía plenamente al escenario de interés del estudio, y el establecimiento de un diálogo constante con otros docentes, tanto de la misma institución como de la institución ubicada en la cabecera municipal.

Con ambas instituciones educativas se tenía el vínculo previo establecido como orientador de un proyecto de la Universidad del Cauca que, como se describió en la Preconfiguración, tenía como objetivo motivar el tránsito de los estudiantes de grado once a la Educación Superior. Sin embargo, el contacto se había dado mayoritariamente con las directivas, dos docentes y estudiantes, lo que fue favorable para no ser asociado por los colegas como formador de docentes, ni como investigador.

Al momento de seleccionar los participantes se tuvieron en cuenta los dos escenarios educativos, porque en los diálogos y encuentros con los docentes se pudo identificar que, a pesar de que ambas atienden de forma mayoritaria a población rural dispersa, la experiencia de ser

docente en la cabecera municipal que es sede de capacitaciones y encuentros por representar centralidad y contar con más infraestructura, y donde 32 docentes atienden, en este caso, a cerca de 430 estudiantes, es diferente a la de los docentes que laboran en un contexto marcadamente más rural y menos visitado, pues no queda sobre la vía principal y es una zona estigmatizada por el conflicto armado, y donde son 12 docentes atendiendo a no más de 120 estudiantes.

La cabecera municipal de La Vega está a unos 108 kilómetros de la ciudad de Popayán (Cauca), distancia que se recorre lento, tanto por sus sinuosos caminos a través de altas montañas y precipicios como porque parte de la vía no cuenta con pavimento ni un mantenimiento frecuente. La Vega opera como epicentro comercial, con una economía austera, y es un sitio de paso hacia otros municipios del Macizo colombiano. En la cabecera municipal no hay más de tres mil habitantes, entre quienes alrededor de noventa corresponden a estudiantes de la Escuela Normal Superior Los Andes; los demás estudiantes se desplazan cada día desde veredas y corregimientos, con distancias entre media hora y hora y media, o arriendan habitaciones compartidas para estar durante la semana. De los 32 docentes de la sede principal, el 60% no son oriundos de la región y, por tanto, comúnmente viajan los fines de semana a sus lugares de origen. No obstante, todos viven en la cabecera municipal.

La Normal Superior es la única institución educativa en la cabecera municipal. Su infraestructura es amplia, incluyendo espacios deportivos de uso comunitario, lo que la convierte en anfitriona de los encuentros del municipio. Tiene dos salas de cómputo con un aproximado de veinte equipos cada una, distribuidas para su uso entre Educación Básica y Básica Secundaria, y Educación Media y Programa de Formación Complementaria; con dos profesores de Tecnología e Informática que atienden asignaturas adicionales. Las salas cuentan con servicio de Internet intermitente y con bajo ancho de banda. Adicionalmente, la institución recibió recientemente la dotación del laboratorio tecnológico de ParcheTIC, una iniciativa de la Gobernación del Departamento del Cauca que es para uso de todas las comunidades educativas del municipio, por lo que la administración no es del colegio. Esta dotación no ha sido inaugurada por problemas con el sistema eléctrico en las instalaciones de esta institución.

El Corregimiento de Santa Rita, por su parte, está ubicado al noroccidente del Municipio de La Vega, a 23 kilómetros de la cabecera municipal y a 26 kilómetros de la carretera Panamericana en el punto de Piedra Sentada (Patía), con una única vía de acceso no pavimentada. Se caracteriza por ser zona predominantemente campesina, dedicada al cultivo de

café, yuca, frutales, así como una producción apícola y ganadera incipiente. No cuenta con una economía próspera, lo que se refleja en problemáticas de orden público, necesidades sanitarias no satisfechas, escasez de recursos afines a los servicios públicos, etc. A ello, se suma que es una región con presencia histórica de grupos armados ilegales y, al amparo de ellos, de sembrados de coca y laboratorios de cocaína, siendo el eslabón inicial de una ruta de narcotráfico que tiene conexión con el corredor del Patía para salir al océano pacífico o conectar con rutas hacia el norte y sur del país.

A pesar de las necesidades de la región y la estigmatización de zona roja, es decir, zona con presencia de conflicto armado, la gente de Santa Rita se caracteriza por su cordialidad, capacidad de trabajo y un alto sentido de pertenencia e identidad; esto se refleja en su participación y liderazgo en procesos de movilización social y resistencia por la defensa del territorio. En este escenario, y de hecho como fruto de este sentir comunitario, está la Institución Educativa Agropecuaria Santa Rita, ubicada a las afueras de un pueblo donde viven unos doscientos habitantes. La Institución está conformada por una comunidad de 22 docentes, 12 de ellos vinculados a la sede principal donde se ofrecen los niveles de Educación Básica Secundaria y Media. Cuatro de los doce docentes viajan diariamente en moto entre la cabecera municipal y Santa Rita, y seis se desplazan semanalmente hacia la ciudad de Popayán. En general, el ambiente laboral es favorable, aunque ello no redundará en el desempeño académico de los estudiantes que es apenas básico.

La dotación de TIC es precaria. Existe una sala de cómputo con quince equipos y no tiene servicio de Internet. En contraste, cuentan desde hace dos años con un docente de Tecnología e Informática altamente calificado, quien ha acondicionado los recursos existentes y ha generado propuestas para fortalecer la apropiación tecnológica en los estudiantes, en procura de mejorar sus procesos de aprendizaje.

4.3. Enfoque y método asumidos desde la Complementariedad como diseño de investigación

Teniendo como base la pregunta de investigación y el escenario sociocultural de desarrollo del estudio, se plantea en este apartado el diseño e implementación del plan de configuración, que tuvo como propósito conseguir una estructura de sentido a partir de la obtención y el procesamiento de datos, como lo plantea la Complementariedad (Murcia y Jaramillo, 2008). Para poder conseguir esa estructura de sentido fue necesario decidir qué

enfoque de investigación se iba a asumir, buscando que este respondiera al interés por describir una realidad social como base para su comprensión. De ahí que se eligiera la Etnografía educativa o escolar, particularmente desde lo planteado por Woods (1987) y Goetz y Lecompte (1988), dado que ella se centra justamente en esa descripción profunda de la vida escolar como acontecer y vivencia para dar cuenta de esa realidad social desde la voz de los mismos participantes. En este caso, se aplica para comprender los sentidos de escuela que emergen frente a la realidad de una escuela en un mundo con TIC.

Es de señalar que la Complementariedad tiene una afinidad con la etnografía; de hecho, Murcia y Jaramillo (2008) se refieren a ella comúnmente como Complementariedad etnográfica pues parte de su finalidad es buscar “desde las acciones de los sujetos, compenetrarse en la esencia de esas acciones, de manera que no limite la posibilidad de comprensión de las estructuras organizativas (Murcia y Jaramillo, 2008, p. 129). Sin embargo, la Complementariedad reconoce que las realidades son complejas; por tanto, invita al encuentro de posibilidades a fin de “desentrañar las estructuras culturales y las esencias de esas estructuras para poder comprender” (Murcia y Jaramillo, 2008, p. 93). Es por ello que, para dar cuenta de esa realidad compleja desde diversas aristas, se recurrió a la “Fenomenología de la práctica”, especialmente desde la corriente de Max Van Manen (2003 y 2016), en tanto ella dotó a la investigación de una actitud reflexiva que permite una comprensión más profunda de lo alcanzado desde la Etnografía educativa. Es así como se constituye el método, entendiendo este como postura, como forma de asumir y vivir la investigación.

La Complementariedad como diseño metodológico permitió abrirse a la posibilidad de integrar la Etnografía educativa, como enfoque, con la Fenomenología de la práctica, como actitud reflexiva. Es de recordar que ello se sustenta en asumir los fenómenos sociales desde el principio de complejidad, particularmente desde el principio Sistémico Ecológico que reseña Morín (1993 y 1994). En consecuencia, si la finalidad de esta investigación gira en torno a los sentidos que los docentes configuran de la escuela cuando incorporan las TIC, la Complementariedad se constituyó en un camino plausible para tal fin, tanto desde lo epistemológico como desde lo metodológico. En adelante, se profundiza en el uso de la Etnografía Educativa y su encuentro con la Fenomenología de la práctica como constitutivas del plan de configuración, su implementación en campo y, como resultado de ello, la estructura de sentido emergente de la relación de las categorías que, igualmente, emergieron de este proceso.

4.3.1. La Etnografía educativa o escolar

La decisión de asumir la Etnografía educativa o escolar (Goetz y Lecompte, 1988 y Woods, 1987) como enfoque metodológico, fue motivada por ser la escuela el escenario cultural de la investigación; con ello se buscó responder al interés de describir y comprender realidades sociales que en ella se enclavan, y la posibilidad de hablar desde ella al ser docente e investigador en este escenario. Como referentes, se contó con las publicaciones *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa* de Peter Woods (1987) y *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa* de Goetz y Lecompte (1988). En estos trabajos se exponen sus bases históricas y filosóficas; los principios; las posturas; las aptitudes; las fases, técnicas e instrumentos, entre otros aspectos. Goetz y Lecompte (1988) definen la Etnografía educativa como ese “conjunto de la literatura (resultados, conclusiones, interpretaciones y teorías) derivada de los estudios de campo sobre la enseñanza escolar y otros procesos educativos” (p. 37). Por su parte, Woods (1987), afirma que existe un paralelismo entre ella y la enseñanza, donde su punto de convergencia está en que ambas mezclan en su hacer la ciencia y el arte.

De otro lado, se asume que hablar de Etnografía educativa o Etnografía escolar es equivalente. Esto, atendiendo a la idea de Serra (2004), quien afirma que “ni la educación es exclusivamente escolar, ni lo que pasa en la escuela se explica por lo que sucede en los límites estrictos de esta institución” (p. 166), por lo que son campos interrelacionados y complementarios. No hay uno que esté subordinado al otro, sino que su estudio necesariamente implica su relación, en tanto “la etnografía escolar o de la educación surge simplemente como consecuencia de haber seleccionado un campo determinado para realizar la etnografía” (p. 166).

Otro aspecto a aclarar, es que asumir la Etnografía educativa o escolar como enfoque no se limita a la aplicación de unas técnicas e instrumentos predefinidos y estáticos; por el contrario, se asume como un ejercicio creativo y dinámico que tiene convergencia en la finalidad. Woods (1987) menciona al respecto que “sea cual fuere el proyecto, un hecho fundamental es que vale mucho más internalizar el «espíritu etnográfico» que memorizar técnicas” (p. 12). Asimismo, Cotán (2020) precisa, a partir de las ideas de Maturana y Garzón (2015), que “las etnografías no deben reducirse a su dimensión descriptiva, deben ir más allá como modalidad de investigación educativa: debe ayudar y proponer alternativas y teorías con el fin de conseguir mejorar las prácticas educativas” (p. 99).

Ser creativo y ser propositivo desde la Etnografía educativa o escolar, se soporta en la idea de que las condiciones del escenario cultural no son “un objeto cristalizado y estático, sino un proceso de acciones, relaciones, sentidos y valores, en un marco intersubjetivo que cambia permanentemente” (Murcia y Jaramillo, 2008, p. 126). Es decir, la creatividad es un eje fundamental que apalanca no solo el trabajo de campo. Este principio fue tenido en cuenta en la investigación, desde la escuela rural como escenario cultural cambiante.

4.3.2. La Fenomenología de la práctica como actitud reflexiva

Van Manen (2016) en su libro *La Fenomenología de la práctica* afirma que la Fenomenología “es el modo de acceder al mundo como lo vivimos pre-reflexivamente. La vivencia pre-reflexiva es la experiencia ordinaria en la que vivimos y a través de la que vivimos, si no toda, la mayor parte de nuestra existencia cotidiana” (p. 31). Lo pre-reflexivo o pre-predicativo refiere a la vida vivida o a un “tal como se vive” que aún no se ha reflexionado, que constituye lo que Van Manen define como experiencia vivida. Se trata entonces de hacer investigación no para ir por un concepto nombrado o por una representación de la cosa o del fenómeno de estudio, sino por su *existente*, por “el momento crudo o el aspecto de la existencia que hemos alejado y enfocado con el lenguaje [verbal o de otro modo]” (p. 58).

Así, la Fenomenología no es tratar de entender lo que sucede en la conciencia de una persona o un grupo de personas, es decir, no es el estudio de la vivencia subjetiva porque la subjetividad se funda en la reflexión del sujeto sobre lo vivido. La fenomenología es un método filosófico de investigación “para preguntar, no un método para responder” (Manen, 2016, p. 32); por tanto, se trata de una comprensión libre de *intoxicaciones* teóricas, supuestos y emociones, para hacer inteligible el fenómeno de estudio, poderlo explicitar y describir fenomenológicamente. Ahora bien, preguntar fenomenológicamente no es preguntar por las vivencias en ciertos momentos de la vida de alguien, porque ello implicaría asumir que el sujeto tiene acceso y puede dar un reporte de las estructuras de sentido de su experiencia vivida. Por el contrario, preguntar fenomenológicamente es asumir una actitud reflexiva y un método para buscar que el sujeto evoque “los sentidos y las fuentes concretas de la vivencia prereflexiva como la vivimos, de momento a momento, en nuestra existencia cotidiana” (p. 74), a fin de acceder a eso que es primordial de la vida como es vivida y experienciada. A esta actitud reflexiva se le llamará en adelante actitud fenomenológica.

En cuanto a la descripción fenomenológica, esta se preocupa no por dar cuenta de por qué ocurren las cosas, ni para qué ocurren, sino de la manera como se dan o aparecen en la consciencia del sujeto, sin pretender que este las explique o explique desde la investigación sus causas. Se trata, entonces, de dar cuenta de la experiencia vivida en tanto vivida. De ahí que este tipo de descripción se acompañe de una forma de escritura también particular, “escribir fenomenológicamente no es solamente anotar o redactar los resultados de un proyecto de investigación ... consiste en intentar recuperar y expresar los modos de vivenciar nuestra vida, tal y como la vivimos” (Van Manen, 2016, p. 22). Por ello se asume la escritura como reflexión, como forma de profundizar y cambiar a quien escribe, pero también como un modo de evocar en el lector una experiencia dada; para esto, se da licencia de acudir a recursos literarios que permitan a otros vivenciar dicha experiencia a través de las palabras. Por tanto “un texto fenomenológico no solo comunica información, también pretende dirigirse o evocar formas de sentido que son más poéticas, exclusivas o ambiguas, pero que no se puede decir con facilidad en el discurso proposicional” (p. 50).

Carlos Augusto Hernández (2005) refiere, en relación con la escritura de la práctica docente en el marco de procesos de investigación, que “algunas experiencias pueden ser llevadas incluso al lenguaje elaborado y estricto de las ciencias; otras pueden ser comunicadas a través de las metáforas o recurriendo a las vivencias compartidas” (p. 11). Sin embargo, en todo caso su valor estará afinado en la capacidad que tenga de comunicar la vida escolar de manera vívida, en tanto ello permite reconocerla desde sus saberes. En el caso de este estudio, que busca dar cuenta de las formas de sentido presentes en el hacer y decir del docente o en su experiencia, se previsualizó una escritura entrelazada con los relatos de las vivencias en la escuela, así como el uso de metáforas o construcciones simbólicas, siendo consciente de que las formas rígidas de la escritura académica no iban a responder a este propósito.

Esto permitió retomar la pregunta sobre la pertinencia de indagar sobre el sentido que los docentes le otorgan a la escuela, a partir de la experiencia vivida por ellos en la incorporación que hacen de las TIC, lo que se asocia a la pregunta por el sentido de esta investigación enfocando la inquietud desde el punto de vista de la Fenomenología como actitud reflexiva. Ya se indicó previamente que dicho sentido está en la ética, es decir, en una perspectiva axiológica donde la finalidad de investigar en educación está en relación directa con el sentido de lo educativo que, en Van Manen (2003), está asociado con “alcanzar una competencia pedagógica

esencial: saber cómo actuar con acierto y cautela en situaciones pedagógicas, partiendo de un carácter reflexivo minuciosamente labrado” (p. 9).

Frente a ello, es relevante plantear que en esta investigación la relación entre investigador y participantes se asume también desde la noción de competencia pedagógica, que implica una cierta sensibilidad al mundo emocional y no solo cognitivo. Se trata de elaborar para sí modos de abrir el escenario para la relación, como resultado de un trabajo reflexivo individual y colectivo que permita generar una disposición mutua hacia el encuentro; esta disposición requiere, como lo manifiesta Hernández (2005), de experiencia, sensibilidad, intuición y prudencia “en situaciones en las cuales es necesario respetar la intimidad del otro, cuidar de sí mismo y de los demás” (p. 11). A esto se le denomina tacto, término acuñado por Helmholtz, según Gadamer (1993), quien lo retoma para indicar que es esta una manera de conocer en las Ciencias del Espíritu que, no obstante, es inexpresada e inexpresable.

Esta conexión nutrió de argumentos la respuesta a la inquietud planteada, no solo desde esa aspiración a *conocer*, sino y sobre todo desde un *ser y hacer* como docente e investigador, enmarcado en una postura ética. Con ello, se respaldó la adopción de la Fenomenología de la práctica como actitud reflexiva que se complementó con la idea de que preguntar por el sentido de escuela, a la postre es una “pregunta por el sentido del ser” (Ricoeur, 2002. p. 83). En este caso, se trata de una pregunta por el *ser docente* y por el *ser investigador*, para con ello aproximarse a llegar a un *hacer* diferente en lo académico y profesional. Por tanto, el camino desde una actitud fenomenológica no solo tuvo que ser proyectado para ir a la escuela como escenario cultural para indagar sus sentidos, sino, además, como un camino hacia sí mismo donde el escenario en este segundo *ir* fue la propia vivencia, entendiendo que está es “vivir a través de algo” (Manen, 2016, p. 59), en este caso, vivir a través de la escuela.

En este punto surgió una pregunta que alimentaba el diseño del plan de configuración: ¿cómo es posible materializar esa idea de trascender del *conocer* al *ser y hacer* desde la Fenomenología de la práctica, en tanto actitud reflexiva? Lo que se encontró a partir de la reflexión fue que ir a la escuela para quedarse en ella se constituía en un compromiso y un asunto ético de ir a la escuela y vivirla correctamente. Aquí era donde se podía explicitar ese sentido de la investigación como investigación de la ética para vivir correctamente de Wittgenstein (2009), y esa forma de intentar hacerlo real fue a partir del sentido de responsabilidad de Lévinas (2005) que se corresponde al concepto de tacto, previamente referido. Para este filósofo, la

responsabilidad se funda en la otredad y en el acercamiento a ella desde la vulnerabilidad y la pasividad, esta última entendida como esa no absorción del Otro para sí. Desde esta postura, en el rol de investigador la intención fue no tanto la de buscar un sentido conceptual, sino uno comunitario (Gadamer, 1993 y Osés, 1986).

Otro aspecto a tener en cuenta al asumir la Fenomenología de la práctica como actitud reflexiva para develar y comprender los sentidos de escuela, a través de los docentes, fue el *asombro*. Esto, dado que “la investigación fenomenológica comienza con el asombrarse por lo que se da y por como algo se da. Esto solo se puede llevar a cabo, cuando estemos inmersos en un estado de asombro” (Van Manen, 2016, p. 30). Esa capacidad de asombro es una condición necesaria que implica estar dispuesto; específicamente se trata de la disposición de la que se habla en el tacto, lo que, en palabras de Heidegger, es permitirse un efecto dis-posicional, entendido como la aceptación de que algo nos mueve de posición, “nos disloca o nos desplaza” (Van Manen, 2016, p. 41).

Esta dislocación también se encuentra en los principios de la Etnografía, al considerar que para concretar su finalidad consistente en “la descripción de lo que una gente hace desde la perspectiva de la misma gente” (Restrepo, 2016, p. 16), se requiere que los etnógrafos adopten “una actitud conscientemente ingenua que les permita percibir cada uno de los aspectos de un fenómeno como si resultara nuevo para ellos y, por tanto, potencialmente significativo” (Goetz y Lecompte, 1988, p. 175). Esta es una perspectiva relevante si se tiene en cuenta lo que afirma Wolcott, en relación con que es el investigador el “instrumento esencial de la investigación” (p. 115), idea reforzada por Woods (1987) al afirmar que dicho investigador debe asegurar que “todo lo que se haga, en realidad contribuya al refinamiento del instrumento principal de la investigación” (Woods, 1987, p. 23), que finalmente es un refinamiento de sí mismo.

La Etnografía habla de ingenuidad y la Fenomenología de asombro, ambas nociones referidas a una actitud del investigador para no entrar con presupuestos que no le permitan ver algo diferente a lo ya dado en un fenómeno de estudio, ni dejar al Otro ser en tanto Otro. Por tanto, se constituye, junto al tacto y cuidado del otro, en la base de un accionar ético que asume la responsabilidad por ese Otro, condición irrenunciable del investigador como principal instrumento de la investigación.

4.3.3. *Plan de configuración: la obtención y procesamiento de datos*

La Complementariedad propone para el momento de Configuración el diseño de un plan para la obtención y el procesamiento de datos, una vez se ha definido el enfoque y método como perspectiva metodológica de la investigación. Por tanto, en coherencia con las cualidades propias de la Etnografía educativa o escolar, como enfoque, y la Fenomenología de la práctica, como actitud reflexiva, se presentan y describen a continuación no solo las técnicas e instrumentos utilizados, sino también la comprensión en torno a cómo ellos aportan y se articulan a la noción del método como un camino de creación y re-creación permanente.

Al respecto, Woods (1987) afirma que la Etnografía “se aprende a hacer en la medida que se hace, hasta convertirla en una búsqueda personal, tanto por el método como por el tema” (p. 23); este es un proceso de construcción y deconstrucción que Jaramillo (2019) igualmente asocia con la investigación cualitativa, al indicar que de hecho el método es creación y recorrido que se va haciendo al andar; es un camino que se forma y que transforma a quien lo traza y lo recorre. Esta capacidad creativa se conecta, a su vez, con la actitud fenomenológica en tanto ella invita a “ser sensible a los momentos de atención, así como a lo dado-por-hecho, a los momentos de intuición y hasta los momentos en que vivenciamos nuestro mundo en términos de misterio, confusión, desorientación, extrañeza o incongruencia” (Van Manen, 2016, p. 76). Así pues, la sensibilidad es una cualidad necesaria para crear rutas posibles hacia el otro, en un encuentro entre tacto y asombro.

Para ir hacia la escuela se tuvo en cuenta que si algo la caracteriza es la presencia de una multiplicidad de voces que forman un permanente barullo, un bullicio constante donde está latente la vida misma de la escuela, donde ella se enuncia para sí. *Bullicio escolar* que tiende a silenciarse ante la presencia del extraño, por lo que la sensibilidad y el tacto se constituyeron en una clave para permitir que no se acallara, sino que se dejara escuchar en su ininteligibilidad para procurar, desde ella, percibir los sentidos de escuela que allí se funden. De ahí que este término se asimilara en este estudio como expresión que denota ese mundo palpitante de la escuela, en el que se realizó la inmersión.

Por estas razones, para llegar y fundirse en el *bullicio escolar* de la Institución Educativa Agropecuaria Santa Rita y la Escuela Normal Superior Los Andes se buscaron técnicas e instrumentos que permitieran la apertura, flexibilidad y adaptación a partir de una sensibilidad e intuición *in situ*. Esto, al entender que lo dado a la conciencia no emerge bajo la presión de

escenarios rígidos; cualquier intento de condicionar al otro, desde el uso de instrumentos marcados por la eficiencia y la eficacia técnica, iba a redundar en un condicionamiento de la expresión del participante y en un cierre como investigador a la posibilidad de sentirse tocado por la experiencia de este (Van Manen, 2016). Esto es asumir la investigación como ética (Wittgstein, 2009), un hacerse responsable del otro (Lévinas, 2005), donde la actitud fenomenológica se funda en el cuidado de ese otro y en el cuidado de sí, haciendo del tacto y la meditación ejes fundamentales para hacer de la investigación un saber estar-en.

Lo mencionado cobró especial relevancia al considerar que en este momento de la investigación se entró a la escuela rural para hacer parte de ella no solo como investigador, sino también como docente, minimizando “las fronteras investigador-participante (para) ser aceptado por los sujetos que la conforman” (Woods, 1987, p. 19). Esta situación, si bien facilitó y garantizó el estar-en la escuela como escenario sociocultural, no de forma frecuente sino permanente (Van Manen, 2016), implicó también acompañar el asombro y el tacto con una permanente capacidad de extrañamiento, como condición no solo para narrar una realidad de otros, sino para resignificar dicha realidad en y desde el propio ser (Van Manen, 2016); además, hacerlo procurando no perturbar el contexto compartido con otros docentes (Goetz y Lecompte, 1988).

Para precisar la obtención de datos a partir de ese dejarse tocar por el *bullicio escolar* con una actitud fenomenológica, se recurrió a dos técnicas centrales: la observación y la entrevista, asumiendo esta última como conversación o diálogo. Ambos bajo el propósito de obtener relatos que permitieran “recrear de forma vívida los fenómenos” (Goetz y Lecompte, 1988, p. 195), como lo plantea la etnografía, pero complementado este interés con el de hacer que los relatos hablaran por sí mismos del fenómeno de estudio, procurando no perturbarlo ni con la presencia, ni con teorías previas, ni con el lenguaje, como lo plantea la fenomenología (Van Manen, 2016). Es decir, hacer del proceso de evocación un camino hacia la comprensión.

Por lo anterior, el relato es para esta investigación la unidad mínima de análisis, en tanto su hermenéutica no gira en torno a una taxonomía o disección de los textos. Por tanto, se comprendió el relato de las vivencias de los docentes como el dato a través del cual se buscó obtener las estructuras de sentido de la escuela rural. Cada vivencia se proyectó como la posibilidad de sumergirse en diversas comprensiones y reflexiones, no desde una lógica inductiva o deductiva, sino desde una lógica *reductiva*, entendida como “ese volverse

atentamente al mundo, esa apertura de la mente, efectuada por la *epojé*” (Van Manen, 2016, p. 249) donde existe una temporalidad y contingencia que convoca el sentido y su esencia. El movimiento entre *epojé* o suspensión del juicio y la reducción es lo que se estableció como medio para convocar el asombro ante las vivencias aparentemente ordinarias de la vida escolar, a fin de develar el sentido presente en ellas. Cabe aclarar que la *epojé* es lo que permite la apertura al mundo y al asombro libre de supuestos, y la reducción es el gesto fenomenológico de redescubrimiento de la vida y de los modos en que la vida se da en su unicidad. De este modo, el camino a la escuela no representó el seguimiento de una ruta trazada, sino un hacer camino al andar que permitió ser, estar y hacer de otros modos en la escuela, desde la capacidad de apertura y asombro frente a sus haceres y quehaceres cotidianos.

Este “ir hacia la escuela” se pensó entonces a través de la indagación existencial guiada (Van Manen, 2003), o la comprensión de los relatos a la luz de las nociones o temas existenciales que atraviesan toda experiencia humana: las relaciones vividas (relacionalidad), el cuerpo vivido (corporalidad), el espacio vivido (espacialidad), el tiempo vivido (temporalidad) y la tecnología y cosas vividas (materialidad). Asimismo, fue un avance de la heurística o ese atender a la invitación de apertura y asombro reconociendo las trayectorias de un camino a recorrer; a la hermenéutica, como proceso de comprensión y relación de los relatos que ven y dejan ver lo extraordinario en lo ordinario, para ir desde ahí hacia una comprensión vivencial y metodológica, dando un orden que permite aproximarse a ese mundo vivido como proceso de estudio.

Los relatos se obtuvieron, como se indicó previamente, a través de la *observación* y la *conversación*. En relación con la *observación* como técnica para la obtención de datos, esta se centró en una atención a los procesos de incorporación de las TIC por parte de los docentes adscritos al escenario cultural, desde su decir y hacer en torno a ello, como un participante observador. Dicha observación se convirtió en una fuente de relatos sobre la vida escolar desde las remembranzas, el acontecer cotidiano y sus aspiraciones y anhelos. Esta fue una posibilidad que se nutrió en la vivencia cotidiana de ser docente en una de las dos instituciones educativas, y tener vínculos con la otra, pues esta es un escenario común de procesos educativos del municipio. Esto dio una posición privilegiada para poder estar-en sin ser percibido como observador, lo que hizo posible a los participantes ser, decir y hacer sin prevenciones y de manera espontánea, minimizando al máximo la distorsión o perturbación de la realidad. La observación no se realizó en ningún caso desde actividades programadas previamente con este

propósito; por el contrario, respondió a la naturaleza del devenir escolar. No obstante, en ningún momento se ocultó el rol de investigador ni el interés de conocer sobre estas experiencias escolares, como parte de ese compromiso ético en el marco de la investigación y base de esos acuerdos tácitos que se construyen en todo encuentro con los otros (Gadamer, 1993).

De este modo, la observación fue una forma de acceso al mundo vivido, una manera de vivenciar la escuela rural de manera atenta, donde se tuvo como derrotero el reconocer que se “necesita comenzar desde abajo, hablando y dejando hablar a las cosas de nuestro mundo cotidiano, tal y como lo vivenciamos y encontramos: verlo, sentirlo, escucharlo y tocarlo.” (Van Manen, 2016, p. 58) Experiencia vivida y vívida que, convertida en relato, permitiera evocar la estructura de sentidos develada en el escenario sociocultural. Se trató, por tanto, de dejar ser a la escuela en su estado natural, para aproximarse a lo que Heidegger (1987) denomina como el origen.

Woods (1987) resalta de esta idea de investigación participativa, que ella permite mejorar “las propias intuiciones empáticas y al mismo tiempo resguarda las situaciones originarias de posible contaminación de influencias extrañas” (p. 20). Como bien se mencionó previamente, hacer parte de la escuela permitió minimizar la perturbación que genera la presencia de un extraño que pregunta por lo cotidiano. De hecho, este académico extrapola también esta condición a las entrevistas, recomendando desarrollarlas como conversaciones naturales, lo que tiene de fondo su entendimiento como una participación mutua y no como una interrogación del otro. Allí es donde los sujetos del escenario sociocultural se reconocen como participantes y no como informantes, es decir, son asumidos y se asumen como pares en un ejercicio de reflexionar y comprender algo que es de interés mutuo. Con estos sujetos con se conversa no una, sino varias veces, en torno a una noción que conecta intereses y sobre la cual se va profundizando progresivamente. Por tanto, en este caso se asumió la relación conversacional, como posibilidad de encuentro en la palabra para evocar aquello tras lo cual se iba: los sentidos de la escuela rural en un mundo con TIC. Para ello, se tuvo en cuenta lo que plantea Van Manen en torno a la interpretación a través de la conversación (2003), al señalar que:

Una conversación puede iniciarse como una mera charla y, de hecho, así es como normalmente nacen las conversaciones; pero, luego, cuando gradualmente va surgiendo un tema de interés mutuo y los participantes se ven en cierto

sentido animados por la noción a la cual se orientan ahora, nace una conversación auténtica. (p. 116)

Esto fue tenido en cuenta en el plan de configuración pues en la cotidianidad de la escuela se charla constantemente; además, se era consciente de que algunas de estas charlas podían derivar, como efectivamente lo hicieron, en conversaciones auténticas vinculadas a la investigación. La habilidad como investigador estuvo en prestar atención para ser sensible ante esas charlas que, convertidas en conversaciones, permitieran develar el brillo y lo extraordinario en lo aparentemente ordinario de la escuela; especialmente cuando ellas discurrieran en asuntos que dejaran ver la esencia o sustancia del fenómeno de estudio. Este tránsito que exigía una actitud fenomenológica, especialmente cargada de tacto, para no transgredir el ambiente de confianza y espontaneidad del momento.

Al ser la *conversación* la principal actividad en ese camino por develar los sentidos de escuela que configuran los docentes cuando incorporan las TIC en su quehacer, fue necesario profundizar teóricamente en el sentido de la conversación. Para ello se partió de Gadamer (1998), quien afirma que el conversar se nutre de infinitos sentidos confinados entre la pregunta y la respuesta de los hablantes, en una permanente negociación no explícita. En relación con ello, Mancilla (2013) plantea que “el preguntar es ya demanda de unidad de sentido y, también, de discernimiento de cuestiones últimas” (Mancilla, 2013, p. 181); por su parte, Hernández (2009) señala que el responder es “determinar una forma particular de dar coherencia a la constelación (de sentidos) en una forma específica” (p. 118).

La conversación como escenario de reconocimiento y negociación de los hablantes, reconocida así desde la teoría formal, sintonizó con el sentido de la conversación desde la vida cotidiana que se encontró en la escuela rural. Para los sujetos de este escenario sociocultural conversar es “hacer un *habla'o*”; y dicen “tenemos un *habla'o* pendiente”, cuando hay algo por resolver, donde el *habla'o* es un diálogo, una conversación, por lo que también puede definirse en palabras de Catoggio (2008) como que: “no es otra cosa que la dialéctica de la pregunta y la respuesta” (p. 154). En esta dialéctica se visualizó que iban a emerger los sentidos de escuela de los docentes.

De igual forma, la indagación teórica condujo a la comprensión de que la conversación con otros docentes en torno a los sentidos de la escuela rural en un mundo con TIC iba a permitir, en primer lugar, reconocer los propios sentidos que como docente se tienen, en tanto “al

preguntar por el sentido de los otros se llega a la pregunta por el sentido de sí mismo” (Ramírez, 2012, p. 95), como ya se había mencionado. Estos sentidos también entraron a hacer parte de los relatos que aportaron a la investigación. De ahí que, en segundo lugar, esta forma de entender la conversación se asumiera como una posibilidad de refinamiento de la investigación, al aportar al un refinamiento de las propias capacidades para profundizar en el objeto de estudio (Woods, 1987).

