

**SABERES ASOCIADOS AL TERRITORIO A TRAVÉS DE LAS TIC
AGRUPACIÓN DE ESCUELAS O.H.A.C.A. LOCALIDAD 5TA DE BOGOTÁ**



PAULA ANDREA TORRES HOMEZ

“Para optar por el título de psicóloga”

UNIVERSIDAD EXTERNADO DE COLOMBIA FACULTAD DE CIENCIAS

SOCIALES Y HUMANAS

ÁREA DE ESTUDIOS DE FAMILIA LÍNEA: INTERCULTURALIDAD,

NUEVAS TECNOLOGÍA Y DINÁMICAS FAMILIARES

TATIANA BERNAL SÁNCHEZ Y CRISTIAN RINCÓN MENDIETA

Tutores

BOGOTÁ, 2017

TABLA DE CONTENIDO

| | |
|--|----|
| PREÁMBULO | 7 |
| CAMINO DE CONOCIMIENTO DEL INVESTIGADOR | 7 |
| PRIMER CAPÍTULO | 17 |
| 1..... PANORAMA GENERAL SOBRE LOS PROCESOS DE GLOBALIZACIÓN E IMPLEMENTACIÓN DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LAS COMUNICACIONES EN LAS PRÁCTICAS DE EDUCACIÓN RURAL..... | 17 |
| 1.1 La cuarta revolución industrial y los procesos de desarrollo rural, diferentes experiencias a nivel mundial..... | 19 |
| 1.2 Políticas que acompañan la inclusión de las TIC en los procesos educativos: contexto rural en Colombia | 29 |
| 1.3 Políticas Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones en Colombia en relación con educación y ruralidad..... | 33 |
| 1.4 Políticas Ministerio de Educación en el contexto rural | 37 |
| 1.5 Virtual educa | 39 |
| 1.5.1 XIV Seminario de ruralidad Colombiana 2017 Integración y colaboración para la transformación de los territorios rurales: Red de educación a Distancia y Ruralidad..... | 41 |
| 1.6 Programa Computadores para Educar y Escuela TIC Familia, Colombia | 42 |
| 1.7 La Política pública distrital en la ruralidad | 45 |
| 1.7.1 Política pública de educación distrital y TIC | 49 |
| 1.7.2 Perspectiva de la Alta Consejería Distrital de Tecnologías de la Información y Comunicaciones respecto a la ruralidad..... | 51 |
| 1.8 ¿Por qué es importante el avance de la TIC como promotora del desarrollo a nivel global? . | 54 |
| 1.9 Consideraciones finales..... | 62 |
| SEGUNDO CAPÍTULO | 64 |
| 2. CONTEXTUALIZACIÓN DE LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE CENTRADOS EN LA APROPIACIÓN TERRITORIAL EN EL CONTEXTO COMUNIDAD-ESCUELA CON LOS CENTROS EDUCATIVOS DE LA AGRUPACIÓN O.H.A.C.A. | 64 |
| 2.1 Contexto en que se desarrolla la investigación..... | 68 |
| 2.1.1 Usme rural y construcción de identidad del campesinado distrital | 68 |
| 2.1.2 Sector educativo de la zona rural Localidad 5ta de Bogotá | 74 |
| 2.1.2.1 Agrupación de CEDS O.H.A.C.A. Currículo flexible y P.E.I.R. | 75 |
| 2.1.2.1.1 Experiencias tecnológicas: uso de las TIC en las escuelas O.H.A.C.A. | 84 |

| | |
|---|-----|
| 2.2 Procesos de aprendizaje en el territorio relación escuela-familia, centrado en la apropiación territorial..... | 87 |
| 2.3 Pertinencia de la investigación..... | 99 |
| 2.4 Objetivos de la investigación..... | 102 |
| 2.4.1 Objetivo general..... | 102 |
| 2.4.2 Objetivos específicos..... | 102 |
| 2.5 Pregunta de investigación..... | 103 |
| 2.6 Planteamiento del problema..... | 103 |
| 2.7 Proceso de recolección de información..... | 104 |
| 2.7.1 Metodología..... | 109 |
| 2.7.2 Escenarios: escuela, familia y comunidad..... | 110 |
| 2.7.3 Datos sociodemográficos de los participantes de la investigación: escenario escuela... | 112 |
| 2.8 Consideraciones finales..... | 116 |
| TERCER CAPÍTULO..... | 117 |
| 3. PROCESOS DE APRENDIZAJE CENTRADOS EN LA APROPIACIÓN TERRITORIAL DE CARA A LAS VOCES CAMPESINAS DE USME RURAL: RETOS Y OPORTUNIDADES | 117 |
| 3.1 Escuelas O.H.A.C.A.: Veredas interconectadas por el territorio y desconectadas de las TIC..... | 119 |
| 3.2 Habitando el territorio desde la difusión de las TIC, voces estructuradas..... | 121 |
| 3.2.1 Tenencia, uso y frecuencia de los dispositivos TIC por parte de los estudiantes de 3° a 7° grado..... | 123 |
| 3.2.2 Dispositivos electrónicos como facilitador de procesos escolares..... | 126 |
| 3.2.3 Actividades de uso en los dispositivos electrónicos..... | 129 |
| 3.2.4 Redes sociales: tenencia y uso..... | 132 |
| 3.2.5 Uso de las TIC en asignaturas de la escuela..... | 133 |
| 3.3 Las Tecnologías de la Información y la Comunicación como herramienta de memoria y divulgación cultural del campesinado distrital en Usme rural..... | 138 |
| 3.4 Articulemos el aprendizaje desde la apropiación territorial para la búsqueda de la continuidad de la identidad rural..... | 143 |
| 3.5 Diálogo entre la escuela, comunidad y familia construcción de la apropiación territorial.... | 160 |
| 3.6 Desafíos de la interacción desde de las prácticas locales a la educación formal en el territorio..... | 165 |
| 3.7 Prospectiva del sistema educativo en el territorio Usme rural..... | 166 |
| 3.8 Alcances y limitaciones del trabajo de campo en investigación..... | 168 |

| | |
|---|-----|
| CUARTO CAPÍTULO..... | 170 |
| 4. PROSPECTIVA Y CONCLUSIONES DEL CAMPO INVESTIGATIVO | 170 |
| 4.1 Cumplimiento de los objetivos de la investigación..... | 175 |
| 4.1 Ruralidad y redes sociales: gestar un sistema de intercambio de experiencias educativas y comunitarias | 177 |
| 4.2 Trabajo en red como un potenciador de la apropiación territorial en los procesos de aprendizaje y escuela comunidad de localidad 5ta de Usme, zona rural..... | 179 |
| 4.2.1 Etapa 1: Intercambio de experiencias entre escuelas O.H.A.C.A. | 179 |
| 4.2.2 Etapa 2: Retroalimentación y divulgación de experiencias entre escuelas y comunidad..... | 179 |
| 4.2.3 Etapa 3: Convergencia de saberes no formales y construcción de conocimientos e innovación | 180 |
| 4.2.4 Etapa 4: Co-construcción de espacios de reflexión entre dos grupos de habitantes de otras zonas rurales..... | 181 |
| 4.4 Conclusiones | 182 |
| 4.4.1 Generatividad y trabajo en red como principal característica de los participantes de la investigación..... | 183 |
| 4.4.2 Prospectiva del territorio: necesidad de mejora en las condiciones materiales de la existencia de los participantes de la investigación | 184 |
| 4.4.3 Contradicciones de las TIC en el mundo rural | 185 |
| 4.4.4 Relación Escuela, familia, comunidad y esfera productiva como propuestas creativas frente a problemáticas del territorio | 186 |
| 4.4.5 Co autoría del proceso de investigación..... | 187 |
| 5. REFERENCIAS | 188 |
| 6. ANEXOS..... | 193 |

TABLA DE FIGURAS Y TABLAS

- Figura 1.* Estructura del capítulo 1.
- Figura 2.* Transición Objetivos de desarrollo sostenible 2015-2030, PNUD México.
- Figura 3.* Esquema ecosistema digital. Elaboración de Ministerio TIC (2017).
- Figura 4.* Fotografía sedero pedagógico, escuela Arrayanes (2017).
- Figura 5.* Gráfica de encuestas 2016 acerca de la tenencia de TIC en los hogares colombianos.
- Figura 6.* Gráfica de encuestas 2016 acerca de acceso a la conectividad en los hogares colombianos.
- Figura 7.* Gráfica de proporción de personas de 5 y más años de edad que del uso de TIC en cada nivel educativo.
- Figura 8.* Gráfica de proporción de personas de 5 y más años de edad que usaron el internet.
- Figura 9.* Esquema fenómeno, contexto y proceso psicológico en esta investigación.
- Figura 10.* Plan capitular, segundo capítulo.
- Figura 11.* Fotografía Colegio el Destino Usme: Institución Distrital Técnico en agropecuaria articulada al Sena de Mosquera.
- Figura 12.* Esquema de actores del territorio Usme rural Distrito.
- Figura 13.* Mapa ubicación geográfica Usme rural, escuelas Agrupación O.H.A.C.A.
- Figura 14.* Horizontes institucionales Agrupación de escuelas O.H.A.C.A.
- Figura 15.* Esquema organización curricular por ciclos escuelas Agrupación O.H.A.C.A.
- Figura 16.* Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas.
- Figura 17.* Comprensión programa de investigación TIC antecedente Universidad Javeriana C4 y Secretaría de Educación.
- Figura 18.* Comprensión procesos de aprendizaje teoría de Bruner aprendizaje por descubrimiento.
- Figura 19.* Esquema comprensión sistema teórico conceptual de la investigación: procesos de aprendizaje.
- Figura 20.* Objetivos específicos de la investigación.
- Figura 21.* Esquema Escuelas de la Agrupación Escuelas O.H.A.C.A.
- Figura 22.* Gráficos número de estudiantes por edad.
- Figura 23.* Gráficos número de estudiantes por sexo.
- Figura 24.* Gráfico de familiares y/o acudientes con los que viven los estudiantes Escuelas de la Agrupación Escuelas O.H.A.C.A. que participaron en las encuestas de la investigación.
- Figura 25.* Gráfico de frecuencia en porcentajes de tenencia de los dispositivos electrónicos en las Escuelas de la Agrupación Escuelas OHACA que participaron en las encuestas de la investigación.
- Figura 26.* Gráfico porcentaje de estudiantes Escuelas que usan dispositivos electrónicos en la frecuencia casi nunca y siempre de la Agrupación Escuelas OHACA que participaron en las encuestas de la investigación.
- Figura 27.* Esquema de distribución de aspectos procedimentales.
- Figura 28.* Plan capitular, segundo capítulo.
- Figura 29.* Gráfica porcentaje de acceso a internet por parte de los estudiantes.
- Figura 30.* Gráfica porcentaje de la percepción de estudiantes de tercero a quinto de las escuelas O.H.A.C.A. frente a los dispositivos electrónicos como facilitadores de las tareas escolares.
- Figura 31.* Gráfica porcentaje de los estudiantes que consideran que las TIC fomentan los procesos de aprendizaje.
- Figura 32.* Gráfica actividades en los dispositivos electrónicos: entretenimiento e investigación.
- Figura 33.* Gráfica porcentaje de los estudiantes que tienen redes sociales y que usan redes.