Es así como el plan de configuración se definió como una lógica de investigación participativa, que se apoyó para la obtención de datos en la observación y la conversación; no tanto como técnicas e instrumentos, sino como formas de relación con ese otro que finalmente fue también un sí mismo. El procesamiento de esos datos se asumió como un movimiento entre la epojé o suspensión del juicio y la reducción en torno a los relatos emanados de ese encuentro con los docentes, a fin de comprender en y con ellos lo que las nociones existenciales propias de la experiencia humana dicen sobre la escuela. La configuración del escenario sociocultural implicó así ir a ese encuentro con los participantes para recrear de forma vívida la escuela y, en ella, develar sus sentidos desde una actitud fenomenológica; en este encuentro los docentes se reconocieron como co-investigadores, porque al decirles “tenemos un *habla’o* pendiente”, se extendió la invitación a caminar juntos hacia un ver, sentir, escuchar y tocar la escuela desde su bullicio.

4.4. Los participantes: *El profe* como figura simbólica de la convergencia de voces

En relación con los docentes, se recuerda que en esta investigación se ha asumido dicho término por ser el que otorga el Estado al sujeto que vincula a la escuela, entendida esta como organismo funcional; pero, a su vez, se reconoce que es la palabra “profesor” la que es otorgada en la vida cotidiana de la escuela a los sujetos que cumplen con la función de enseñar. De hecho, más que profesor, se identificó en las escuelas rurales vinculadas a este acercamiento, que la palabra que se utiliza para nombrarlo es la de: *profe*.

Es valioso precisar este aspecto, dado que el ingreso de la investigación al escenario sociocultural para hablar desde adentro estuvo marcado por ser llamado comúnmente como *profe*, por los participantes que fueron identificándose y sumándose en el camino. Fue gracias a ese reconocimiento que no vieron llegar a alguien externo que iba a estudiar su escuela y hablar sobre ella, sino a alguien que llegaba a trabajar en ella, desde ella y con ellos. Esto hizo que la

expresión se identificara como una construcción simbólica que da cuenta de esa confianza que se establece entre pares, y del mutuo reconocimiento entre quienes comparten experiencias de vida desde la enseñanza y en un escenario escolar.

En ese sentido, al haber sido suprimido el nombre propio, para ser singularizado y nombrado por el apelativo general *profe*, se dio la oportunidad de entrar a formar parte de esas vivencias del mundo escolar, en su cotidianidad, sentires y anhelos. Esta situación contribuyó para asumir una “actitud investigativa” o “extrañamiento por parte del investigador frente a la micro cultura que se está estudiando ... y moverse flexiblemente entre la teoría formal y sustantiva” (Murcia y Jaramillo, 2008, p. 93). Además, fue una situación de gran importancia, no solo para el momento de la Configuración sino para toda la investigación.

En este contexto de experiencia vivida se fueron generando encuentros y reconocimientos con otros *profes* que se hicieron *compañeros de camino* en este *ir al encuentro con la escuela*. De ahí que su presencia en este estudio no es la del informante de quien se recoge información, sino la del participante o, será mejor decir, del caminante que se fue sumando con sus vivencias, relatos y reflexiones en este trasegar investigativo. La conversación desprevenida de estos caminantes fue lo que permitió la inmersión en las experiencias vividas y vívidas de la escuela, y especialmente de la escuela rural, lo que llevó en su momento al reconocimiento de esos sentidos constituidos en torno a ella.

Es así como el acercamiento se propuso no desde la rigidez de la entrevista, sino desde la posibilidad de relacionamiento que generó el diálogo desprevenido de diferentes docentes y otras personas de la comunidad educativa, con quienes se comparte el caminar hacia la escuela en el día a día. Estos momentos de interacción dieron lugar a conversaciones auténticas (Van Manen, 2003), donde el *bullicio escolar* se dejó escuchar. Asimismo, se recuerda que esta investigación tuvo como técnica para la obtención de datos el ser un participante observador de la vida escolar; esto, a través de la vivencia cotidiana como docente de escuela en zona rural, lo que implicó la no necesidad de preestablecer escenarios artificiosos que hicieran posible el encuentro.

En estos encuentros y desencuentros que se dieron al caminar, hubo siete *profes* con quienes se mantuvo el paso, siendo recurrente compartir charlas y conversaciones en el camino de la escuela, desde y en torno al quehacer escolar. Con estos *profes* se conversó no una, sino varias veces, permitiendo identificar características en su hacer y su decir que constituían aportes diversos a la investigación. Cada uno de ellos representa un sentir frente a las TIC, desde el cual

fue posible identificar lo que ellas les significan: oportunidad, poder, temor y angustia, o indiferencia (Benavides, 2015). No obstante, es de indicar que más allá de ellos hay otras voces también presentes en esta investigación, solamente que no de manera tan marcada.

Así, entre estos caminantes están un profesor y una profesora, quienes asumen las TIC como sinónimo de oportunidad. En este sentido, procuran involucrar estas tecnologías a procesos de enseñanza y aprendizaje propios y de sus colegas, incluso a pesar de las resistencias de la comunidad educativa. Tienen como característica común el haber sido también formadores de docentes para la incorporación de las TIC, y ser ambos foráneos a este contexto rural.

Otro de ellos las entiende como poder, al ubicarse en un escenario de uso no intencionado en relación con una perspectiva pedagógica, y al evidenciar que el acceso a la sala de cómputo representa para él una posibilidad de dominio físico y simbólico sobre unos dispositivos y un saber que comparte con sus compañeros solo si representa un beneficio directo o un reconocimiento social. Esta actitud, la justifica en el esfuerzo que le implicó adquirir estas competencias desde su contexto, al cual pertenece.

Dos profesoras que se acercan a los sesenta años sienten motivación por aprender sobre las TIC, aunque les genera temor y angustia. A ello corresponde un alto compromiso, sentido de pertenencia e interés constante por trabajar a favor de la comunidad educativa, desde una relación tejida con ella desde la propia historia, al ser ambas originarias de esta región. Representan también a quienes han realizado un tránsito a través de diferentes instituciones educativas hasta lograr acercarse a su entorno familiar, sin que ello implique mantener a sus propios hijos en este contexto rural.

Participó también un profesor en este mismo rango de edad que refleja indiferencia frente a la posibilidad de adquirir destrezas en su uso, así como para pensarlas en sus prácticas pedagógicas. Él llegó hace cerca de treinta desde otro Departamento para trabajar en la institución educativa, y terminó por radicarse totalmente en la zona. Considera que su trayectoria y experiencia le han dado ya las herramientas suficientes para responder a los desafíos de la educación en el contexto en el que labora. Finalmente, también le significan indiferencia a un docente que, a pesar de haberse desempeñado como formador de docentes para la incorporación de las TIC, y siendo profesor de esta asignatura, actúa de forma pasiva frente a sus posibilidades para la comunidad educativa. Lleva menos de dos años en la institución y en la región, y su procedencia es urbana.

Estos rostros y voces hacen parte del *bullicio de la escuela* y son representados en este estudio como *El profe*. Nombre que oculta los nombres de quienes ejercen la docencia, pero que a la vez devela su responsabilidad frente a la escuela y la sociedad. *El profe* es así la voz que reúne las muchas voces de los caminantes que compartieron sus relatos camino a la escuela, pero también desde el rol que encarnan en la escuela. Es el protagonista de este estudio, quien en su decir dejó que la escuela hablara para encontrar en ella los entramados de sentido que la constituyen.

Se habla de *El profe*, en un ánimo de simplificar la escritura y no por desconocer que tras sus letras viven los relatos de profesores y profesoras de la escuela rural. Asimismo, esto corresponde a una práctica comunicativa de economía expresiva y de interés por evitar la ilegibilidad o dificultad que representaría decir *El/La profe*; además, se parte del principio de que el género gramatical masculino se recomienda en el castellano para referirse a colectivos mixtos. El artículo “El” refiere también a la propia voz como investigador, presente en este camino de encuentros, y sobre quien recae especialmente la resignificación de la práctica pedagógica y del ser maestro.

Para dejarse habitar por la escuela y su bullicio desde una actitud fenomenológica, fue necesario desnudarse de abstracciones teóricas, conceptos y esquemas, y revestirse de sensibilidad para poder acceder, hacer cognoscible y comprensible las singularidades de sus vivencias (Van Manen, 2016). Para ello se optó por vivir y revivir la escuela de forma vívida; no solo para narrarla, sino sobre todo para resignificarla desde la propia experiencia, y también desde las experiencias de otros docentes que hicieron parte de este caminar.

La intención no fue entonces la de realizar sobre la escuela, o sobre *El profe*, un análisis conceptual, sino que, acorde con lo planteado por la Fenomenología, se trató de tomar prestadas las vivencias de otras personas o recoger ejemplos de vivencias humanas posibles para evocar y reflexionar sobre los sentidos inherentes, y revelar los sentidos vividos en ellas (Van Manen, 2016). De ahí que no fue una búsqueda para aproximarse a “la escuela en un mundo con TIC” desde la conceptualización existente, sino desde las vivencias mismas tal y como se dan en las personas, de forma pre-reflexiva.

En virtud de esto, no se llegó a la escuela a tomar una muestra de su población de docentes, sino que en el encuentro se buscó reconocer ejemplos de descripciones vivenciales valiosas, desde la perspectiva fenomenológica, para conseguir no una saturación sino una

singularidad y permitirse estar en contacto con la vida tal y como es vivida (Van Manen, 2016). En este caso, se buscó reconocer en los relatos de *El profe* esa vida escolar vivida por los docentes, donde lo relevante no es tanto lo dicho como el sentido de haberlo dicho al hablar de la escuela y, particularmente, de la escuela rural en un mundo con TIC.

Así, el propósito fue el de intentar asir el significado que adquiere el acontecimiento en el despliegue de su latencia. Para dar cuenta de este acontecimiento, se relacionan algunos de los relatos obtenidos en los encuentros y conversaciones que, de forma inadvertida para los participantes, se dieron como trabajo de campo. Estos relatos se codifican considerando: la técnica de obtención de datos, haciendo referencia a si fue un diálogo o conversación (C) o si fue una observación propia de la participación en el mundo escolar (O); el perfil del participante, indicando si es un profesor (P), un directivo o administrativo (D), un estudiante (E) o un padre o madre de familia (F); un número asignado a cada uno de los participantes, para diferenciarlos si corresponden a un mismo perfil, y una secuencia numérica asociada al orden cronológico en que dichos relatos fueron obtenidos.

No se buscó, por tanto, obtener de *El profe* opiniones sobre la escuela, ni sobre las TIC en sus prácticas pedagógicas, sino vivencias que hablaran por sí mismas de los sentidos que se tejen en torno a ella. Es de señalar que por vivencia se entiende lo que se presenta directamente, “no mediadas por el pensamiento, imagen o lenguaje” (Van Manen, 2016, p. 256), noción paradójica ante la realidad de saber que se puede acceder a ella solamente a través del pensamiento, la imagen y el lenguaje.

Las categorías que emergieron de los relatos, a partir de la puesta en escena del Plan de configuración, así como la estructura de sentido que se develó a partir de ellas, se desarrollan en el siguiente capítulo del informe. De esta manera, se constituyen en insumo de la Reconfiguración, donde se explicita el entramado o red de relaciones, sentidos y significados encontrado, como resultado de una interpretación profunda que permite representar el fenómeno de estudio desde su redimensionamiento (Murcia y Jaramillo, 2008). Es así como se explicita el aporte de este estudio para la comprensión de la escuela rural en su relación con las TIC.

5. Tercer momento: Reconfiguración de la realidad

“La fenomenología comienza cuando, no contentos con vivir o revivir, interrumpimos la experiencia vivida para resignificarla”.

Max van Manen (2016, p. 256).

La Complementariedad plantea como tercer momento de la investigación la Reconfiguración de la realidad, entendida como re-dimensionar la realidad objeto de estudio a partir del entramado de relaciones que emergen de la implementación del Plan de configuración (Jaramillo y Murcia, 2008). Cabe recordar que la aproximación hacia ese entramado de relaciones se realizó desde la Etnografía educativa o escolar como enfoque, y desde una actitud fenomenológica, a fin de buscar no “una explicación subjetiva de la experiencia humana” (Aristizabal, 2019, p.133) sino una “explicación objetiva de la experiencia subjetiva” (Gallagher y Zahavi, 2013, p.13). En este caso, la experiencia vivida por *El profe* en la escuela rural y los sentidos que allí emergen en un mundo con TIC. Perspectiva que implicó también la reflexión alrededor de la experiencia que produce la develación de la propia experiencia (Jiménez y Valle, 2017), en tanto que *El profe* es una representación metafórica donde convergen las voces de otros *profes* con quienes se recorrió el camino a la escuela rural en el sur del país.

Se trata de asumir la fenomenología desde la posibilidad de sumergirse completamente en el *bullicio escolar* como docente, en un escenario educativo acorde con la perspectiva de la investigación, fue lo que impregnó de otros modos de ser, estar, hacer y decir en la experiencia profesional y la reflexión académica. Con ello se hizo plausible, de manera más directa, el hacer de esta investigación una oportunidad para resignificar la experiencia vivida y, sobre todo, la propia experiencia vivida, trascendiendo de una comprensión que se limitara solo a narrar el acontecer escolar (Max Van Manen, 2003). Asimismo, se convirtió en una invitación para ir tras los sentidos de escuela que emergen en los docentes de Educación Básica y Media del sector rural, a partir de la incorporación que ellos hacen de las TIC en sus comunidades educativas, poniendo en cuestión que la única manera de pensar la escuela hoy y, especialmente la escuela rural, sea desde su avance hacia la conquista de una calidad educativa mediada por la presencia de estas tecnologías en el escenario escolar. Visión de educación desde un imaginario tecnocomunicacional, donde la pertinencia para los contextos rurales queda aplacada bajo un discurso homogenizante con marcado sesgo urbano (López, 2019).

La actitud fenomenológica, definida durante la Configuración en este camino que se fue haciendo al andar, permitió así aproximarse a la escuela rural desde estas *incomodidades reflexivas*, no como quien llega a un espacio para hablar de él e interpretarlo sino desde la noción de dejarse vivir por la experiencia de manera vívida para resignificarlo desde las relaciones establecidas (Doukhan, 2019). Esta perspectiva que complementó la mirada descriptiva de la Etnografía educativa o escolar, permitiendo ir más allá de una radiografía de la escuela. Fue entender que se va tras el encuentro de un lugar habitado de sentidos, donde es en la vivencia, en la relación desde el tacto y el asombro, y no en la pregunta que interroga, donde la comprensión empieza a brotar de forma natural, espontánea y permanente. En este sentido, cabe retomar las palabras de Jaramillo (2016), quien expresa que:

El esfuerzo del investigador es no ser tan activo (un aplicador de métodos) en la escuela, su actitud es una especie de actividad en la pasividad, aprender a escuchar y vivir sus acciones, sus verdades, los tejidos de sus historias, las confrontaciones en sus conflictos, sus miedos y tragedias. Es entrar y esperar, más que indagar y registrar. (p. 136)

En este caso, se trató de que la escuela rural hablara por sí misma, permitiendo hacerlo desde una postura crítica frente a esa relación educación y TIC que impulsó la investigación. Cabe precisar que se trató así de sumergirse en la escuela para hacerse consciente de ella, entendiendo que, tras su cotidianidad, bullen permanentemente sentidos que la constituyen. Tener acceso a ellos, implicó vivir la escuela en actitud natural, a través de la epojé y la reducción, la cual es el intento por “estar en contacto con las experiencias tal y como lo vivimos. Y el intento por estar en contacto con el mundo como lo vivenciamos, requiere que uno se ubique en lo abierto” (Van Manen, 2016, p. 252). Este camino de comprensión a través de la suspensión del juicio para hacerse consciente no solo del fenómeno escuela en sí, sino también de los modos en que se presenta y constituye, a fin de moverse desde ahí a la reflexión de lo que se ha dado a la consciencia (Husserl en Aguirre y Jaramillo, 2012). Es de señalar que es una reflexión asumida desde un enfoque histórico hermenéutico, donde se tienen en cuenta las relaciones del lenguaje, la historicidad y los modos de ser y hacer de las personas, acorde a la postura asumida en torno a la Teoría Crítica como foco de investigación.

De esta manera es que se vivió la escuela, como un camino de ida y vuelta cotidiano que se fue marcando entre el verde intenso de las montañas del Macizo colombiano, pero también en

la propia vida como experiencia vívida y compartida. Compartida, porque es un camino recorrido cada día junto a los ramilletes de vidas cargadas de sueños, frustraciones, rebeldías, esperanzas y carencias, que despiertan la mañana al colmar de bullicio la escuela, y que dejan tras de sí un acompañado y reflexivo silencio al perderse cada tarde a través de las montañas; y compartido también por el andar, dialogar o simplemente estar de esos tantos docentes que dieron vida a la figura metafórica de *El profe* y, con él, a esta investigación.

Es así como la implementación del Plan de Configuración, cuyo desarrollo se explicita en este capítulo, fue un trasegar que representó un ir dejando atrás esa visión de escuela rural asumida por las políticas estatales, las recomendaciones de los expertos en educación y los discursos de los promotores de las TIC; esta visión se presenta como un espacio problemático para avanzar como sociedad por su incapacidad para usar y apropiarse de estas tecnologías, entendidas ellas como mediaciones necesarias en prácticas pedagógicas que se sintonicen a los desafíos propios de la formación de ciudadanos competentes para el siglo XXI (Rueda y Camejo, 2018). De este modo, se fue tomando distancia de pensar en los docentes y en la escuela como un problema para la calidad educativa, el desarrollo y la productividad del país, a fin de hacer una indagación por el sentido de la escuela en un mundo con TIC, sin prejuicios en relación con su presencia o no en las prácticas pedagógicas de los docentes. Es decir, se dejó de cuestionar a los docentes y a la escuela para empezar a pensar la relación educación y TIC más allá del aparato conceptual marcado por el imaginario tecno-comunicacional.

Se realizó entonces el trabajo de campo no como un momento para hacer preguntas a la escuela, sino como un momento para escucharla atentamente en sus bullicio, en especial, sobre todo aquello que se acercara a las precategorias que emergieron durante la Preconfiguración, las cuales apuntaron a que la relación Educación-TIC tiende a asumirse como un desencuentro entre los discursos en torno a las TIC para la educación y las prácticas pedagógicas; y un asumir a los docentes y la escuela como responsables de ese desencuentro. En ello la escuela se lee a la luz de las TIC como orilla desde la cual pensar su ser y hacer y el ser y hacer del docente. Ideas que permitieron establecer como precategoria núcleo para profundizar en el objeto de estudio, pensar la escuela desde un mundo con TIC y no hacerlo desde el para qué las TIC en ella, como perspectiva en contraste a esa tendencia marcada. Lo que se sustenta en haber encontrado como pre-estructura que da soporte y apertura a la investigación, que el asunto no estaba en la relación docentes-TIC o escuela-TIC, sino en la relación docentes-escuela.

Fue con ese equipaje que se emprendió el camino hacia la escuela como un avance hacia adentro de ella y de la propia experiencia en ella como docente, desde donde fue posible develar, en ese entramado de relaciones, la estructura sociocultural en torno a la escuela en un mundo con TIC; es decir, la forma en que están organizados los pensamientos, sentidos y prácticas alrededor de este fenómeno social como objeto de estudio. Proceso del cual se da cuenta en este capítulo, donde se presentan las vivencias y respectivas interpretaciones que emergieron en la ejecución del plan de configuración y, por tanto, en el encuentro con los participantes. El resultado son las categorías que se presentan a continuación, cuya relación dio cuenta del entramado de relaciones que sostiene la estructura de sentido de la escuela rural, y cuyo análisis crítico y profundo se presenta como resultado de esta investigación; fundado en la “confrontación entre la realidad empírica contrastada con la realidad conceptual” (Murcia y Jaramillo, 2008, p. 154).

5.1. Estructura de sentido que emergió en el encuentro con los participantes

El encuentro con los participantes del estudio permitió la obtención de una serie de relatos y anécdotas, los cuales resultaron de los procesos de observación y conversación. De ellos emergieron las categorías de análisis que dan cuenta de una estructura de sentido que, a su vez, refleja la esencia de las acciones y las interacciones en el escenario sociocultural, en este caso, de la escuela rural en un mundo con TIC. Ahora bien, el entramado de relaciones que fue posible establecer desde dichos relatos, se tejió desde los existenciales de las relaciones vividas, las cosas vividas, el cuerpo vivido, el tiempo vivido y el espacio vivido, para dar cuenta de ese cúmulo de situaciones y sensaciones que germinan y se transforman en sentidos que marcan la vida de *El profe* en la escuela. Dichos sentidos se concretan en las siguientes categorías: la escuela no es un lugar que se habita sino que nos habita; las TIC conectan, pero no se viven como relación sino como desconexión; la escuela habita en el sentido de comunidad; y lo rural y lo urbano como cruce de caminos en la escuela.

En relación con la primera categoría, se reconoció que llegar a la escuela como *El profe* significa no solo sumergirse en el *bullicio escolar*, sino también experimentar el *vivir de* ella, *convivir en* ella y *sobrevivir a y con* ella. Proximidad al fenómeno de estudio que permitió reconocer, en principio, que el docente no incorpora a la escuela sino que es la escuela la que lo incorpora para dejarlo *ser, estar, hacer y decir* en un mundo con TIC, sea que ellas estén o no

presentes como infraestructura escolar. O sea, se encontró que el sujeto no entra a la escuela, sino que es la escuela la que entra en el sujeto para hacerlo *profe*.

Este habitar y ser habitado por la escuela, tiene que ver con procesos de conexión, de relación y de mutuo reconocimiento. Desde esta perspectiva resultó una segunda categoría y es que *las TIC conectan, pero no se viven como relación sino como desconexión*. Aunque son tecnologías pensadas para potenciar procesos de información y de comunicación y, con ello, las posibilidades de organización social, lo que muestran los relatos es que no es necesariamente la escuela la organización que está siendo potenciada, mientras sí se potencian otras. Las pantallas se convierten en ventanas de fuga a otras realidades, donde la mirada propia no se refleja ya en la mirada del otro, rompiendo el mutuo reconocimiento.

No obstante, la escuela sigue siendo una vida que respira desde la vida de las personas del contexto. Es ella un espacio vivido en una temporalidad que marca no solo la vida de *El profe*, sino la vida de una comunidad; espacio-tiempo que se transforma en lugar y vida al estar colmado de sentidos, los cuales no apuntan necesariamente a una misma dirección, pero en cuyas tensiones se cultiva un *vivir de, convivir en y sobrevivir a y con* la escuela. Escenario agenciador de realidades socioculturales, tanto porque la escuela es un lugar de encuentro y construcción comunitaria, como porque es una institución social que representa el reconocimiento de un existir como comunidad frente al Estado, a la vez que es presencia y reconocimiento del Estado en un territorio. De ahí que la tercera categoría enuncie que *la escuela habita en el sentido de comunidad*.

Pero además se avizoró cómo ese sentir comunitario que encarna la escuela desde su génesis, y que la sigue sosteniendo a pesar de sus transformaciones, se sustenta en la necesidad colectiva que une en solidaridad y empuja a la construcción de un haz de sentidos compartidos. Es la necesidad de resolver la vida cotidiana lo que moviliza a la comunidad, en una negociación constante entre la necesidad de ser reconocida desde afuera, incluso a pesar de que la respuesta implique una irrupción de imaginarios ajenos a la ruralidad, y el saber que cuentan con una riqueza que emana de la biodiversidad y de la diversidad cultural presente. Dinámica de una escuela rural que se resiste y se entrega a la vez a unas lógicas urbanas impertinentes, mismas que llegan vía políticas estatales, tecnologías y docentes, como mensaje y mensajeros de un imaginario tecno-comunicacional instituido. De ahí que se encuentre *lo rural y lo urbano como cruce de caminos en la escuela*, como cuarta categoría emanada de la Configuración.

A continuación, se da cuenta de las vivencias de *El profe* y lo que ellas dejan conocer del *bullicio escolar*, para profundizar en la respectiva descripción y análisis de las categorías enunciadas. Categorías que sostienen la estructura de sentido del fenómeno de estudio, encontrado como entramado de relaciones que el sentido de la escuela rural en un mundo con TIC es *ser camino para quien la habita, un camino que trasciende el tiempo y espacio para constituirse en lugar y vida*; hallazgo que se desarrolla a lo largo de esta sección y que tras su explicitación dio lugar a una redimensión de la realidad.

5.1.1. Categorías emergentes frente a los sentidos de escuela en un mundo con TIC

Los relatos de *El profe* seleccionados en este proceso son entonces fragmentos de vida, ventanas de acceso a la experiencia vívida de la escuela, organizados desde el entramado de relaciones que se tejen entre ellos para dar cuenta de esos sentidos tras los cuales se fue. Se aclara que esta forma de organización busca dar un orden comprensivo a los relatos, que se integran a partir de las categorías generales obtenidas y enunciadas previamente, mas no significa que respondan a una lógica temporal de obtención de los mismos, ni a lo compartido con un único participante. Esto teniendo en cuenta que ellos resultaron de observaciones y conversaciones auténticas y espontáneas, a partir de una relación sostenida en la sensibilidad, el tacto y el asombro, las cuales, de guardar el trazo de ocurrencia, se podrían rastrear solo en el orden del *atlas de las nubes*.

5.1.1.1. La escuela no es un lugar que se habita sino que nos habita.

La idea de ir a la escuela para aprender en ella y de ella, genera inicialmente una noción de que se tratará de llegar a un espacio para entrar en él y habitarlo. No obstante, aproximarse a *El profe* y sus experiencias con la escuela, desde las relaciones vividas, el cuerpo vivido, el tiempo vivido, el espacio vivido y la materialidad vivida, permitió intuir como primera sensación que en realidad *El profe* no llega a la escuela, sino que es la escuela la que llega a él, y es en ese llegar donde emergen los sentidos en torno a ella. Es de recordar que la figura de *El profe*, en esta investigación, refiere a múltiples voces de docentes que convergen en ella, sin implicar por esto que se mezclen los relatos. Es decir, no son los sujetos los que entran a la escuela como espacio físico, sino que es la escuela la que se incorpora en los sujetos como lugar de sentidos

para hacerlos *profes*, encuentro donde se funden, difunden y confunden sentidos de esperanza, sueños, frustraciones, tensiones y anhelos.

¿Pero usted sí seguro se va a quedar? No nos vaya a hacer lo de ese profesor de matemáticas que llegó, y pues nosotros todos contentos porque llevábamos rato esperando que nos mandaran a uno. Nos fuimos pero ligerito a pelar una gallina para hacerle un sancochito, y ahí se quedó él fumándose un cigarrillo. Cuando lo fuimos a buscar para que almorzara ya se había ido... ¡No dejó ni el pucho!

(C.D2.01)

Una persona puede estar en la escuela y aun así no llegar a ser para ella *El profe*. Es la escuela la que hace a *El profe* cuando este la in-corpora. Así, la escuela no es tanto un espacio físico donde estar, sino un ser, estar, hacer y decir que se encarna en la figura de un alguien que decide darle vida al enseñar y un alguien que llega a ella para aprender. De ahí que la escuela más que un espacio que se habita es un lugar que nos habita.

¡Llegó el profe nuevo!... alcanzaba a escuchar a los estudiantes que lo susurraban mientras me miraban caminar hacia la sala de profesores. Fueron los cincuenta pasos más inseguros que pude dar en un primer día de trabajo. Todo lo que está viejo y deteriorado de la escuela lucía nuevo para mí. En la sala de profesores hubo miradas disimuladas y saludos cordiales. Alguien se apresuró a decir – Venga, ayúdeme a correr este escritorio y hágase ahí, ese es su puesto profe –. Sus palabras me impactaron, porque sin ceremonia alguna me dijo que ese lugar era mío y para mí por ser profesor. Salí al patio y dos estudiantes jóvenes se acercaron muy resueltos a hacerme conversa, especialmente interesados en contarme cuáles compañeros eran “caspas” y cuáles juiciosos. Me sentí acogido... quizá fue en ese momento que me di cuenta que había llegado para quedarme. (C.P1.03)

La escuela es entonces lugar que acoge a través de las relaciones que se establecen con quienes la habitan y son habitados por ella. En este sentido, es un lugar que se in-corpora desde las relaciones tejidas en el decir y hacer cotidiano. Este es *El profe*, este es el *estudiante caspa* y este es el *juicioso*, son enunciaciones que dan cuenta de un reconocimiento relacional que marca el *ser* y *estar* en un lugar dado, así como explicita una intención de acogida. Se llega siendo alguien a la escuela, pero al ser nombrado hay una donación de una nueva identidad, un

revestimiento que oculta el rostro con el que se toca a la puerta de la escuela, a la vez que muestra un nuevo rostro para ser reconocido. Se llega siendo licenciado, ingeniero, químico, normalista, comunicador social, psicólogo, madre, padre, hermana, tío, cantante, cocinero, pero en la escuela, si se enseña, se es *El profe*.

Es en el encuentro con los otros donde se empieza a escuchar la escuela, a sentir sus pulsaciones, su bullicio y su silencio, y a hacer parte de él; donde la escuela se presenta ante *El profe* como un lugar para *convivir con* otros cuando el murmullo que distancia e intimida se reemplaza por el diálogo que acoge, que permite el mutuo reconocimiento.

Cuando entré por primera vez al salón de clases fue como entrar a un auditorio para un recital donde yo era el artista. Sentí las miradas de veinte estudiantes sobre mí. – Buenos días – dije, y la respuesta fue un coro de voces que me sonó como un aplauso sonoro que me daba la bienvenida. Me sentí dueño de veinte almas. Tenía La Voz y voz sobre ellos. Y así he seguido entrando a muchos recitales... pero de tanto entrar y tanto ellos verme, creo que se ha perdido la expectativa, ni yo siento esa ansiedad por cómo resultará mi “presentación”, ni ellos me reciben con la misma efusividad de esos primeros días. Es por eso que cuando viene alguien nuevo o que no conocen se mira el brillo en los ojos de los estudiantes. Ahora no es que me vaya mal en mis clases, pero cuánto diera por tener para mí ese brillo que vi en los ojos de los estudiantes cuando entré por primera vez a darles clases. (C.P4.02)

No obstante, el reconocimiento en la escuela se va moviendo entre matices de intensidad que determinan también ese habitar en la escuela. Las relaciones vividas de *El profe* en la escuela, ese *convivir en*, está marcado también por la experiencia del tiempo vivido. Ser habitado por la escuela es una experiencia que bien puede asemejarse a la intensidad del enamoramiento, donde el asombro que detona la novedad, ese sentir que *todo lo que está viejo y deteriorado de la escuela luce nuevo*, da paso a una rutina marcada de añoranza: *ahora no es que me vaya mal en mis clases, pero cuánto diera por tener para mí ese brillo que vi en los ojos de los estudiantes*.

La rutina, esa estabilidad de ser y hacer sin sobresaltos, puede representar la posibilidad de un ser, hacer y decir resuelto, firme y lleno de confianza, tanto como la pérdida de deseo por cautivar y ser cautivados por la escuela. Una suerte de resignación que exhibe *El profe* con cierto

estoicismo, por haber *sobrevivido a y con* la escuela a través del tiempo, y haber alcanzado un estado de tranquilidad que, no obstante, le sabe a nostalgia.

Yo era así cuando llegué, pero uno luego se cansa. Eso al principio yo era igualito. Hacíamos campeonatos y salidas a los cerros, y participábamos en cuanto cosa nos proponían... pero ya uno se va cansando. Ahora les toca es a ustedes, a los profes nuevos, ¡ustedes que tienen toda la energía! (C.P6.01)

Experiencia de tiempo vivido que designa unos modos de relacionarse entre los docentes, unas expectativas sobre el accionar educativo. Así mismo devela cómo el tiempo en la escuela es una moneda de cambio para las negociaciones cotidianas de la vida, para ese *convivir en* ella, donde el paso del tiempo se corresponde a unos privilegios que simbólicamente se ganan y que marcan las decisiones escolares:

–Según el horario... te toca clase con séptimo. Qué bueno porque así los conoces, dado que vas a ser su director –. Ese mismo día supe que me habían dejado esa dirección porque “al nuevo siempre lo inauguran con un grupo difícil, de esos que nadie quiere coger”. Entré al salón y ahí estaban los de séptimo. Me encontré con unas caritas de timidez, otras de indiferencia... pero otras tanto de picardía. Yo los miré, pero sobre todo noté que me miraban, era uno contra dieciocho. Me di cuenta en ese momento que en el salón de clases sería observado siempre por mis estudiantes, pero también que serían solo ellos los que me iban a mirar, así que lo que pasara en el salón era un asunto solo nuestro, y no sería observable por el resto del mundo, aún con las puertas abiertas y las ventanas rotas. (C.P8.02)

Así, si bien las relaciones escolares están marcadas por una experiencia de temporalidad, también lo están desde la espacialidad del aula, donde se configuran acuerdos tácitos de confianza y complicidad entre *El profe* y sus estudiantes. Dinámica de aula que ante la presencia de otra persona se trastoca, toma otro rumbo. Son así guiños, acuerdos de confianza contruidos en el reconocimiento que *El profe* y cada grupo hacen de sus modos de ser y hacer, lo que se refleja en el uso y configuración del aula como espacio vivido:

Yo los dejo acomodarse como quieran, siempre y cuando me pongan cuidado me da igual si se amontonan o si se sientan en círculo. Es más, no me gusta que se sienten en filas porque uno detrás de otro no les puedo ver la cara. Eso sí,

ellos saben que termina la clase y tienen que acomodarse según el profe con el que luego les toque. (C.P2.03)

La relación docente-estudiante se teje así en el espacio íntimo del aula, donde *El profe* es y deja ser. Sin embargo, pareciera que es justamente esto lo que se rompe ante la presencia de las TIC, porque se convierten en una pantalla-ventana a través de la cual los estudiantes salen del aula o permiten que otros ingresen a ella. Si bien es cierto que un estudiante puede desconectarse de la clase sin necesidad de conectarse a una pantalla, se encuentran experiencias donde esa distancia se amplía en presencia de las TIC:

En algunas clases no puedo hacerme como que presto atención, pero en otras sí. Simplemente me acomodo, me quedo quietica y me suelto a imaginar bobadas. Es como salir volando por la ventana del salón... veo a los profes ahí pero no están ahí, o yo no estoy realmente ahí... y así dejo que pase el tiempo hasta que se acaba la clase. (C.E2.02)

Pero no es que *El profe* no se dé cuenta cuando un estudiante está sin estar en el salón de clases, sin embargo algo, parece ocurrir cuando nota que los estudiantes se *van* del aula a través de la pantalla-ventana de las TIC, a través de una mediación-otra que los roba de sí. Quizá es porque el artefacto en sí explicita la pérdida de control sobre ese espacio de complicidad, confianza y acuerdos que le une a sus estudiantes:

Tener un celular no es lo importante, lo importante es tener un celular con datos o que el profesor de informática nos dé la clave del WIFI. Eso sí es la lotería, porque entonces puedo ponerme a navegar en lo que yo quiera, y me pongo a hablar con amigos que no están aquí... o incluso que están aquí. Y me envían fotos y yo también, y es rico hablar con ellos. Y si la clase está aburridora pues me saca de ella. Y si el profesor es de los que quita el celular se pone mejor... ya que es como el reto de poderlo usar y tratar de que no se dé cuenta, y eso hace que sea más corto el tiempo de la clase, le pone emoción. Y si logro que no me lo quite es como haberle ganado una pelea. (C.E1.02)

Tensiones que ingresan al aula con las TIC, donde *El profe* es desafiado constantemente, así no siempre demuestre la lucha que libra por mantener al estudiante en la clase. Fuga del estudiante que trasgrede su complicidad relacional con *El profe*, quien termina por sentir que está frente a cuerpos que ocupan un espacio en el aula, pero cuyas mentes se han ido.

Ser *El profe* tiene que ver con sentirse protagonista de una vida escolar, el artista cuya voz ocupa el auditorio, a veces a coro con las voces de sus estudiantes, pero casi siempre de solista. Así, puede aceptar que los estudiantes estén frente a él sin prestar atención en el silencio de un cuerpo cuya mente se ocupa en la imaginación, pero no que la desconexión sea porque se han conectado a otro lugar a través de la mediación de las TIC como ventanas a otros mundos, a otras voces que lo desplazan de su protagonismo, que finalmente es del protagonismo de la escuela que *El profe* encarna.

Cuando llamo la atención de los estudiantes para que estudien lo que busco es despertarlos, porque siento que viven dormidos y eso me exaspera. Es como que andan sonámbulos, unos zombies que caminan sin sentido, y uno ve como que van para el abismo, y peor con esos celulares... literalmente zombies mirando agachados sin ver por dónde andan. Entonces es como que yo quiero atajarlos cuando les digo – ¡Oiga! ¡Despierte que se va a caer! Estudie, piense... que esto le sirve para la vida – Y les digo todo esto porque veo que no leen y por ende no escriben, no escuchan, no atienden y como tal no entienden. Así que busco bajo presión que aprendan a comprender. (C.P5.04)

El profe se desespera y se resiste a las TIC en muchas ocasiones porque siente que su uso alimenta esa desconexión con la vida escolar, que es también una desconexión con él y con la vida misma; promover por tanto su uso desde sus prácticas pedagógicas puede implicar dar a los estudiantes la oportunidad para que se dispersen, para que se vayan de él, para *perderlos en el aula*. Muestra cómo hay una experiencia vivida frente a estas tecnologías, que implica desdibujar el lugar de la escuela en la vida, en lo que brinda para un futuro deseable.

Asimismo, refleja una tensión entre la búsqueda de fuga del estudiante frente a las fascinaciones que le ofrece el mundo a través de la pantalla, y el sentido de peligro que el docente intuye en ese mundo, peligros que lo incluyen como afectado cuando se ha trasgredido la complicidad del aula. Es una *pelea* entre relacionarse con el mundo en las pantallas o en la presencialidad, como experiencias que albergan sus propios miedos, angustias, anhelos y sueños.

Me encontré con una página en Facebook, seguramente la abrieron estudiantes y egresados del colegio... claro, publican desde un usuario falso, con un apodo. Vieras el montón de memes que hay de nosotros. Eso le toman fotos a uno cuando uno ni se da cuenta, y es para andar haciendo esos memes... (C.P7.03)

Experiencia de ruptura donde entonces ya no solo es el estudiante que se va del aula a través de las pantallas, sino que es la intimidad del aula la que también se va a través de ellas hacia un mundo público que diluye su privacidad, gracias a los registros fotográficos, los audios, los videos que ponen al desnudo no tanto la realidad del aula como su parodia. Las TIC generan así un tipo de exposición que irrumpe en la relación profesor-estudiantes, para romper sus complicidades tanto al no estar aun estando, como al propiciar que otros estén sin que debieran estar.

Por tanto, habla de la relación entre el estudiante y las cosas, y denota cómo las TIC sumergen al estudiante en un gustoso sueño, silencioso para el mundo que lo rodea pero muy activo para quien lo está soñando-viviendo, donde el sueño se sirve del mundo solo como depósito de insumos para crear, re-crear y recrearse en un mundo de entretenimiento. Para el estudiante es como si el mundo físico se retirase, se apagase, como si buscara que se rindiera ante su indiferencia, sin pensar qué sigue para él en ese mundo que ignora, porque pensarlo lo expropiaría de su experiencia de viajar a eso otro que lo atrapa. Pero allí, en su sueño, está siempre atravesado *El profe* que busca su despertar, para que se olvide de su olvido.

Lo que yo miro en los estudiantes cuando utilizan desenfrenadamente esos aparaticos es que ellos buscan tocar el mundo, y los comprendo, porque nosotros cuando niños buscábamos también tocar el mundo... pero como no existía esta tecnología, ese mundo se tocaba era a través de la radio, de la televisión o de la prensa. Hoy ellos creen que tocan el mundo, como lo creíamos nosotros, pero ellos creen que es más real porque pueden acceder a lo que quieran cuando quieran, pero no es más que una ilusión... porque lo que están tocando es una pantalla, allí miran cosas y las escuchan, pero ya está, no deja de ser una pantalla. Allí no pueden oler nada, no pueden degustar. Ellos están igual que nosotros, fascinados por tocar el mundo, pero una cosa es tocar una imagen de ese mundo y otra cosa es alcanzarlo, ¿me entiende?... es que otra cosa es vivir ese mundo y eso sí que no es posible con la tecnología. Además otra cosa... y es que nosotros creemos que tocamos el mundo con la tecnología, pero es el mundo el que nos toca con ella, por eso es que decimos –este es el mundo que me tocó vivir–. (C.P1.05)

Es así como vamos a las TIC para ir hacia el mundo, sin embargo cabe preguntarse si el mundo que vemos es el mundo que decidimos ver o el mundo que ellas deciden mostrar. De ahí que *El profe* se pregunte por cómo esas TIC están transformando lo que es valioso y deseable para el contexto escolar, incluso cómo altera el para qué de la escuela, porque se convierten más que en un medio para acceder a otras realidades deseadas, en un medio para aprender a desearlas. Pareciera ser entonces una fuga de sí mismos y de los lugares habitados, entre ellos la escuela y, sobre todo, la escuela rural de un contexto rural que lejos está de poder emular las realidades construidas desde y para contextos urbanos.

De otro lado, es de observar cómo la materialidad vivida en torno a las TIC representa una noción paradójica de libertad. Hacen posible fugarse para sumergirse o navegar en otras realidades, pero a la vez es quedar atrapado en dependencia a los términos y condiciones que ellas demandan; relación de control y vigilancia global que impregna el relacionamiento personal. En consecuencia, las TIC generan una ilusión de libertad frente a una realidad propia negada; una fascinación que enmascara el hecho innegable de tener que enfrentar en algún momento esta vida, desde sus realidades propias y en contexto.

Las TIC crean entonces ilusiones y es justamente el estar embelesado en las ilusiones lo que pareciera generar, según *El profe*, la incapacidad del estudiante para ver, comprender y participar de una realidad próxima de manera consciente. Es lo mismo que le ocurre al niño frente al mago quien, fascinado por la ilusión construida para él, pierde de vista el juego de manos que la hace posible. Si bien comprender puede generar una sensación de desencanto y de haber sido timado, no resta la posibilidad de elegir maravillarse ante la genialidad del truco, así como decidir no limitarse de participar en ella para que la magia siga siendo magia.

El profe solía pensar entonces que la escuela era lugar de encuentro al cual ir para aprender, para construir un futuro posible. Sin embargo, ve cómo los estudiantes que habitan y son habitados por la escuela la viven como un lugar para evadirse de sus responsabilidades en casa, como participación colectiva de supervivencia familiar propio de realidades donde la carencia no deja otra alternativa; tanto como para evadirse de la misma escuela a fin de sumergirse en mundos de ilusión. Esto, aun desde contextos rurales donde el acceso a las TIC es limitado.

Me cambié de casa, y al hacerlo tuve que ocultar mi red de Internet. Como la otra casa era alejada del pueblo no había tenido problema, para acá sucedió que

un día se puso lento Internet... y salgo y me encuentro a un poco de estudiantes en el andén. ¡Claro!, no sé cómo pero estos verracos me habían hackeado la contraseña y ahí sí todos “chupando WIFI”. A los otros profesores los tienen de cuenta de ellos, y cuando se consiguen la clave del colegio no se quieren ir ni echándolos, incluso hasta van por allá tarde en la noche. Y los papás ni se dan cuenta. De hecho los papás creen que en el colegio están sus hijos “guardaditos”, pero andan es en otros mundos cuando logran conectarse a una red. (C.P1.05)

El para qué de la escuela, como lugar donde se enseña y se aprende a enfrentar la vida, se ve entonces trastocado frente a esta presencia tecnológica. *El profe* observa cómo sus estudiantes lo buscan o van a la escuela en función de ser interfaces de conexión hacia las TIC y no porque ellas sean interfaz de conexión hacia la escuela, frente a lo que se reafirma el interés por preguntarse no tanto *para qué las TIC en la escuela sino para qué la escuela en un mundo con TIC*.

En consecuencia, se pudo establecer que la escuela no es un lugar que habita *El Profe* sino que ella lo habita a él, a la vez que se pudo comprender que con las TIC dicho habitar no es solo simbólico sino también fáctico, dado que *El profe* lleva a la escuela en su bolsillo a través de dispositivos tecnológicos que diluyen las fronteras de tiempo y espacio. Está siempre en y para la escuela, en tanto está siempre conectado-disponible, aunque ello significa a la vez que está siempre en y para otros, aun estando presencialmente en la escuela, con lo que ella pierde su atención y exclusividad.

5.1.1.2. Las TIC conectan, pero no se viven como relación sino como desconexión.

Hoy me pasó algo chistoso profe. El Samuel hace días vio mi celular y me dijo – Ese tiene para huella–. Yo le dije –No–, y él en lo intenso que es me decía todos los días –Profe, ese celular es de huella– y yo le repetía, ya con piedra, porque es que se la saca a uno, –Que no, no, no fregués –. Hoy me dijo –Profe, déjeme ver el celular–, y jodió tanto que se lo pasé, y en un momentico no sé qué le hizo y dijo –Mire profe... ¿no le dije que era de huella?– Y claro, ¡allí estaba!, ¡sobre la pantalla táctil estaba la huella! Quedé asombrado, ese chino de sextico que no tiene celular, que es de allá del Estoraque sabe más que yo de tecnología. Me siento analfabeto ante esos pela’os. (C.P5.06)

El profe tiende a sentir que su razón de *ser*, en lo que está también su protagonismo y autoridad en la escuela, es en tanto sabe más que el estudiante. De ahí que al sentirse superado por el estudiante se siente amenazado e intimidado, así dicho conocimiento no corresponda al escenario de su experiencia. Hay un poder que *El profe* le otorga a las TIC para empoderar a sus estudiantes, a la vez que para diezmar su empoderamiento como profesor frente a ellos.

Es que también creen que nos van a poder reemplazar... piensan que no es sino traer esos computadores y... ¿ya no nos van a necesitar? Sí, es cierto que los muchachos pueden consultar Internet para saber cosas y chatear por ahí todo el tiempo, pero nosotros seguimos siendo necesarios porque nunca la tecnología va a reemplazar lo que es el contacto humano. Porque qué, ¿será que ya no van a necesitar docentes, ni escuelas para aprender! (C.D3.02)

Discurso de resistencia y autoconvencimiento frente a las TIC asumidas como amenaza a la cual sobrevivir con o junto a la escuela. Así, cuando *El profe* ve cómo el estudiante utiliza las TIC para saber cosas, empieza a sentirse relegado y relevado de su lugar en la escuela, pero también a la escuela de su lugar en la vida de los demás. Y aun así, en el día a día *El profe* asume un ser, un hacer y un decir desde donde la escuela sigue siendo, haciendo y diciendo a pesar de las TIC, y donde, en consecuencia, él también puede seguir siendo *El profe* a pesar de ellas.

El PEI yo lo escribí a mano, literalmente a mano. Recuerdo que después de las discusiones con los compañeros para su construcción, me sentaba en la casa a pasar los apuntes que había tomado. Como vivía en el campo, yo sentía que en la noche llegaba la bruja... y me daba miedo, entonces opté por ir al cuarto y a los pies de la cama me ponía a transcribir. Luego llegó al colegio una máquina de escribir, ¡Eso fue una sensación! Todos nos ilusionamos con que con esa si podríamos avanzar... pero claro le tocó fue a la secretaria ponerse a pasar todo eso que ya teníamos escrito. Después trajimos un computador y bueno, a la misma secretaria le tocó nuevamente pasar lo que antes había escrito a máquina (risas). Fue todo un proceso, pero ya ahora con el computador en verdad que es más fácil, porque se borra y se corrige y se guarda... En cambio antes no, si uno dañaba algo ¡tocaba transcribir toda la hoja! Así que incluso si salían nuevas ideas ya uno dejaba así, porque era mucho trabajo modificar. Bueno, yo digo que es más fácil pero la verdad es que lo único que me falta es justamente

aprender a manejar esas máquinas, que es lo que ni mi cuerpo ni mi mente ha podido aprender (risas), pero eso no significa que no ame a mi colegio.

(C.D1.01)

Existencial de tiempo vivido en relación con las cosas vividas, que deja entrever como *El profe* siente que su esencia no cambia, lo que cambia es el formato de las cosas que hace y de las cosas que dice, esencia que se resiste a ser transmutada, justificando en ella su derecho a *sobrevivir a y con* la escuela. Existe así un reconocimiento de las posibilidades de las TIC para los procesos de gestión escolar desde todas sus dimensiones, un saber el para qué de las TIC en la escuela, pero a la vez saberse dueño de una rutina, de un ser, hacer y decir sin sobresaltos, donde dichas tecnologías no tienen un lugar reconocido en sus prácticas.

Aquí llegaron unos ingenieros y trajeron computadores, pero nadie les puso cuidado. Eran bastantes computadores, pero los profes de tecnología e informática poco los usaban y si se dañaban no los arreglaban. De hecho uno miraba que salían con algunas torres en las motos y bueno, después no se las volvía a ver. Ahora con el profesor de informática nuevo es que se ve un cambio, los usa y sabe arreglarlos y nos trata de enseñar a usarlos para que nos puedan servir. Pero es que es complicado, hay otras cosas que atender... y aunque él friega y friega para que aprendamos, para que adquiramos nuestro propio equipo, porque dice que cuando es de uno se puede cacharrear más y uno lo tiene a mano para usarlo siempre, pues veo que hago más como trabajo ahora, con mis carteleras y mis cuadernos de apuntes [risas]. (C.D2.05)

Entonces llegan los artefactos y con ellos los discursos y los cursos, y lo que se puede hacer con estas tecnologías suena bien para *El profe*, pero el tiempo ha marcado ya un modo de andar en la escuela, incluso en los nuevos, quienes a pesar de buenas intenciones quedan atrapados en el engranaje de ese cronos escolar. Además que para *El profe* está la frustración de no saber y no poder con ellas, lo que lo intimida frente a un estudiante que asume como empoderado y dispuesto a enseñar, en el sentido de señalar, si *El profe* se equivoca, y si algo suele hacer sentir a *El profe* que es profe... es justamente que él no se equivoca, porque es él el que sabe.

Cuando entré a la sala de cómputo, donde nos darían la capacitación, quedé sorprendido por la cantidad de equipos, todos brillantes y con pantallas que

dejan ver todo bien nítido. Yo ya había estado en otras salas de otros colegios, pero esta vez me impactó. Quizá porque por primera vez me imaginé enseñando en un sitio así. ¿Qué pasaría si en mi sede educativa pudiese tener estas máquinas? Luego el tutor empezó a mostrar una aplicación, la cual, según él, sería de gran utilidad para las prácticas pedagógicas nuestras. Lo hacía ver tan fácil, daba clic aquí y allá, con una agilidad que lo dejaba a uno lelo. Recuerdo que sentí alegría, confianza y esperanza de que estos aparatos pudieran aportar algo para nuestras clases. Pero hoy siento más bien impotencia, porque por mucho que lo intento no alcanzo a tener ni la décima parte de habilidad para manipular estos aparatos. Me hace sentir que como profesor ya “ha llegado mi tiempo”. (C.P5.03)

La dificultad para asimilar las instrucciones para usar las TIC, tanto como para incorporarlas en el hacer y quehacer escolar, tiende a generar así una sensación de impotencia que no se queda alojada en el campo de conocimiento específico de estas tecnologías sino que se extiende al saber docente y al ser docente. *El profe* siente así que ni puede usar las TIC, ni puede ser más *El profe* al no poder usarlas para hacer y decir, como si de una sola cosa se tratara.

Pero a la vez las TIC representan un escenario brillante, moderno, esperanzador, una ilusión de futuro promisorio para la escuela y para *El profe*, una ilusión de *sobrevivir con ella*, diferente a la ilusión de fuga de los estudiantes. Es la ilusión de lo que se podría ser y no se es como profesor, es decir, la ilusión de poder atrapar la ilusión del estudiante para seguir siendo, aunque es una ilusión que se vive de entrada como un espejismo roto.

Los videos han sido una excelente herramienta para mis clases, aunque ellos se concentran solo si el video es de su interés, y no siempre los temas dan para videos atractivos para ellos... pero aun así son una buena herramienta. Eso me hace recordar cuando mi tío traía películas al pueblo, nos sentábamos en el piso a verlas y todo el que iba se concentraba, guardaba silencio, era como si nos tragara la pantalla. No sé si ese mismo efecto se dé en los chicos de hoy, pero creo que sí, sobre todo cuando los muchachos dicen “pónganos una película”, y por eso creo que es una buena herramienta para enseñar. (C.P4.03)

El profe busca despertar en el estudiante ese deseo de estar en su clase, moverlo del ensimismamiento de la pantalla a un encantamiento que lo traiga nuevamente al aula, así sea a

través de otra pantalla, donde se conecten juntos desde una experiencia colectiva, compartida. *El profe* intenta revivir esa complicidad relacional que siente perdida moviéndose al terreno de los estudiantes, a sus gustos, valiéndose de sus propias vivencias como aliciente para reinventarse en un mundo para el cual parece que no tiene respuestas.

Daniel Cabrera habla de la imagen “como presencia de la ausencia”, para hacer referencia a la manera como trae ante sí aquello que no está. Pero en este caso, *El profe* invita a la imagen a ser el centro del aula no para intentar traer al aula algo que no está, sino a alguien que no está; intenta así que el estudiante pase de su ausencia en el aula a la presencia en ella. Es decir, que esté en el aula en un aquí y ahora, a partir de una vivencia común que gira en torno a mirar una misma pantalla: la ilusión de tener el poder de captar la ilusión del estudiante.

Yo si no estoy de acuerdo con los videos, cuando lo hago es como que el video me empujara a un rincón del salón, es ver cómo los estudiantes ven esas imágenes, dejan de hablar porque el video es quien habla y sus miradas se petrifican en un devenir de imágenes. Cuando el docente habla en la clase la mirada de los estudiantes es diferente, se paran, interrumpen, se vive la clase, se respira vida. Tú los miras a los ojos y ellos te miran a los ojos, eres tú el protagonista y no esos actores en la pantalla. (C.P6.02)

Pero no siempre se está dispuesto a dejar que la ilusión de la pantalla arrobe al estudiante. *El profe*, que se hace *profe* cuando mira y es mirado, sigue reclamando ese mutuo reconocimiento que le permite tomarle el pulso al aula, sentirla como un lugar para estar, hacer y decir con otros. Es el sentir de la experiencia de enseñar y aprender como una experiencia de encuentro y relacionamiento desde las miradas; así *El profe* conduce sus clases a través de una mirada que busca ser mirada al mirar. Experiencia de relación donde se hace consciencia de ese otro que al mirar habla sin hablar.

En virtud de esto, la ambivalencia frente a las posibilidades de in-corporar las TIC, para hacerlas parte de las vivencias escolares, evidencia una relación cosa-mundo propio que transforma los encuentros, las relaciones y las acciones.

Qué te cuento del curso... inicialmente muchos aceptaron muy entusiasmados, pero, como siempre, ese entusiasmo se cae, sobre todo en estos casos, donde la mayoría no tiene un computador en el cual practicar. Empezamos con trece, pero ahora solo vienen dos. Una de ellas comentó que tenía una impresora dañada

hace un tiempo en su sede. Que ahí era donde imprimía los talleres y eso le ahorra un montón de tiempo, dado que le ahorra escribirlos a mano en el cuaderno de cada estudiante. Pero se le dañó, y como por acá no viene nadie que sepa de estas cosas, ni siquiera en el colegio, pues ni modo. Le pedí que la llevara a la siguiente sesión y así hizo... el daño no era cosa del otro mundo, pero cuando se la pasé dijo –Tengo sentimientos encontrados... estoy feliz porque arreglaron la impresora, pero es muy frustrante porque un daño que ya tiene más de un año, ustedes lo solucionaron en tres minutos. Eso indica que soy una analfabeta tecnológica y desde esa ignorancia estoy enseñando a mis estudiantes–. (C.P5.02)

Esa sensación constante entre ilusión y frustración que pueden generar las TIC en *El profe* se alimenta de acuerdo a los escenarios escolares donde su quehacer tiene lugar. De hecho, la escuela, especialmente la rural, termina por convertirse en un escenario donde si bien vive el imaginario de las TIC como posibilidad de realidades-otras, termina por cederse ante la carencia, la cual devela la distancia ingente que existe entre ilusión y oportunidad en estos contextos desconectados.

Este fue el... ya perdí la cuenta, de cursos o jornadas de capacitación en TIC que he hecho, y en todos he sentido lo mismo. El tutor empieza a comentar las maravillas de estos dispositivos, lo que se podría conseguir con los muchachos. Luego exponen la herramienta o aplicación y se ve muy fácil, pero regreso a la escuela y tengo que seguir con mi forma tradicional. Todos intentan enseñarnos las maravillas de las TIC, pero sin pensar en las condiciones de escasez que tenemos en las escuelas. (C.P4.04)

Esta escasez no solo tiene que ver con el acceso a los artefactos, sino también con el conocimiento colectivo para el uso, mantenimiento y cuidado de ellos, lo que en sí refleja que hay un distanciamiento cultural asociado a los modos de hacer, dado que es ello lo que representa en sí cualquier tecnología. En consecuencia, lo que genera frustración frente las TIC en *El profe* no es solo no tenerlas disponibles para sus clases, ni tampoco es solo el que no sepa usarlas o no lo suficientemente bien, sino el que otros tampoco las sepan usar, porque no tiene en quién apoyarse para resolver sus inquietudes o mínimamente para darse ánimo frente a nuevos posibles caminos para la escuela.

Eso si no es una cosa es otra... yo he intentado usar las TIC con los muchachos, para motivarlos, para que ellos vean que los computadores y los celulares son para algo más que ver Facebook y usar WhatsApp, pero en serio que es agobiante. Yo, por ejemplo, renuncié a usar la sala de cómputo del colegio porque siempre está ocupada y si no está ocupada, eso es una responsabilidad muy grande; incluso el año pasado, justo en mi clase, se robaron unos adaptadores. Es que los muchachos tampoco ayudan. Entonces ando para arriba y para abajo con mi portátil y rogando para que me presten el videobeam, y eso sí... el cable HDMI, la extensión, el multitoma, eso son todos míos, porque de los del colegio nadie da razón, y a veces llevo hasta un router. Pero se pierde mucho tiempo instalando y desinstalando todo en cada salón y para cada clase... y a veces los tomas de energía no sirven o falla algo y no tengo a quién pedirle ayuda, y son tiempos muertos para la clase. Y si eso me pasa a mí que medio me defiendo con estos aparatos, qué decir de mis colegas. De hecho me pasa mucho que me buscan para que los ayude con sus computadores o si no funciona el videobeam o para que les preste algún cable, y esos también son tiempos muertos para mis clases. ¡Es que los profes tampoco ayudan! (C.P2.03)

Es entonces igualmente relevante indagar en torno a *El profe* que insiste en encontrar un lugar para la escuela en este mundo con TIC, como en el que insiste en encontrarle un lugar a las TIC en una escuela que no las ha incorporado de manera deliberada, sistemática y continua. Es notar que, cualquiera sea el caso, lo cierto es que están presentes así sea de manera exigua en la vida cotidiana de la escuela rural, y no solo a través de los estudiantes sino también a través de *El profe*, propiciando con su presencia tensiones que también la movilizan y movilizan las relaciones al interior de ella en múltiples sentidos.

Esa vez, cuando empezamos el curso de las TIC, fue interesante porque una de las profes me comentó –Ojalá que con este tutor yo sí pueda aprender algo, porque mira que es más práctico y uno aprende es así, haciendo las cosas. Pero lo que sí me da cosa es que para esa practicidad se necesita es como agilidad en las manos, motricidad fina, y eso yo no lo tengo. Es que imagínese que cuando miro el teclado y miro las letras allí, lo primero que pienso es que ni siquiera están en orden alfabético... y entiendo que con cada dedo debo oprimir única y

exclusivamente un grupo de esas letras, y debo hacerlo con agilidad, pero es que qué difícil que es. ¡Ah!... entonces ahí es donde me empieza a dar frustración y agotamiento, y el bendito cosito ese en la pantalla para dar clic, siempre se me pasa y no logro darle donde es. Lo mismo me pasa con el celular, la pantalla es muy chiquita, o las letras, o es que mis dedos muy grandes, yo no sé... lo cierto es que se me complica mucho usarlo, pero lo hago porque por ahí es que me puedo comunicar con mis muchachos-. (C.D1.01)

Apropiación e incorporación de las TIC atravesada por una motivación que no tiene asiento exclusivo en la escuela, sino también en la vida cotidiana. Entrecruzamiento de posibilidades que configura un solo tejido de habilidades, competencias, expectativas y frustraciones, desde el cual se desdibuja la frontera entre el lugar y tiempo de la escuela y el lugar y tiempo del hogar.

Yo no usaba celular, no tenía celular, porque veía a mis amigos atormentados en cualquier lugar con esa llamadera de la mujer. Y si no, eran los mensajes, y esas leídas disimuladas para que uno no se las montara por estar todo el tiempo controlados. Yo sí les decía –En eso no caigo-. Pero ahora, por el trabajo, tuve que comprar un celular y lo primero fue instalarle WhatsApp. Viera la sonrisa de victoria de mi esposa. Pero ¡qué va! Ese aparato en mi bolsillo me estorba, me pesa, pero pues por el cargo que tengo no puedo dejarlo, aunque ya he botado tres... parece que mi cuerpo no lo quisiera. Pero bueno, con los cursos que nos han dado los profes, y con algunas utilidades que le he encontrado, como que estoy empezando a quererlo. (C.D2.03)

Así, al incorporar las TIC no hay en realidad una diferencia entre quehacer escolar y hogar. Ellas invaden la vida misma en todas sus dimensiones, haciendo que la escuela sea irrumpida permanentemente por todo eso que antes quedaba suspendido una vez se cruzaba sus puertas de ingreso, a la vez que su hacer y quehacer no se queda en el espacio escolar al sonar el timbre de salida, sino que se va con *El profe* en su bolsillo.

A veces los chicos me mandan mensajes un sábado a las nueve o diez de la noche, o incluso los domingos... sobre todo los domingos en la tarde, siempre a preguntar por la tarea, a hacer preguntas que bien hubiéramos podido resolver en clase si hubieran prestado atención. (C.P7.01)

Experiencia de extensión del espacio y tiempo que se convierte en lugar y vida, ya no solo como sentido al ser habitado por la escuela, sino como concreción de acción vivida a través de las pantallas de las TIC. Tecnologías que han fracturado la libertad de *ser* en tanto se *está en*, dado que su lógica de ubicuidad le significa a *El profe* la imposibilidad de estar en acción para otros solo en el espacio-lugar de la escuela, y mientras dura el sonido de los timbres de entrecalse, para estar disponible en todo espacio y en todo momento. Pareciera con ello que gana la escuela al poder contar con *El profe* de manera permanente; sin embargo no es así, porque la ubicuidad hace que pierda, a la vez, la exclusividad de su tiempo en ella.

Nos dicen que no podemos usar los celulares en el salón, pero el profe siempre tiene el celular a mano, y a veces contesta llamadas o no tiene problema en revisarlo mientras estamos en clase. Si nosotros no lo podemos sacar porque nos los decomisan, que él tampoco lo utilice. (C.E2.02)

Es, por tanto, un desdibujamiento en doble vía de las fronteras entre el tiempo de la escuela y el tiempo del resto de la vida, donde ninguna gana y donde pareciera que el único que pierde es *El profe* que se pierde a sí mismo.

Que día que tuve que cambiar de celular me puse a revisar los contactos que tengo y ¡son un montón! Ahora todo el mundo tiene celular, no como antes que en una casa había un único teléfono y para todos era el mismo. Y es que es así, ahora cada persona tiene uno y hasta dos celulares. Es muy difícil mantener contacto con todos o llamarlos, así que parece que solo se trata de saber que existen, y eso no me gusta. En el pasado si alguien se iba uno se quedaba con la sensación de ausencia y eso hacía que estuviera como más presente la persona, porque el no poderse comunicar fácil hacía que uno los pensara más. Pero las cosas han cambiado y ya si alguien se va, incluso si se va a otro país o a donde sea, uno sabe todo el tiempo dónde está, qué está haciendo, qué está pensando y ni siquiera tiene que describir nada... toma una foto y la manda y ya, uno no se pierde ningún detalle, y eso es bueno, pero se pierde la sensación de extrañar al que no está. Así que cuando vuelve, pues ya no hay nada de qué hablar, es como si no se hubiera ido. Eso es lo que me pasa ¿sabe? A veces quisiera desconectarme de todos, para extrañar y que mi familia me extrañe, porque yo

voy es cada ocho días o cada quince, pero por temas de trabajo y porque mi familia no me entendería no lo hago. (C.D3.04)

In-corporación tecnológica que responde al deseo de estar siempre presente en y para el otro, y que el otro lo esté para uno. Carencia de presencia que se nutre mutua y masivamente, donde no se extraña ya al otro, sino la ausencia del otro que hacía extrañarle. Así, la ansiedad de *El profe* no es la de la ausencia, sino la de la permanente presencia que no le permite ser y estar libremente en el aula cuando está en la escuela; así como no le permite ser y estar más allá de la escuela, cuando no está en ella.

Las TIC promueven entonces una vida de hiperestimulación e hiperconexión que no necesariamente representa ni mayor emoción, ni mejor relación con los otros, sea en la escuela o fuera de ella. Pareciera entonces que no solo la privacidad del aula como lugar de complicidad mutua se ha quebrado, tanto por *El profe* como por sus estudiantes, sino que la privacidad de la vida misma lo ha hecho. La conexión con las TIC se vive así no como relación sino como desconexión.

Antes de dormir, todas las noches, pongo el despertador en el celular y siento nostalgia, ya que cuando era niño el ritual para ir a la cama consistía en juntar las manos y rezar el Padre Nuestro con mi mamá. Al despertar lo primero era saludar con un – La bendición papá, la bendición mamá –, y ellos respondían – Dios lo bendiga –. Estos rituales marcaron el inicio y el fin de todos los días de mi niñez. Pero hoy he reemplazado eso por ver el celular. Es el celular y yo. Ya no rezo antes de acostarme, sino que miro redes sociales, pongo el despertador y es el celular el que vela mi sueño, me despierta y me ve despertar. (C.D2.05)

5.1.1.3. La escuela habita en el sentido de comunidad.

La escuela es para *El profe* temporalidad andante, lugar de recuerdos entre un fue y un será construido sobre un entramado de relaciones pero, sobre todo, de tensiones y acuerdos comunitarios no siempre satisfactorios para todos. Así, la experiencia compartida del tiempo se constituye para la escuela en el lienzo donde se han pintado los diferentes modos de ser y hacer en ella, tiempo que hecho lugar en la memoria, da cuenta de las transformaciones vividas.