Figura 34. Gráfica porcentaje de los estudiantes de tercero a quinto de las escuelas O.H.A.C.A. que consideran que hay promociones de proyectos pedagógicos en las instituciones educativas.

Figura 35. Gráfica asignaturas que promueven el uso de TIC.

Figura 36. Gráficas porcentaje de estudiantes que consideran que permiten los dispositivos en las aulas y en hora de descanso.

Figura 37. Fotografías Escuela Arrayanes, Sendero pedagógico a familia de estudiante.

Figura 38. Fotografías Escuela Hato, Taller construcción de escuela.

Figura 39. Fotografía Escuela Argentina, acompañamiento en aula.

Figura 40. Esquemas proyectos educativos de las escuelas Arrayanes, Hato y Olarte.

Figura 41. Fotografías de los estudiantes de tercero a quinto de las escuelas Arrayanes y Hato.

Figura 42. Fotografías Escuela Arrayanes, acompañamiento Sendero pedagógico.

Figura 43. Esquemas proyectos educativos de las escuelas Argentina y Curubital.

Figura 44. Fotografías estudiante séptimo semestre, cartografía y TIC vereda Olarte a partir la caracterización de las encuestas en la investigación.

Figura 45. Fotografía Escuela Arrayanes, Sendero pedagógico.

Figura 46. Fotografía Escuela escuelas O.H.A.C.A., Taller construcción de escuela.

Figura 47. Escenarios del trabajo de grado.

Figura 48. Retos en contexto del trabajo de grado.

Figura 49. Esquema estructura cuarto capítulo de la investigación. Diseño propio.

Figura. 50. Esquema trabajo en red, propuesta de la investigación. Diseño propio.

Tabla 1. Cuadro comparativo ODS con relación a calidad educativa y su acceso.

Tabla 2. Dominios que orientan la investigación-territorio.

Tabla 3. Modelo de aprendizaje según Bruner (2002).

Tabla 4. Participantes de la investigación.

Tabla 5. Abreviaturas participantes de la investigación.

PREÁMBULO

CAMINO DE CONOCIMIENTO DEL INVESTIGADOR

Este apartado se propone como un espacio de auto-referencia, reflexión y aprendizaje para el investigador, en donde se presenta la importancia de llevar a cabo este camino de conocimiento a nivel profesional, vital y del territorio.

El camino que inicia en esta sección del documento se seguirá desplegando y exponiendo en los siguientes apartados con el objetivo de hilar los capítulos como una transformación vital, dando lugar a una comprensión más amplia del contexto en el que se inscribe la investigación. Las letras que se desprenden del proceso de construcción de conocimiento son presentadas en este primer apartado como una opinión personal con el ánimo de exponer un sentir hacia la experiencia investigativa durante estos dos años y medio de formulación, ejecución y análisis.

En este sentido, la ruralidad en todas sus esferas me ha parecido un fenómeno maravilloso desde la riqueza ambiental, la generatividad y los saberes ancestrales de las comunidades que habitan en el campo. Esto de acuerdo con su relación con la naturaleza y vida cotidiana, con sus luchas y movilizaciones frente a las figuras de progreso y pertenencia de la tierra, desarrolladas en los sindicatos campesinos.

Así que, en esta investigación, la vida rural también será comprendida de forma holística, dialéctica y compleja, a partir de las grandes riquezas hídricas y ambientales, expuestas en las fuentes de agua, fauna, flora y de vida reflejadas en los bellos enfoques paisajísticos que viven a diario los habitantes de lo rural. De igual manera, todo este entramado ambiental y humano de igual manera, se manifestaba ante mis ojos como un telar de retazos de diferentes

matices, aromas, temperaturas, transeúntes y las diversas prácticas culturales que se gestan en estos suelos fértiles de Usme rural a voces de los campesinos.

Todo este conjunto de expresiones de lo rural siempre me ha inquietado, ya que considero que fue un camino que emprendí desde niña con las raíces de mi familia. Por ejemplo, en los meses de noviembre y diciembre recorría el departamento del Tolima para encontrar a mi familia materna y pasar las fiestas de fin de año; también, pero en menor medida, visitaba el departamento de Boyacá, aproximadamente una vez cada dos años para ver a mis tíos abuelos paternos.

Aquí es concerniente aclarar que desde sus particularidades cada departamento como el clima, paisajes, oficios, formas de vivir, cocinas tradicionales y artes populares, plantea relaciones contextuales distintas de sus habitantes con el territorio, pero de igual modo estas relaciones son compuestas por un gran conocimiento, porque hablan de la diversidad de la región, frente a sus patrimonios ambientales y recursos humanos, contando estos como las creaciones de los grupos, comunidades y sujetos para adaptarse a contextos que podían ser hostiles a causa de las guerras políticas y armadas que se han desarrollado históricamente en el país.

Para comprender las transformaciones y la sabiduría que brindan los territorios rurales, cuando camina por Usme haciendo mi investigación traía mi infancia y legados familiares.

De esta forma, cuando visitaba el Tolima y Boyacá, observaba como estos territorios y sus comunidades iban cambiando, de manera arquitectónica y poblacional. Por ejemplo, llegaban nuevas industrias como “Justo y Bueno”; los abuelos morían y nacían nuevas generaciones, los climas y la temperatura no eran los mismos; la música del San Juanero y los bailes tradicionales (el Bunde) fueron transformados por manifestaciones artísticas de las nuevas generaciones (reggaetón, reggae, electrónica o mix de música); la comida y las

golosinas también mutaban. Todos lo anterior evidenciaba cambios que me asombraban y me colmaban de dudas, y fue ahí donde surgieron mis motivaciones vitales para investigar la ruralidad.

Como consecuencia, mi investigación parte de una preocupación: la desigualdad e inequidad que se presenta en lo rural y las llamadas “brechas sociales”. Estas brechas sociales plantean una serie de desafíos en el cumplimiento de derechos de los habitantes del campo (campesinos y otras poblaciones étnicas como afros o indígenas). Para evidenciar estos desafíos, basta con mostrar las cifras de calidad de vida de los habitantes rurales a nivel nacional y los retos frente al acceso a los centros de salud, vivienda digna, servicios públicos (agua, electricidad y gas) y servicio de telecomunicaciones como telefonía fija y móvil e internet banda ancha. Estos son indicadores alarmantes al pensar en el bienestar y la calidad de vida de estas comunidades.

De esta manera, llegué al territorio de Usme rural buscando de una Bogotá campesina, de la cual no se hablaba mucho desde las voces del gobierno y con un imaginario de desigualdad e inequidad. A mi parecer, más allá de tener en sus entrañas parte del páramo de Sumapaz, el más grande del mundo, me propuse conocer una Bogotá diferente, una Bogotá situada en la naturaleza alejada de la urbe, del smog, la contaminación visual y auditiva. Quería conocer cómo era la vida en el campo de la capital, cómo era ser un campesino en el Distrito, cómo era dialogar con habitantes que conviven diariamente alrededor de fuentes hídricas, paisajes montañosos y animales por doquier; todo eso y más me inquietaba, además de la pasión y la entrega con la que me hablaba un amigo miembro de la comunidad de la vereda El Destino.

Al situarme en este lugar escuchando los pájaros, sintiendo el aroma del aire puro, árboles y flores, mi preocupación migraba hacia: ¿cómo los habitantes rurales gestaban vida, saberes de la tierra e interacción directa con la naturaleza desde la escuela?, lo que más me

impresionó al llegar a Usme Pueblo era la disminución de casas, apartamentos, carros y gente, teniendo en cuenta que en la zona ubicada desde Monte Blanco hasta Usme Pueblo, barrios urbanos de la localidad de Usme pertenecientes a Bogotá, se encontraban rodeados de montañas, fuentes hídricas y variedad de fauna y flora. Sin embargo, al llegar a la zona de Oasis a pocos minutos de Usme Pueblo, se volvía a ver una pequeña concentración de edificaciones nuevas, condominios y conjuntos, que volvían a poblar la montaña. Realmente en esos momentos me inquietaba la expansión urbana como un fenómeno que transmutaba mis imaginarios de lo que encontraría en Usme, pues era la primera vez que conocía ese lugar.

Ahí recuerdo que cuando me acerqué por primera vez a Usme Pueblo, me mostraron que en el centro de la plazoleta estaba ubicada la Alcaldía de un lado y la Iglesia del otro. Mi primera impresión fue “¡qué pueblo tan pequeño!”: hay pocas casas, una iglesia de tamaño chico, un par de tiendas y la Alcaldía que a mi consideración era una o dos casas. No obstante, inmediatamente reconocí que no era un pueblo, era parte de una Localidad del Distrito Capital, Localidad 5ta, Usme y que, a mi parecer encontraba una contradicción, la ciudad se comía al campo y la ruralidad misma estaba siendo consumida por nuevas construcciones (pues también veía la licencia de una nueva estructura de la Alcaldía y nuevos proyectos de construcción cercanos a Usme Pueblo).

Posteriormente, aquel día continúe mi camino hacia la vereda El Destino. Recuerdo muy bien que para llegar allí debíamos subir a un carro particular que podía ser camioneta, Renault 9 o Mazda antiguo, esto me generaba desasosiego porque no sabía dónde estaba, ni hacia dónde me dirigía; sin embargo, al continuar en el territorio pensaba en la dificultad de movilidad y comunicación entre los campesinos y Usme urbano; me alejaba de la ciudad y

mi celular perdía la señal, en tal ocasión perdí toda comunicación con lo urbano, solo lo veía de lejos desde la ventana.

Allí surgió mi preocupación sobre las nuevas tecnologías de la información y de las comunicaciones, de ahora en adelante TIC, y su relación con lo rural. De esta forma, me preguntaba “¿cómo hacen para comunicarse?”, “¿tienen cobertura y conectividad en telefonía móvil, banda ancha o satelital?”, “¿y si no tienen conectividad, qué formas innovadoras usarán para encontrarse, comunicarse y conectarse en un mundo interconectado?”, siguiendo estas las preguntas y mirando a la ventana continuaba alegremente el camino hacia El Destino, vereda conocida como cabecera municipal de la localidad de Usme.