Antes a uno lo evaluaba era la comunidad según la capacidad de gestión que uno tuviera. Por eso era común que hubiera profesores no muy buenos enseñando,

pero muy queridos por la comunidad. Es que los padres decían –Vaya usted que sabe y que sabe hablar y nos ayuda a conseguir esto–, y los padres de familia eran como los escuderos donde fuera uno a hablar por ellos. Pero hoy no, el mismo Estado se ha encargado de que el docente sea solo docente; se quitaron ese problemita de encima, el que uno estuviera en las alcaldías o donde fuera organizando a la comunidad. Ahora no, se insiste mucho en que los profesores solo somos para enseñar y que de participación comunitaria nada, que eso es hacer adoctrinamiento político. (C.D3.04)

Pensar en dichas transformaciones es ubicarse también en el escenario de la escuela como organismo funcional del Estado, desde donde se le otorga una lógica tecnócrata y centralizada; esto acorde a su propósito de amoldar individuos sujetos a unas dinámicas de instrucción, control y vigilancia propias del imaginario tecno-comunicacional instituido. Lógica contraria a la organización comunitaria propia de la génesis de muchas de las escuelas rurales del país, cuyo origen se conoce en el decir de personas que la han vivido, porque son las que le han dado vida.

Es de notar entonces cómo *El profe* antes se vinculaba a la escuela como resultado de su participación y liderazgo en los procesos comunitarios, o por su relación directa o indirecta con agentes claves en los contextos locales. Relación sustentada en el reconocimiento y la proximidad, donde *El profe* tiene raíces y echa raíces en una escuela que es colectiva, es de todos. Es así una escuela que habita en el sentido de comunidad.

Antes los estudiantes de acá tenían que ir a la Normal Superior a estudiar, allá en la cabecera de La Vega, entonces dijimos – ¿Será que no podemos ser capaces de hacer un colegio aquí? –. Así que montamos el colegio, con la comunidad y con ayuda de políticos. Pero, como en todo, siempre se encuentra uno con obstáculos, incluso de la misma gente. Un caso fue con un señor que tenía su modo de colaborar, pero decía –es que si se ponen a estudiar acá, se acaban los trabajadores en mi finca–. Otra cosa fue por ser yo de la zona indígena del municipio. Es que acá es zona campesina y se consideran blancos... y tenían la espinita de que este indígena se había quedado con una de acá, una blanca (risas). Entonces cuando ya estaba fundado el colegio se hizo una reunión para asignar los docentes, recuerde que antes teníamos autonomía para ello, era cuestión política y el alcalde era el que ponía a los profesores. En esa reunión

uno de acá dijo –No estoy de acuerdo en que los indios les enseñen a los blancos–. A mí me dio mucha rabia, porque tanto luchar y ahora sí me querían sacar, pero entonces pensé muy rápido y le respondí – En eso estamos de acuerdo, yo tampoco estoy de acuerdo que los indios tengamos que enseñarles a los blancos–. (C.D3.04)

Así, la semilla común de las escuelas rurales son las negociaciones comunitarias, la búsqueda de presencia y visibilidad de una comunidad-territorio que anhela para sí oportunidades cosechadas en su propia tierra, como una forma de constituir identidad propia. Es dar vida a un estudiante-fruto que a la vez sea semilla para seguir siendo escuela pero también para seguir siendo comunidad. Sin embargo, así como la naturaleza es resultado de una simbiosis en permanente tensión, la escuela refleja las tensiones comunitarias, donde las negociaciones no están exentas de conflicto; procesos de reconocimiento y desconocimiento de otros que conforman el follaje de la escuela, múltiples ramas, cargadas de hojas y flores y frutos, que si bien avanzan en sentidos contrarios pertenecen a un mismo tronco, a una misma raíz.

La historia de estas escuelas rurales representa así ese tiempo vivido y esa relacionalidad vivida entre lo que fue una comunidad, lo que ha sido valioso y deseable para ella, y lo que viven hoy como posibilidad de futuro colectivo. Esta experiencia de temporalidad y relacionalidad ha sido quebrantada para una comunidad que pierde protagonismo frente a un Estado que centraliza las decisiones, quien reconoce a *El profe* desde una noción de meritocracia que lo aleja de la comunidad y con ello a la comunidad de la escuela.

Es que antes, cuando a los profes se los nombraba acá, era diferente. Estaban en todas las actividades comunitarias liderando, todo tenía que ver con el profe de la escuela: las novenas en diciembre, las ferias y fiestas patronales, los bingos, los campeonatos, y cuando no estaba en ello estaba cuidando la escuela, que las maticas, que pintando la cancha, que organizando ya una cosa y ya otra. Y uno le colaboraba. Uno de verlo allá metido también iba y hacia algo o le llevaba alguna cosa. Pero ahora no, mandan profes de afuera, gente que no quiere vivir aquí o no sabe vivir en este medio... por las tardes no se les ve, y los viernes vienen a dar clase con el maletín en la espalda. Ni ha sonado la campana para salir... y ya no están ni para remedio. (C.F1.01)

Profesores competentes, con mérito académico para enseñar, para hacer escuela según las normas de escritorio que dicen qué hacer para ser en un mundo globalizado, en un mundo tecnocomunicacional; mérito ganado por su capacidad de leer el mundo académico, pero no necesariamente el mundo escolar y menos el mundo rural. Y las comunidades así lo perciben, en una nostalgia por lo que *El profe* era antes y ya no es.

Ruptura del tronco respecto a una rama que no calza, no pertenece. Tensión en una relación nosotros-otros que no se resuelve fácilmente, y que aflora en constantes conflictos donde se enraízan profundas desconfianzas frente a ese *otro de afuera* que llega elegido por otros que asimismo son de afuera. Estigma que acompaña a *El profe de afuera*, a pesar de que algunas ramas del tronco terminan siendo parásitas para él, tanto como otros árboles y plantas pueden nutrirlo en esa simbiosis que es la vida.

Muchos eligen estos lugares solo por el trabajito o mejor dicho por el pago, pero no porque quieran ser profesores o no en estos lugares, entonces esos ni siquiera duran mucho por acá. (C.F2.01)

No hay que desconocer que ser profesor siempre ha sido visto como una oportunidad de supervivencia, una condición que permite *vivir de* la escuela, oportunidad que en contextos rurales tiene además una consigna de superación, de lograr pasar del trabajo duro en la tierra al trabajo relacional en la escuela. Sin embargo, esa ruptura generada por la tensión nosotros-otros de los profesores que llegan a la escuela, nombrados por un Estado ya no local y propio sino externo y lejano, profundiza la sensación de que *El profe* está en la escuela no para ser y hacer con otros en vínculo con la comunidad, sino para ser y hacer desde su individualidad.

No siente ya *El profe* la presión-motivación para hacer algo por la escuela, porque su presencia en ella no responde ya al hecho de ser parte de la comunidad y, con ello, la comunidad ha perdido el poder simbólico sobre él, sea un profesor de afuera o uno del contexto, porque finalmente ambos ingresan hoy y permanecen al amparo de la meritocracia establecida por el Estado nacional, y no al amparo de la labor conjunta realizada con la comunidad. Entonces los profesores y la escuela empiezan a dejar de sentirse como el fruto de una labranza compartida; ya no son siembra colectiva arraigada al territorio.

Fueron más de veinte años trabajando en el colegio, co-fundadora, pero tuvo que irse cuando arrancó lo del concurso docente. Llorando y todo... pero ley es ley.

Y saber que la que llegó no aguantó mucho tiempo, se fue porque no se amaño.

¡Veinte años! (C.D1.03)

El sentido de ser profesor rural se ha trastocado entonces profundamente, dando paso de una relación que se asumía en lo comunitario a una relación entendida desde el individualismo. La mirada ahora se centra en la docencia como un modo de estabilidad económica, un salvavidas laboral al cual sujetarse en un país que ofrece pocas oportunidades:

Lo que más me dijeron cuando empecé a contar que me iba de profesor de colegio fue: –Claro, es que eso da estabilidad laboral, y eso en estos días es bien difícil–. Casi a nadie se le ocurrió preguntar o decir algo diferente al factor económico como primera reacción, y más cuando se enteraban que había elegido la plaza para una zona de difícil acceso. Y lo entiendo... sé que no son todos, pero he escuchado ya a algún compañero decir –Bueno, se acabó esta jornada... solo una clase y les puse una película, y ya con eso me eché cincuenta mil pesos al bolsillo–, así como escuchar bromas sobre saber que cualquier saludo o gesto amable en casa se responde con un: ¿Cuánto necesita? (C.P2.03)

La relación de *El profe* con la escuela parece quedar diluida en una relación de oferta y demanda, de factor económico, donde *El profe* es *profe* porque *vive de* ella y llega a ella gracias a su capacidad de competir y demostrar que es mejor que otros. Perspectiva de competitividad propia del imaginario instituido, donde las organizaciones sobreviven gracias a la articulación de individuos capaces de trabajar juntos, solo en la medida en que ello contribuya para competir mejor en un mercado desafiante que no duda en hundir al que se queda atrás. Individuos formados para formar alianzas y no relaciones, para negociar en procura de llegar primero así ello implique dejar a otros atrás.

Se trata de considerar que la vida comunitaria rural, sin que signifique que esté libre de tensiones y conflictos, no se nutre siempre del juego de pulso constante entre dos que terminan siendo o vencedor o vencido; no tiende a tasarse según el precio o el valor de algo, ni bajo la intención de sacar mejor provecho, sino que suele constituirse más desde una relación de bienestar común, al menos de manera general. No hay unidades de medida para saber cuánto ha dado uno o cuánto ha dado otro en un vínculo comunitario; el principio que lo sostiene es darse al otro, no por altruismo o generosidad desmedida, sino porque el bien común se ha aprendido empíricamente de la simbiosis natural del medio y ante la escasez de una vida local en

desconexión de un mundo de oferta y demanda. La carencia colectiva se convierte en una invitación a la solidaridad.

Simplemente los encuentros nunca se dan con manos vacías, porque están mediados por un –aquí le traje– o –aquí le mandan–, compromisos adquiridos sin ser solicitados que siempre se devuelven con *un atadito, una mano, una taza de*. Deuda con el otro que jamás se salda, pero que no por ello se vive con angustia, sino con el gusto de saber que es una excusa que empuja a ser, estar y hacer juntos, en un contexto de carencias que así lo exige para igualmente sobrevivir juntos.

Hoy sufrimos por falta de estudiantes... y esa es otra cuestión que ha lesionado esa relación tan bonita que había con los padres de familia antes, con las comunidades. Porque es que antes se trataba de sacar entre todos la escuela adelante, a punta de bingos, bazares y hasta vendiendo empanadas afuera de la iglesia. Pero ahora no, la relación de los papás con la escuela es distinta... uno siente que lo viven es chantajeando con el tema de matricular a sus hijos, porque saben que de ello depende nuestro trabajo. Entonces cada inicio de año escolar es ya que si me van a dar para los cuadernos del niño, que el uniforme, que el restaurante escolar, que es que yo no le puedo pagar el transporte, que lo mando pero si nos da para tanquear la moto porque caminando le queda muy lejos y pobrecito. Esto que le cuento es lo que está matando nuestras escuelas, y lo que la gente no ve es que con ellas mueren las oportunidades para una vereda, la posibilidad de proyectarse, de encontrarse. No perdemos solo nosotros, pero eso no lo ven. (C.P3.02)

La escuela ha ganado, aparentemente, con las políticas estatales de subsidio para alimentación, transporte, infraestructura, incluso al incentivar una educación universal gratuita para la infancia, mediante bonos u otras prebendas que la familia recibe si demuestra tener matriculados sus hijos en el sistema escolar. No obstante, sin ni siquiera entrar a discutir sobre la eficiencia y eficacia estatal para cumplir estas promesas, *El profe* observa cómo una vez más la lógica estatal, que decide desde afuera sin ni siquiera mirar las realidades locales, irrumpe en la escuela para lesionar sus relaciones y la manera como participa la comunidad educativa en ella.

–La escuela no la podemos dejar cerrar–, dijo un padre de familia mientras que el otro estaba intentando comunicarse con una mamá para que dejara “liberar”

sus dos niños que tenía en otra escuela y los trajera para acá. Con ellos ya eran cinco y con los cinco ya no se cerraba la sede. Estábamos ahí con los coordinadores y la rectora, además de algunos docentes que también nos metimos a ver qué podíamos hacer. Todos en función de la escuela, que no la fueran a cerrar. También estaba la mamá de los otros tres niños. Y así fue que decidimos entre todos contribuir para que ella se pudiera asentar acá en el pueblo, porque decía que ese era el atranque. Así que se le prometieron útiles escolares y los uniformes para cada niño, incluso un sitio donde vivir sin que pagara un peso. Pero hoy nos enteramos que a la señora no le gustó el sitio, se llevó los niños y dejó diciendo que si querían a sus hijos para que no cerraran esa escuela, que tenían que conseguirle una casa bonita. (O.03)

Cuando una comunidad asume que una escuela está obligada a recibir y mantener a sus niños y jóvenes con condiciones impuestas para sobrevivir, se otorga un poder no sustentado ya en la construcción comunitaria que fortalece el bienestar común, sino en el bienestar individual que se alimenta en la manipulación. Así ahora no solo hay una tendencia a observar que *El profe* vive de la escuela, como un sentido que marca fuertemente su ser, hacer y decir en ella, sino que también *la comunidad vive de ella* de una forma más explícita y funcional.

De esta manera, aunque aún se dice que la escuela no solo es para enseñar, sino también para encontrarse y proyectarse como comunidad, se percibe la tensión respecto a las nuevas lógicas de negociación que allí se constituyen. *El profe* sabe que si la escuela se acaba no solo él se va, sino que también se va la posibilidad de encuentro y proyección que alguna vez permitió que germinara. Con el profesor se va la escuela como lugar común de reconocimiento, de construcción de identidad y, además, se va también una parte del Estado que ayuda a darle visibilidad y presencia a la comunidad, con todo y las contradicciones que ese mismo Estado le origina. Es que finalmente tienden a ser las escuelas, en estos lugares, la única presencia de Estado que hay, su manera de existir y persistir. Pero todo esto parece no ser visto ya por las personas, ante dinámicas aprendidas que giran en torno al beneficio propio y no comunitario.

De ahí lo complejo de esa existencia relacional, donde *El profe*, la comunidad educativa, pero también la comunidad local necesita de la escuela, ya no solo por un sentido de identidad colectiva, sino porque *vive de ella*, lo que implica un interés *porque sobreviva para sobrevivir*

con ella. Así, aunque se hayan transmutado los sentidos tras su historicidad, la escuela sigue siendo lugar que permite ser en comunidad.

Otro por qué es que hago hasta lo imposible por no dejar cerrar esta escuela? Es que aquí estudié, y cada vez que escucho a los niños es como que me escucho a mí mismo. Es sentir vida, es que son los niños los que le dan vida a la escuela, no solo con la matrícula... eso es cosa de papeles y requerimientos, sino que le dan vida-vida... si no vea lo triste que es una escuela en vacaciones, cuando no se les ve por ahí correr. Y es que a la escuela llegan los niños y también los papás, y uno charla con ellos, y vienen con noticias de allá y de acá. Es un saludo, es una compañía. Me da mucha tristeza cuando bajo a la escuela de allá, la del asiento, la que cerraron. La veo y me pregunto dónde quedaron todos esos niños, los que estaban pero también todos los que estudiaron allí. Y es que no es sino cerrar una escuela y la maleza se la come, el deterioro es rapidito, es como ver un cadáver que no ha sido enterrado. No quiero eso para mi escuela.

(C.D1.05)

En efecto, aunque para *El profe* la escuela se constituya como lugar para *vivir de ella* y para *sobrevivir con ella*, también le sigue significando lugar para *convivir en ella*, dado que sigue siendo el lienzo del tiempo sobre el cual ha trazado sus modos de ser, hacer y decir. Es notorio entonces que la experiencia de la escuela es también la de la materialidad vivida en tanto relaciones y tiempo vivido; escuela vista desde el Estado como tecnología estatal para formar y ser formado de acuerdo a un proyecto global de nación, pero vivida por *El profe* como lugar de sentidos sembrados en un territorio local que le es propio. Así, cuando muere una escuela lo que muere son los sentidos que han habitado en *El profe*, la escuela habitada en él que deja de ser porque dejó de ser para la comunidad.

La escuela es entonces temporalidad vivida en el encuentro, en la relación con otros, construcción entre un *antes*, un *ahora* y un *será* en constante comparación; vaivén que va trazando la senda que le permite o no sobrevivir.

Llevo año y medio tratando de aportar al PEI, desde que llegué aquí prácticamente... pero no lo he podido hacer porque el resto de compañeros no entienden que lo primero que necesitamos definir es su misión y visión. Y como unos quieren que siga siendo agrícola, y agrícola desde las tradiciones de Santa

Rita, y otros no, entonces no logramos avanzar en nada. Los docentes que llevan más tiempo acá, que son, de hecho, los que son de acá, dicen que hay que quedarse con lo propio, no moverse de las razones que motivaron que se fundara el colegio. Pero los otros argumentan que tenemos que reevaluar esa idea, que hay que ponerse en el lugar de los estudiantes, que es cierto que son del campo o que nacieron en el campo, pero eso no quiere decir que sean campesinos, y dicen cosas como –Es que mírelos, vaya y pregúnteles sobre cómo se coge un machete, cómo ordeñar una vaca o destetar un cerdo... ¡No saben hacerlo!, pero, sobre todo, ¡No quieren hacerlo! Pero si les pregunta sobre algo de la ciudad, seguro que le darán razón–. (C.P8.06)

Lo cierto es que la escuela avanza, quizá sin saber hacia a dónde, pero avanza. Lo hace con sus ritmos, a pulso de un tiempo que le es muy propio, a pesar del choque entre las ideologías que se enraízan con ahínco a un pasado que les da identidad y las utopías que sueñan con ser. Es el encuentro desencontrado entre lo urbano y lo rural, que le muestra a la escuela otras tensiones a las que sobrevive en su cotidiano andar.

Tensiones que develan cómo la escuela rural se debate entre permitirse ser de manera endógena o ser empradizada por la ciudad, donde *El profe* nos explica que *empradizar es cuando se limpia un terreno para sembrarle un solo tipo de pasto*, metáfora entonces de ser invadido por un solo discurso que borra para sí su variada identidad rural. La escuela rural se enfrenta entonces a un sobrevivir que involucra también pensar, permanentemente, cómo enseñar desde las realidades rurales para un mundo concebido desde un sesgo urbano y homogenizado. Mensaje transmitido por las TIC desde ellas mismas, ilusión que cuestiona la identidad rural, que ofrece espejismos para un mundo que no es mirado pero que aprende a mirarse con ellas desde lo que no es.

Soy directivo, pero no significa que no sepa y no me preocupe porque los estudiantes aprendan algo, algo que de verdad les sirva, algo que quieran. De hecho es mi principal preocupación. Así que de tanto pensar y pensar en la visión y la misión del PEI he terminado por hacerme una pregunta que no deja de darme vueltas en la cabeza ¿Será que once años de búsqueda sobre cómo enseñamos, me ha borrado la idea de para qué es que enseñamos? (C.D2.06)

La escuela vive permanentemente en un cruce de caminos, en una toma de decisiones no siempre resuelta que le empuja a avanzar. Sin embargo, *El profe* parece notar que se han centrado en pensar cómo caminar y no por cuál camino tomar. Es un caminante que puede tener incluso dispositivos adquiridos para ayudarse a caminar, como pueden ser las TIC, pero eso sigue sin decirle para dónde ir, cuestión que permite volver a aterrizar sobre la inquietud de pensar para qué la escuela en un mundo con TIC y no tanto para qué las TIC en la escuela. Circunstancia que profundiza la trasgresión de las dinámicas comunitarias que han dado vida a la escuela, al ser las TIC mensaje y mensajeras de un imaginario tecno-comunicacional también presente en las políticas estatales, las cuales representan una visión centralizada y con sesgo-urbano.

5.1.1.4. Lo rural y lo urbano como cruce de caminos en la escuela.

No es nuevo decir que se empieza a aprender a ser profesor en el mismo instante en el que inició la propia vida escolar, es decir, en el primer día de escuela. No hay concepto o teoría pedagógica que no se rinda ante el recuerdo de *El profe*, de ese profesor de quien se aprendió en la experiencia compartida del aula, cuando a la escuela se llegaba para ser estudiante. Sin embargo, sigue habiendo mucho que aprender justamente en esa relación que establece *El profe* desde su historia, desde su lugar de origen, con la escuela que llega a él y a la que él llega para ser, hacer y decir.

Así, pareciera que hay relacionamientos distintos en la escuela si se es *El profe-rural*, aquel cuya historia está enraizada en los paisajes propios de una ruralidad cercana a la escuela que hoy le habita, o *El profe-ciudad*, con una historia edificada en esa vida urbana que representa eso que no es *nosotros* para la escuela rural.

El camino era largo, mi padre me había hecho a mano un maletín de cuero, con hebillas y correas para echármelo a la espalda. Allí llevaba dos cuadernos, un lápiz y un fiambre compuesto por una botella de leche y una arepa envuelta en hojas. Tendría siete años y normalmente iba solo hacia la escuela. Eran dos horas de caminata y juego entre potreros, montañas y arroyos, desafiando perros bravos y entretenido con el canto de los pájaros y el ruido del viento entre los bosques. Luego venían ocho horas de estancia en la escuela, desde cuyo patio podía ver las montañas lejanas, el cerro inmóvil de en frente y llenarme del olor a campo cotidiano... ocho horas a las que le seguían dos horas de regreso. Así

que salía a las seis de la mañana y regresaba a las seis de la tarde. A esa edad era vivir en la escuela y caminar el camino de forma desprevenida, sin miedos, sin esperanzas. Solo era vivir. Pero había algo particular en esa experiencia de ir y venir, y es que ese aire de libertad y aventura que me acompañaba durante mis horas de caminata los dejaba entre la hierba y el viento antes de entrar a la escuela, porque al llegar a la escuela me revestía del parecer de mis compañeros y profesores para poder ser aceptado por ellos. De regreso a casa, volvía a mí mismo, a ese que era en la soledad del camino. Sentía que en la escuela me convertía en otro. Ahora que soy profesor creo ver esto en mis estudiantes cuando los veo desgranarse despreocupados por las laderas camino a la escuela... allí son unos, pero cuando ingresan por la puerta parecen otros.

(C.P8.02)

Verse reflejado en sus estudiantes le da a *El profe-rural* un sentido de responsabilidad respecto a ese otro que siente como si fuera sí mismo. Vivencia de tiempo que lo transporta hacia su pasado, para convertirse en detonante de formación y transformación. Se *es* entonces en tanto el otro también *es* en un lugar que se siente común, a pesar de que las historias corran en diferentes tiempos y en diferentes lugares. Es ser profesor rural de un estudiante rural.

Se trata de la experiencia de la escuela como espacio de infancia vivido para *El profe-rural*, relación que se teje por la proximidad de lugar con su propia historia. En consecuencia, *El profe-rural* pareciera más sensible a los sentidos y sentires del estudiante, por lo que su práctica tiende a fluir al compás de los ritmos de la escuela rural y sus pulsaciones, dejándose habitar por una dinámica que le es cercanamente propia.

Yo era el que más lejos vivía y el único en la escuela que llevaba fiambre, y esa diferencia me hacía sentir incómodo. Así que a la hora del almuerzo dejaba que todos se fueran para sus casas a almorzar, mientras yo me escabullía por ahí, caminaba sin rumbo o simplemente me escondía en los matorrales hasta asegurarme que nadie me viera. Entonces destapaba mi botella de leche y mi arepa y comenzaba a almorzar. Pero un día tuve la mala suerte de ser encontrado por un señor, él simplemente me saludó, sin más, pero yo me morí de vergüenza. Ese día tuve conciencia de lo que sentía por ser diferente a los demás, y el ser

consciente de ello hace que hoy intente que mis estudiantes no sientan lo mismo.

Trato que tomen con tranquilidad y entereza la vida. (C.P8.02)

Es la experiencia personal la que marca las decisiones cotidianas que toma *El profe-rural* para relacionarse con sus estudiantes; relaciones que establece desde una vulnerabilidad que siente compartida, así haya una vida entera de diferencia. Es así como *El profe-rural* cuida del estudiante y a través de ese cuidado se cuida a sí mismo, es decir, cuida de ese yo-niño que fue, a través de esos otros-niños con los que se relaciona, desde esa proximidad de lugar que comparte con ellos. Forma para transformar y para transformarse, así no siempre su accionar sea asertivo de manera consciente o no.

A propósito del fiambre... en mi primer día como profesor me acordé de una anécdota de la escuela. Estando en segundo grado nombraron a una profesora nueva que venía de la ciudad; eso llegó con toda una comitiva y traía un montón de cosas en maletas y canastos. Yo me ofrecí a ayudar, por pura curiosidad. Me mandaron a la cocina a llevar el mercado, y me puse a ayudar a sacar las cosas para que una señora las fuera acomodando. El mesón se llenó de sobres y frascos de muchos colores que yo nunca había visto. Por haberles ayudado me invitaron a almorzar, la verdad no me acuerdo qué sería lo que sirvieron, además de arroz... porque ese día me acuerdo que probé la mayonesa y la salsa de tomate, echándole cuanto pude a cada cucharada de arroz. Así que con la profe nueva aprendí algo que recordaría toda la vida, y es que a mi fiambre le faltaba sabor...

(C.P8.02)

Pero ¿qué pasa con *El profe-ciudad* que llega a la escuela rural? Su encuentro con la escuela es experiencia de contraste, lo que atraviesa profundamente su relación con los demás. *El profe-ciudad* es mensajero y mensaje de otras realidades que llegan para urdir en la escuela modos diferentes de ser, estar, hacer y decir que representan fascinación, sobre todo en los estudiantes. Su presencia marca otro ritmo en el vivir de la escuela, es el Melquiades de Macondo que llega a mostrar sobres y frascos de colores, que llega y hace sentir que al fiambre *le faltaba sabor*. Mensajero que es mensaje de un mundo urbano que se hace deseable al hacerse visible, aunque no sea necesariamente alcanzable. Encarna así, sin proponérselo, ese sesgo urbano propio del imaginario tecno-comunicacional, que hoy coloniza masivamente a través de estos muchos *profes* lanzados a la ruralidad vía políticas meritocráticas del Estado.

Con esto no se quiere indicar que *El profe* sea exclusivamente en tanto su origen rural o urbano, pero la carga de su historia lo dota de unas condiciones diferenciales en su relacionamiento con la escuela rural. Así, frente a un niño que no mira el pasado y no piensa en el futuro, se convierte en referente de ese nosotros-otros que dota de sentido a la escuela, aunque sea de sentidos contrapuestos entre sí. Es decir, termina *El profe* impregnando los recuerdos que serán el pasado donde se sustente la propia identidad del niño cuando sea adulto, tanto como las utopías de su futuro, y eso estará signado a su vez por su propia historicidad.

Días antes de viajar al pueblo me encontré con la rectora en la Secretaría de Educación, y recuerdo que ella de una me dijo –¿Pero usted realmente si va a ir para allá? –. Pregunta que tuvo mucho sentido cuando por primera vez viajé a la escuela. No iba ni a mitad de camino y ya quería devolverme, me pareció un viaje eterno, el bus atestado de gente con canastos llenos, bultos y hasta gallinas por ahí cacareando. Iba parando a cada nada y yo no hacía sino pensar que esa sería mi vida todos los domingos y los viernes en el regreso. Ya no me pareció tan buena idea haber respondido que sí ante la pregunta de la rectora, pero ya iba para allá y no había marcha atrás. (C.P7.01)

Volviendo a *El profe-ciudad*, este llega a la escuela para vivirla como un lugar al cual sobrevivir, lo cual no cambia necesariamente de manera profunda con el pasar del tiempo. Relación con un mundo-otro del que aprende pero que no deja de serle extraño y ajeno, porque la ruralidad tiene otros bullicios y otros silencios y, por tanto, otros ritmos que no son los propios de sus pulsaciones.

La ruralidad está cargada de otros aromas, sabores, sonidos, texturas y paisajes, los cuales moldean los cuerpos campesinos, los cuerpos rurales. No son las manos y el andar de sus piernas las que labran el campo, sino que es el campo el que labra las huellas de sus manos, la dureza de sus piernas, los surcos en sus rostros, la profundidad de sus miradas. La ruralidad está en ellos. Cuerpo que se expresa como existencia rural y con el que se encuentra *El profe-cuerpo-ciudad*, representando otras formas y modos de existir.

Me ha costado mucho entender las dinámicas de la gente. Uno llega de la ciudad todo acelerado, con una mentalidad de que el tiempo es oro, que si una asamblea se cita a las ocho, es a las ocho... o bueno, máximo a las ocho y quince, pero es que acá pueden ser las diez y la gente apenas llegando, en una calma y un dejar

pasar el rato que me desespera. Y así es con todo, no hay orden del día en cualquier acto cultural que responda en realidad a un orden... puntos se agregan, puntos se quitan, puntos se cambian, y la gente igual disfruta y comparte, y están los que llegan a alguna ceremonia especial como si fuera una noche de gala a pleno medio día, junto a los que van con sus ruanas raídas y sombreros, pero eso sí, todos con ese orgullo de estar llegando a su colegio, porque lo sienten sinceramente suyo. Y yo tratando de planear, de organizar, de contener... y allí todo simplemente fluye a su ritmo; todo de alguna manera se resuelve, no quizá como mi planeación lo precisaba, pero se resuelve, y los días van siguiéndose uno detrás de otro. Esto es como un ritmo y un ser de montaña, de naturaleza, chocando contra el ritmo y el ser de los ladrillos y el cemento. (C.P2.02)

Es lo urbano y lo rural como dicotomía presente en la escuela. Formas de organización de la vida que se expresan al otro como caóticas, al hacerse difícil su comprensión desde una lectura que no sabe mirar su propio caos.

Llega así *El profe-ciudad* a experimentar lo que para él es el caos rural, llega hablando de planear para organizar y así funcionar mejor, ignorando muchas veces los trancones en la ciudad; el asfixiante transporte público de las horas pico; el temor de pasar solo por una calle oscura, de pasar por una calle oscura, de pasar por una calle; las largas filas y los turnos interminables en las oficinas debidamente equipadas con tableros que marcan números que parecen no avanzar. Llega buscando la organización urbana de las certezas ilusorias: horarios de atención y tiempos sincronizados, rutas estables, oferta de bienes y servicios a gusto de la demanda y en su puerta, calles y casas numeradas y, sobre todo, los contratos que certifican lo que existe a través de la palabra escrita.

Acá no se consigue nada de nada, bueno, lo básico... así que uno termina por acomodarse con lo que hay, o traer cada ocho días lo que necesite. Lo otro es que la gente abre sus negocios cuando quiere, porque atiende si quiere y si no, no. Incluso que día fui a la Caja Agraria a hacer un trámite y estaba cerrado, ¡y eso que eran las tres de la tarde! Me dijeron que es que atienden en jornada continua hasta las dos y solo de martes a viernes... y yo cómo hago si hasta esa hora estoy en el colegio. Pero eso no es lo más particular, sino que ese día pasé por la casa el cajero del banco, yo nunca lo había visto, y me dijo que estuvo

preguntando quién era yo porque me vio afuera del banco, le dijeron que era el profe nuevo y preguntando, preguntando, dio conmigo. Al final me hizo el trámite sin que yo fuera al banco, de puro favor. (C.P7.01)

El profe-ciudad busca en el pueblo la lógica de ciudad que conoce y las cosas que conoce de la ciudad; al decir que no encuentra nada no es porque no haya nada sino que no hay las cosas que para él tienen sentido por lo que, si no las encuentra, se asegura de traerlas consigo siempre que pueda, porque eso le permite seguir sintiendo que *es*. Lo urbano le ofrece cierta sensación de certeza; sin embargo la contradicción de la incertidumbre en lo rural se contrasta con la posibilidad de contar con los demotroto dispuesto a estar, cuando en realidad se necesita que esté, así no exista de por medio horarios, domicilios, una movilidad organizada y contratos.

El tiempo rural no tiene horarios, y el uso del espacio tiene la flexibilidad de lo orgánico y no la rigidez del cemento y los números. No es que llegar tarde o invadir el espacio de otro no genere tensiones, pero son tensiones que asimismo ceden en el encuentro, en el mutuo reconocimiento y la mutua colaboración. Así, es un vivir con menos angustias frente a las no-certezas-urbanas, porque la organización de tiempo-espacio se mueve desde relaciones distintas y los acuerdos se pactan no desde contratos escritos, sino desde tratos soportados en la palabra dicha.

Se observa que la certeza urbana tiende a sostenerse en un *soy porque tengo*; de ahí que se sustente en la satisfacción de las necesidades individuales, en el consumo a demanda alimentado para ser insaciable, en los contratos que certifican que ha sabido aprovecharse una oportunidad (que ese día se ha vencido en el pulso de las negociaciones diarias); certezas todas que en el campo se decoloran y a veces se diluyen frente a un *tengo porque necesito*, siendo la carencia un estado que se cubre colectivamente, en comunidad.

Está bonita la camisa profe, gracias. Esta me la pasó Francisco y con ella me meto al cafetal, pero estica la voy a guardar para no dañarla. Le recomiendo si le quedan unas boticas para el niño, que ese si ya anda a pie limpio. (O.08)

Existe una carencia que no se vive necesariamente como carencia, porque en el día a día de un tiempo-espacio comunitario se resuelve, y con ello la vida sigue y es. Son otros modos de vivir y convivir, que escapan a la comprensión racional urbana.

Estábamos en clase y empezó a trinar un pájaro, pero fuerte muy fuerte, y los estudiantes dijeron –Uy profe... ese es el pájaro pio, va a haber un muerto–. Yo

me reí. Les dije que eso no tenía lógica, que el sonido de un pájaro no era una premonición de nada, pero ellos serios continuaron afirmándolo. Al siguiente día los estudiantes me recibieron en la puerta, me estaban esperando para informarme que tenían permiso de la coordinación. De manera muy cortante me dijeron –Ayer murió don Alberto, el tío de Nesly... y usted que no creía–. Me sentí ridículo y avergonzado ante la mirada cuestionadora de mis estudiantes.
(C.P8.04)

Es entonces que *El profe-ciudad* termina por *derrengarse* frente al esfuerzo que este choque rural-urbano le genera. Es él quien, sin querer ser mensaje y mensajero de ciudad, ha irrumpido en la ruralidad para ser acogido, incluso desde las tensiones que su presencia provoca y a pesar de no ser un *nosotros*. Al ser acogido empieza a *decir* de su experiencia utilizando las palabras que el contexto ajeno le ofrece, porque se *derrenga* ante esa realidad-otra aquel que cansado de luchar con ella entiende que podrá no entenderla, pero puede vivirla y la vive cotidianamente.

Encuentro relacional que se teje en el decir, en el conversar, tanto como en el hacer, espacios de negociación de sentidos donde las ideologías y las utopías de la ruralidad, como pasado y futuro identitario se impregnan de ciudad, tanto como *El profe-ciudad* impregna sus propias prácticas con los tiempos-espacios de aquellos a quienes hizo anfitriones de su presencia, no siempre esperada, ni deseada. Así termina también *El profe-ciudad* por *convivir en* la escuela desde sus propias experiencias vividas en otro tiempo-lugar de infancia, de vida. Experiencias que, aun siendo ajenas para ese *nosotros* de la escuela rural, van haciendo puntadas cotidianas en ese tejido escolar. Es *El profe-ciudad* que también transforma y es transformado en y por la escuela, aunque no siempre sea consciente de ello y aunque no siempre su accionar sea asertivo.

Vea, son cuatro las épocas importantes del año para nosotros como campesinos.

Primero está la cosecha, allí ni nos llamen a reuniones. Imagínese, son dos meses para conseguir lo que podamos, y se trabaja con gusto, uno se mete al cafetal y es como una fiesta, todos de ánimo. Luego vienen las ferias del pueblo, eso es coger las motos e ir a encontrarse con los amigos donde traen los cantantes, o donde hagan cualquier bulla. Luego diciembre, es el encuentro, la familia, es la novena, en esa época también se la pasa bueno. Y el inicio de año,

donde también es pura fiesta, ya uno reatea como para comenzar otra vez. Y así nos la pasamos. (C.F3.01)

Y termina la ruralidad enseñando a *El profe-ciudad* que su tiempo es un tiempo cíclico de advenimiento, un tiempo que no se extiende lineal como se extienden las cuadras en su ciudad. Un tiempo que vuelve sobre sí mismo y que no avanza hacia un lugar marcado como meta, ni avanza como competencia con uno mismo y con los demás. Noción de tiempo que señala una noción de utopía, un llegar a ser que, una vez más, muestra la diferencia dicotómica de experiencias y sentidos, porque mientras la ruralidad se mueve mirando y volviendo a su pasado, la ciudad mira hacia adelante, con los ojos puestos en el futuro. Perspectiva de movimiento y de tiempo que suma a las tensiones y contradicciones que viven y conviven en la escuela.

Y *El profe* está ahí parado frente a ese cruce de caminos, pensando ya no en cómo avanzar, sino en para qué avanzar, lo que le significa definir entonces también por qué avanzar en una u otra dirección. Cruce de caminos como lugar de resignificación de eso que es la escuela y que habita en él, donde no pierde de vista que, al ser nombrado para una escuela, desde un Estado, es mensaje y mensajero de un imaginario instituido, el cual es hoy el imaginario tecnocomunicacional.

5.1.2. La escuela como lugar y vida: entramado de relaciones de sentido

Cuando desde un rol no-docente y equipado de conceptos se toca a la puerta de la historicidad de la escuela, lo que tiende a ocurrir es un *trastoque* temporal en ella y en los comportamientos cotidianos de quienes viven, conviven y sobreviven en ella. Reeder (2010) así lo advierte al dar cuenta de las discusiones que al respecto sostuvieron Alfred Shutz y Félix Kaufman, resumidas en que la paradoja del científico social está en que al *examinar un sujeto él cambia*, que es lo mismo que decir que al investigador ser reconocido como agente externo y, sobre todo, como agente que observa, los comportamientos de quien o quienes son observados cambiarán. De ahí que pasar bajo el dintel de la escuela sin que esta advirtiera de forma tan explícita al extraño y la extrañeza del visitante, aportara a sumergirse en el *bullicio escolar* para escuchar desde adentro *¿qué sentidos de escuela emergen en docentes de Educación Básica y Media, a partir de la incorporación de las TIC en sus comunidades educativas rurales?*

A partir de las categorías que emergieron en el encuentro con los participantes, se identificó que el entramado de relaciones entre ellas gira en torno a que *el sentido de la escuela*

es ser camino para quien la habita, un camino que trasciende el tiempo y espacio para constituirse en lugar y vida. Esta categoría da cuenta de cómo esos sentidos de escuela se constituyen no desde decretos o discursos externos, ni desde la infraestructura que ocupa un espacio físico, aunque ambas la hacen posible, sino desde las vivencias mismas de los sujetos que están vinculados a ella. Vínculo que va más allá de un habitar o estar presencialmente en la escuela, porque lo dado es que el sujeto la lleva en sí mismo como experiencia. Por tanto, no habita la escuela, sino que es la escuela quien lo habita y es en ese habitar donde se constituyen sentidos en una doble dirección, porque tanto la escuela dota de sentidos al docente como el docente dota de sentidos a la escuela. Así, no es posible establecer el inicio del *adentro* y el final del *afuera de la escuela*. En otras palabras, *El profe* es en todo momento y lugar docente, en la medida en la escuela lo hace docente en todo momento y lugar, a la vez que la escuela es escuela porque es reconocida como tal por sus sujetos, entre ellos, *sus* docentes. Esto implica que se borran las fronteras entre un adentro-afuera, explicitando cómo avanzar sobre el camino de los sentidos que le otorgan los sujetos a la escuela implica matar el límite y vender el alma a la limitación (Bula, 2019).

La escuela se da entonces como vida, como entramado de experiencias desde una temporalidad que se mueve permanentemente entre el pasado y el futuro; tiempo de relaciones que permite tejer un sentido de avance de la propia existencia (Herrera, 2010). Es la escuela como Mundo de la vida, concepto acuñado por Husserl para referirse al mundo de las experiencias, de la vida interior de los sujetos, lugar donde se constituyen los sentidos. Para entender este concepto, como lo recuerda Vargas (2010), es necesario diferenciar entre mundo y Mundo de la vida, donde mientras el primero “está compuesto de las plantas, los bosques nativos, las piedras, los ríos, los planetas, las galaxias, esto es la pura facticidad; el segundo indica: ámbito de experiencia del sujeto, lugar de las operaciones vitales del sujeto y la comunidad” (p. 54). En consecuencia, es la escuela como vida misma, pero también como lugar donde esa vida es. De ahí que igualmente se exprese que la escuela es lugar y no solo es espacio, en tanto se entiende que es vivida más allá de su materialidad y espacialidad; es un mundo simbólico que el sujeto lleva consigo como parte de lo percibido y constituido como correlato de sus experiencias (Jaramillo, 2013; Vargas, 2010). Lugar y vida que se sustentan en un relacionarse continuo, un estar, hacer y decir con otros que da lugar a múltiples tensiones.

Es así como la escuela puede percibirse como una urdimbre que lejos está de ser un tejido armónico, de hecho, podría parecerse más a un ovillo enredado frente al cual darse a la tarea de deshacer sus nudos a fin de encontrar el hilo de la escuela. Perspectiva que puede estar asociada a un interés por establecer justamente qué es lo que la anuda y no la deja avanzar. No obstante, este estudio permitió observar que la escuela se sostiene es justamente en esas tensiones dadas en las relaciones, por tanto, deshacer la maraña sería lo mismo que desanudar lo que permite ser a la escuela. De ahí que la imagen que se percibió de la escuela se acerca más a la de un nido cuyo tejido enmarañado es lo que sustenta su estructura. Si a un nido se le deshacen sus nudos queda convertido en nada, sin nudos no hay nido, tanto como sin tensiones no hay escuela. Lo que se pudo establecer, a partir de las categorías que emergieron, es que la escuela al ser lugar y vida es también experiencia relacional; la cual está impregnada de tensiones que no son lo que no deja ser y avanzar a la escuela, sino que son la escuela, porque ella se mueve es desde sus tensiones, tensiones que emergen desde las relaciones como matriz que impulsa la vida escolar.

De ahí que se encontrara que ese entramado, nido de nudos, se sostiene en *una escuela que no es un lugar que se habita sino que nos habita*, y con las TIC no es solo un habitar simbólico sino también fáctico, porque la escuela está ahora y es llevada en todo momento y lugar a través de estos aparatos; que *las TIC conectan, pero no se viven como relación sino como desconexión*, evidenciando que sus pantallas configuran escenarios de fuga más que de encuentro, aunque también reflejen perspectivas de posibilidad para el mutuo relacionamiento; que *la escuela habita en el sentido de comunidad*, sentido trastocado por las políticas educativas centralizantes y por la fascinación que ejercen las TIC como mensaje y mensajero del imaginario tecno-comunicacional; y que *lo rural y lo urbano como cruce de caminos en la escuela* es lo que evidencia que los docentes son también mensaje y mensajero de dicho imaginario instituido, donde pueden ser camino hacia oportunidades para lo rural desde lo rural, pero también de perspectivas que reflejen una no pertenencia y, en consecuencia, no pertinencia de sus acciones en el contexto.

Son entonces estas categorías las que permitieron reconocer la escuela como lugar y vida, a la vez que como experiencia de relaciones colmadas de tensiones, las cuales dan soporte a los sentidos de la escuela rural en un mundo con TIC. Entendiendo que el movimiento de las tensiones más que paralizar, se constituye en dinamizador y sustento de la vida escolar. Ahora bien, desde esta perspectiva se buscó redimensionar la realidad mediante “el análisis crítico e

interpretación profunda de la estructura en su totalidad, con base en relaciones de sentidos y significados” (Murcia y Jaramillo, 2008, p.155).

5.2. Análisis y discusión: Redimensión de la estructura de sentido

Comprender la escuela “como lugar y vida en un mundo con TIC”, llevó a volver sobre sus categorías de sustento para preguntarse qué hace que esta sea lugar y vida; es decir, que sea experiencia que dota de sentidos al docente y sí misma. Desde ahí se encontró que los elementos comunes o transversales a la escuela como experiencia, giran en torno a lo que se *es*, se *hace* y se *dice* en la escuela, y la manera como ello se ve perturbado con las TIC. A partir de allí se fue al encuentro nuevamente con la teoría formal, a fin de ampliar el encuadre teórico para profundizar en el análisis y la comprensión de este fenómeno de estudio. Se presenta entonces seguidamente una perspectiva general, como orientación de la redimensión realizada, y se pasa a desarrollarlo en detalle.

Si la escuela no es un lugar que se habita sino que nos habita, es porque es incorporación latente, dado que el *estar en* está profundamente tejido con el *ser en*, y se *es* en tanto se *hace* de acuerdo al rol asumido en el lugar. Además, es un hacer que responde a ser reconocido y nombrado, en este caso, como *profe*, y de *El profe* se espera un *decir* determinado. Ahora, al enunciar que “las TIC conectan, pero no se viven como relación sino como desconexión”, se encuentra que no es solamente un *estar en línea* o *estar disponible* o *conectado*, es un ser reconocido y relacionarse en función de quien se *es*, donde se *está*, lo que *hace* y lo que se *dice*. En cuanto a que “la escuela habita en el sentido de comunidad”, dicho sentido está igualmente vinculado al contexto, al dónde se *está* y quién se *es* para ese contexto y, a partir de ello, se reconocen las expectativas y negociaciones vinculadas a lo que se espera que *haga* y que *diga* como parte de la comunidad. Finalmente, en relación con lo rural y lo urbano como cruce de caminos en la escuela, se identificó cómo la procedencia, la historicidad y prospectivas individuales y colectivas están compartidas desde un *hacer* y un *decir* que se instala en un *estar* en la escuela como lugar y en un *ser* en ella.

De ahí que se constituyeran tres categorías que dan cuenta de una redimensión del análisis realizado en torno a la estructura de sentido. Estas son: 1) la incorporación como una forma de *ser/estar* del docente en la escuela; 2) el vivir de la escuela, convivir en la escuela y sobrevivir a y con la escuela como una forma de *decidir/hacer* del docente; y 3) el

decir/representar la escuela como una forma de comunicar del docente. Asimismo, se pudo establecer cómo estas categorías se relacionan entre sí mediante conceptos como: la trascendencia e inmanencia como una relación entre el *ser/estar* y el *decidir/hacer* docente; la conveniencia como factor de negociación entre el *decidir/hacer* y el *decir/representar* del docente; y los desencuentros intrínsecos del docente entre su *ser/estar* y *decir/representar*.

Se exponen a continuación estas categorías, con el ánimo de proponer que el *ser/estar*, *decidir/hacer* y *decir/representar* en la escuela permite comprender cómo ella habita en los docentes, y los docentes en ella. Pero también, se establece que dicha escuela como lugar y vida anida a los sujetos desde las tensiones que las relaciones establecidas generan. Estas son tensiones que responden a sentidos no siempre compartidos, pero que hacen que la escuela sea experiencia común. En consecuencia, como se desarrollará más adelante, la tesis se movió de comprender que el sentido de la escuela es ser lugar y vida, a que ella es nido de vida.

5.2.1. La incorporación como una forma de ser/estar del docente en la escuela en un mundo con TIC

La escuela incorpora en su realidad y en sus verdades a *El profe* y, a partir de allí, lo signa de unos modos de ser y hacer propios de ella, que lo marcarán para siempre con esas destellantes crudezas de la cotidianidad (Jaramillo, 2016). Pero *El profe* también ha sido incorporado por las TIC y estas, a su vez, a la escuela. Es decir, existe una serie de pliegues y despliegues de continuas incorporaciones institucionales, pero también sociales, entrelazadas por vínculos que relacionan sentidos; estos vínculos constituyen ese entramado de relaciones que es la escuela. Es el vínculo lo que posibilita el sentido como relación intersubjetiva, dado que como Pérez (2010) lo indica, puede haber vida pero sin vínculo no hay lenguaje y sin él no hay subjetividad. Por tanto, al hablar de la incorporación como una forma del *ser/estar* del docente en la escuela, emergió la noción de que la escuela habita a *El profe*; a su vez, esto implica que *El Profe* es profesor *en* la escuela porque ella lo ha incorporado. Esta es una afirmación que se hace extensiva a todas las instituciones sociales que tocan y entran en relación con un sujeto: “Genealógicamente, el vínculo da lugar al sujeto y no a la inversa. Porque nos vinculamos hay sujeto” (Pérez, 2010, p. 177).

En este orden de ideas, la categoría *incorporar* se entiende como “hacer parte de sí a otro ser”, dejarle ser en su cuerpo, en su *materia*, en su *energía* (se asume materia y energía desde el

mundo de la Física). Es generar un *vínculo* con el otro y con lo otro a través del propio cuerpo, entendida esta corporalidad no como tener un cuerpo sino *ser* cuerpo; por ende, no se *es* a través de él, ni *desde* él sino *en* él (López y Jaramillo, 2018; Herrera, 2010) y es el cuerpo el que se vincula. Una vez incorporado un objeto o una persona, sus efectos trascienden las dimensiones de *espacio y tiempo*: *El profe* seguirá siendo *profe* para sí y para el mundo, aun cuando deja la escuela. Es así como la escuela incorpora al sujeto cuando genera un vínculo con él, y sella este vínculo a través del apelativo *profe*. Con ello se adquieren unos sentidos al ser nombrado *profe*, lo que lleva a condicionar el actuar de los sujetos porque: *yo soy El profe* y, como tal, debo parecerlo en el ser, estar, hacer y decir.

En este punto, cobra valor la nominación como acto, a lo que se refiere van Manen (2016), retomando una cita de Hegel: “al nombrar las cosas y creaturas de su mundo, realmente las aniquilo” (p. 23). Frente a ello indica que, al nombrar, como acto asociado al conocer de las cosas, lo que se da es un robo o sustracción de la riqueza existencial de dichas cosas. En relación con esta idea Zhuangzi (1996), afirma que:

Todas las cosas por fuerza tienen su es, y por fuerza todas las cosas tienen su puede ser. Y el es de cada cosa no sería sin el nombre que se ha asumido para ella, en tanto que su puede ser duerme en su interior a la espera de que el establecimiento de un nuevo nombre para ella lo despierte. (p. 43)

Esto deriva, en primera instancia, la relación del nombrar, lenguaje y mundo, la cual Gadamer (1993) sintetiza al afirmar que “Ser que puede ser comprendido es lenguaje” (p. 527). De otro lado, permite establecer que el “existencial” de Hegel equivaldría a ese “puede ser” de Zhuangzi; significa esto que al nombrar se roba el existencial o el *puede ser* de la cosa y en ese vacío que queda quien nombra pone un nuevo *ser* en ella. Así, ese nuevo *ser de una cosa* (concreta o abstracta), solo es posible si ese *ser* es dado por un *alguien*, un *ser humano* que al mismo tiempo es ladrón y dador de ser; él mismo se da una segunda existencia a sí, a otros y a las cosas cuando las nombra, aunque solamente existan para sí. Es decir, las cosas en el entorno del hombre son creadas a su acomodo al ser nombradas a su acomodo a través del lenguaje y, de este modo, establece con ellas un vínculo y con el vínculo las deja ser en él, les da un sentido.

Entonces, la auto-creación humana deriva en hacerse consciente del cuerpo, de su posible alma; le dio *ser* a su cuerpo y a su alma al nombrarlos, pero además creó la posibilidad de que esta estuviese *incorporada* en su *ser*. Este ser auto-creado nombró la acción de *incorporar* para

designar el hecho de *llevar consigo*, hacer parte de sí, de vincularse a y con esos *seres* externos a su cuerpo –como por ejemplo las herramientas y entre ellas las TIC, pero también la escuela– y con ello otorgarles un sentido que es compartido con otros sujetos a través del lenguaje (Pérez, 2012).

El mito de Adán y Eva se constituye en una metáfora que ilustra lo dicho, en el sentido de que ellos no fueron expulsados del paraíso, sino que fueron *incorporados* por un mundo que estaba en *potencial de ser* o era un *existencial*. No solo se liberaron del paraíso, sino que tuvieron la libertad para *crear* por segunda vez las cosas en un acto simultáneo de usurpación y donación. Con ello, fueron también creando vínculos y otorgando sentido con y a las cosas que a su paso se encontraban y de las cuales se servían. Con esta consideración, se encuentra relación con lo planteado por Lévinas (1974) quien indica que “es el análisis del sentido el que debe manifestar la noción de Dios que el sentido oculta” (p. 47), de ahí que pueda establecerse la idea de que Adán y Eva crearon a Dios, a su imagen y semejanza, y después ellos y sus descendencias han vivido buscando incorporarlo para ser incorporados por Él.

Es así como *El Profe* y la *escuela* son nombrados por usurpadores y dadores de identidad, que pueden o no hacer parte de la vida comunitaria escolar y local, proceso a través del cual se generan tipos particulares de vínculos entre los sujetos y ellos y la escuela como lugar. En ese orden de ideas, el Estado también genera un vínculo con *El profe* y, por ende, lo incorpora al *nombrarlo* para que trabaje en una escuela y darle un cargo-nombre de docente. Desde este nombre lo gobierna dentro de la escuela, la cual trasciende el espacio físico. Pero, a su vez, *El profe nombrado* adquiere el derecho de luchar en contra del Estado que lo ha nombrado, al buscar emanciparse a esa gobernanza (Natera, 2005). Así la escuela, se constituye en lugar donde *El profe* vive de ella, convive en ella, y sobrevive a y con ella, y es a la vez campo de batalla donde se gesta la lucha contra el creador de la propia escuela y de su ser en ella. Sentidos que emergen en contra-sentido desde lo profundo del *ser* docente y que se refleja en su decir, pero sobre todo en su hacer en vínculo con otros sujetos escolares.

Los vínculos y relaciones de *El profe en y con* la escuela también están marcados por la experiencia del tiempo vivido, al estar ligados a su propia historia (Anzaldúa, 2004). Así el *a toda hora y lugar* de esa escuela que habita a *El profe*, es tiempo que transcurre “a partir del entrecruzamiento de los relatos de ficción y de historia” (Cárdenas, 2010, p.136), donde se tejen las narrativas de la experiencia vivida en la escuela. Entonces, la escuela no es solo concepto,

espacio físico y tiempo marcado por el cronograma escolar para cumplir una funcionalidad, sino que ante *El profe* ella se hace visible en un espacio y narrable en un tiempo (Ricoeur en Cárdenas, 2010), para permitirle que él la habite, dado que es *El profe* quien al incorporarla le forja sentidos no solamente a través de un decir, sino también a través de un hacer.

Desde este *nombrar e incorporar*, es como *El profe* se otorga el sentido de ser protagonista de esa vida escolar, tener para sí la atención en una escuela que le otorga un lugar de visibilidad y unos tiempos para ejecutar su *performance*. Es una puesta en escena ante un público con el que se relaciona desde acuerdos cómplices, construidos en ese relacionamiento cotidiano dado en la intimidad del aula. Y, sin embargo, hoy *El profe* lucha por mantener la atención de unas miradas a las que mira para constatar que es mirado al mirar, juego del relacionamiento que sustenta un proceder en la relación con el Otro (López y Jaramillo, 2018), aun cuando la imaginación los tenga en otro lugar. Esta relación transmuta a desconexión cuando una pantalla se convierte en ventana de fuga para el estudiante, e incluso también para *El profe*.

Esta incorporación de las TIC en la vida escolar se traduce en quebramiento de un pacto tácito de privacidad que envolvía al aula en un estamos aquí y no en otra parte. Frente a esta realidad, *El profe* lucha por lograr que el estudiante le *preste atención*, en lo que revela que para él la atención no es algo que se da o se gana de manera permanente en ese otro que le mira, sino que es otorgada de forma temporal, durante la clase, mientras cae el telón. Entonces, la escuela es entonces también campo de batalla de *El profe* con todo aquello que robe su protagonismo cotidiano. Se resiste entonces contra las pantallas digitales, porque estas no solo roban protagonismo sino que amenazan con romper la intimidad y la privacidad del aula.

Finalmente, si todas las aulas, rincones y recovecos de la escuela están irradiadas y al alcance de las TIC, cabe volver a recordar que no por ello se trata de preguntarse para qué las TIC en la escuela sino para qué la escuela en un mundo con TIC. Por tanto, se está frente a una escuela que ha sido nombrada o enunciada desde un imaginario instituido, donde las TIC son mensaje y mensajero que ha irrumpido en la escena escolar para cambiar, en mayor o menor medida, los modos de ser, hacer y decir en ella. Esto se refleja, de hecho, en una realidad del docente hoy, y es que mientras esté conectado-disponible es y está, tanto para la escuela como para cualquier otra institución social a la cual pertenezca. Se trata de la ubicuidad diluyendo las fronteras de ese *ser/estar* docente. Así, las TIC hacen que *El profe* no solo habite y sea habitado

por la escuela simbólicamente, sino que también lo hace fácticamente, porque siempre lleva a la escuela en su bolsillo, y llega a ella con otras realidades que la irrumpen.

5.2.2. El hacer docente desde su vivir de la escuela, convivir en la escuela y sobrevivir a y con la escuela en un mundo con TIC

Durante la configuración del fenómeno de estudio fue posible evidenciar cómo los sentidos que otorgan los docentes a la escuela están mediados por los relacionamientos que establece en función de su hacer y quehacer en ella. De ahí que, a través de los encuentros acaecidos en este andar escolar, se identificó que hay un *decidir/hacer* docente marcado por cuatro realidades en concreto: la escuela como lugar del que se vive, al ser oportunidad de sustento del docente pero, de hecho, también de la comunidad educativa; donde se convive, al constituirse desde los relacionamientos cotidianos tejidos con la comunidad educativa y local; al que se sobrevive, dada las múltiples tensiones y luchas internas y externas que en y desde ella libra *El profe*; y finalmente como lugar con el que sobrevive, en tanto que la existencia de la escuela, a pesar de las luchas internas y externas, significa la existencia de *El profe*, entendido como posibilidad de *ser* y no solo de permanecer en ella, pero también la existencia de la comunidad y del Estado. Esto último, dada la imbricada relación que existe entre ellas, no se desarrollan en orden, sino como tejido encontrado.

Convivir en la escuela hace referencia a las experiencias relacionales que establece *El profe* en ella, mediadas por espacios, tiempos y materialidades a través de los cuales se generan vínculos. Esta conjugación de vivencias que transmuta la escuela de ser *espacio físico* a *lugar simbólico*, entendido este, a la luz de las palabras de Jaramillo (2013):

...no solo como objeto físico, ya que en el tejido se matiza el clima, la geografía, la historia, las organizaciones sociales; todo ello se va trazando simbólicamente a manera de paisaje, emergiendo por ende un modo distinto de ser, saber, conocer y comprender (p.43).

Es así como la escuela incorpora al docente o lo habita a partir del convivir en ella con otros; es decir, a partir del encuentro y reconocimiento, donde la historia misma de la escuela se teje en el ser, saber, conocer y comprender de *El profe*, quien al *ser* construye y reproduce la realidad escolar. Idea que se sustenta en Álvarez (2006), quien plantea esa relación entre ser y reproducir una realidad social. En ese tejido, la escuela se ofrece en cada momento para adquirir

sentido en *El profe*, para sobrevivir a través de él, por tanto, al incorporarlo, lo lleva a vivir un proceso de acomodarse a ella, amoldarse a esa comunidad que ella es, a lo establecido física, temporal y significativamente, porque es gracias a él que sobrevive. Pero *El profe*, a su vez, también sobrevive gracias a *ser* reconocido como tal; es decir, ser nombrado como profesor, pues esta es una enunciación que, como ya se expresó, le da una identidad desde la cual alimenta la identidad de la escuela.

La escuela se constituye entonces en un lugar donde él puede desplegar su *es* a partir de un *saber propio* que le es reconocido en esa convivencia diaria o, como diría Eloisa Vasco (1997), en ese acto cotidiano de enseñar. Saber que se nutre, según la misma Vasco, de las preguntas ineludibles que hacen presencia en la enseñanza: ¿qué?, ¿a quién?, ¿para qué?, ¿cómo? y ¿dónde enseñó? Es así como ese reconocimiento de *El profe* en el convivir en la escuela, se da en tanto es el depositario de un saber que le es propio (Sánchez, González y Hamlet, 2016; Vasco, 1997). Saber que se ha constituido en la historicidad de ese docente, no como experiencia que inicia cuando es llamado o nombrado como *El profe*, sino que se funda en el mismo momento en el que inició su vida como estudiante, incluso antes, se funda en el seno mismo del contexto en el que le correspondió vivir. Historia que marca ese ser y ese saber docente y que seguirá escribiéndose aún después de que *el portón de salida* se cierre a sus espaldas por última vez.

Es entonces la escuela como lugar de sentidos porque en ella se convive, porque es encuentro y reconocimiento dado en la acción y en la palabra cotidiana. Convivencia que en las escuelas rurales se da de manera más fuerte desde un ser comunitario (común-unitario), desde un encuentro dado por la proximidad espacial y temporal que permite ser, estar, hacer y decir juntos para vivir y sobrevivir, donde es la carencia individual y colectiva la que determina la fuerza de esa cohesión e interdependencia. De ahí que, en la ruralidad colombiana, como territorio signado por el abandono estatal y la escasez, lo comunitario esté presente como dinámica de interdependencia necesaria para seguir siendo. Ahí es posible ver cómo “la comunidad tiene un sentido de ayuda mutua y responsabilidad, en tanto que la relación entre las personas no es estéril sino que se construye hacia un bienestar común” (Ramírez, 2017, p. 81), con lo que se generan creencias, valores e intereses fuertemente asociados a un ser común y no individualista.

Ser comunitario, en zona rural, es entonces punto de referencia para los procesos educativos dados desde un convivir en la escuela, donde sus propósitos suelen estar ligados a los

de los grupos sociales que lo conforman, como lo explica Ramírez (2017), o al menos se vive desde una demanda continua para que así sea. De ahí que el *ser/estar, decidir/hacer y decir/representar* de *El profe* quede condicionado a ese ser comunitario. Ahora bien, si se considera que “el tiempo que le es concedido a cada hombre entre el nacimiento y la muerte, se manifiesta en la acción y el discurso” (Arendt, 1999, p.103), se podría decir que para *El profe* el tiempo que le es concedido para vivir es el tiempo de la escuela, que es a su vez el tiempo de la comunidad, el cual trasciende el momento de su presencia física y su hacer enmarcado en el cronograma escolar, para convertirse en un *ser y vivir* como docente toda una vida para esa comunidad.

La escuela para *El profe* tiene, por tanto, un componente de temporalidad en la condición de que “todo presente tiene un pasado y lleva en germen un futuro que condiciona nuestra experiencia” (Herrera, 2010, p.39). Pero lo que hace sonoro el fluir de ese río pasado-presente-futuro es el movimiento del entramado de relaciones y tensiones que yacen bajo su cauce. Las rocas de los discursos tecnócratas estatales son azotadas por los sueños, acciones y sentidos comunitarios que dan vida a la escuela. Pero de igual forma esos sueños, acciones y sentidos de la comunidad están colmados de tensiones que se expresan en el mismo sonar del río. De ahí que se *sobreviva* también a la escuela, y no solamente *con* la escuela, y se *conviva en* ella a pesar de los desencuentros.

Es de indicar en ello que dentro de esos desencuentros se presentan los que acontecen a partir de la irrupción e incorporación de las TIC en la vida escolar, sea que estén presentes o no en el hacer del docente. Así, las pantallas y las cámaras son ventanas y ojos para un mundo que hoy no entiende como privadas las negociaciones colmadas de sentidos y significados que se dan en el aula, por lo que con ello se quiebra la complicidad entre docentes y estudiantes. Intimidad descubierta para otros, con lo que se trasgreden los modos de ser y estar en el aula, porque es la intimidad lo que genera un compromiso tácito de poder ser en tanto no se está siendo mirado por nadie más. Los ojos que entran al aula a través de las TIC trastocan entonces la convivencia, y generan una anomalía en la relación escolar que desemboca en un principio de incertidumbre para ser y estar juntos, incertidumbre entendida desde lo planteado por el físico Heisenberg: “No podemos determinar al mismo tiempo la posición y el momento de una partícula subatómica, ya que la medición de una afecta a la otra” (En Yawlenski, 2007, p. 17). Es decir, la irrupción en la privacidad del aula a través de la cámara, como ojos externos y extraños a ella, opera como el

intento de medir la posición y el momento de una partícula, la cual modifica su comportamiento ante la luz proyectada sobre ella. Incertidumbre que, no obstante, en la escuela, puede ser semilla de nuevos sentidos.

Ahora bien, dentro de estos desencuentros en la convivencia está también la relación *nosotros-otros* dada según la procedencia del docente que llega a la escuela, perspectiva de tensión que se ha agudizado desde la mirada céntrica que organiza la oferta educativa de espaldas a las realidades locales. Así, sobre todo en las ruralidades de Colombia se vive el conflicto entre *El profe-rural* y *El profe-ciudad*, tanto como el conflicto entre lo que era ser docente *antes* y lo que es ser docente *ahora*, dicotomías de espacialidad y temporalidad presentes en esa convivencia, que lejos está de ser armónica. Es así como estas tensiones develan que una cosa es ir tras la escuela construida desde afuera, y otra es la escuela que se construye desde las relaciones y tensiones cotidianas.

Es de considerar que la educación mirada como política estatal estandarizada nombra al docente para *ser escuela*, sin pensar si es escuela urbana o rural, sin considerar que en muchas ocasiones esa escuela lo recibe como *otro-de-afuera* que no le pertenece, y sin preocuparse porque al final termine siendo acogido, no sin recelo, porque su *estar impuesto*, nombrado desde afuera, implica la ruptura de un sentir comunitario de la escuela como lugar de identidad compartida. En consecuencia, se suele expresar que son docentes que ya no transmiten “verdades, son una voz que ha sido invisibilizada a causa de la burocracia académica y, por tanto, se hace necesario resignificar su rol” (Fernández, 2020, p.3), para que la escuela siga habitando en el sentido de comunidad. Así, sigue sobreviviendo la escuela con *El profe*, pero ya no es la misma escuela, ni es el mismo docente de *antes*. Llamamiento de pertinencia que resiste al homogeneizante discurso de calidad educativa.