Siguiendo el camino hacia esta vereda, me seguía preguntando sobre la comunidad y la cultura campesina, pues en esta cabecera me encontraría con un docente de Ciencias Sociales que llevaba varios años trabajando en el IED Colegio el Destino, el cual es el más grande de Usme ubicado en el **Km 8 Vía San Juan De Sumapaz**.

Más tarde al dialogar con el docente comprendí que más allá de las TIC, se planteaba una problemática multidimensional de la educación y los derechos como salud, vivienda y movilidad alrededor de la apropiación territorial a través de los procesos de aprendizaje en la relación familia, comunidad y escuela; no solo entendiendo el problema de las tecnologías, su conectividad e infraestructura de forma aislada sino como un entretendido de las condiciones materiales de los habitantes rurales.

Sin embargo, las TIC, entendidas como tecnologías de la información y comunicaciones, eran un escenario para comprender las transformaciones del territorio, aproximadamente desde el 2004 llegaron a las diferentes veredas de Usme rural herramientas como las tabletas y computadores a las diferentes escuelas (Agrupación de escuelas de Usme Alto y Agrupación de escuelas O.H.A.C.A.) y el Colegio El Destino. En este punto es indispensable

aclarar que esto se daba como un equipamiento técnico de Computadores para Educar y la Secretaría de Educación Distrital, ya que mencionan algunos profesores que la conectividad era muy limitada, que ellos no contaban con señal en sus teléfonos celulares, asimismo tampoco contaban con telefonía fija en las instituciones educativas. Así surgía la siguiente pregunta: ¿la infraestructura es acorde a las características contextuales de la ruralidad para lograr conectividad y aprovechamiento de las TIC?

Pese a esto, parecía que estas circunstancias solo eran el reflejo o síntoma de las condiciones actuales y construidas históricamente de la ruralidad en Colombia, constituidas con una serie de desafíos en movilidad, salud, servicios públicos y sanitarios. A pesar de esto, esta solo era una visión que propagaba la mirada de la ruralidad desde lo vulnerable; pero no solo era así. De manera contraria, la falta de recursos hacía que la comunidad se fortaleciera, se vinculará con más fuerza y creará mecanismos para cubrir esos retos en las relaciones sociales, culturales, económicas y sanitarias. De esta forma, los campesinos del Distrito, en el caso de las veredas rurales de la Localidad de Usme, Sumapaz y Ciudad Bolívar, se movilizaban y articulaban entre ellos para desarrollar soluciones comunitarias para gestar su bienestar, logrando la preservación de la vida campesina, saberes de la tierra, ganadería, pesca y vida en el páramo.

Lo anterior situaba al campo en este caso como medio de generatividad, recursividad y medios de creación de novedad no necesariamente asociados a las tecnologías de la información o agrícolas, exponiendo esto como resultado de una serie de relatos expuestos en un año y medio de diálogo en campo con docentes, líderes comunitarios, familias, estudiantes de Usme y revisión documental sobre la ruralidad distrital desde un enfoque constructivista, donde los participantes traerían a la discusión, el diálogo y la co-creación sus saberes y experiencias más significativas respecto a la apropiación territorial.

A pesar de esto, los campesinos en el difícil acceso a los sistemas de salud en el territorio, desarrollaron medicina herbal; a partir de las dificultades en los sistemas de movilidad, inventaron medios de movilidad como carros particulares para las diferentes veredas garantizando en tres horarios la movilidad de las regiones, en este sentido, históricamente a falta de aulas de clase, construyeron las escuelas cediendo los terrenos, brindando insumos para la construcción y aportando horas de trabajo. De este modo, podría pensarse que los habitantes rurales han gestado recursos que apoyan el bienestar y viabilidad a la identidad rural; sin embargo, aún existen varios escenarios por mejorar en calidad, dialogando desde lo rural para lo local, nacional y global.

A mi parecer puedo concluir que somos seres de contradicciones, a veces se nos hace complicado cautivarnos con los matices. Por lo que, a continuación, se mostrará cómo desde las necesidades humanas se han ido desarrollando una serie de artefactos y avances tecnológicos que proyectan la continuidad de la comunidad campesina.

INTRODUCCIÓN DEL DOCUMENTO

Cuando la sociedad se pregunta por un país en vía de paz y a puertas del post acuerdo, se pueden presentar múltiples sentires y matices acerca de este proceso. No obstante, uno de los puntos centrales de esta realidad coyuntural es la preocupación por el sector rural, referente a dos momentos, uno, como espacio principal donde ocurrió la mayor parte del conflicto armado en el país y otro, como espacio generativo, de producción de alimentos, como gestores de vida, de la tierra y germinación de bienestar para las ciudades.

De esta forma, esta investigación centra su interés principal en la ruralidad de Usme en Bogotá de cara a los procesos comunitarios, al aprendizaje centrado en la apropiación y a problematización del territorio a través de las Tecnologías de la Información y comunicaciones de ahora en adelante TIC. Estas tecnologías funcionan como herramientas posibilitadoras del fortalecimiento de estos habitantes rurales y sus trabajos en red, además de situarse en ese contexto como reflejo de las condiciones materiales de la ruralidad no solo en el distrito, sino también con varios aspectos a fortalecer y seguir construyendo de cara a la mejora del acceso a recursos y servicios.

Además, entendiendo que en la era de la información y según la cuarta revolución industrial, las tecnologías de la información y las comunicaciones –TIC, han traído distintos aportes frente a la disminución de brechas y retos respecto a un uso cuidadoso y responsable de estos dispositivos hacia la innovación. En esta investigación, las TIC se sitúan como medio de fortalecimiento de los habitantes rurales y sus procesos comunitarios, más allá del concepto de la brecha social y digital que expresan amplia gama de investigaciones en la actualidad.

Lo anterior, presenta un fenómeno a investigar que va más allá de un motivo académico, si no como una lectura diferente, una observación desde la

generatividad de estas comunidades y como reconocimiento del potencial que tienen los niños, niñas, jóvenes y adultos habitantes de Usme rural con miras a la apropiación territorial y fomento de la cultura campesina desde el distrito.

Del mismo modo, conviene aclarar que este documento no se plantea como teoría, explicación u orientación para llevar de forma generalista el uso de las TIC en los procesos educativos, al contrario, propone el reconocimiento de la diversidad y al mismo tiempo convergencia que requieren atención en las diferentes veredas de esta localidad.

Ahora bien, el documento se plantea del siguiente modo:

Sobre la estructura del texto

El documento está distribuido por cuatro capítulos en concordancia con el proceso de investigación desarrollado los últimos dos años y medio, con cinco niveles de investigación. En un primer momento, se presenta una revisión documental, testimonial acerca de la política pública a nivel local, nacional y global sobre la relación escuela, ruralidad y TIC.

En el segundo capítulo, se expone todo el planteamiento de este proyecto; desde el contexto en que surgió la investigación, seguido de la estructura del proyecto entendida como los objetivos, problemática y pertinencia de esta, dirigidos a comprender los procesos de aprendizaje centrados en la apropiación en el territorio definido.

Además de esto, en un tercer momento se da la consolidación y la apropiación de la metodología propuesta en un primer escenario con una prueba piloto de las encuestas y observación participante para la caracterización de los temas de la investigación; seguido de una serie de talleres y entrevistas reflexivas sobre la escuela, los procesos de vinculación de la familia y el territorio a través de las TIC.

Así, dando continuidad a la estructura del documento, en un tercer capítulo se presenta la sistematización y análisis de la información, dando lugar a siete secciones en el capítulo (reconstrucción histórica de las escuelas; voces estructuradas del uso de las TIC desde la encuesta e instrumentos de memoria y apropiación territorial; aprendizaje centrado en apropiación territorial; prospectiva de las escuelas en el territorio y diálogo ente escuela, familia y comunidad) y un apartado de cierre con los alcances y las limitaciones de la investigación.

Por último, en el cuarto capítulo se presentan los espacios de reflexión y conclusiones de la investigación, exponiendo como apartados más importantes la importancia de la prospectiva del territorio en el fomento del trabajo en red entre la comunidad, familia y escuela con el propósito de fomentar la apropiación territorial; seguido de la comprensión de las TIC como herramienta pedagógica potenciadora del territorio y necesidad de mejora en las condiciones materiales de los habitantes rurales para un mayor aprovechamiento de los recursos tecnológicos y humanos gestados en el contexto.

PRIMER CAPÍTULO

1. PANORAMA GENERAL SOBRE LOS PROCESOS DE GLOBALIZACIÓN E IMPLEMENTACIÓN DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LAS COMUNICACIONES EN LAS PRÁCTICAS DE EDUCACIÓN RURAL

Introducción

El presente capítulo busca brindarle al lector herramientas para la comprensión del fenómeno que hace referencia a la inclusión de las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones, de ahora en adelante TIC, en el sistema educativo. Consecutivamente, en otro apartado del documento se propone una serie de características para comprender la ruralidad en el Distrito Capital de Colombia, involucrando la voz de los actores acerca de las prácticas cotidianas, la historia del campesinado en Bogotá en la Localidad de Usme y las políticas públicas que los rigen. Para esto es indispensable aclarar que en el desarrollo del documento se pretende ampliar el concepto de campesinado como “productor de los alimentos”, desde la articulación de las perspectivas de la nueva ruralidad y las voces de campesinado colombiano en la actualidad.