Pero no es que *lo rural y lo urbano como cruce de caminos en la escuela* refleje un enfrentamiento irresoluble, justamente porque esa convivencia cotidiana traza modos de encuentro y relacionamiento que otorga un sentido de responsabilidad de *El profe* en relación con ese otro que es *su* estudiante. Al traspasar el umbral de la escuela *El profe* acepta y aprende que esos Otros que también son habitados por ella le pertenecen en tanto son nombrados como *sus estudiantes* y, por tanto, “se hace imprescindible hacerse cargo de ellos” (Lévinas, 2012, p.216). Implica un *decidir* que desemboca en un *hacer*, donde el saber de *El profe* entra en juego para relacionarse con esos Otros y hacerse responsable de ellos.

Se hace responsable *El profe-rural*, cuya historia ha transcurrido en escenarios comunes al de sus estudiantes, por lo que logra reflejarse en ese otro desde ese saber que comparten una vulnerabilidad, sentida, incomprendida y estampada en la soledad de los verdes paisajes, reconocimiento común en las desigualdades sociales e invisibilidad frente a un mundo marcadamente urbano, como lo advierte Loaiza (2016). Así, tiende a formar para transformar y transformarse a través de ese niño que le refleja un pasado vivido comúnmente desde la añoranza por un territorio que respira y acepta como entrañablemente rural y entrañablemente suyo. Pero también se hace responsable *El profe-ciudad* desde una visión menos marcada por el mundo natural y más cercana al mundo descrito por las ciencias, ese del que habla Ortega (2019), al referirse al sesgo urbano que este representa. Él, que puede dar cuenta de lo que *allá afuera sucede*, termina por constituirse en el mensaje y mensajero de la ciudad para la escuela rural, tanto como mensaje y mensajero de la ruralidad para su mundo en la ciudad. Así, en un lugar y en el otro termina por estar de paso, aunque en su relacionamiento con la escuela rural terminará más “pareciéndose al contexto rural que les rodea y permea” (López y Jaramillo, 2018, p. 99), aunque los modos de vivir, convivir y sobrevivir de este contexto escapen muchas veces a su comprensión. Y, aun así, no deja de ser mensaje y mensajero que despierta la fascinación de los estudiantes al representar un mundo-otro, aprehendido no solo de él sino también de las tecnologías que de ese mundo vienen.

Lo cierto es que indiferente del origen e historicidad de *El profe*, es este quien termina por encarar las tensiones entre la visión de advenimiento rural y las utopías prospectivas del sesgo urbano, las cuales no solamente llegan con él sino también a través de las TIC, tecnologías con las que además él compite en el aula. Así no solo *convive en* la escuela, sino que procura que sea posible convivir en ella, porque al ser incorporado por la escuela no solo se hizo responsable de hacer desde un saber para el otro, sino también desde un cuidar al otro.

De otro lado, en relación con las políticas estatales en torno a la educación, es de señalar que estas tienden a empujar a la escuela hacia un sobrevivir, donde impera la oferta y la demanda más que el ser comunitario como identidad que marque su destino. De hecho, desde la década del noventa del siglo XX, de manera más fuerte, el sistema educativo ha apuntado a una organización estandarizada y, por tanto, centralizada y vertical que diluye la diversidad identitaria de los docentes y de la escuela (Fuentealba e Imbarack, 2014). Estándares como moldes que responden a un paradigma de la efectividad y la eficiencia; en ella no se busca que el

docente comprenda, defina y actúe, sino que responda a las expectativas de demanda estatal. Esto, para Sisto (2011):

tensiona los procesos de individualización de la escuela y pone en entredicho los sentidos de esta, afectando los modos de actuar de los profesores. En este contexto se interpela directamente a los profesores, su principal fuerza de trabajo, como responsable ya no de las prácticas pedagógicas y formativas concretas, sino del desarrollo económico y social de los países. (p. 179)

En esta lógica *El profe* lo es porque tuvo las competencias para *vivir de* la escuela, y la escuela sigue siendo escuela en tanto se asuma como lugar que compite con otros lugares, y enseña a competir para una sociedad de vencedores y vencidos. En consecuencia, se cultiva un sentido de la competencia mediante alianzas más que a través de relaciones, siendo lo segundo el principio fundante del sentido comunitario, pero, sobre todo, y como lo indica Ramírez (2017) germen de muchas de las escuelas rurales del país. Evidencia ello la diferencia entre los contratos mediados por la escritura y los tratos mediados por la palabra. Es de considerar que en las alianzas solo hay un ganador, en este caso, un ganador a partir de la evaluación que es para el Estado una medida de desempeño; mientras que las relaciones se fundan en el bien común, filosofía altamente arraigada en la mayoría de las culturas rurales, donde medir es equivalente a desconfiar, dado que entre más exacta la medida se hace más finito el compromiso entre quienes se relacionan: –yo le pagué todo, nada le debo–.

Es así como la perspectiva del Estado, bajo la mirada del imaginario tecnocomunicacional instituido globalmente, irrumpe en las dinámicas de las escuelas rurales, no solo desde la vinculación de sus docentes, que siendo de afuera o locales no entienden ya la escuela como un lugar al que se deban desde un sentir comunitario, sino también desde la lógica de la competitividad vía procesos de evaluación institucionales y académicos, y mediante los subsidios y las prebendas sujetas a la matrícula escolar. Con lo último, se explicita entonces que no solo *El profe vive de* la escuela, como un sentido que marca fuertemente su *ser/estar*, *decidir/hacer* y *decir/representar* en ella, sino que también la escuela *vive de* ella en la medida en que alimenta su propia supervivencia en su capacidad de ser eficiente y efectiva para ser competitiva en un mundo global; y *la comunidad* también *vive de* ella de manera más explícita hoy, al ser la escuela fuente de beneficios para la subsistencia. La escuela y *El profe* son así representantes de una

estatalidad que da visibilidad y presencia a la comunidad más allá de sí misma, desde una dinámica asistencial en un mundo con TIC, con todo y las contradicciones que serlo le origina.

De ahí que a pesar de las tensiones el Estado busque mantener viva la escuela, porque él también sobrevive con ella, sobre todo al considerar que es uno de sus organismos funcionales para formar los ciudadanos que requiere en el marco de un proyecto global de nación (Murcia, 2012), y ser, en muchas zonas rurales, la única presencia gubernamental existente. Así, docentes, comunidad y Estado tejen en torno a la escuela sentidos enmarcados entre la ideología y la utopía; entre lo rural y el sesgo urbano (Rivera, 2015); entre tensiones y negociaciones y entre las prospectivas y advenimientos que prometen las TIC. Sentidos que apuntan a entender que desde el *decidir/hacer* en la escuela se busca *sobrevivir a* ella tanto como *sobrevivir con* ella.

Es de precisar que ese *sobrevivir a* la escuela hace alusión a las tensiones que se dan al interior de ella entre los diferentes actores de la comunidad educativa, motivadas, entre otras razones, por la diferencia de sentidos que tienen sobre el quehacer académico –plan de estudio, prácticas, procesos, visiones, TIC, entre otros-; por posturas frente a su ser, estar, hacer y decir comunitario; por las relaciones establecidas según su lugar de procedencia, lo que incluye tensiones de relacionamiento personal y emocional; tanto como por las tensiones externas, generadas frente a las políticas educativas, las cuales pueden afectar la permanencia de la escuela y la del docente en ella. Por tanto, se sobrevive a la incertidumbre, la sensación de amenaza y el miedo que pueden propiciar factores internos y externos a la escuela.

El *sobrevivir con* la escuela suscribe el hecho de su cierre. Escenario de deceso si se considera que es lugar y vida, donde los cuerpos-sintientes y los cuerpos-inertes dotados de sentidos, empiezan a diluirse en la medida en que se diluyan las mentes en las que ellos pervivan. Experiencia de des-habito desde la cual, a fuerza de ya no ser nombrada o sea de ya no ser, va dejando de existir en y para una comunidad. En consecuencia, el *vivir de*, *convivir en* y *sobrevivir a y con la escuela*, se constituye en sentidos de escuela otorgados desde una relación de tensión constante, de movimiento, de vida, donde se gesta ese hacer y quehacer cotidiano de *El profe*. Un *decidir/hacer* que da lugar a un *decir/representar* puesto en escena en cada gesto, en cada mirada, en cada palabra y en cada silencio que orquesta el *bullicio escolar*.

5.2.3. *El decir/representar del docente en la escuela en un mundo con TIC*

La palabra da existencia, es acción creadora en el pensamiento para quien la enuncia y para quien participa de ese acto comunicativo; proceso de creación que es usurpación y donación de identidad. Función *creadora* que es analizada por David Coble (2015) desde la expresión “los límites de mi lenguaje significan los límites de mi mundo” de Wittgenstein, frente a la cual enuncia:

...que los objetos solo puedan ser mostrados y elucidados en un uso social de los nombres y las proposiciones, pone de manifiesto no ya un relativismo al lenguaje donde este determina el mundo, sino más bien una determinación de una parte del mundo (el pensamiento) sobre el resto, en cuanto se le somete a la lógica; es decir, en cuanto se le aplica el principio de coherencia: el pensamiento como medio de representación, y como sentido preciso, solo existe si no es infinitamente compuesto. (2009, p. 69)

Así, la palabra es representación de una lógica, como principio de organización, de coherencia y no-contradicción, que a su vez da cuenta del límite del propio pensamiento y de la realidad en un contexto social dado. Transacción de sentidos constante donde la transposición entre emisor y receptor permite la creación de realidades compartidas como escenarios para ser vividos. En tal sentido la escuela, como palabra-noción, trasciende su reconocimiento como espacio físico para convertirse en representación del vínculo docente-estudiante para la enseñanza-aprendizaje. Vínculo establecido justamente en la palabra, sobre todo, en la que es enunciada por *El profe* durante la puesta en escena que es cada lección escolar, siendo esto, como lo plantea Tezanos (2005), lo que sustenta la identidad del docente.

Sánchez, González y Hamlet (2016) señalan así que “el maestro es el sujeto primario y fundamental de la pedagogía, es quien acopia un saber que trasciende los límites de la pedagogía para anclarse en los discursos inter y transdisciplinarios que se plantean en la escena del ejercicio de la enseñanza” (p. 249). Sujeto que a través de su decir, de su discurso, refleja no solo un protagonismo escolar, sino un *ser* escuela. Se va a la escuela a escuchar a ese a quien se le reconoce como *El profe*, para aprender de un saber que le es propio y que lo signa como responsable de enseñar (Vasco, 1997).

Sin embargo, el actual sistema educativo, permeado profundamente por una visión de mercado global y de estandarización de procesos y productos, trastoca la escuela y lo que de ella

se espera como formadora de ciudadanos. Ahora *El profe* “pasa de ser un actor protagónico a un actor pasivo y sujeto a cambios externos” (Fuentealba y Imbarack, 2014, p. 258), lo que significa ceder en su razón de ser, en su identidad como docente (Rueda y Franco, 2018). Esto afecta su ser, estar, hacer y decir, al esperar de él no que ponga en escena su saber pedagógico, sino que tenga la capacidad o, será mejor decir, la competencia para movilizar la productividad de un mundo estandarizado (Sisto, 2011).

Así no se piensa ya en el docente que organiza y estructura la experiencia escolar a partir de un decir, de una palabra, que nutre desde su propia historicidad y desde sus vivencias e inquietudes *en* la escuela como mundo-local, sino en el docente-operario de una maquinaria invasora, cuya herramienta principal son las TIC como aparatos, discursos e instituciones sociales. Docente y escuela que se necesitan como interfaz de acceso a la tecnología y, con ella, a una lógica, estructura y organización del mundo-global (Cabrera, 2016). El lema es producir en lo local para lo global, aunque la realidad es que lo que se está haciendo es ayudar a producir una globalidad homogeneizante desde lo local.

Hasta hace un par de décadas atrás el *decir* del saber docente estaba entronizado en el aula. Si bien los libros escolares, mapas, afiches y carteles hacían presencia en bibliotecas, laboratorios y aulas, todos carecían de movimiento y con ello de *presencia* en el aula. Las imágenes y las letras palidecían en el tiempo, y los contenidos en ellas tendían a ser los mismos, estáticos y resonantes, a través de los años. Era *El profe* quien especialmente le daba vida a esos contenidos, quien les imprimía acción a través de la voz, de sus gestos, de su propia presencia en la escena educativa. Capacidad de atrapar la atención prestada del estudiante que hoy se traslada a las pantallas, las cuales seducen y fascinan desde un decir que no es solo multi-formato, sino que es simultáneo e inmediato. Se puede estar aquí y allá al tiempo, saltar de un contenido a otro a través de enlaces que, de hecho, se denominan hipervínculos, dando cuenta con ello de la magnitud de posibilidades para moverse a gusto de la demanda, aunque no necesariamente esté dando cuenta de una posibilidad de mayor vinculación humana. Escena sin duda diferente a la alternativa, comúnmente limitada, de la oferta escolar local pero que, a su vez, sigue poniendo en relieve a la escuela como posibilidad de encuentro desde el con-tacto con los demás.

Con el desarrollo de las TIC se han transformado los modos de informarse y comunicarse; estructura tecnológica que se lee generalmente como oportunidad para potenciar y democratizar el acceso, producción e intercambio de oportunidades sociales (Cabrera, 2006;

Castell, 2000). Es así como la hiperconexión tiende a mostrarse como un ser y estar de todos en una plataforma global de reconocimiento, sin necesariamente detenerse a pensar si se trata de una presencia de todos como un decir diverso, o la presencia de unas pocas voces que terminan convirtiéndose en el decir de todos.

Aun así, el Estado, los expertos y los promotores de las TIC vienen realizando enérgicas iniciativas a fin de lograr que estas tecnologías potencien las posibilidades de las escuelas para responder a los requerimientos del mundo contemporáneo (MEN, 2016; CEPAL, 2012). Iniciativas que han ido permeando en el *decir* de la escuela como anhelo, aunque desde el *hacer* se gesten resistencias, conscientes o no, frente a ceder el protagonismo de la palabra propia, local, vivida como encuentro y creación que da sentido al ser, estar, hacer y decir juntos.

Las TIC como institución social acorralan y silencian (Kaes, 1996) a *El profe* mediante ilusiones convertidas en millones de bits que entran hoy por todos los rincones de la escuela a través de las pantallas, como ventanas permanentemente abiertas a través de las cuales se fuga la escuela. Su *decir* es acallado por el barullo de un mundo-global-digital que inunda los sentidos físicos y simbólicos de los sujetos. Ante esto, *El profe* busca la forma de *sobrevivir* y no dejar marchitar la relación que en otrora tenía con sus estudiantes mediante actos comunicativos donde su voz era la voz del saber y la experiencia. El Estado y los expertos recomiendan, como si de una vacuna se tratara, que utilice las mismas TIC para seducir el interés de sus estudiantes y volverlo a traer al aula con la mediación de las pantallas. Perspectiva de encuentro donde la mirada mutua se pierde del otro, para encontrarse a través de los bits del mundo digital.

Llegan entonces las TIC a la escuela como promesa: *el mundo ahora está en tus manos*, y como posibilidad de hacer más eficientes y efectivos los procesos de comunicación, convivencia y aprendizaje, para hacer más con menos, o sea, para tener calidad y ser competitivos (Alemán y Gómez, 2012; Severin, 2011; Cabrol y Severin, 2010; Salinas, 2008). Sin embargo lo que no dice es que posiblemente: *ahora estás en manos del mundo*. Pérdida de privacidad e intimidad que se entrega a través de las pantallas, las cuales in-corporadas, hacen presencia permanente, para hacer del mundo propio un escenario de ventanas abiertas donde todos ven, todos escuchan, pero pocos acogen desde la empatía de la proximidad. Ventana constantemente abierta *al decir* de *El profe* que fractura su libertad de ser y estar, en tanto siempre se está disponible, está conectado, está en línea para otros, pero quizá no para sí. Situación que impacta en la convivencia en la escuela y en la vida personal.

En lo que respecta a la escuela rural, cabe señalar que las TIC han llegado primero como discurso, como promesa, que como realidad tangible a través de artefactos que colmen en número y funcionalidad sostenible los requerimientos de las comunidades. Se convierten así en ilusión de advenimiento y de nuevas posibilidades, aun cuando no son tecnologías que apalanquen decisivamente los modos de hacer de las culturas propias (Castell, 2000), sino que son espejismos que operan para ellos como distractores. Es decir, no son tecnologías que se esperen porque resuelven una carencia o problema sentido, sino por la ilusión que generan en ellas mismas. En consecuencia, se alfabetiza en torno a ellas para enseñar que hay necesidades que ellas resuelven, carencias que ellas suplen, aun cuando no sean necesidades y carencias identificadas por una comunidad, por lo que se aprende primero la necesidad y después la manera de responder a ella con las TIC.

Y es en esta realidad que *El profe* sigue intentando *ser* en la escuela a través de una relación que sustenta en su decir. Comunicación que enuncia palabras para ser oídas pero también para ser vistas y tocadas, porque su relación de escucha se establece, como ya se ha dicho antes, desde esa mirada que busca ser mirada al mirar (López y Jaramillo, 2018), a la vez que es mirada que busca tocar la presencia de ese otro que mira (Jaramillo, 2020). Así, su mejor estrategia no es seducir con el poder de las TIC, sino con el poder de la vulnerabilidad, de esa necesidad de seguir siendo afectados (de afecto) por ese otro próximo, porque como diría Baudrillard (2011): “seducimos por nuestra fragilidad nunca por poderes o signos fuertes” (p.80). *El profe* busca la mirada de ese otro para ser escuchado, para ser reconocido y, por tanto, busca romper la pantalla para reconstruir la comunicación rota por ella.

De ahí que se encontrara que *las TIC conectan, pero no se viven como relación sino como desconexión*. Es decir, cuando llegan las TIC a la escuela rural se da una conexión con un mundo, no en el sentido de participar de él sino en el sentido de ser incorporado por él y, más que incorporado, absorbido. Extracción de la propia realidad que se traduce en ruptura de relaciones, porque los sujetos se conectan a los hipervínculos de las pantallas para desconectarse de los vínculos afectivos y simbólicos con su colectividad, con su comunidad, que es donde se generan los sentidos para un ser y estar local (Aúge, 1996).

Por tanto, el decir del docente es igualmente un escenario de tensión dado que, de un lado, se siente silenciado por el ruido multimedial de las TIC, mientras que de otro ha incorporado el discurso instituido de la utilidad de las pantallas para seducir el interés de un

estudiante que ha perdido a través de ellas mismas. Tensión que se hace visible al ver cómo se habla en la escuela de la incorporación de las TIC en las prácticas educativas para el mejoramiento de la calidad y la competitividad, mientras que el hacer se constituye en un acto de resistencia a ese decir. Es *El profe* y la escuela resistiéndose a cumplir con la función de ser solamente interfaces hacia un mundo con TIC.

5.2.4. Aportes finales y concreción frente a la estructura de sentido develada

Isaac Asimov (1980) en su libro *El colapso del universo* señala que existe una gran posibilidad de que el universo sea un gran agujero negro donde convergen, de forma singular: la materia, el espacio y el tiempo. Por tanto, manifiesta que *para entender su singularidad es necesario dejar de mirar hacia afuera y ver a nuestro alrededor*. Algo similar ocurre cuando se habla de indagar en torno a la relación entre las TIC y la educación en la escuela rural, como si se tratara hoy de dos cuerpos celestes distintos en el universo existencial de la vida, y como si ambos estuvieran por fuera del propio lugar desde donde se mira: la educación como campo de conocimiento.

En consecuencia, para concretar la comprensión lograda a través de esta investigación, no solo es necesario plantear el análisis desde las relaciones micro y macro contextuales que emergieron como entramado (Murcia y Jaramillo, 2008), sino también ubicar dicho análisis de co-relatos desde entender que las TIC no son una cosa-materia pasiva en espera de ser incorporada por un espacio-materia pasivo que es la escuela. Es decir, asumir las TIC no como materialidad sino como corporalidad desde un imaginario tecno-comunicacional en el que se está inmerso (Cabrera, 2006), a la vez que asumir que la escuela no es espacio que se habita sino lugar que nos habita. Así, los sentidos de escuela que emergieron en las observaciones y las conversaciones con *El profe* son sentidos sobre su propio ser y no solo sobre un estar en vínculo con algo externo a él, como lo puede ser la escuela o las TIC.

De ahí que la pregunta intuitiva de este estudio se fue resquebrajando, como se resquebrajan las rígidas lozas de cemento ante el brote verde de la vida. Es así como la investigación se movió de preguntarse por qué si las TIC han invadido a la escuela y nuestras vidas, ellas no están presentes en las prácticas docentes, perspectiva que gira en torno a pensar *el para qué las TIC en la escuela*, hacia indagar el *para qué la escuela en un mundo con TIC*, o sea,

un mundo escolar que ya las tiene incorporadas desde un ser, un estar y un decir, aun cuando no las utilice en el hacer y quehacer del aula de forma deliberada, sistemática y continua.

Al avanzar sobre la construcción del problema de investigación, la pregunta derivó entonces en un interés por saber *¿qué sentidos de escuela emergen en docentes de Educación Básica y Media, a partir de la incorporación de las TIC en sus comunidades educativas rurales?* Frente a ello lo encontrado es que dichos sentidos son más allá de la incorporación tecnológica; están atravesados por las ideologías y utopías de un lugar que se nombra como escuela, y que al nombrarse existe y da vida a un sujeto llamado *profesor*. Se encontró, así como eje de respuesta a la investigación, que “el docente experiencia la escuela no como espacio y tiempo sino como nido de vida en un mundo con TIC”, lo que implica que la incorpora a su ser, a la vez que ella lo incorpora para seguir existiendo. Es lugar que anida en el marco del mundo en el que se está, y ese mundo es hoy un mundo marcado por el imaginario tecno-comunicacional.

De esta categoría central se desprenden tres dimensiones de sentido, que permiten constituir la respectiva estructura. De un lado, se encontró que la incorporación se vive como una forma de *ser/estar* del docente en la escuela, lo que implica que la escuela misma es lugar de incorporación, dado que ella se constituye desde ese apropiarse o hacer para sí todo lo que en ella habita, incluyendo a las TIC. De otro lado, que para *El profe la escuela tiene sentido como lugar donde está su decidir/hacer*, en tanto *vive de* la escuela, al posibilitar no solo su sustento, sino también, en parte, el de la comunidad educativa. Es asimismo lugar donde *convive*, al ser urdimbre de reconocimientos, encuentros, relaciones y vínculos que lo unen tanto a la comunidad educativa como a la comunidad local. Y es lugar *al que sobrevive*, enfrentando cotidianamente la incertidumbre de las tensiones internas y externas que en ella se dan, lo que está asociado a hacer de la escuela también un lugar *con el cual sobrevivir*, porque sin escuela no existiría *El profe*, y sin escuela ni *profe*, se marcaría una sentida ausencia de Estado y de comunidad en el contexto. Sentidos de escuela que se ven permeados por la presencia de las TIC como imaginario tecno-comunicacional, pero que, sin embargo, se constituyen más allá de ellas.

Asimismo, *la escuela es para el docente lugar de enunciación, de un decir/representar* donde él es protagonista a través de un saber que pone en escena en el encuentro con *sus* estudiantes. Enunciación y encuentro que en presencia de las pantallas y cámaras de las TIC siente debilitada, lo que genera una nueva tensión entre su decir y su hacer. De un lado ha incorporado el discurso de la utilidad de estas tecnologías para la educación y, de otro, se

evidencia una resistencia para incorporarlas en sus prácticas, a pesar de que ellas hagan parte de su vida personal.

Este *ser/estar, decidir/hacer y decir/representar*, reflejan una constante relación e interacción que constituye *la escuela, comprendida como nido de vida en un mundo con TIC*. Categoría que se mantiene como centro y convergencia frente a la pregunta por los sentidos de escuela que configuran los docentes de Educación Básica y Media en contextos rurales; y que representan un trascender de ella como espacio y tiempo, para ser lugar que, por los sentidos que encarna, se convierte además en nido que anida la vida, lugar que se habita y que habita al sujeto. En ello, es de reconocer que la palabra habitar, como lo relaciona Vanaquen (2018), se suele asociar con la palabra hábito, por su raíz morfológica; es decir, con aquellas acciones reiterativas y que duran en el tiempo. De otro lado se asocia a la palabra latina *habere*, desde su etimología, la cual refiere a *tener*, lo que señala una vinculación a la noción de pertenecer: se es en y del lugar donde la propia acción cotidiana se desarrolla. Doble condición que muestra la relación entre *ser/estar*, en la medida en que la acción habitual no solo define al ser, sino también al lugar donde dicha acción se da, en una relación de doble vía.

La idea de relacionar el ser con el habitar, se sustenta en la conferencia de Heidegger: *Construir, habitar, pensar* (2001), donde desarrolló el concepto del habitar como acontecimiento, como experiencia vinculada tanto a residir, permanecer, como cuidar. Llega a esta conclusión, a partir de las raíces etimológicas de palabras en alemán, encontrando que *bauen*, que es construir, viene de la palabra *buan* que significa habitar y que en el alemán actual ha derivado en *wohnen*. A su vez, la palabra *buan* se vincula con los vocablos indoeuropeos *bhu* y *beo*, asociados actualmente a *bin*, que se traduce en español como soy o estoy, y *bist* que se traduce como estás o eres. De ahí que establece la relación entre *ser/estar* como *ser/habitar*, o, lo que es lo mismo, asumir que los modos en que somos están asociados a los modos en que estamos. Ahora bien, asimismo Heidegger señala que *bauen* significa tanto construir como cultivar, entendiendo este como cuidar el crecimiento, que, si bien no tiene una relación directa con el cuidado humano, genera una relación enunciativa de equivalencia al volver sobre la palabra actual *wohnen* y conectarla con el vocablo gótico *wunian*, que es conducir o llevar a la paz. De allí lo vincula a la palabra *friede* que es paz y, desde ella llega a *freien* que es liberar; es decir, preservar de daños o amenazas al otro. Por tanto, para Heidegger habitar implica estar en un lugar como abrigo y cuidado, por lo que el medio se modifica para ser habitado.

Sin embargo, Ortega (1965) contradice esta relación enunciativa realizada por Heidegger a partir de la etimología de las palabras, volviendo sobre la relación que establece desde la palabra *buan* (*ich bin* - yo soy) con las palabras *bauen* y *wohnen*, para manifestar otra interpretación. Plantea que la relación se encuentra en la palabra *gewinnen*, que es esperanza, esforzarse por algo, y *wunsch*, asociado a lo que no se tiene o a lo que se aspira, así como a *wahn*, que es lo inseguro o lo esperado. Es así que habitar no da cuenta de un sosiego o algo tranquilo, en un sentido positivo como lo relaciona Heidegger, sino de un anhelo por algo que falta, un deseo o ilusión de hacer habitable lo inhóspito. Habitar o *wonhen* es así una aspiración nunca alcanzada del todo, es el impulso que hace construir, transformar.

Ahora bien, ambas perspectivas son puestas en tensión por Vanaquen (2018), al precisar que la relación y equivalencia etimológica se realizó sin rigurosidad. Sin embargo, encuentra como puntos de conexión una relación con la técnica, la construcción, como punto de encuentro entre el mundo interior y el mundo exterior a través del habitar, donde hay una dependencia a la técnica como modo de responder a la insatisfacción y inhospitalidad del mundo circundante. Desde esta perspectiva, vuelve sobre los planteamientos de Heidegger y los profundiza desde el concepto que este mismo desarrolla de *Dasien*, como ser en el mundo, lo que da significación al término de cuidado, el cual, a su vez, funda los términos de construir y habitar, en tanto se construye para el cuidado.

Vanaquen (2018) trasciende esta idea, planteando una comprensión del habitar desde la oblicuidad, es decir, desde la complejidad de las realidades, para lo cual apunta una racionalidad traslapada-conjunta-vinculada. Es así como constituye el concepto de habitar como relacionamiento, como interconexión y fluctuación, a la manera de un fluido de conexiones y nodos, en constante cambio y movimiento:

Los cuerpos se hallan interconectados en un complejo unitario (comunidad/sociedad) compartiendo el mismo material relacional, y en su decurso histórico, cuerpos se desintegran regresando a ser fluidos, marañas y nodos, así como cuerpos nuevos son producidos conectándose eventualmente al conjunto con el mismo tipo de conducto presente, con lo que el conjunto a su vez fluctúa históricamente y el material relacional es producido al tiempo que porciones de él se desecha no cambian, con lo que la organización del complejo también cambia en esa medida. (Vanaquen, 2018, p. 467)

Este académico plantea así un habitar que es un fluir permanente, no hacia adelante, sino en corrientes que se encuentran como materialidad-energía en movimiento. Perspectiva que tiene puntos de encuentro con la comprensión de la escuela como nido de vida; es decir, como interconexiones, nodos y marañas que sustentan la vida escolar, no solo como lugar de cuidado y de proyección, sino como lugar de relacionamientos cargados de tensiones, de conexiones y de desconexiones. Mirada que no se limita al contexto de escuela rural en el cual emerge, sino que habla de una condición de la escuela en tanto experiencia que puede ser vivenciada en otros escenarios educativos. Esto, incluyendo el reconocer que entre esos sentidos que se manifestaron, que dejaron sentir su presencia en medio del *bullicio escolar*, se hizo explícito también que en todas ellas hacen presencia diversas tensiones que, contrario a inmovilizar la escuela, son generadoras de dinámicas al interior y hacia afuera de ella. Tensiones que van más allá de los desencuentros entre lo vivido de la escuela, como mundo experiencial, y los discursos instituidos que se enmarcan en el imaginario tecno-comunicacional imperante, entre ellos las TIC; dando cuenta de un ser docente y un ser escuela que se mueve permanentemente en una toma decisiones en torno al *ser/estar, decidir/hacer y decir/representar*.

Esta perspectiva que constantemente hizo presencia en la descripción etnográfica escolar realizada, fue la que llevó a asociar la escuela como un nido que alberga la vida, que la anida, un nido que se habita, que es lugar de experiencias constituyentes del ser, donde se incuban, crecen y desarrollan posibilidades para la comunidad escolar y la local, desde un sentido del cuidado. Se construye escuela para habitarla como lugar que anida cuidados que permiten al otro ser. Nido que permite instalarse en lo que Hernández (2005) enuncia como “mundo material y social” (p. 10), a la vez que llama al compromiso por aportar a la trascendencia; que en este caso se asimila a abrir las alas al mundo de la vida. Sin embargo, es de notar que el nido existe gracias al tejido que se arma a partir de tensiones de fuerza, las cuales convergen como nodos de soporte. La tensión es así elemento constituyente que representa el relacionamiento escolar como una maraña de situaciones, complejidad experiencial que da cuenta de una sujeción que anuda pero que a la vez cohesiona en un *ser/estar, decidir/hacer y decir/representar* colectivo. Son los lazos que constituyen el sentido de escuela en la relación y el encuentro, vistos no como hilos cuidadosamente enrollados en un ovillo, que responden a un estatismo o a lo que determina una sola mano que le imprime movimiento y orden, sino en el desorden del movimiento aparentemente caótico de la escuela, donde cada ser jala en una dirección que no siempre es

coincidente con la de los demás. Tensión de fuerzas que no solo constituye, sino que moviliza la experiencia de la escuela.

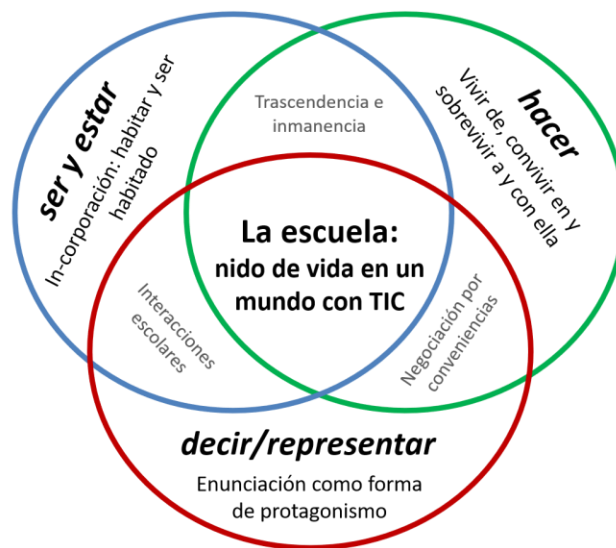
Paula Sibila (2012) señala cómo el sistema escolar se creó como artefacto sociotécnico para implementar prácticas de confinamiento y disciplina que permitieran transformar a estudiantes y docentes en cuerpos dóciles y útiles para la sociedad. Idea cercana a la de una única mano tejiendo en un momento y lugar determinados, ordenando hilos dóciles que se dejan conducir. No obstante, como lo señala Martínez Boom (2012), si bien la escuela nació como lugar de encierro, para formar aborígenes a la obediencia desde prácticas policivas, cada agente tenía sus propios intereses poco coincidentes entre quienes estaban conexos a ella, siendo desde su origen la escuela un escenario de tensiones. Perspectivas que denotan que a pesar de que la escuela se piensa como un organismo funcional para engranar piezas a un sistema (Murcia, 2012), no significa que esto ocurra de forma armónica, ni que las resistencias no existan como parte de su naturaleza. De hecho, Elsa, et al. (2006), señala que justamente es esa resistencia lo que se convierte en posibilidad de pensar y construir realidades distintas a las dadas para la escuela.

Se pudo establecer así cómo estos sentidos son movilizados por las relaciones de tensión y en tensión, entre las certezas de los discursos y acciones externas a la escuela y las incertidumbres del *ser/estar*, *decidir/hacer* y *decir/representar* que se vivencia en su cotidianidad. Así, da cuenta de una escuela como tejido de tensiones, frente a lo cual se proponen relaciones de tensión entre las dimensiones de sentido, a fin de complementar con ello el análisis de la estructura redimensionada: 1) La trascendencia e inmanencia, donde se manifiesta una relación tensa entre seguir los discursos externos incorporados en el *ser/estar* docente y lo que emana de manera contradictoria en su propio *decidir/hacer*; conflicto que mueve o inmoviliza el quehacer de *El profe* desde su vivir de la escuela, convivir en ella, y sobrevivir a y con ella; 2) Las negociaciones que establece *El Profe* entre su hacer y su decir, marcadas por conveniencias individuales y colectivas; y 3) Los desencuentros intrínsecos que vivencia el docente entre su sentir en relación con el *ser/ estar* en la escuela, y su *decir/representar* en ella, como tensiones potenciadas en un mundo con TIC.

En consecuencia, el bullicio que bulle en la escuela rural en un mundo con TIC se manifestó a manera de realidades contradictorias que se escabullen al quererlas escuchar; de modo que los sentidos de escuela que emergieron están lejos de ser una estructura estática de

relación de categorías, así como lejos están de ser un tejido organizado y armónico; de ahí que su constitución se asemeje a un nido construido por nudos que no se pueden deshacer sin deshacer con ello el sentido mismo de la escuela. No obstante, se asume el riesgo de plantear un esquema que representa su estructura, como una manera de visibilizar una presencia develada que se sabe incompleta y transitoria. Esto, dado que tras el rostro que se muestra y se da, se ocultan siempre uno y muchos rostros de la realidad (Van Manen, 2016).

Figura 3: La estructura de sentidos devela con la investigación



Encuentro de tensiones y realidades en ese *torbellino escolar* que es lugar y vida, tensiones que son fuente y sentido movilizador, como noción que con-mociona la escuela, que sacude los espacios de interacción y relación entre la inmanencia y la trascendencia, así como entre las negociaciones y conveniencias que se tejen en el escenario escolar, y los desencuentros intrínsecos en los maestros. Tendencia hacia el desorden, hacia el caos, pero entendido que el caos que origina y es originado por las tensiones es también oportunidad de reordenamiento.

Se entiende la *trascendencia* como ese alineamiento, coincidencia o armonía que pueden llegar a tener los sentidos externos que se generan para encaminar a la escuela rural y los que el docente configura en ella; es decir, un deseo de cambio o acción a partir de una orientación recibida. Esto no implica que la *inmanencia* signifique lo contrario; no es quietud del docente, sino que es inquietud y acción que apunta, pero en una dirección diferente a la que le intentan imponer. Lo anterior, coincide con lo que manifiesta Elsa et al. (2006) frente a cómo la escuela

rural del Cauca, desde las tensiones, puede construir oportunidades para vivir realidades distintas a las instituidas:

Por primera vez quizá no estaríamos mirando al Cauca (y al suroccidente colombiano) como un nicho extraño donde se asientan importantes vestigios del patrimonio cultural, sino como una desafiante posibilidad de ser país, otro. Por primera vez no estaríamos pidiendo que le respetemos su cultura, sino sugiriendo un posible camino para reconstruir nación. (p. 28)

Este sistema donde confluyen múltiples fuerzas y tensiones que se suman a las ya mencionadas, se constituye así en una fuente más de sentidos escolares que resulta en una permanente reconfiguración de sentidos. Es decir, la tensión entre permanecer inmutable y ponerse en acción según las exigencias internas y externas que impulsan el *ser/estar*, *decidir/hacer* y *decir/representar* en la escuela, y que hace parte de lo que constituye el cruce de caminos en el que vive la escuela y *El profe* permanentemente. Escenario de tensiones que implican un permanente negociar, desde las *conveniencias individuales y colectivas* que se van relacionando en su cotidianidad, y desde los *desencuentros intrínsecos* que viven en el docente.

Frente a estos hallazgos se identifica que las TIC como discursos y aparatos o, dicho de otra manera, como mensaje y mensajeras, se convierten en detonantes o potenciadoras de dichas tensiones. Esto, al ser promesa de otras posibilidades frente a las realidades cotidianas; que recrean el imaginario sobre lo rural y desde lo rural a partir del sesgo urbano y desde lo que representan como modos, posibilidades o estilos de vida. Al adquirir un aparato este puede responder completamente a las características de funcionamiento con el que fue ofertado, pero ello no significa que responda a las dinámicas y características del contexto al que llega, lo que hace que incluso sus funcionalidades queden subutilizadas o aparezcan otras no previstas. Adicionalmente, al ser adquirido empieza a ser automáticamente un objeto en obsolescencia y devaluación, porque el mercado vende para anunciar inmediatamente una nueva promesa de algo mejor; a lo que se suma, sobre todo en contextos con bajas posibilidades económicas, como lo son las escuelas rurales del país, la diferencia insalvable entre que los aparatos existan y que se puedan adquirir en el número y la calidad necesarias.

Por esta razón, si bien los discursos en torno a las TIC como promesa de desarrollo y posibilidades se han instaurado de forma explícita en la escuela rural, lo cierto es que los aparatos o infraestructura tecnológica no logran una cobertura masiva, ni una calidad técnica

comparable a la accesible en las ciudades o correspondiente a las necesidades y lógicas rurales. Las TIC son entonces generadoras de tensiones en dichos contextos. El mensaje llega como una promesa que genera ilusión, pero no así el mensajero, quien llega de forma insuficiente frente a las expectativas, necesidades y posibilidades reales para su adquisición, pero, sobre todo, para su adopción y adaptación en y desde el contexto. Esto, entendiendo por adopción el desarrollo de competencias individuales y colectivas en torno a las tecnologías, que garanticen las condiciones para aprovecharlas de forma óptima y sostenible en todo ámbito de la vida y a partir del reconocimiento de las propias condiciones individuales y colectivas.

Es así como como desde *un afuera*, con sesgo urbano, se generan percepciones en torno a la ruralidad como un espacio de carencias, con necesidades y problemas, como realidad potenciada por las TIC; lectura que la ubica en una posición de minusvalía respecto a cualquier benefactor que llegue a ella para impregnarla de ciudad como si fuera el único sinónimo de desarrollo. En este proceso se le endilgan carencias que terminan permeando el sentir rural, lo que implica que perciban para sí mismos su ruralidad como carencia, sin que necesariamente lo sea. La pregunta que se generó ante este panorama es qué postura asumir frente a la promoción de las TIC como posibilidad para potenciar la escuela rural, como lugar y vida donde se reconozca la riqueza del contexto: si generar procesos de resistencia, al asumirlas como un instrumento de colonización urbana que trasgrede las realidades de las comunidades rurales; o abanderar procesos que propendan por su adquisición e incorporación en el mundo escolar, reconociendo su utilidad como potenciadoras de una innovación educativa contextualizada que permita a la escuela ser competente y competitiva en el mundo actual.

En respuesta a ello, y desde los hallazgos de esta investigación, se asume como postura la necesidad de que *El Profe* resignifique en sus prácticas la relación educación y TIC, desde sus sentidos de escuela y en contexto. Es decir, comprender que la escuela es lugar donde convergen los sentidos vitales de la comunidad educativa a la que pertenece, y que estos se tejen desde los relacionamientos, lo que puede permitir que encare la adopción de las TIC como posibles potenciadoras de encuentros y procesos propios de dichas comunidades. Perspectiva que requiere entender que la respuesta frente a las tensiones que generan las TIC u otros discursos e instituciones del imaginario tecno-comunicacional, no necesariamente está en las promesas que llegan desde afuera, sobre todo al considerar que son muchas veces respuestas que no coinciden con las inquietudes, necesidades y dinámicas de las comunidades, si no en las alternativas que

desde adentro se puedan construir, reconociendo que se hace parte de este mundo y sus dinámicas locales y globales. Por tanto, se trata de aportar al desarrollo de capacidades individuales y colectivas para reflexionarse y pensar, como comunidad y en comunidad, sus propias preguntas y soluciones a partir de sus saberes comunitarios y su diversidad. En consecuencia, no se trata de que la escuela o *El Profe* rechacen el mensaje o al mensajero, sino conocerlo y ponerlo en cuestión, en aras de que en el centro de interés y acción esté el potencial de la comunidad educativa y no el de la tecnología.

Es este el rostro singular mostrado por la escuela rural en el sur del Departamento del Cauca, que, no obstante, se revela como una imagen incompleta de la existencia incommensurable de la vida escolar desde unas realidades marcadas por un imaginario tecnocomunicacional. Existencia que se donó a través del encuentro con *El profe*, pero que en su *ser/estar, decidir/hacer y decir/representar* dijo tanto como ocultó, porque se podrá estar atento en el *bullicio escolar* para intentar captar en él sus sonidos, pero difícilmente se logrará dar cuenta de todo lo que se dice y no se dice a la vez.

6. Conclusiones

Preguntarse por los sentidos de escuela que emergen en docentes de Educación Básica y Media de sector rural, a partir de la incorporación de las TIC en sus comunidades educativas, permitió develar que la escuela no se reduce a los tiempos de permanencia y convivencia en una infraestructura física y tecnológica, sino que trasciende a ello para ser lugar y vida en un mundo con TIC. Categoría que opera como intersección de un entramado de sentidos que aportan a la comprensión de la escuela desde lo que el docente es, hace y dice en función de las tensiones cotidianas que en ella acontecen. Es la escuela como: 1) *ser/estar*, sentido que refleja una mutua incorporación que la constituye y constituye al docente, porque se habita en ella a la vez que se es habitado por ella; 2) *decidir/hacer*, en tanto su acontecer da cuenta de un vivir de ella, convivir en ella y sobrevivir a y con ella; 3) *decir/representar*, al ser la escuela lugar de enunciación para el docente, donde le es posible ser en tanto se le reconoce como protagonista de la vida escolar.

La escuela se cimenta, por tanto, en el encuentro en tensión de múltiples sentidos presentes a manera de un tejido imbricado. Sentidos que no solo mostraron tensiones internas sino también tensiones entre ellos, las cuales se ven intensificadas en presencia de las TIC como mensaje y mensajeras de un imaginario tecno-comunicacional, que representa un sesgo urbano instituido en la escuela rural. De ahí que se asemeje a un nido, en tanto es una estructura que se anuda desde las complejidades de los encuentros y desencuentros más que una armonía de formas regulares e inteligibles; pero también al reconocer que desde esas complejidades es lugar que alberga, incuba y cuida posibilidades de vida.

En relación con las tensiones se encontró que: 1) entre el *ser/estar* y el *decidir/hacer* existen tensiones en los docentes que atienden y los que no atienden los requerimientos externos que signan a la escuela, dando cuenta de una intención de trascendencia o cambio y una intención de permanencia o inmanencia; 2) entre el *decidir/hacer* y el *decir/representar* de los docentes, donde tienen lugar las negociaciones, explícitas o no, que estos establecen de acuerdo a sus conveniencias individuales y colectivas; y 3) entre el *ser/estar* y el *decir/representar* de los docentes, evidenciado a través de los desencuentros intrínsecos que les generan los discursos internos y las prácticas que en la escuela se dan.

Es así que el rostro mostrado por la escuela para este estudio develó justamente cómo ella se sustenta en estas tensiones que se manifiestan como nudos que, de ser desatados, desatarían a su vez los sentidos que la sostienen. Son entonces tensiones y nudos que se leen y se viven a

manera de nodos de fuerza que la cohesionan a la vez que le imprimen una dinámica cotidiana que impulsa la vida escolar.

De otro lado, se encontró que las TIC son un factor que permea los sentidos de escuela y dinamiza sus realidades, sin determinar su existencia o ser generadora exclusiva de sus sentidos y tensiones. Esto en sintonía con la perspectiva crítica asumida frente al imaginario tecnocomunicacional, la cual permitió distanciarse del interés por las TIC como palanca de la calidad educativa, desde nociones de eficiencia, eficacia y productividad que responden a un sesgo urbano, para preguntarse por el lugar que pueden ocupar en la intención de hacer de la escuela rural y de la ruralidad posibilidades de vida desde y en contexto.

Por tanto, la postura crítica en este estudio se asumió desde la resignificación y no desde el rechazo a la incorporación de las TIC en la ruralidad, porque de hecho ellas ya están presentes y hacen parte de su vida cotidiana no solo como aparatos, sino también como discursos y como instituciones sociales. Se plantea como una comprensión de la presencia de estas tecnologías en la vida cotidiana de la escuela desde otra orilla, no como una adopción y adaptación del contexto rural al sesgo urbano que representan, sino como posibilidad de potenciar las comunidades educativas y locales desde su uso para el reconocimiento y fortalecimiento de sus ruralidades. Es, por tanto, un punto de vista desde otras realidades posibles frente a la mirada instrumental, pero sobre todo externa, instituida sobre las TIC.

Ahora bien, es de reconocer que las nuevas realidades del mundo provocadas por la pandemia y los desafíos educativos que ello detonó, han transformado a la escuela y sus dinámicas. Hubo, sin duda, una aceleración de la incorporación de las TIC en los procesos escolares, lo que se tradujo en nuevos escenarios de posibilidad a la vez que nuevas y reforzadas tensiones en la escuela. Preguntarse por ese bullicio escolar detonado en este contexto actual, particularmente en lo rural, se convierte en una invitación de continuidad de esta investigación, para reconocer la incidencia en los sentidos del ser/estar, decidir/hacer y decir/representar que dan sentido a la escuela; así como preguntarse por la escuela como lugar y vida en escenarios de no presencialidad y el lugar de las TIC en esta experiencia.

Es así como esta investigación, más que camino para llegar a saber, se asumió como un camino para llegar a ser y hacer diferente (Van Manen, 2006), sobre todo en y desde estos contextos rurales, donde la responsabilidad respecto a ese Otro queda atravesada por un compromiso con su propio empoderamiento. Modos posibles cuando se deja hablar a la escuela,

no para contar lo que ella susurra en medio de su bullicio, sino para dejarse impregnar de sus ritmos y paisajes, desde una reflexividad que se convierta en invitación para que otros recorran su propio camino a la escuela, cualquiera que ella sea.

7. Recomendaciones

Algunas recomendaciones se configuraron en este trasegar investigativo, a manera de pistas para quienes decidan asumir su propio camino de encuentro con la escuela. No se podría decir que las aquí enunciadas agoten por completo lo que podría compartirse a partir de este recorrido, ni que todas sean una novedad para quien decida investigar en la escuela, sobre todo en la escuela rural, pero sí intentan marcar algunos aspectos que se consideran relevantes al momento de trazar un itinerario de investigación en educación.

Existe una tendencia a hacer investigaciones cuyo propósito se centra en construir soluciones de enseñanza-aprendizaje para la escuela, donde el *cómo* está entronizado como pregunta y eje de interés. Es la naturaleza propia de la escuela respirando a través de quienes buscan brindar opciones desde afuera, o quienes siendo docentes o directivos docentes se sienten movidos a buscar para sí mismos respuestas que les permitan un “hacer mejor y más eficiente”. Desde esta postura se corre el riesgo de terminar atrapados en una búsqueda de recetas, de instrucciones, como perspectiva de intervención educativa que toca el hacer y quehacer docente bajo el propósito de los resultados escolares, pero que puede quedarse alejada del *ser docente* y del *ser escuela*. Siendo esto segundo una posibilidad de comprensión que, no obstante, termina por incidir también en el hacer, como compromiso renovado con la realidad.

En este sentido, es igualmente importante considerar el lugar desde el cual se incentiva el desarrollo de la investigación educativa, procurando motivar y priorizar aquellas iniciativas que hablen desde adentro de la escuela y no solamente aquellas que se centran en hablar sobre ella. Es relevante que las instituciones de formación educativa, en cualquiera de sus niveles, empiecen a privilegiar la propia voz de la escuela desde la visibilidad y reconocimiento de sus comunidades. No solo llegar a ellas para obtener, extraer, procesar y presentar unos datos, a fin de proyectar, promover o validar políticas, visiones y acciones externas, muchas veces descontextualizadas, sino para dialogar con sus realidades, desde el respeto por sus formas de estar, de ser, de hacer y de decir, haciendo posible que hayan otros matices de comprensión que impulsen, a su vez, otras alternativas de acción, más pertinentes y acordes con las múltiples realidades que se tejen en torno a la vida misma.

Desde esta mirada, es igualmente necesario seguir apostando por el encuentro entre la docencia, la formación y la investigación, como un mismo camino para fortalecer la escuela. Esto podrá aportar a formar docentes, pero a la vez estudiantes autónomos, críticos y aptos para

valorar la historicidad de sus comunidades, cosmovisiones y costumbres pero, a su vez, enfrentarse a los retos del futuro. Se trata de privilegiar el que los docentes se arriesguen a buscar el *qué* y el *porqué* de las cosas, en conjunción del *cómo* de ellas, tanto como que involucren a sus estudiantes en estas búsquedas. Propiciar que la propia voz cobre visibilidad y fuerza ante la burocracia académica (Fernández, 2020), es avanzar para que la escuela se asuma como un cuerpo que se afecta a sí mismo y, al hacerlo, colma en quienes la habitan “de un sentimiento de vivir, porque vivir es auto-afectarse” (Fontanille, 2015, p.298). En otras palabras, es involucrarse e involucrar a otros en resignificar ese *ser, estar, hacer y decir en la escuela rural*, como lugar donde se nutre la vida y la identidad comunitaria.

Sin embargo, para que el *bullicio escolar* hable y reconocer en él las voces de la escuela, incluyendo la propia voz, el silencio es una condición necesaria. Es decir que, para permitir que la escuela hable es necesario estar dispuesto a callar, a mantener un silencio atento. Así, en el caso de esta investigación, para ver *el brillo de la escuela* fue necesario hacer lo mismo que se hace cuando se quieren ver las estrellas: apagar la luz. Al apagar la luz de la teoría, a fin de dejar de ver la escuela según la imagen construida desde afuera sobre ella, se amplía la sensibilidad para percibirla con mayor intensidad, haciendo posible que revele su propio brillo. Se trata de una actitud frente al lugar y modo de hacer investigación, donde el interés está en permitirse comprender la escuela sin nociones o prejuicios previos, lo que amplía las posibilidades de percibir otras aristas de la realidad escolar.

Finalmente, es de expresar que la investigación educativa en torno a la escuela tiene sentido para sí misma, cuando se asume no como un recorrido que lleva a una meta, sino como un camino que nunca se deja de caminar. Esto al entender que la escuela es una urdimbre tejida desde complejidades y tensiones propias, con una naturaleza orgánica y cambiante anudada desde el encuentro, lo que no hace posible alcanzar su núcleo. Desanudar la escuela buscando el principio del hilo, implicaría deshacerla como lugar de sentidos.

8. Referencias bibliográficas

- Abellán, R. (2018). Habitar y extrañar. La fenomenología del hogar y la arquitectura autobiográfica. *Feminismo/s*, (32), 259-286.
https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/85132/6/Feminismos_32_11.pdf
- Acosta, W. (2019). El laboratorio de innovación de la Universidad de La Salle para la formación integral de maestros rurales: un dispositivo interfaz universitario. *Revista de la Universidad de La Salle*, (79), 131-158.
- Aguirre, J. y Jaramillo, L. (2012) Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 8(2), 51-74.
<https://www.redalyc.org/pdf/1341/134129257004.pdf>
- Alemán, L., Gómez, M. (2012). Liderazgo Docente para la Enseñanza de la Innovación. *Revista de Investigación Educativa*, 2-7. <https://riege.mx/index.php/riege/article/download/1/1>
- Álvarez, A. (1995). ...Y la escuela se hizo necesaria. En busca del sentido actual de la escuela. Sociedad colombiana de pedagogía.
- Álvarez, A. (2006). El estatuto del maestro hoy: Aportes para la discusión sobre la creación de un Instituto Nacional Superior de Pedagogía. *Pedagogía y Saberes*, (25), 55-62.
<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/6803/5552>
- Álvarez, 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.
<http://www.pcient.uner.edu.ar/cdyt/article/view/43>
- Amador, B. et al. (2018) Contextos culturales y etnoeducación: prácticas pedagógicas y didácticas. En: Zapata, M. (2018) Prácticas, saberes y mediaciones de la educación rural en Colombia. *Libros en acceso abierto*. 39. <https://ciencia.lasalle.edu.co/libros/39>
- Anzaldúa, R. (2004). *La docencia frente al espejo: imaginario, transferencia y poder*. UAM-Xochimilco.
- Area, M. (2004). *Los Medios y las Tecnologías en la Educación*. Ediciones Pirámide.
- Area, M. (2009). *Introducción a la Tecnología Educativa*. Universidad de La Laguna.
www.raco.cat/index.php/DIM/article/download/306306/396214

- Arendt, H. (1999). *De la historia a la acción*. Barcelona. Paidós.
- Arévalo, D., Jaramillo, D., Benavides, P., Ramírez, G., Corchuelo, M. (2019). Hacia la creación del MOOC para el Mejoramiento en el Tránsito a la Educación Superior. *Revista Ingeniería e Innovación* 7(1), 23- 27.
<https://revistas.unicordoba.edu.co/index.php/rri/article/view/1711/1991>
- Aristizábal, M. (2008). *Traslapamiento de la pedagogía por el currículo. Colombia 1960-1975. Voces y miradas al paradigma anglosajón en educación*, Universidad del Cauca.
- Aristizábal, M. y Agudelo, N. (2020). Otra vuelta de Tuerca... A propósito de los Resultados de Aprendizaje ¿Otros caminos son posibles?, en trámite de publicación en la Revista *Historia de la Educación Latinoamericana*, UPTC.
- Aristizábal, M.; Muñoz, M.; Tosse, C. (2008) El Gigante en el país de los liliputienses: Las ilusiones del desarrollo y el planeamiento para la educación. En Aristizábal (2008). *Traslapamiento de la pedagogía por el currículo. Colombia 1960-1975. Voces y miradas al paradigma anglosajón en educación*, Universidad del Cauca.
- Aristizábal, P. (2019). El mundo de la vida como terreno universal de una nueva ciencia y su realización intersubjetiva a través del lenguaje. *Anuario colombiano de fenomenología*. Universidad del Cauca.
- Asimov, I. (1980). *El colapso del universo. La historia de los agujeros negros*. Editorial Diana.
- Augé, M. (1996). El sentido de los otros. Actualidad de la antropología. Paidós.
- Avendaño W y Guacaneme R. (2016). Educación y globalización: una visión crítica. *Civilizar: Ciencias Sociales y Humanas*, 16(30), 191-206.
<https://www.redalyc.org/pdf/1002/100246672012.pdf>
- Ávila, B. (2017). Experiencias pedagógicas significativas de educación rural en Colombia, Brasil y México. *Revista del Centro de Investigación*. Universidad La Salle, 14(48),121-158.
 ISSN: 1405-6690. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34254710006>
- Ayala, J. (2015). *Evaluación externa y calidad de la educación en Colombia. Documentos de Trabajo Sobre Economía Regional* (No. 217). Banco de la República.
- Banco de la República (2017). Radio Sutatenza: una revolución cultural en el campo colombiano (1947-1994). Bogotá: Banco de la República

- Barragán B. (2016). Políticas educativas y escolarización: subjetividades alternas. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (48), 171-
<https://www.redalyc.org/pdf/1942/194245902011.pdf>
- Baudrillard, J. (2001). *De la seducción*. Ediciones Cátedra.
- Bauman, Z. (2006). *Vida de consumo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. y Tester, K. (2002). *La ambivalencia de la modernidad y otras conversaciones*. Paidós.
- Bautista Macia, M. (2019). La formación en servicio de los maestros rurales de Colombia. *Revista de la Universidad de La Salle*, (79), 67-89.
- Bautista, M y Gonzalez, G. (2019). Docencia Rural En Colombia. Educar para la paz en medio del conflicto armado. ISBN: 978-958-57169-5-7 Colombia
- Benavides, P. (2015). *Causalidad de la formación para la apropiación de las TIC en las prácticas pedagógicas de docentes de Educación Básica y Media del suroccidente colombiano*. [Trabajo de grado de Maestría inédita].
- Bocanegra, E. (2008). Del encierro al paraíso. Imaginarios dominantes en la escuela colombiana contemporánea: una mirada desde las escuelas de Bogotá. En: *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 6(1), 319-346.
<http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20130710073003/ArtElsaMariaBocanegraAcosta.pdf>
- Bocanegra, G. y Otilia C. (2019). *Walmart: encrucijada competitiva en el mercado minorista chino. México y la Cuenca del Pacífico*, (22), 89-120.
https://www.redalyc.org/pdf/4337/Resumenes/Resumen_433757996004_1.pdf
- Bonilla, M y Cliche, G. (2001). Introducción Investigación para sustentar el diálogo sobre el impacto de Internet en la sociedad latinoamericana y caribeña. En Bonilla, M y Cliche, G. (Ed), *Internet y sociedad en América Latina y el Caribe: investigaciones para sustentar el diálogo*. Flacso Ecuador.
https://biblio.flacsoandes.edu.ec/shared/biblio_view.php?bibid=11494&tab=opac
- Bonilla, V. (2008). *Sentidos y significados de la escuela para la comunidad educativa del Orlando Higueta Rojas (Bosa, Bogotá)* [Monografía].
http://www.humanas.unal.edu.co/red/files/8512/7237/4417/Tesis-Sentidos_y_significados_escuela-Bonilla.pdf

- Booth, K. (2010). Cambiar las realidades globales: una teoría crítica para tiempos. *Papeles de relaciones ecosociales y cambio global*. N° 109 2010, pp. 11-29
- Bower, J. y Christensen, C. (1995). Disruptive technologies: Catching the wave. *Harvard Business Review*, 73(1), 43-53.
- Buitrago, R. (2018). Transformaciones sociales y educativas desde procesos investigativos. *Praxis & Saber*, 9(21), 9-17. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=477258898001>
- Bula, G. (2019). Yo soy una rosquilla. En Universidad del Cauca (Ed.). *Anuario colombiano de fenomenología* (Vol. XI, pp.109-124). Aula de Humanidades.
- Bustos, A. (2011). Investigación y escuela rural: ¿irreconciliables? Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 15(2),155-170. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=567/56719129011>
- Cabero, J. (2006). Las TIC y las inteligencias múltiples. Infobit. *Revista para la difusión y el uso educativo de las TIC*, (13), 8-9.
- Cabrera, D y Silva, V. (2020). Tecnologías, imaginarios y nuevas narrativas. *Perspectivas de la comunicación*, 13(1), 7-11. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-48672020000100007>
- Cabrera, D. (2006). *Lo tecnológico y lo imaginario. Las nuevas tecnologías como creencias y esperanzas colectivas*. Editorial Biblos.
- Cabrera, D. (2012) Educación y nuevas tecnologías de la comunicación. En: *Anzaldúa, R. (2012) Imaginario Social: Creación de sentido*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Cabrera, D. (2017). [UATE CFE] (27 SEP 2017). *Ponencia Dr. Daniel Cabrera* [Video]. <https://www.youtube.com/watch?v=AdEtfZbjVhs>
- Cabrera, D. (2020). La educación en el camino de las nuevas tecnologías. *Revista: Razón y palabra*, (59). <https://www.redalyc.org/pdf/1995/199520703010.pdf>
- Cabrol, M. y Severin, E. (2010). TICs en Educación: Una innovación disruptiva. *Aportes BID*. <https://publications.iadb.org/es/publicacion/14676/tics-en-educacion-una-innovacion-disruptiva>
- Camarda. (2016). *Ruralidades, educación y TIC*. Cuaderno Siteal. UNESCO. <http://www.siteal.iipe-oei.org>
- Cárdenas, L. (2010). Hacia una hermenéutica del lugar. En Pérez, G. *Anuario colombiano de fenomenología* (Vol. IV, pp. 133-148). Universidad del Cauca.
- Castell, M. (2000). *La sociedad red*. Alianza.

- Castoriadis, C. (1989). *La institución imaginaria de la sociedad*. Volumen segundo. El imaginario social y la institución. Barcelona. Tusquets, 1989: 283-334.
- Castoriadis, C. (1999). *Hecho y por hacer: pensar la imaginación*. Buenos Aires: Eubeda.
- Catoggio, L. (2008). Sobre la génesis del sentido en la hermenéutica ontológica de Heidegger y Gadamer. *Revista Filosofía UIS, Vol. 7* (1, 2) pp. 143- 159.
<https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistafilosofiauis/article/view/147>
- CEPAL. (2013). *La de cooperación entre la Unión Europea y América Latina*.
<https://repositorio.cepal.org/handle/11362/36668?locale-attribute=es>
- Chiappe, A y Herrera, M. (2015). Producción abierta de un contenido educativo digital: Un estudio de caso. *Opción, 31*(4), 312-327.
<https://www.redalyc.org/pdf/310/31045569020.pdf>
- Chiappe, A. y Sánchez, J. O. (2014). Informática educativa: naturaleza y perspectivas de una interdisciplina, *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 16*(2), 135-151.
<https://www.redalyc.org/pdf/155/15531719009.pdf>
- Chiavola, C., Cendrós, P. y Sánchez, D. (2008). El empoderamiento desde una perspectiva del sistema educativo. *Revista Omnia, 14*(3), 130-143.
<https://www.redalyc.org/pdf/737/73711121007.pdf>
- Coble, D. (2015). Límite de mi lenguaje como límite de mi mundo. *Factótum* (13), 45-69.
<http://www.revistafactotum.com>
- Coicaud, S. (2016). Planteos y replanteos acerca de la Tecnología Educativa como campo de conocimiento y de formación. Espacios en blanco. *Serie indagaciones, 26*(1), 1-52.
http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1515-94852016000100005&lng=es&tlng=es
- Contreras, Y. (2010). Sistema educativo y educación superior en Colombia: tensiones entre calidad y pertinencia en la escuela. *Revista Logos, Ciencia & Tecnología, 1*(2),96-105. ISSN: 2145-549X. Disponible en:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=5177/517751799008>
- Corchuelo, M. y Benavides, P. (2017). SINNE: espacio de ingenio y motor de cambio para la educación en ingeniería. En ACOFI. *Encuentro Internacional de Educación en Ingeniería* (p. 69). Opciones Gráficas Editores Ltda. <https://www.acofi.edu.co/wp-content/uploads/2016/10/memorias-acofi-eiei-2016-FINAL.pdf>

- Cortés, A. (2016). Prácticas innovadoras de integración educativa de TIC que posibilitan el desarrollo profesional docente : un estudio en instituciones de niveles básica y media de la ciudad de Bogotá (Col). *1 recurs en línia* (312 pàgines). ISBN 9788449065972. <<https://ddd.uab.cat/record/175877>>
- Cotán, A. (2020). El método etnográfico como construcción de conocimiento: un análisis descriptivo sobre su uso y conceptualización en ciencias sociales. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (1), 83-103.
- Curcio, C., Curriveau, H. y Beaulieu, M. (2011). Sentido y proceso del temor a caer en ancianos. *Hacia la Promoción de la Salud*, 16(2), 32-51.
<http://www.scielo.org.co/pdf/hpsal/v16n2/v16n2a03.pdf>
- Deleuze, G. (1969). *Lógica del sentido*. Paidós.
- Delval, J. (2001), *Aprender en la vida y en la escuela*, Madrid: Morata.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) (2018). *Medición del empleo informal y seguridad social*. <https://incp.org.co/boletin-tecnico-dane-empleo-informal-seguridad-social-septiembre-noviembre-2018>
- Departamento Nacional de Planeación. (2000). *Documento Conpes 3072: Agenda de Conectividad*. Colombia. <http://hdl.handle.net/20.500.11762/20102>
- Departamento Nacional de Planeación-Misión Social. Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (2000). *Informe de desarrollo humano para Colombia 1999*.
- Derrida, J. (1998) *La Différance*, Márgenes de la filosofía, Madrid, Cátedra.
- Doukhan, A. (2019). Hacia una hermenéutica de la compasión: una perspectiva levinasiana. En Universidad del Cauca (Ed). *Anuario colombiano de fenomenología* (Vol. XI, pp. 153-170). Aula de Humanidades.
- Drucker, P. (1969). F. *The Age of Discontinuity*. Harper & Row.
- Durkheim, E. (1999). *Las reglas del método sociológico*. Folio.
- Echeverría, J. (2003). *La revolución tecnocientífica*. Madrid. Fondo de Cultura Económica.
- Elsa, D., Mamian, E., Velasco, M., Dorado, C., et. al. (2006). *Expedición Pedagógica Nacional. Recorriendo el Cauca pedagógico*. Universidad pedagógica Nacional y Universidad del Cauca.
- Escobar, A. (2004). *La invención del Tercer Mundo. Construcción y reconstrucción del desarrollo*, Norma.