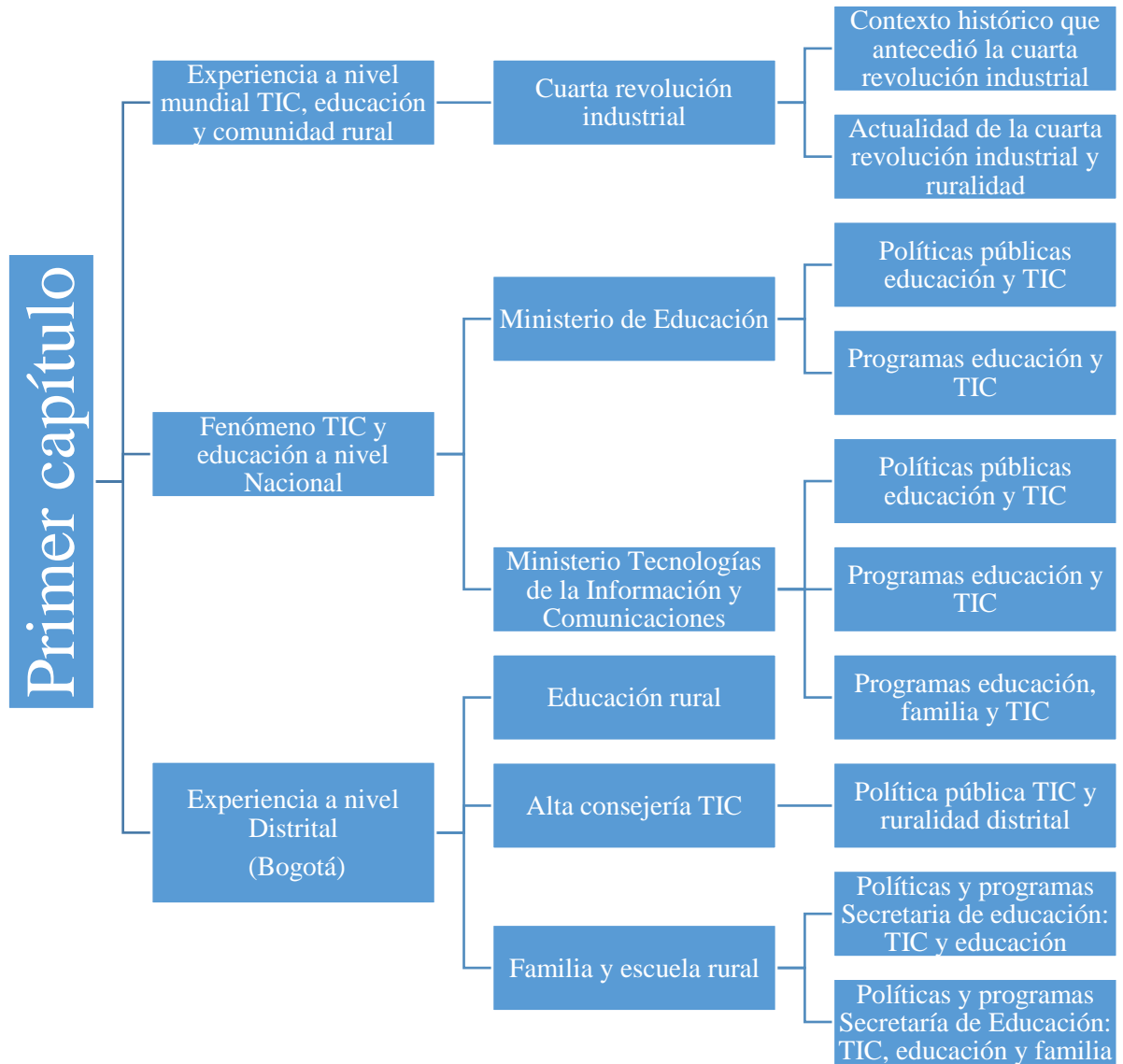


Figura 1. Estructura del capítulo 1. Diseño propio.

1.1 La cuarta revolución industrial y los procesos de desarrollo rural, diferentes experiencias a nivel mundial

Los primeros asentamientos humanos tuvieron avances tecnológicos continuos, en un primer instante en su interacción con la naturaleza y ellos mismos, en un segundo período en su relacionamiento con los otros seres humanos y en un tercer momento con los otros seres vivos del planeta tierra. Asimismo, con miras a la adaptación del ser humano con su entorno han surgido una serie de desarrollos en los oficios como el de la agricultura, la caza, la pesca y la domesticación de animales, labores referentes al ámbito de lo rural, y que garantizan la supervivencia y búsqueda del bienestar. De esta forma, se entiende la relación con el campo como uno primeros cimientos de la especie humana, al mismo tiempo los distintos avances tecnológicos permiten entender al hombre y a sus comunidades en la actualidad, a partir de la comprensión del dominio sociocultural de los artefactos mediadores desarrollados en la acción humana, como lo expone Vygotski.

Así, evidenciada la importancia de los habitantes rurales en la sostenibilidad del planeta, se propone la mirada de Ramírez & Aguas (2017) que plantean “los territorios rurales cubren la mayor porción de la superficie del planeta y son germinadores de recursos necesarios para la vida humana: agua, alimentos, tierra, oxígeno, energía y minerales, entre otros” (p. 1).

Respecto a lo mencionado, podría añadir Cruz (2011) que evolutivamente ha surgido la necesidad de mejoras en las condiciones de vida humana, afianzamiento del uso, representaciones, sentidos, significados de herramientas en los saberes tradicionales transmitidos intergeneracionalmente para permitir la continuidad y adaptación de la especie, adecuándose y transformando el territorio para superar todo tipo de desafíos naturales,

biológicos, culturales, económicos, políticos y sociales como cambios climáticos, plagas y animales o aumento poblacional.

De otra manera, añaden Ramírez & Aguas (2017) los habitantes rurales están vinculados fuertemente a una intensa influencia de los territorios urbanos, donde se concentra la mayor demanda por los recursos agrícolas y pecuarios, pese a esto se denotan interacciones diversas, por lo que no existe una única disposición a la ruralidad, sino una serie formas de desarrollarse en lo rural entre las diferentes condiciones socioeconómicas, espaciales, poblacionales y de rutas de “progreso” que han formado las comunidades rurales.

En este sentido, conviene precisar como el presente documento se centrará en la relación de la llegada las TIC enfocadas en el contexto rural distrital colombiano, como elemento promotor de prácticas de “progreso” en la ruralidad, según el Plan Nacional de Desarrollo, de ahora en adelante- PND (2014-2018) y las políticas públicas en Colombia (2014-2018) del sector educativo, agrícola y de tecnología. En esta investigación, también comprendida en un marco más amplio del tejido comunitario, cultural y productivo del campo en Colombia, se entiende que la incorporación de las TIC está compuesta por distintas dimensiones y aplicaciones en la vida cotidiana que permite de los habitantes para seguir vislumbrando el desarrollo histórico de los seres humanos. Por lo cual, es pertinente entender cómo se construyeron estos artificios para su adaptación en el planeta, abarcando desde la formación del fuego, de los pictogramas y otros elementos de carácter patrimonial de la humanidad hasta como los seres humanos se fueron apropiando de sus componentes contextuales para desenvolverse en diferentes terrenos.

Para ver como se ha dado el avance de esos artificios en la modernidad y posmodernidad es pertinente situar las cuatro revoluciones industriales en occidente. De este modo, Perasso, V (2016), plantea que primero aparece entre 1760 y 1830 la primera de estas revoluciones la

cual marcó el paso de la producción manual a la mecanizada. En segundo lugar, aproximadamente, en 1850 se dio apertura a la movilización social, económica y política, mediante la llegada de la electricidad y el aumento de la manufactura. En un tercer momento, se sitúa la revolución plasmada a mediados del siglo XX donde se da la llegada de la electrónica, el auge de las tecnologías de la información y las telecomunicaciones. Seguida de estas tres revoluciones sociales, técnicas y tecnológicas se da la aparición de un cuarto giro que trae consigo una tendencia a la automatización total de la manufactura.

Igualmente, Perasso, V. (2016) expone que el nombre de la cuarta revolución industrial procede de un proyecto de estrategia de alta tecnología del gobierno de Alemania, en el que trabajan desde 2013 para llevar su producción con total independencia de la mano de obra humana. Esta última revolución consiste en la coexistencia de tecnologías digitales, físicas y biológicas, que no se conceptualizan como una serie de tecnologías emergentes en sí mismas, sino por la transición hacia sistemas emergentes que están contruidos sobre la infraestructura de la revolución digital.

Además, Perasso, V. (2016), manifiesta que esta revolución plantea un reto amplio para la humanidad y la vida en el planeta, pues expone que desde la voz de los críticos de las tecnologías se plantea:

En el juego del desarrollo tecnológico, siempre hay perdedores, una de las formas de inequidad que más me preocupa es la de los valores, hay un real riesgo de que la élite tecnocrática vea todos los cambios que vienen como una justificación de sus valores, citando a BBC Mundo Elizabeth Garbee, investigadora de la Escuela para el Futuro de la Innovación en la Sociedad de la Universidad Estatal de Arizona (ASU), (párr.6).

Conforme a esto, se sugiere preguntar ¿qué significa que la cuarta revolución genere un reto ante los ejercicios tecnocráticos de poder?, entendiendo que la tecnocracia alude a los

ejercicios de poder y gobernanza desde la técnica o la especialización en el método científico (Real Academia Española, 2017); esta pregunta también invita a indagar sobre: ¿si quienes tienen el poder en los tiempos actuales son personas especializadas y ávidas de conocimiento e información?

Asimismo, existe otra preocupación por parte de algunos autores con respecto a la posible conexión entre las TIC y el aumento de las desigualdades entre periferias y centros, tanto a nivel nacional como en el globo terráqueo. Por ejemplo, Garbee explica que las personas que no tengan acceso a la conectividad y los dispositivos TIC puede que no tengan acceso a la información y por lo tanto al conocimiento. Como consecuencia, se amplía la brecha social, económica y digital entre quienes construyen el conocimiento y quienes no pueden acceder a este (Garbee citada por Perasso, V., 2016).

No obstante, este sería un tema que se debería abordar ampliamente, por lo que la anterior apreciación sería ser reduccionista ya que puede tener otras respuestas por parte de las comunidades. Por mencionar un caso, las personas que habitan en las comunidades rurales podrían crear aprendizajes sin contar con un acceso continuo a la red de información que ofrece internet, o peor aún las personas que tienen acceso a ella puede que solo sean consumidoras de información y no creadoras de innovación.

Permaneciendo en la discusión sobre el impacto que pueden tener la llegada de las TIC a campo rural, es posible encontrar dos puntos de vista, uno en donde artefactos como el celular, el computador y la tabletas pueden aumentar la brecha social, cognitiva y social; y otro en donde la implementación de las TIC puede generar beneficios mediante la inversión económica y política teniendo en cuenta que esto implica rubros y ejecución dedicados a infraestructura, dotación técnica y capacitación en tecnologías de la información para las comunidades y funcionarios públicos de estas regiones.

Por ejemplo, Cruz (2011) presenta que estas tecnologías en escenarios rurales pueden convertirse en facilitadoras y promotoras de los procesos sociales, del fortalecimiento económico y del auge a los procesos de aprendizaje. Para esto plantea que estos recursos se podrían utilizar en procesos de toma de decisiones, entrada al mercado digital a través del despliegue y el comercio de los productos rurales en el mercado virtual y la entrada a la educación a distancia o virtual.

Del mismo modo, posicionando la inquietud sobre el acceso y apropiación de las TIC en la ruralidad colombiana, es conveniente precisar como Colombia es un país, que es mal llamado, “en vía de desarrollo” en sus políticas públicas y en la inversión en las diferentes áreas de acción como movilidad, educación, cultura, medio ambiente, comercio. Como consecuencia de esto, el país se encuentra realizando la implementación de las tecnologías de cara a la economía digital, en corresponsabilidad con el Departamento Nacional de Planeación, (2014), después enunciado como (DNP) el cual por medio de las políticas y proyectos propuestas por (PND) del año 2014-2018, en el marco de la política presidencial del presidente Santos, “Todos por un nuevo país: paz, equidad y educación”, se programa que las acciones y proyecciones en política pública se trazaran a partir de tres pilares, “paz, equidad y educación”, orientados por diez grandes marcos que comprenden el plan, de los cuales nombraremos los que tienen relación con el campo educativo y la ruralidad en el país:

DPN (2014) en primer lugar se presenta el pilar de Colombia en paz, en segundo lugar se expone la posibilidad del país equitativo y sin pobreza; en tercer lugar se plantea **Colombia la más educada**, en cuarto lugar se propone la competitividad e infraestructura estratégicas, en sexto lugar se plasma la oportunidad de la **transformación del campo: seguridad, justicia y democracia para la construcción de paz**; en octavo lugar se manifiesta la necesidad del crecimiento

verde y en noveno lugar se proponen las estrategias regionales como ejes articuladores del desarrollo y prioridades para la gestión territorial (párr. 4).

Para comprender la llegada de las TIC a Colombia habría que enunciar una historia breve sobre las tecnologías de la comunicación en Colombia. En un primer momento llega el correo al país y cobra un papel muy importante en el marco de la comunicación entre la Colonia y la Corona española. Posteriormente, en 1865 aproximadamente surgió el primer telégrafo electrónico en Colombia y más adelante en 1913, aparece la compañía Marconi Wirelees con la innovación del servicio de radiotelegrafía en el país (Ministerio TIC, 2017).

Teniendo en cuenta que estos avances respondían a necesidades históricas y culturales socialmente enriquecidas con el propósito de lograr una comunicación entre la red nacional de ciudades y con los otros países, es importante precisar que en el marco de la cuarta revolución industrial y los continuos avances tecnológicos en el área de comunicación, salud e informática, en el 2009 con Ley 1341, “el entonces Ministerio de Comunicaciones se convirtió en Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, esta ley ubicada en un amplio desarrollo del sector TIC y para la promoción del acceso y uso de este sector, su infraestructura, libre competencia y derechos de los usuarios” (Ministerio TIC, 2017, párr. 3).

En este contexto, para el entendimiento del fenómeno de inclusión de nuevas tecnologías en los procesos de aprendizaje centrados en apropiación territorial de las comunidades rurales en Colombia, concretamente nos centraremos en tres de estas líneas de acción, “Colombia, la más educada; competitividad e infraestructura y transformación del campo”, los cuales se han construido a raíz de los resultados en el PND 2014-2018, con miras al post acuerdo 2017, con el acompañamiento de UNESCO, CEPAL y otras entidades internacionales con los

Objetivos de Desarrollo Sostenible, de ahora en adelante (ODS) del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, ahora en adelante, (PNUD, 2015).

De ahí que, estas orientaciones mundiales para el abordaje del post conflicto formulan políticas, planes y proyectos gubernamentales, no gubernamentales, multilaterales e internacionales sobre: “el proceso de paz, progreso social, económico y político del país”, que proponen un importante foco en el campo colombiano como productor de materias primas y alimentos que permite la evolución de las diferentes industrias del país, a su vez trazando la ruralidad como oportunidad para la disminución de la pobreza, inequidad y conflicto bélico por las brechas sociales. Algunas de estas inequidades se observan en el acceso a la salud, educación, servicios sanitarios, acueducto, electricidad, el difícil acceso a la conectividad que plantea la cuarta revolución industrial, “el internet”. Estos últimos son los principales aspectos de interés en esta investigación; sin embargo, también interesa la transformación tecnológica de la esfera económica y cultural que trajeron consigo fuertes impactos a todas las poblaciones rurales en el campo laboral, de salud, educación, acceso a servicios y vivienda.

Continuando con lo anterior, los Objetivos de Desarrollo del Milenio, de ahora en adelante (ODM), en el 2015 pasaron a una transición con los (ODS), pues se plasma una nueva agenda del año 2015 al 2030, donde se esbozan 17 nuevas metas e indicadores como una oportunidad de profundizar y seguir trabajando los 8 objetivos proyectados para el nuevo milenio, de estos objetivos, para la investigación tienen mayor relevancia los referidos a la erradicación de la pobreza, acceso de educación primaria a toda la población, garantizar la sostenibilidad del medio ambiente y fomentar una alianza mundial para el desarrollo, enfocados a la construcción de sociedades pacíficas, cierre de brechas de género y otros conceptos de

exclusión social en todo el planeta (PNUD y las Agencias del Sistema de Naciones Unidas en Colombia: UNFPA, ONUMUJERES y CEPAL, 2015, párr. 8).

Conjuntamente, debe tenerse en cuenta que los objetivos abarcan tres dominios del desarrollo sostenible: el crecimiento económico, la inclusión social y la protección del medio ambiente, al mismo tiempo que estos elementos están interrelacionados siendo esenciales para el bienestar de las personas y las sociedades.

Seguidamente el World Economic Forum, (julio, 2016) muestra que el rango de rendimiento con la implementación de las TIC por países en Latinoamérica y Caribe se plantea de forma muy dispersa, pues con casi 100 puestos entre Chile (38.º) y Haití (137.º), es decir, no se observó una tendencia clara entre 2015 y 2016 en términos de rendimiento relativo, pues países como Chile y Haití se mantuvieron en los mismos puestos y de la lista restante de países, la mitad de estos mejoraron su clasificación y la otra mitad bajó de escalafón en la puntuación absoluta del Índice, a pesar de esto la región ha subido desde 2012, a través de un esfuerzo por fomentar las fuerzas innovadoras primordiales para prosperar en el mundo digitalizado y la Cuarta Revolución Industrial emergente, muchos gobiernos en la región necesitarán redoblar esfuerzos urgentemente para mejorar sus marcos normativos y de innovación (p. 5).

Ampliando la discusión anterior, se muestra a continuación un contraste sobre los objetivos de la nueva agenda para el Programa de Naciones Unidas (ODM) y (ODS) con el objetivo de dar cumplimiento a los derechos fundamentales y generar prosperidad en las naciones, como encargo a nivel global hacia la construcción de paz y prácticas amigables con el planeta.

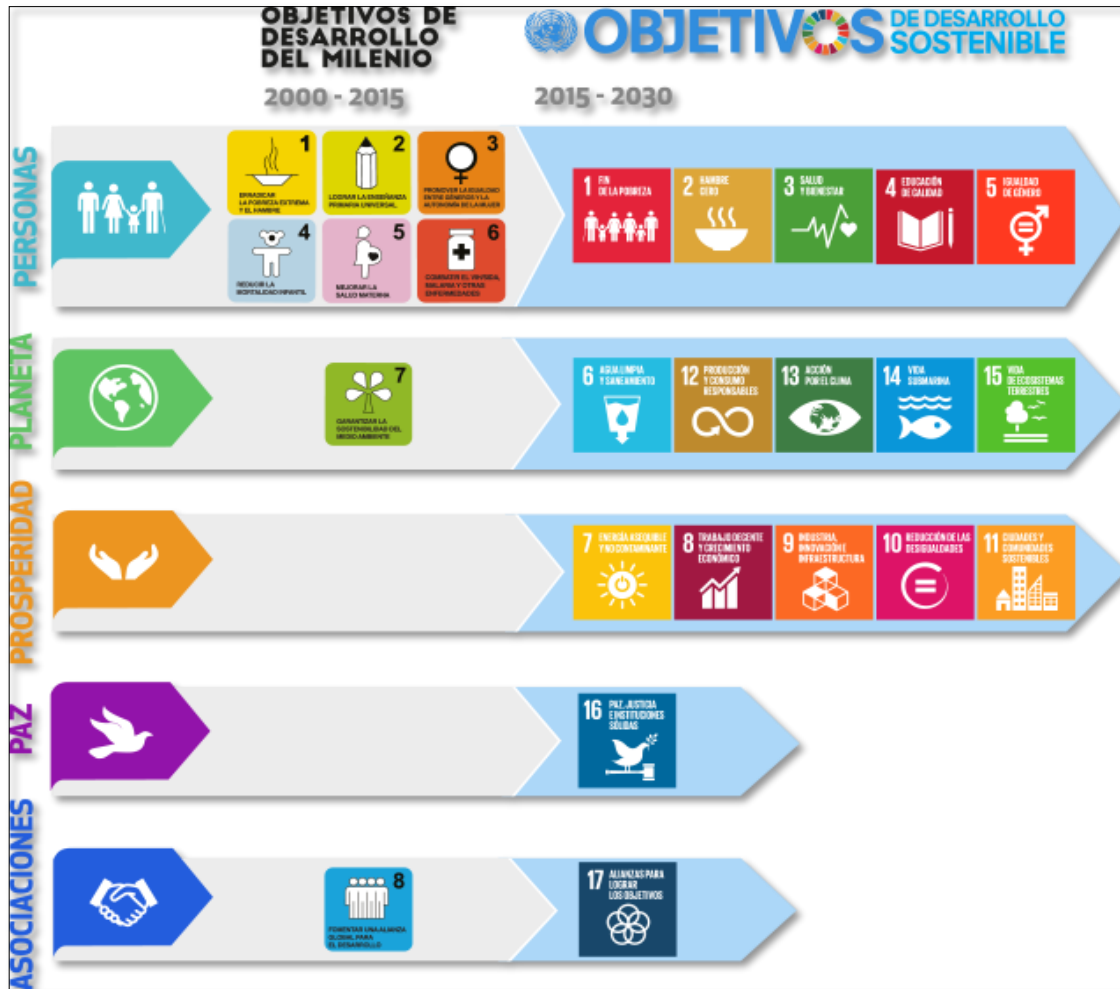


Figura 2. Transición de los Objetivos del Milenio 2000-2015 a los Objetivos de desarrollo sostenible 2015-2030, (PNUD México, 2015).

De esta forma, extendiendo la comprensión del fenómeno el acceso a la educación rural, pasa del objetivo del milenio número dos: “lograr la enseñanza primaria universal” (PNUD, 2000), a (ODS), “asegurar la calidad y pertinencia educativa, promoviendo oportunidades de aprendizaje para todos” y “construir una infraestructura flexible, promover la industrialización inclusiva y sostenible a través del fomento de la innovación” (PNUD, 2015) Por un lado, se plantea mayo infraestructura y equipamiento técnico en el campo de la

educación a través de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, acompañado por otro lado de procesos de formación y capacitación a las diferentes generaciones desde una visión y articulación desde lo local.