- FAO y UNESCO (2004). *Educación para la población rural en Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay y Perú*. FAO. <http://www.fao.org/3/y5517s/y5517s00.pdf>
- Farfán, S. (2015). Formación de docentes en el uso de las tecnologías de información y comunicación para la mejora del proceso enseñanza aprendizaje en Bolivia. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=66456>
- Fernández, M. (1997). *La escuela a examen*. Madrid: Pirámide.
- Fernández, T. (2020). Fenomenología de la responsabilidad por el Otro: un estudio sobre la vocación de la docencia. *Revista Educación*, 44(1).
<https://www.scielo.sa.cr/pdf/edu/v44n1/2215-2644-edu-44-01-00390.pdf>
- Fischer, K. (2002). Historia de los orígenes de la filosofía crítica. En Immanuel Kant. *Crítica de la razón pura* (Traducción de J. Rovira Armengol). Barcelona: Ediciones Folio
- Fontanille, J. (2015). La inmanencia: ¿estrategia del humanismo? *Tópicos del seminario*, (33), 291-331. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-12002015000100010&lng=es&tlng=es.
- Foucault, M. (1992) *El orden del discurso*. Tusquets Editores.
- Francesc, P. (2015). *La tecnología y la transformación de la educación*. (1ª ed). Fundación Santillana.
- Fuentealba J. y Imbarack, P. (2014). Compromiso docente, una interpelación al sentido de la profesionalidad en tiempos de cambio. *Estudios pedagógicos*, 40(Especial), 257-273.
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200015>
- Gadamer, H. (1993). *Verdad y método I*. Trad. Manuel Olassagasti. Ediciones Sígueme, S.A.
- Gadamer, H. (1998). *Verdad y método II*. Trad. Ana Agud Aparicio y Rafael de Agapito. Ediciones Sígueme, S.A.
- Gallagher, S y Zahavi, D. (2013). *La mente fenomenológica*. Alianza Editorial.
- García, J., (2011). Modelo educativo basado en competencias: importancia y necesidad. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 11(3), 1-24.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44722178014>
- García, J.M. (2014) *Estudio introductorio a la obra de William Pinar*. Narcea.
- García, M. (2012). El sentido como fundamento de elección y decisión del docente en su formación. En R. Anzaldúa (coord.)(2da), *Imaginario social: creación de sentido*, pp. 226-241 Universidad Pedagógica Nacional.

- García, M., Godínez G. (2018). Las TIC en la educación superior, innovaciones y retos. *RICSH Revista Iberoamericana de las Ciencias Sociales y Humanísticas*, 6(12), 299-316.
<https://doi.org/10.23913/ricsh.v6i12.135>
- Gell-Mann, M. (1998). *El Quark y el Jaguar. Aventuras en lo simple y lo complejo*. Barcelona: Tusquets
- Giraldo, A. (2015). Los sentidos de 'sentido'. *Tractatus logico-philosophicus. Universitas Philosophica, Vol. 32 (64)*, 40-45.
<https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/vniphilosophica/article/view/13352>
- Giroux, H. (1983). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. *Harvard Education Review*, (3),
<https://docplayer.es/2215972-Teorias-de-la-reproduccion-y-la-resistencia-en-la-nueva-sociologia-de-la-educacion-un-analisis-critico.html>
- Goetz, J. y Lecompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata.
- Gómez, E., Orellana, M., y Salinas, J. (2019). Apropriación de Sistemas de Tecnologías de la Información para toma de Decisiones de Productores Agroindustriales Basada en Videojuegos Serios. Una Revisión. *Información tecnológica*, 30(5), 331-340.
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642019000500331>
- González, J. y Martín, M. (2002). Reflexiones sobre la educación tecnológica desde el enfoque CTS. *Revista Iberoamericana de Educación*, (28), 17-60.
<https://doi.org/10.35362/rie280958>
- Gorz, A. (2011). *Ecológica*, Buenos Aires, Capital Intelectual.
- Guzmán, A. et al (2018) Política pública: avances y retos en la educación rural colombiana. En: Zapata, M. (2018) Prácticas, saberes y mediaciones de la educación rural en Colombia. *Libros en acceso abierto*. 39. <https://ciencia.lasalle.edu.co/libros/39>
- Habermas, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus Ediciones
- Heidegger, M. (2001). Construir, habitar, pensar. En: Heidegger, M. (2001) Conferencias y artículos. Traducción de Eustaquio Barjau. 2da Ed. Ediciones del Serbal, colección "la estrella polar". Barcelona.

- Hansen, T. (1993). What Is Critical Theory? An Essay for Uninitiated Organizational. Presentado en la conferencia Communication Association of America Convention. Miami: FL.
Disponible en: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED368008.pdf>
- Hernández, C. (2005). Navegaciones. El magisterio y la Investigación. Unesco-Colciencias.
- Hernández, D. (2019). Uso didáctico de las Tecnologías de Aprendizaje y Conocimiento (TAC), por parte de los docentes en educación básica secundaria y media. Horizontes. *Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*. 2. 190-209.
10.33996/revistahorizontes.v2i7.56.
- Hernández, M. (2017). Avanzar hacia la innovación educativa con TIC desde la formación continua. *Coloquio Internacional de Educación. Facultad de Educación*. Universidad del Cauca, Popayán.
- Hernández, U. y Benavides, P. (2012). Para qué las TIC en la Educación Básica y Media: Reflexiones a partir de la cualificación de maestros en ejercicio en el suroccidente colombiano. En Atillo, J., Gutiérrez, Y., Serna, L., et al. *Saber pedagógico en el Cauca: Miradas de maestros en contextos de diversidad* (pp. 183-200). Universidad del Cauca.
<http://openlibrary.org/books/OL25267478M/>
- Herrera, D. (2010). Husserl y el mundo de la vida. En Pérez, G. (Ed). *Anuario colombiano de fenomenología* (Vol. IV, pp. 31-50). Universidad del Cauca.
- Hollands, M., y Tirthali, D. (2014). Why Do Institutions Offer MOOCs?. *Online Learning: Official Journal of the Online Learning Consortium*, 18(3).
- Huergo, J. (2007). *Los medios y tecnologías en educación*. Repositorio.educacion.gov.ar.
<http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/handle/123456789/95679>
- Hurtado, H. y Muñoz, L. (5-8 de septiembre de 2017). Saberes movilizados por el docente de química en el contexto rural. *X Congreso Internacional Investigación Didáctica de las Ciencias*. Sevilla. 339-345. https://ddd.uab.cat/pub/edlc/edlc_a2017nEXTRA/94_-_Saberes_Movilizados_por_el_Docente_de_Quimica_en_el_contexto_rural.pdf
- International Fund for Agricultural Development (IFAD) (2016). *Investing in rural people in Colombia*. Roma: international fund for agricultural development.
<https://www.ifad.org/en/web/operations/country/id/colombia>

- Iturralde, C. (2019). Los paradigmas del desarrollo y su evolución: del enfoque económico al multidisciplinario. *Retos Revista de Ciencias de la Administración y Economía*, 9(17), 7-23. <https://retos.ups.edu.ec/index.php/retos/article/view/17.2019.01>
- Jaimes, E.; Martínez, L. y Mora, C. (2018) La educación rural: una mirada desde el saber pedagógico y las mediaciones tecnológicas. En: Zapata, M. (2018) Prácticas, saberes y mediaciones de la educación rural en Colombia. *Libros en acceso abierto*. 39. <https://ciencia.lasalle.edu.co/libros/39>
- Jara, I. (2013). Programa TIC y Educación Básica. Las Políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina. Caso Chile. Argentina. <http://mapeal.cippec.org/wp-content/uploads/2014/05/Las-pol%C3%ADticas-TIC-en-los-sistemas-educativos-de-Am%C3%A9rica-Latina.-Caso-Chile.pdf>
- Jaramillo, G. (2019). *Seminario de métodos de investigación cualitativa*. Facultad de Educación. Universidad del Cauca.
- (2019). Un cuerpo –en-cuestión: una reflexión desde la filosofía del hitlerismo. En *Anuario colombiano de Fenomenología* (1st ed, vol. XI, pp. 195-206). Editorial aula de humanidades y Universidad de Cauca.
- (2020) La mirada que abraza. *Periódico El Liberal*. 11 de mayo de 2020. Popayán – Cauca.
- Jaramillo, G., y Murcia, N. (2008). *La complementariedad. Investigación Cualitativa*. Editorial Kinesis.
- Jaramillo, L. (2012). Deshilachando sobre suelo resbaladizo. *Nómadas (Col)*, (37),131-145. ISSN: 0121-7550. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1051/105124630010>
- Jaramillo, L. (2016). El brillo de las verdades y la vida biográfica de la escuela. *Revista de Investigaciones UCM*, 16(28), 128-137. <http://www.revistas.ucm.edu.co/ojs/index.php/revista/article/viewFile/82/82>
- Jiménez, M., y Valle, A. (2017). Lo educativo como experiencia fenomenológica. *Praxis & Saber*, 8(18), 253-264. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=477254674012>
- Kaes, R. (1996). *Las teorías psicoanalíticas del grupo*. Amorrurtu.
- Kay, C. (2009). Reflexiones sobre desarrollo rural y estrategias de desarrollo: exploración de sinergias, erradicación de pobreza. *Debate Agrario*, (44), pp. 1-29.

- Kincheloe, J. y McLaren, P. (2005). Rethinking critical theory and qualitative research. En N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *The sage handbook of Qualitative Research*, 3rd ed. (pp. 303-342). California, Estados Unidos: Sage Publications.
- Krüger, K. (2006). El concepto de la “Sociedad del Conocimiento”. *Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, XI (683), 1-10. <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-683.htm>
- Lankshear, C., Knobel, M., (2005). «*Digital literacies: Policy, Pedagogy and Research Considerations for Education*». Opening Plenay Adress to ITU Conference, Oslo, Norway, 25 octubre 2005.
- Lefebvre, H. (Ed. 4ta) (1978). *De lo rural a lo urbano*. Ediciones Península.
- Lévinas, E. (2014). *Alteridad y trascendencia*. Arena Libros S.L.
- Lipton, M. (1977). *Why Poor People Stay Poor: A Study of Urban Bias in World Development*. London: Maurice Temple Smith Ltd.
- Lizasoain, A., Ortiz, A. y Becchi, C. (2018). Utilización de una herramienta TIC para la enseñanza del inglés en un contexto rural. *Educação e Pesquisa*, 44. <https://dx.doi.org/10.1590/s1678-4634201844167454>
- Loaiza, A. (2016). Acercamiento a las escuelas campesinas: entre voces de maestros. *Nodos y nudos*, 4(40), 85–94. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/NYN/article/view/5249/4015>
- Londoño, S. (2017). Estudiantes indígenas en universidades en el suroccidente colombiano. Tensiones entre calidad y pertinencia. *Perfiles Educativos*, XXXIX(157), 52-69. <https://www.redalyc.org/pdf/132/13253143004.pdf>
- López de la Parra, L., Correa, L., Rojas, M. (2017). Representaciones sociales: formación y uso de tecnologías de información y comunicación. Profesores de educación básica secundaria. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (50), 256-276. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1942/194250865015>
- López, L. (2019). Pobreza y subdesarrollo rural en Colombia. Análisis desde la Teoría del Sesgo Urbano. *Estudios Políticos (Universidad de Antioquia)*, 54, pp. 59-81. <http://doi.org/10.17533/udea.espo.n54a04>
- López, R., y Jaramillo, G. (2018). Cuerpo se escribe con p: presencia, palabra y pensamiento en la escuela rural de hoy. *NÓMADAS*, (49), 87-101. http://nomadas.ucentral.edu.co/nomadas/pdf/nomadas_49/49-5-cuerpo.pdf

- López, S. (2016). Educación Superior Comparada: Tendencias Mundiales y de América Latina y Caribe. *Avaliação. Revista da Avaliação da Educação Superior*, 21(1), 13-32.
- Lorente, M. (2019). Problemas y limitaciones de la educación en América Latina. Un estudio comparado. *Foro de Educación*, 17(27), 229-251. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.645>
- Losada, M. (2005). El origen de la violencia según E. Lévinas. *Cuestiones De Filosofía*, (7). https://revistas.uptc.edu.co/index.php/cuestiones_filosofia/article/view/2142
- Luján Ferrer, M; Salas Madriz, F; (2009). Enfoques teóricos y definiciones de la tecnología educativa en el siglo XX. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 9(2), 1-29. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44713058004>
- Mancilla M. (Julio de 2013). Experiencia De La Historicidad E Historicidad De La Experiencia: El Mundo Como Espacio Hermenéutico. *Alpha (Osorno)*. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22012013000100012>
- Marcuse, H. (1999). *El hombre unidimensional (1954)*. Barcelona, Ariel.
- Marín, J. y Mendoza, A. (2016) Mesa Nacional de Educación Rural. Un escenario para pensar la educación en territorios rurales de Colombia. *Nodos y Nudos*, 5(41), 90 – 93.
- Martín-Barbero, J. (1991). *De los medios a las mediaciones: Comunicación, cultura y hegemonía*. Ciudad de México: Editorial Gustavo Gili.
- Martín-Barbero, J. (2015). ¿Desde dónde pensamos la comunicación hoy? Chasqui. *Revista Latinoamericana de Comunicación*, (128),13-29. ISSN: 1390-1079. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=160/16057400003>
- Martínez, A. (2012) *Verdades y mentiras sobre la escuela*. Alcaldía Mayor de Bogotá. Instituto para la Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico – IDEP.
- Martínez, L. (2006). Preguntarse sobre el "Sentido": Trazos de una indefinición necesaria. *Athenea Digital. Revista De Pensamiento e Investigación Social*, Vol. (10), 77-89. <https://doi.org/10.5565/rev/athenead/v1n10.293>
- Martínez, P. (2013). *La educación superior a distancia y virtual en Colombia nuevas realidades*. Virtual Educa.
- Martínez, R, y Duart, J. (2016). Nuevas tendencias de aprendizaje colaborativo en e-learning: Claves para su implementación efectiva. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(1), 271-282. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000100017>

- Martínez, S, Pertuz, M. y Ramírez, J. (2016). *La situación de la educación rural en Colombia, los desafíos del posconflicto y la transformación del campo*. Compartir-Alianza-Fedesarrollo. <https://bit.ly/2AU0WP2>
- Matamala, C. (2016). Uso de las TIC en el hogar: Entre el entretenimiento y el aprendizaje informal. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(3), 293-311. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000400016>
- McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. 4. ed. México: Siglo XXI.
- Mejía, M. (2011). *Educación(es) en la(s) globalización(es). Entre el pensamiento único y la nueva crítica*. Universidad de Ciencias y Humanidades Fondo Editorial.
- Méndez Estrada, V. y Monge Nájera, J., (2006). El papel de la computadora en la escuela: contraste entre teoría y práctica en docentes costarricenses de primaria y secundaria. *Revista Educación*, 30(2), 47-62. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44030204>
- Ministerio de Educación Nacional - MEN. (2001). 20.000 Computadores instalados Al servicio de la educación Mas aulas en Red. *Periódico Altablero*. 9 de octubre de 2001. Disponible en: <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-87657.html>
- (2008). *Programa nacional de innovación educativa con uso de TIC programa estratégico para la competitividad ruta de apropiación de TIC en el desarrollo profesional docente*. <https://es.calameo.com/read/0002453380df333abb11c>
- (2013). *Competencias TIC para el desarrollo profesional docente*. Imprenta Nacional. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-339097_archivo_pdf_competencias_tic.pdf
- (2016). *La innovación educativa en Colombia. Buenas Prácticas para la Innovación y las TIC en educación*. Colombia. <https://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/Libro%20Innovacion%20MEN%20-%20V2.pdf>
- (8 de febrero, 1994). *Ley General de Educación* 115. Bogotá, Colombia. http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Molina, L., Mesa, Y. (2018). Las TIC en Escuelas Rurales: realidades y proyección para la Integración. *Praxis & Saber*, 9(21), 75-93. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=477258898004>

- Montes, G. (2013). Entender, comprender, interpretar. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 1(18), 191-201. <https://www.redalyc.org/pdf/292/29228948013.pdf>
- Morales, C. (2014). El pensamiento crítico en la teoría educativa contemporánea. *Revista electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 14(2),1-23. ISSN: Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=447/44731371022>
- Moreno, M. (2012). La intervención educativa y sus implicaciones de sentido. En R. Anzaldúa (coord.) (2^{da}), *Imaginario social: creación de sentido*, pp. 210- 225. Universidad Pedagógica Nacional.
- Morín, E. (1999). *La cabeza bien puesta. Repensar la Reforma. Reformar el pensamiento*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- Mumford, L. (1988). *Técnica y civilización (1934)*. Alianza Universidad.
- Muñoz, L. (2014) Las políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina: Caso Costa Rica. Buenos Aires: UNICEF
- Murcia, N. (2006). *Vida Universitaria: un estudio desde los imaginarios de maestros y alumnos*. [Tesis doctoral]. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20100201034418/TESISNAPOLEONMURCIA.pdf>
- (2012). La escuela como imaginario social. Apuntes para una escuela dinámica. *Revista de la Maestría en Educación de la Vicerrectoría de Universidad Abierta y a Distancia - Universidad Santo Tomás*. 6(12), 53-70. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4323068.pdf>
- Murcia, N. y Jaramillo, D. (2014). Imaginarios sociales de educabilidad en el programa de artes escénicas: entre lo hegemónico y lo radical/creación. *Revista Infancias Imágenes*, 13(1), 80-89.
- Murcia, N. y Jaramillo, L. (2008). *La complemetariedad. Investigación Cualitativa*. ISBN: 978-958-8269-20-7. Editorial Kinesis.
- Natera, A. (2005). Nuevas estructuras y redes de gobernanza. *Revista mexicana de sociología*, 67(4), 755-791. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-25032005000400004&lng=es&tln
- Negroponte, N. (2012). Las redes sociales se están convirtiendo en el ADN de la sociedad. Entrevista realizada por Valmé Cortés para el *diario El País*, España. Disponible en: http://tecnologia.elpais.com/tecnologia/2012/01/13/actualidad/1326448864_850215.htm

- Negroponete, N. (1995) *Being Digital*. Ed. Alfred A. Knopf; Edición 1st.
- Noscue, E. (2019). *Usos y apropiaciones de Tics digitales: Representaciones socioculturales y mediáticas en situaciones de migración involuntaria y/o desplazamiento forzado en el suroccidente colombiano*. (2019). Universidad Nacional de La Plata, Argentina.
<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/87663>
- Núñez A. (2013). Cultura y apropiación social de las TIC's. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 4(10), 171-182.
<https://www.redalyc.org/pdf/924/92441011.pdf>
- Olivares, M. (2007). Competencias para un mundo cognoscente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(2-3), 137-148.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27412797009>
- Ortega y Gasset, J. (1965) Obras completas. Tomo IX. Revista de Occidente. 2da. Edición. Madrid.
(1997). *Mediación de la técnica* (1993). Santillana.
- Ortiz, M., Ramírez, A., Mejía, I. y Casillas, A. (2019). La integración de Colombia a la sociedad de la información. *Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 14(14), 73-86.
<http://www.ojs.unsj.edu.ar/index.php/revisse/article/view/312>
- Osés, A. (1986). Sentido y lenguaje. Para una ontología hermenéutica. *Revista de Filosofía de la Universidad de Costa Rica*, (60), 167-176.
- Osorio, N. (2007). La teoría crítica de la sociedad de la escuela de Frankfurt: algunos presupuestos teórico-críticos. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 1 (1), 104-119.
- Osswald, M. (2018). El hogar y lo extraño. Una aproximación sobre el habitar: entre la fenomenología e el psicoanálisis. *Revista do NUFEN*, 10(3), 64-87.
<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rnufen/v10n3/a06.pdf>
- Palacios N; (2013). Transformación y crisis de la escuela: algunas reflexiones sobre el caso colombiano. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 15(21), 335-375.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86930503012>
- Paredes, D. (2019). Lenguaje, ética y educación en Emanuel Lévinas. En Universidad del Cauca. *Anuario colombiano de fenomenología*, (Vol. XI, pp. 207-244). Aula de Humanidades.

- Parra C. (2010). Las TIC y la educación en Colombia durante la década del noventa: alianzas y reacomodaciones entre el campo. *Revista Educación y Pedagogía*, 24(62), 173-189.
dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4161109.pdf
- Paulhiac, P. y Ortega, A. (2019). Uso y apropiación de las TIC: una exploración del acceso a los cibercafés y Kioskos Vive Digital en comunidades rurales. *Análisis. Revista Colombiana de Humanidades*, 51(95), 289- 309.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=515559481001>
- Pérez, E. (2001a). Hacia una nueva visión de lo rural. En: Giarracca, N. (compilador). *Una nueva ruralidad en América Latina*. Buenos Aires: Clacso, Colección grupos de trabajo.
- (2001b). El mundo rural latinoamericano y la nueva ruralidad. *Revista Nómadas* (20). Bogotá: Universidad Central.
- Pérez, J. (2007). *La Colombia de hace 50 años*. Urología Colombiana. Disponible en:
<http://www.urologiacolombiana.com/revistas/septiembre-2007/013.pdf>
- (2010). El vínculo con la institución como objeto transferencial. En Pérez, G. *Anuario colombiano de fenomenología* (Vol. IV).
- (2012). El vínculo con la institución como objeto transferencial. En R. Anzaldúa (coord.)(2^{da}), *Imaginario social: Creación de sentido*, (pp. 175- 197). Universidad Pedagógica Nacional
- Pérez, J. (2007). La Colombia de hace 50 años. *Revista Urología Colombiana*, XVI(2), 60- 68. <https://www.redalyc.org/pdf/1491/149120473013.pdf>
- Pérez, M. (2016). Las territorialidades urbano rurales contemporáneas: Un debate epistémico y metodológico para su Abordaje. *Revista Bitácora Urbano Territorial*, 26(2), 103-112.
<http://dx.doi.org/10.15446/bitacora.v26n2.56216>
- Pérez, M. y Saker, A. (2013). Importancia del uso de las plataformas virtuales en la formación superior para favorecer el cambio de actitud hacia las TIC; Estudio de caso: Universidad del Magdalena, Colombia. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(1), 153-166.
- Piore, M. & Sabel, Ch. (1984). *The second industrial divide: possibilities for prosperity*. New York: Basic Books.
- PND. (2020). *Campo con progreso: una alianza para dinamizar el desarrollo y la productividad de la Colombia rural*. Departamento Nacional de Planeación.

- <https://www.dnp.gov.co/DNPN/Plan-Nacional-de-Desarrollo/Paginas/Pilares-del-PND/Emprendimiento/Campo-con-progreso.aspx>
- PNUD, Colombia (2011). Colombia rural. Razones para la esperanza. *Informe Nacional de Desarrollo Humano 2011*. INDH PNUD, Bogotá.
- Quesada, M. (2019). Condiciones de la infraestructura educativa en la región pacífico central: los espacios escolares que promueven el aprendizaje en las aulas. *Revista Educación*, 43(1), 1-18. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44057415023>
- Ramírez, A. (2017). La educación con sentido comunitario: reflexiones en torno a la formación del profesorado. *Educación*, 26(51), 79-94.
<https://dx.doi.org/10.18800/educacion.201702.004>
- Ramírez, B. (2012). Significación y sentido en los procesos de investigación. En R. Anzaldúa (coord.)(2^{da}), *Imaginario social: creación de sentido*, pp. 91- 113. Universidad Pedagógica Nacional.
- Reeder, H. (2010). Alfred Schutz y Félix Kaufmann: los paréntesis metodológicos. En Pérez, G. *Anuario Colombiano de Fenomenología* (Vol. IV, pp. 69-90). Universidad del Cauca.
- Restrepo, E. (2016). *Etnografía: alcances, técnicas y éticas*. Envión Editores.
- Ricoeur, P. (2002). *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. Fondo de Cultura Económica.
https://www.academia.edu/39857983/Del_texto_a_la_Acc%C3%B3n_Paul_Ricoeur
- Rifkin, J. (2003). *El fin del trabajo*. Paidós, Barcelona.
- Rivera, A. (2015). Estado del arte sobre la escuela rural: Una perspectiva desde los vínculos entre escuela y comunidad. *Itinerario Educativo*, 29(65), 99-120. DOI:
<https://doi.org/10.21500/01212753.1704>
- Robinson, R; Molenda, M., y Rezabek, L. (2016). *Facilitating Learning*. Association for Educational Communications and Technology.
<https://htirtayasa.files.wordpress.com/2010/09/facilitating-learning-rhonda-robinson-northern-illinois-university-michael-molenda-indiana-university.pdf>
- Rodríguez, C; Sánchez, F y Armenta, A. (2007). Hacia una mejor educación rural: impacto de un programa de intervención a las escuelas en Colombia. En *documento CEDE*. Universidad de los Andes. (13), 1-34.

- Rodríguez, R. y Camejo, A. (2020). La neocogestión del conocimiento en la sociedad digital: una aproximación interpretativa. *CIENCIA ergo-sum, Revista Científica Multidisciplinaria de Prospectiva*, 27(1), 1-10. <https://doi.org/10.30878/ces.v27n1a11>
- Rueda, R. y Franco, M. (2018). Políticas educativas de TIC en Colombia: entre la inclusión digital y formas de resistencia-transformación social. *Pedagogía y Saberes*, (48), 9-25. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/7370/6007>
- Sagástegui, D. (2018). Apropiación de tecnologías de comunicación e información en el nivel de educación media superior. Transiciones en curso. *Revista Educación*, 42(2), 495-527. <https://dx.doi.org/10.15517/revedu.v42i2.27843>
- Said, et al. (2015). *Hacia el fomento de las TIC en el sector educativo en Colombia*. Editorial Universidad del Norte.
- Salazar, E y Tobon, S. (2018). Análisis documental del proceso de formación docente acorde con la sociedad del conocimiento. *Revista Espacios*. ISSN 0798 1015. Venezuela. Disponible en: <http://www.revistaespacios.com/cited2017/cited2017-17.html>
- Salinas, J. (2008). Innovación Educativa y uso de las TIC. En Salinas, J. (Ed.), *Innovación Educativa y uso de las TIC* (15-26). Universidad Internacional de Andalucía. http://dspace.unia.es/bitstream/handle/10334/136/004tic_salinas1.pdf?sequence=1
- Sánchez, L., Reyes, A., Ortiz, D y Olarte, F. (2017). El rol de la infraestructura tecnológica en relación con la brecha digital y la alfabetización digital en 100 instituciones educativas de Colombia. *Calidad en la educación*, (47), 112-144. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652017000200112>
- Sánchez, T., González, M. y Hamlet, S. (2016). Saber pedagógico: fundamento del ejercicio docente. *Educación y Educadores*, 19(2), 241-253. <https://www.redalyc.org/pdf/834/83446681004.pdf>
- Santamaría, J., Benítez, J. Saza, C., Sotomayor, S y Barragán, L. (2019). Pedagogías críticas: criterios para una formación de docentes en investigación pedagógica. *Educação & Sociedade*, 40, e0193786. Epub April 29, 2019. <https://doi.org/10.1590/es0101-73302019193786>

- Segura, M. (2007). *Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la educación, Retos y Posibilidades*. Santillana. http://fundacionsantillana.com/wp-content/uploads/2020/04/xxii_semana_monografica.pdf
- Severin, E. et al. (2011). Evaluación del programa Una Laptop por Niño en Perú: Resultados y perspectivas. *Aportes BID*, (5), 2-12. <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Evaluaci%C3%B3n-Experimental-del-Programa-Una-Laptop-por-Ni%C3%B1o-en-Per%C3%BA.pdf>
- Sevilla, M., Salgado, M., Osuna, N. (2015). Envejecimiento activo. Las TIC en la vida del adulto mayor. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 6(11). <https://www.redalyc.org/pdf/4981/498150319034.pdf>
- Serra, C. (2004) Etnografía escolar, etnografía de la educación. *Revista de Educación*, 334: 165-176.
- Sibila, P. (2005). *El hombre postorgánico. Cuerpo, subjetividad y nuevas tecnologías*. Fondo de Cultura Económica.
- Sierra, J., Palmezano, Y. y Boris, R. (2019). Causas que determinan las dificultades de la incorporación de las TIC en las aulas de clases. *Panorama*, 12(22), 31-41. <https://journal.poligran.edu.co/index.php/panorama/article/view/1064>
- Sisto, V. (2011). Nuevo profesionalismo y profesores: una reflexión a partir del análisis de las actuales políticas de 'profesionalización' para la educación en Chile. *Signo y Pensamiento*, XXXI(59), 178-192. <https://www.redalyc.org/pdf/860/86022458013.pdf>
- Sosa, E., Salinas, J. & Crosetti, B. (2018). Model of incorporation of emerging technologies in the classroom (MIETC). *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 13 (6), 124-148. <https://doi.org/10.3991/ijet.v13i06.8226>
- Soto, D. y Molina, L. (2018). La Escuela Rural en Colombia como escenario de implementación de TIC. *Saber, Ciencia Y Libertad*, 13(1), 275-289. <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2018v13n1.2086>
- Stenhouse, L. (1997). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Morata.
- Sunkel, G y Trucco, D. (Eds.). (2010). *Nuevas tecnologías de la información y la comunicación para la educación en América Latina: riesgos y oportunidades*. CEPAL. Serie Políticas Sociales, (167). <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/6174>

- United Kingdom, Department for Business, Energy & Industrial Strategy (DTI) (2003).
Innovation report: competing in the global economy: the innovation challenge.
<http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/+/http://www.berr.gov.uk/files/file12093.pdf>
- Valdez, O., Romero, L y Hernando, A. (2020). Revisitando la Escuela de Frankfurt: aportes a la crítica de la mercantilización de los medios. *Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina* , 8(1), 20. Disponible en:
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2308-01322020000100020&lng=es&tlng=es.
- Vanaquen, R. (2018) El concepto de habitar: mundonomía para el presente. Tesis para obtener el grado de Doctor en Filosofía. México: Universidad de Guanajuato. Dirección de Ciencias Sociales y Humanidades. Departamento de Filosofía.
- Van Manen, M. (2016). Fenomenología de la práctica. Métodos de donación de sentido en la investigación y la escritura fenomenológica. Editorial Universidad del Cauca. Colombia (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y de la sensibilidad.* Idea Books, S. A.
 (2016). *Fenomenología de la práctica. Métodos de donación de sentido en la investigación y la escritura fenomenológica.* Editorial Universidad del Cauca.
- Vaquero A. (2010). Los comienzos de la Enseñanza Asistida por Computadora. Papel de España. *Revista Iberoamericana de Informática Educativa.* (11), 1-52. <http://Dialnet-LosComienzosDeLaEnsenanzaAsistidaPorComputadoraPap-3188203.pdf>
- Vargas, G. (2010). *Ausencia y presencia de Dios: Diez estudios fenomenológicos.* San Pablo.
- Vasco, C. (1999). *Pedagogía, discurso y poder.* Corprodic.
- Vasco, E. (1997). El saber pedagógico, Razón de ser de la pedagogía. En Diaz, Mario. et al. *Pedagogía, Discurso y Poder.* Corporación para la Producción y Divulgación de la Ciencia y la Cultura (CORPRODIC).
- Vega, O. (2015). Inclusión Digital de comunidades rurales colombianas.
 10.13140/RG.2.1.1865.3842.
 (2018). Medir la situación digital académica: una acción de la gestión del conocimiento. *E-Ciencias de la Información*, 8(2), 122-145. <https://dx.doi.org/10.15517/eci.v8i2.30808>

- Vidal, M. (2006). Investigación de las TIC en la educación. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 5(2), 539-552. <http://Dialnet-InvestigacionDeLasTICEnLaEducacion-2229253.pdf>
- Viñao, A. (2008). La escuela y la escolaridad como objetos históricos. Facetas y problemas de la historia de la educación. *Revista História da Educação*, 12(25),9-54. ISSN: 1414-3518. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=321627131002>
- Villoro, L. (1992). *El pensamiento moderno*. El Colegio Nacional. Fondo de Cultura Económica de México.
- Vivas, W. (2018). Uso seguro y responsable de las TIC: una aproximación desde la tecnoética *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 29(57). <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14560144009>
- Vu, K., Hanafizadeh, P. & Bohlin, E. (2020). ICT as a driver of economic growth: A survey of the literature and directions for future research. *Telecommunications Policy*, 44(2). <https://doi.org/10.1016/j.telpol.2020.101922>
- Winocur, R. y Sánchez Vilela, R. (2016). *Familias pobres y computadoras Claroscuros de la apropiación digital*. Editorial Planeta. Montevideo-Uruguay.
- Wittgenstein, L. (2009). *Tractatus logico-philosophicus*. Editorial Gredos, S.A. <https://lenguajeyconocimiento.files.wordpress.com/2014/04/wittgenstein-gredos-tractatus-investigaciones-y-sobre-certeza.pdf>
- Woods, P. (1986), *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*, Barcelona, Paidós
- World Bank. (2018). *World Bank Open Data*. World Bank. <https://data.worldbank.org>
- Yawlenski, S. (2007). Una crítica al texto de Robert L. Lanza. *Elementos: Ciencia y Cultura*, 14 (067), 15-18. <https://www.redalyc.org/pdf/294/29406702.pdf>
- Yuan, L. y Powell S. (2013). *MOOCs and disruptive innovation: Implications for higher education*. CETIS
- Zambrano, M. (2005). Políticas de calidad educativa en una sociedad NeoFeudal -El caso de Colombia-. *Revista Colombiana de Sociología*, (25),127-148. ISSN: 0120-159X. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=5515/551556295007>
- Zapata, M (2018a) Prácticas, saberes y mediaciones de la educación rural en Colombia. *Libros en acceso abierto*. 39. <https://ciencia.lasalle.edu.co/libros/39>

(2018b). La formación de maestros en contextos rurales, de fronteras y globalización.

Libros en acceso abierto. 40. <https://ciencia.lasalle.edu.co/libros/40>

Zayas I, Parra D, López A, Icela R y Torres J. (2015). La innovación, competitividad y desarrollo tecnológico en las MIP y ME's del municipio de Angostura, Sinaloa. *Revista mexicana de ciencias agrícolas*, 6(3), 603-617.

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-09342015000300013&lng=es&tlng=es.

Zhuang, Z. (1996). *Maestro Zhuang*. Círculo de lectores.