Asimismo, por medio de la Agenda Post-2015, los Estados Miembros de Naciones Unidas definieron los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) como parte de la reciente orientación sobre la posibilidad de completar la labor de los ODM, generando una mayor inclusión y disminución de la inequidad. Con esto se busca que "a través de las TIC es posible que el conocimiento circule y podamos tomar mejores decisiones para mejorar nuestra calidad de vida" De acuerdo con la Unesco, organismo de Naciones Unidas concentrado citado de (Colombia Aprende, 2015, párr. 7).

Tabla 1

Cuadro comparativo objetivos del Programa de las Naciones Unidas con relación a calidad educativa y su acceso

| Objetivos del milenio 2000-2015 | Objetivo desarrollo sostenible 2015-2030 |
|--|---|
| <p>Objetivo 2: lograr la enseñanza primaria universal. Hay que asegurar que, en 2015, la infancia de cualquier parte, niños y niñas por igual, sean capaces de completar un ciclo completo de enseñanza primaria.</p> | <p>Objetivo Propuesto 4. Asegurar la calidad y la pertinencia educativa y promover oportunidades de aprendizaje para todos/as.</p> <p>Objetivo Propuesto 9. Construir infraestructura flexible, promover la industrialización inclusiva y sostenible; y fomentar la innovación.</p> |
| <p>Se plantea una visión de igualdad u homogenización en la población que puede ingresar a la enseñanza primaria.</p> | <p>Se incorporan aspectos de pertinencia educativa y respeto a la diversidad y la diferencia a través de un enfoque flexible, coherente con las vivencias desde lo local y sostenible comunitariamente.</p> |

Nota: Comparación objetivos del milenio 2000-2015 vs objetivos de desarrollo sostenible 2015-2030 PNUD (2015), esquema Diseño propio.

Hasta aquí en este primer apartado se busca presentar una primera aproximación a la discusión de la inmersión de los dispositivos electrónicos como tabletas, computador o celular a partir de las TIC de cara a seguir lineamientos internacionales para desarrollo de los países y cierre de inequidad, pobreza y desigualdad, teniendo en cuenta que existen comunidades rurales que no cuentan con los mínimos vitales como plataformas de alta calidad y cobertura en salud, educación, movilidad e infraestructura. Partiendo de estos lineamientos internacionales a continuación se presentan las políticas públicas que acompañan la inclusión de las TIC y sus procesos de formación en el territorio nacional, contexto rural.

1.2 Políticas que acompañan la inclusión de las TIC en los procesos educativos: contexto rural en Colombia

Retomando la lógica de las Naciones Unidas, los Ministerios de Educación y TIC en articulación con los ODM, ahora ODS, se plantea a través de los planes de tecnologías y educación, la inclusión de las TIC en las diferentes zonas del país, como medio de impacto para la reducción de la pobreza y brechas digitales, así como expresión de inequidades sociales y económicas que se han venido desarrollando históricamente según las contingencias del país. Asimismo, las TIC son consideradas como eje articulador de ampliación de la cobertura y calidad educativa en el país.

Estas propuestas se encuentran vinculadas con lo que se ha proyectado por la constituyente en la Constitución Política (1991):

Consagra una serie de artículos al reconocimiento y gestión de la diversidad étnica-cultural, salvaguardados desde la educación pues en el Capítulo 2, Título II, artículo 44, precisa que la cultura se sitúa como un “derecho fundamental” de los niños; que

se relaciona con el Capítulo 2, Título II, artículo 67 donde se dispone que: “el derecho a la educación busca afianzar los valores culturales”; desarrollado en el Capítulo 2, Título II, artículo 71 que plantea que en la educación es primordial “el fomento a las ciencias y, en general, a la cultura”.

Esto plantea dos escenarios, uno donde los problemas de las condiciones materiales de los territorios rurales impiden la aplicabilidad de las TIC y otro donde existe la necesidad de aprovechar estos recursos locales para afianzar procesos educativos en los territorios para así continuar creando soluciones a los desafíos de habitar en la ruralidad.

De otra parte, en articulación a la carta magna se plantea el PND (2014-2018) de la política presidencial de Juan Manuel Santos “Todos para un nuevo país: paz, equidad y educación” ya mencionada en un párrafo anterior. No obstante, en este apartado se busca profundizar en las orientaciones hacia un país en construcción de paz, que comprende la educación como un camino para lograr el progreso. Para esto se presentan los apartados del PND que manifiestan la importancia técnica en infraestructura y de capacitación en la inclusión de las TIC, y la potenciación de su conectividad en las diferentes regiones del país con el fin de reducir las brechas sociales desde los aportes e implementación de estas tecnologías en el campo de la educación, en búsqueda de un mayor cumplimiento de estándares internacionales, aumento de la competitividad entre el sector rural y el sector urbano en el país.

Para comprender lo anteriormente planteado se presentan los apartados del PND (2014-2018):

Tomo 1 II, Colombia en paz, objetivo 2 Integrar el territorio y sus comunidades, para contribuir al cierre de brechas poblacionales y sociales, **potenciando la conectividad** para la inclusión productiva y el acceso a bienes públicos, servicios sociales e

información y objetivo 3. **Reducir las desigualdades sociales y territoriales entre los ámbitos urbano y rural**, mediante el desarrollo integral del campo como garantía para la igualdad de oportunidades (DNP, 2014, p.2).

Tomo 1 III. Colombia equitativa y sin pobreza extrema, objetivo 3: Reducir las brechas poblacionales y territoriales en la provisión de servicios de calidad en salud, **educación**, servicios públicos, **infraestructura y conectividad** (DNP, 2014, p.2).

Tomo 1, IV. Colombia, la más educada, con el objetivo. Cerrar las brechas en **acceso y calidad a la educación**, entre individuos, grupos poblacionales y entre regiones, acercando al país a altos **estándares internacionales** y logrando la igualdad de oportunidades para todos los ciudadanos (DNP, 2014, p.2).

Tomo 1, V. Competitividad e infraestructura estratégicas, con el objetivo 2. Contribuir al desarrollo productivo y la **solución de los desafíos sociales del país a través de la ciencia, tecnología e innovación** y el objetivo 3. Promover las **TIC como plataforma para la equidad, la educación y la competitividad** (DNP, 2014, p2).

De la misma manera, se esboza un fuerte componente enfocado a la invención, orientación y acompañamiento a la ruralidad en el país, por esto en el Tomo 2, VII. Transformación del campo, se conciben una serie de objetivos con el propósito de ofrecer herramientas pertinentes y metodologías coherentes con la distribución justa de la tierra, uso eficiente, sostenible del suelo y realizar acciones con el objetivo de cerrar las brechas urbano-rurales, disminuir los índices de desigualdad, inequidad en acceso a bienes y servicios en estos territorios. Asimismo, es indispensable promover la competitividad de lo rural a través del fortalecimiento de actividades locales agropecuarias (DNP, 2014).

Tomo 2, XI. Estrategias regionales: ejes articuladores del desarrollo y prioridades para la gestión territorial, donde se propone, como objetivo C,

lograr **conectividad** para la integración y el desarrollo productivo sostenible de la región Centro-Oriente y Bogotá (DNP, 2014, p.5).

Sumado a esto, en el marco del proceso de negociación entre el gobierno Colombiano y las FARC-EP, en el año 2015 se entabla la posibilidad de aportar una reforma al sector agrario, que posteriormente es ejecutada en el año 2016 con la firma de los Acuerdos de Paz (2016), pasando a ser una reforma institucional que buscaba la creación de las tres Agencias Nacionales – Tierras, Desarrollo Rural y Renovación Territorial-, mediante los decretos 2363, 2364 y 2365 de 2015 con el objetivo de descentralizar sus funciones y especializar las políticas de desarrollo rural acorde con las necesidades del campo.

Del mismo modo, el Gobierno colombiano consiguió la oportunidad de materializar el objetivo de estos decretos por medio del Ministerio de Agricultura, Desarrollo Rural y la Food and Agriculture Organization of the United Nations (FAO), proponiendo la política de Agricultura Familiar encaminada a fomentar de manera eficiente los programas y proyectos productivos campesinos desde los avances en educación, salud, servicios públicos y estabilización de la economía campesina.

En el mismo sentido, en el PND (2014-2018) para el fomento y protección de la agricultura familiar, que gestiona políticas públicas para fortalecer la economía campesina desde los proyectos mencionados en convenio del FAO y el Gobierno Nacional.

En este sentido, la educación en el marco nacional cobra un lugar importante de cara al post acuerdo como medio de problematización de la realidad rural, el diálogo intercultural y los retos que implica esto a nivel de nación. También permite ver, la inversión en educación desde una mirada de ciencia, tecnología e innovación pedagógica y búsqueda de buenos resultados a nivel internacional en la educación media y básica, en las pruebas PISA. Esto

propone que la educación sea el escenario para la apropiación de los territorios en vías de su sostenibilidad y con miras al progreso a nivel global.

1.3 Políticas Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones en Colombia en relación con educación y ruralidad

Continuando en estas mismas líneas de acción, el Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones ha venido desarrollando una serie de eventos, políticas y proyectos asociados al desarrollo de la educación tanto a nivel rural y urbano mediante el equipamiento técnico, capacitación en alfabetización digital y desarrollo de la industria. Lo anterior, se realiza con el propósito de desarrollar la “economía digital” situada en un “ecosistema digital” y en procesos de aprendizaje en los territorios, buscando impulsar el crecimiento digital en el país.

Como consecuencia, el Ministerio TIC (2017) en su portal web presenta el diseño del ecosistema digital donde propone que desde Computadores para educar (CPE), se gestó una serie de aplicaciones nombradas como Educación y TIC, que incluye un software que permita la interacción entre los padres y las escuelas, con el objetivo de: “fomentar y promocionar las TIC en la comunidad académica mediante el uso y apropiación de una plataforma de interacción y comunicación que beneficie a toda la comunidad educativa (padres, alumnos, docentes y directivos)” (Ministerio TIC, 2017, Párr. 3).



Figura 3. Esquema ecosistema digital. Elaboración de Ministerio TIC (2017).

De esta forma, en Colombia se ha venido realizando una serie de reformas a leyes que hacen referencia a las nuevas tecnologías. Inicialmente, el Ministerio de Comunicaciones ahora Ministerio TIC, plantea que “las políticas de las TIC están centradas a la importancia de áreas sociales y educativas con el objetivo de “fomentar el uso y apropiación de las tecnologías” (Ministerio TIC, 2017, P.27). Por ende, se diseñaron una serie de leyes y normas que se presentan con la intención de aportar en materia de educación formal e informal desde la incorporación de las TIC al contexto educativo colombiano.

Articulada a esta propuesta, el Ministerio TIC propone el concepto de **ciudadanía digital** también integrado a un ecosistema digital compuesto por competencias como contenidos y acompañamiento en línea, productividad dirigida hacia la economía digital y comunidad en línea como un sistema en el que se pueda ejercer la democracia logrando acceso al gobierno, educación y empleo (Ministerio TIC, 2017).

Por lo cual, concretamente, el Gobierno de Colombia, con el Congreso de la República (2009) diseña la ley 1341 de 2009 “determina el marco general para la formulación de las políticas públicas que regirán el sector de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones”.

Además de esto, el Gobierno nacional, realizando diferentes esfuerzos en materia de educación, propuso desde el Congreso de la República (2009) con la ley 1341 de 2009, el artículo 39, que expresa: “El Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones coordinará la articulación del Plan de TIC con el Plan de Educación y los demás planes sectoriales, para avanzar en la articulación de las acciones, eficiencia en la

utilización de los recursos y avanzar hacia los mismos objetivos; de este modo, apoyará al Ministerio de Educación Nacional” (2017, párr. 3) con los objetivos de:

1. “Fomentar el emprendimiento en TIC, desde los establecimientos educativos, con alto contenido en innovación” (2017, párr. 3).
2. “Poner en marcha un Sistema Nacional de alfabetización digital” (2017, párr. 3).
3. “Capacitar en TIC a docentes de todos los niveles” (2017, párr. 3).
4. “Incluir la cátedra de TIC en todo el sistema educativo, desde la infancia” (2017, párr. 3).
5. “Ejercer mayor control en los cafés Internet para seguridad de los niños” (2017, párr. 3)

A su vez, se han elaborado diferentes elementos que buscan mejorar la relación entre la población y los nuevos recursos tecnológicos y de conectividad. Por ese lado, se propuso "Plan Nacional de Tecnologías de la Información y la Comunicación", donde se esperaba posicionar a Colombia en los próximos años en la vanguardia de los países de Latinoamérica con mejor uso y apropiación de las TIC, logrando generar herramientas para el desarrollo económico y social del país.

Por tal motivo, el Gobierno Colombiano planea su gestión como una transformación positiva para la construcción de progreso y lucha contra la inequidad en las fronteras digitales, reflejadas a nivel interno en el ámbito rural y urbano, asimismo en comparación con otros países del mundo.

Así se formuló y gestiona esta serie de programas e iniciativas en TIC y conectividad tales como **Vive digital para la gente**: “donde el Ministerio TIC en el marco de su propósito situado en promover el acceso, uso y apropiación de las TIC busca hacer más fácil la vida de los colombianos y se compromete a mejorar continuamente su gestión” (Ministerio TIC, S.F.,

Párr. 1); Asimismo, planteó **En TIC confió**: “comprendida como una política nacional planteada a raíz de uso responsable de las TIC del Ministerio TIC que tiene como objetivo promover la confianza y seguridad en el uso de las tic en Colombia” (EnTICconfio, 2011, p.1); **Redvolucion**: “que es un programa orientado a la reducción de inequidad y desigualdad reflejado en la brecha digital, se plantea a través de la expansión del conocimiento de las nuevas tecnologías y específicamente de Internet-, de aquellos miembros de nuestras comunidades que por diferentes razones no han ingresado aún en el camino digital” (Ministerio TIC, 2017, Párr. 2); **Apps.co**: “se proyecta como una coyuntura creada por Ministerio TIC enfocada a promover la creación de negocios a partir del uso de las TIC” (Ministerio TIC, 2017, Párr. 1); **Colombia Aprende**: “esta plataforma es el Portal formulado como punto acceso y encuentro virtual de la comunidad educativa colombiana, donde se disponen contenidos y servicios de calidad que contribuyen al fortalecimiento de la equidad y el mejoramiento de la educación del país” (Colombia aprende, 2017, Párr. 1). **A que te cojo ratón**: “como una campaña propuesta por el Ministerio de educación que tiene como objetivo alfabetizar a docentes y familias sobre el uso básico de las TIC” (Ministerio TIC, 2017, Párr. 1). **Talento TI**: “propuesta como una iniciativa que propone fortalecer la industria de TI mediante el desarrollo de acciones estratégicas para disminuir la brecha, mediante los procesos de formación en talento digital” (Ministerio TIC, 2017, Párr. 4). Asimismo, de manera contextual se propone la iniciativa de contextos apartados en Colombia **Infraestructura para zonas rurales**: “planteada como una iniciativa que tiene el objetivo de lograr que el 100% de las cabeceras municipales tengan cobertura de internet inalámbrico y conseguir que todos los centros poblados rurales con más de 100 habitantes cuenten con un sitio de acceso público a internet” (Ministerio TIC, 2017, Párr. 3).

De acuerdo con estas propuestas y planes en acción en el sector TIC, es pertinente cuestionar ¿cómo se encuentran planteadas estas políticas? y más allá de esto ¿cómo se están ejecutando? y si estas están siendo oportunas y articuladas a las necesidades contextuales de los diferentes sectores de la población.

En seguida, se muestran las líneas convergentes en educación y TIC en Colombia, los elementos propuestos por Ministerio de Educación y posteriormente, la relación con las políticas del distrito capital enfocados en la Secretaría Distrital de educación, de ahora en adelante SED y Alta consejería TIC.

1.4 Políticas Ministerio de Educación en el contexto rural

Con respecto a lo antes mencionado, el Ministerio de Educación en Colombia, se articula con la construcción del Plan Decenal de Educación (PNDE) que está en planteamiento actualmente, para su formulación en los años 2016 – 2025, este se propone como posibilidad de que: “Colombia la mejor educada de América Latina en el 2025, en miras de articular los ODS y los retos de la educación para la paz, erradicando la pobreza y pudiendo brindar educación de calidad con cobertura completa en las diferentes áreas del país” (PNDE, 2016, p. 1)

En consecuencia, el Ministerio de Educación (Enero, 2016),

Donde para el año 2025, predispone que el país tendrá un sistema de educación inclusivo, el de mejor calidad en América Latina, para todos, para toda la vida, que genere igualdad de oportunidades, equidad, contribuya a la consolidación de la Paz e impulse el desarrollo humano y desarrollo económico (PNDE, 2016, p. 1)

De esta manera, esta entidad invita a seguir las líneas estratégicas: “excelencia docente; implementación jornada única; educación inicial; educación media; Colombia bilingüe; Colombia Libre de Analfabetismo, referentes de mallas curriculares de calidad, educación y Paz” (Ministerio de Educación, enero, 2016, p. 3).

En este sentido, el Ministerio de Educación se encuentra en el marco propuesto por el Congreso de la República (1994) con el que presenta la Ley 115 de febrero 8 de 1994, en el Artículo 1 “la educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes” (p. 1).

Además, el Congreso de la República (1994) en el 9 de la Ley 115 de febrero 8 de 1994 del Artículo:

El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de la vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país (p. 9).

Del mismo modo, Ministerio de educación (1994) en la ley de educación general 115 de 1994, en el Título III Modalidades de atención educativa a poblaciones, Capítulo 4 “Educación campesina y rural”, propone que esta educación debe situarse como “servicio que comprenderá especialmente la formación técnica en actividades agrícolas, pecuarias, pesqueras, forestales y agroindustriales que contribuyan a mejorar las condiciones humanas, de trabajo y la calidad de vida de los campesinos y a incrementar la producción de alimentos en el país” (p. 15).

El cuarto capítulo de esta normatividad, dedicado al campesinado en Colombia y su viabilidad a través de la educación, menciona que se promoverán un servicio de educación campesina y rural, formal, no formal, e informal, con sujeción a los planes de desarrollo respectivos” (p. 15). Además, conviene subrayar en este apartado, la necesidad de la política educativa de gestar espacios de aprendizaje ligados a las regiones y a lo local con miras a la gestión territorial. También es pertinente aquí señalar la importancia de los estímulos a los docentes rurales por las dificultades de acceso a las instituciones rurales, por lo que se propone el Artículo 137, que: “plantea financiación de predios rurales para docentes. Con el fin de facilitar el arraigo de los docentes en las zonas rurales en donde laboran, el Gobierno Nacional organizará un programa especial para financiarles la adquisición de predios rurales, a través del Instituto Colombiano de la Reforma Agraria, INCORA” (p. 14).

A su vez las directrices del Ministerio de Educación Nacional e INCORA sugieren inquietarse sobre ¿cómo vincular a las prácticas educativas los recursos del territorio con el propósito de fortalecer la identidad y procesos productivos en los territorios?, igualmente, se plantea la cuestión desde esta investigación ¿cómo se articulan los equipamientos tecnológicos y técnicos en los territorios en miras de apropiación territorial por parte de los estudiantes y docentes?

Para aclarar un poco estas preguntas conviene traer a colación a Virtual educa escenario de innovación y uso de tecnologías en el campo educativo en Latinoamérica.

1.5 Virtual educa

El evento Virtual educa se presenta como un contexto de diálogo sobre los avances, retos y oportunidades de la tecnología y educación. Este evento se ha realizado en Colombia durante dos ocasiones como producto de cooperación multilateral en materia de educación e

innovación para la inclusión y el desarrollo, establecida en 2001 por Organización de los Estados Americanos (OEA). Esta cooperación propone el desarrollo de proyectos innovadores en los ámbitos de la educación y la formación profesional para el desarrollo humano, sus tres pilares se presentan como innovación, desarrollo e inclusión (Virtual Educa, 2017, Párr. 3).

Como se planteaba anteriormente, en el 2017, hace se realiza por segunda vez en el país, siendo Bogotá sede del XVI Encuentro Internacional Virtual Educa. Este espacio se dio en dos momentos, el primero, como una exposición de compañías especializadas en Educación, Innovación y TIC para mostrar sus avances, productos y servicios (como una guía básica para la adaptación de los sistemas educativos, instituciones de educación superior y programas de capacitación a la “sociedad del conocimiento” propia del S. XXI en América Latina y el Caribe, una de las regiones con mayores índices de crecimiento del mundo), (Virtual Educa, 2017, Párr. 2). El segundo se proyectó como un espacio para desarrollar redes y crear oportunidades de negocio (Virtual Educa, 2017, Párr. 4).

Igualmente, para continuar con el enfoque de la investigación, se resalta el diálogo sobre la educación rural, conectividad, telemedicina y avances en ciencia tecnológica en Latinoamérica, presentado durante los tres días de paneles enfocados al XIV Seminario de ruralidad colombiana 2017 Integración y colaboración para la transformación de los territorios rurales: Red de educación a Distancia y Ruralidad, el cual se ampliará a continuación.

1.5.1 XIV Seminario de ruralidad colombiana 2017 Integración y colaboración para la transformación de los territorios rurales: Red de educación a Distancia y Ruralidad

Por ser de interés de esta investigación, la mesa de trabajo ruralidad y TIC en Latinoamérica se presenta como un lugar de reflexión frente a los retos y oportunidades que traen las TIC en materia de educación y salud con la “Telemedicina”. Estos temas están liderados por la Universidad del Bosque en el campo de salud y por universidades que ofrecen educación a distancia como la UNAD, Universidad Agraria, Instituto Universitario de Ciencias de la Salud, Fundación H. Barceló, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia y el SENA en el área de educación rural. Además de esto, en las conversaciones se incluyeron experiencias exitosas de ACPO y escuelas rurales públicas en diferentes regiones del país, como Boyacá y Cundinamarca. De igual forma, a lo largo de los varios foros se presentaron diferentes preguntas como, ¿en qué se encuentra la ruralidad hoy, conceptos y retos en Latinoamérica con énfasis en Colombia?, ¿cuál es el sentido de la educación?, ¿cómo acompañar la pasión con los estudiantes pilos en las diferentes áreas: arte, ciencia y tecnología?

De acuerdo con estas preguntas, se plantean puntos claves para la comprensión de la educación y el papel activo de los docentes y estudiantes en el proceso de formación y las familias o comunidades; además de las Instituciones Gubernamentales y ONG que apoyan el proceso de aprendizaje en los territorios. Los elementos claves que se deberían comprender en la relación TIC y ruralidad serían: la capacidad creadora no solo con las TIC, la ejecución de una educación contextualizada que desarrolle competencias desde la interdisciplinariedad

y la proyección comunitaria que, puesta por el bienestar, propuesta recogida de una ponencia (Aulas Amigas, 2017).

Por ejemplo, a partir de las propuestas de acción de articulación de las TIC en conjunto a las políticas educativas y vinculación de la familia, se crea el Programa Computadores para Educar en el año 2002 y Escuela TIC Familia, Colombia en el año 2015, siguiendo las lógicas de la acelerada incorporación de las TIC que se fue desarrollando en el país. De este modo, se hacen visibles las diferencias y los contextos de estos programas, incluyendo las líneas de acción a nivel nacional.

Para finalizar este apartado es pertinente presentar la discusión de la concepción de la ruralidad con un rol activo en la transformación de Colombia, no a modo de agentes productores únicamente, sino como habitantes del campo colombiano que requieren mayores garantías frente al acceso a bienes y servicios, en este caso en el tema de la educación y la conectividad, pues la complejidad geográfica dificulta el acceso a internet como vía a educación virtual y formación con TIC. De esta forma, en varias de estas investigaciones se mostraba que el acceso a conectividad según las estadísticas del DANE en los últimos años tenía un porcentaje minoritario frente a lo urbano, igualmente algunas investigaciones de las universidades en Ciencias de la Salud muestran que la telemedicina cuenta como un aporte importante para mejorar la calidad de vida para los sectores de difícil ingreso; no obstante, si no cuentan con internet es complejo lograr estos avances en materia de bienestar y formación a los habitantes del campo.

1.6 Programa Computadores para Educar y Escuela TIC Familia, Colombia

Siguiendo las propuestas del Ministerio de Educación Nacional y el Ministerio TIC, nace Computadores para Educar como un programa que se constituye en medio de una

iniciativa que permite a la infancia y a la juventud mejorar su acceso a las herramientas tecnológicas en su ambiente de aprendizaje, ya que el país antes del 2000 las escuelas contaba con muy poca cobertura de cómputo y como resultado de la revolución tecnológica reciente era una prioridad comenzar un programa para abastecimiento de las TIC en el área educativa que permitiera un crecimiento económico del país (CPE, 2017).

Con el objetivo de disminuir las brechas internacionales y las brechas entre el área rural e urbana dentro del país (CPE, 2017), el programa CPE en Colombia, se presenta como un proyecto que busca lograr el uso y apropiación de las nuevas tecnologías en el ámbito escolar y el ámbito social; a través de los estudios de impacto a este programa se ha observado la influencia de este en diversos factores como la disminución en deserción escolar, ampliación en los logros académicos, posibilidad de acceso a las TIC e ingreso de los estudiantes a la educación superior (CEDE, 2010, p. 5).

De esta forma, a través de la evaluación del programa CPE se realizaron una serie de recomendaciones según los requerimientos de capacitación a los docentes y sensibilización a los actores secundarios como como padres de familia y comunidad. De este modo, también se mostró cuales estrategias se utilizaban en ese momento para el abastecimiento y apropiación de los medios electrónicos, revelando un cambio bastante amplio pues en esa ocasión se tenía como precedente 20 niños por computador y en las presentaciones actuales del programa se tiene en cuenta 11 niños computador (CEDE, 2010).

Asimismo, CPE, plantea que es de vital importancia que todos los colegios y escuelas públicas colombianas cuenten con equipos de cómputo y acompañamiento educativo. Solo bajo estas condiciones, los niños y jóvenes estudiantes podrán no solo utilizar la tecnología como una efectiva herramienta de apoyo pedagógico, sino

que adicionalmente estarán preparados para una vida laboral exitosa en donde el uso de las TIC ya no es una ventaja sino una necesidad” (CEDE, 2010, p. 31).

El CPE también busca generar un componente de concientización ambiental puesto que pretende “reusar y reaprovechar los desechos electrónicos, mediante una concientización empresarial y donaciones de entes gubernamentales y no gubernamentales” (CEDE, 2010, p. 5).

Posteriormente, se busca extender la atención y equipamiento técnico a las familias a través del programa “La Escuela TIC para la familia”,

CPE (2015) plantea que este programa este orientado a la familia de los estudiantes beneficiados por la estrategia de Computadores para Educar. Así, este programa busca fomentar el proceso de capacitación, donde está planteado con una estructura tiene cuatro niveles, los cuales fueron el producto de la articulación con el Ministerio TIC, bajo la Dirección de Apropiación y la Dirección de Cultura Digital.

Del mismo modo, “los padres de familia y/o acudientes juegan un papel fundamental y determinante al interior de las comunidades educativas, siendo partícipes también de los procesos de enseñanza -aprendizaje de sus hijos, lo cual implica una intervención activa y colaborativa, por ello el rol de los padres puede establecerse desde tres ejes CPE (padre de familia como migrante digital, padre de familia como partícipe de proyectos y padre de familia como mediador de espacios tic entre la escuela y el hogar)” (p. 2).

Siguiendo con el apartado anterior, Escuela TIC familia, “tiene como lineamientos promover el uso adecuado de la Internet, desarrollar proyectos familiares mediados por las TIC y fomentar el uso seguro de las TIC en el hogar y en la escuela” (CPE, 2017, Párr. 2).

El proyecto Escuela TIC Familia, se desarrolla a través de modalidad blended, que significa que cuenta con una plataforma del curso de manera presencial y uno virtual” (p.5); el curso es totalmente gratuito y tiene como temáticas como redvolución, el conocimiento sobre internet, uso con responsabilidad TIC, teniendo este programa la idea de formar una comunidad digital para apropiar y socializar oferta TIC. En un segundo lugar se espera que este sirva de plataforma para lograr un intercambio entre la comunidad virtual de padres a través de historias de padres y por último estos espacios virtuales proponen cursos virtuales como “ciberacoso, grooming, Acceso Abusivo a Perfiles Digitales, Sextorsión, ciberextorsión mediante el secuestro de perfiles digitales, Ciberocupación indebida, Material de Abuso Sexual Infantil, Secuestro de dispositivos móviles y aparatos electrónicos, ciberdependencia, Suplantación de Identidad Digital, Sexting” (CPE, 2017, párr. 5).

1.7 La Política pública distrital en la ruralidad

Ampliando la agudeza del documento es indispensable comprender los lineamientos que acompañan y orientan las políticas de la ruralidad, en este caso se muestran a continuación las propuestas brindadas por la Secretaría de Educación y Secretaria Distrital de Ambiente en Bogotá.

Según la Secretaria Distrital de ambiente (2017), “Bogotá como Distrito Capital, está situada en una región privilegiada por su potencial hídrico y alimentario, con varios pisos térmicos, lo cual determina una gran diversidad regional en la producción de alimentos” (párr. 1).

Siguiendo la misma línea Secretaria Distrital de ambiente (2017) Bogotá rural contribuye con una porción pequeña [0.04 %] de los alimentos que consumen los habitantes urbanos, con 20 mil habitantes sobre un total de alrededor de 7 millones

de habitantes en el Distrito, conforma el 76,6% del total de su territorio, en su mayoría definido como áreas protegidas, “como territorio estratégico”, inmersas en un complejo sistema hidrográfico esencial para la seguridad hídrica y la regulación climática de una vasta región constituida por el Distrito Capital y varios departamentos próximos como Boyacá, Meta, Huila, Tolima, Cundinamarca, de los cuales proviene la mayor parte ¿alrededor del 80%- de los alimentos que consumen los habitantes de esta ciudad, producidos en la más alta proporción por economías campesinas (párr. 3).

En relación con lo anterior, Secretaria Distrital de Ambiente (2017), “plantea para el 2007 una **Política Pública de Ruralidad**, en miras de una gestión del Distrito Capital para el ordenamiento ambiental sostenible de su territorio” (párr. 4), con el propósito de lograr inclusión de su población, como un esfuerzo de realizar una articulación armónica de las diversas dinámicas rural-urbano, desde la comprensión del distrito como un patrimonio importante a nivel ecológico.

Así las cosas, Secretaria Distrital de Ambiente (2017), muestra que el Plan de Ordenamiento Territorial -POT, en su marco normativo, indica la construcción de esta política, con el propósito de "integrar el territorio rural al Sistema de Planeación del Distrito Capital y al sistema regional, mediante el fortalecimiento de la institucionalidad, el capital social, la programación y ejecución coordinada de la inversión para frenar las dinámicas de marginalidad y exclusión social de la población campesina" (párr. 6). De este modo, los lineamientos de esa política deben garantizar acciones administrativas del Distrito Capital en la gestión de acuerdos con otros entes territoriales y actores buscando generar proyectos sociales y económicos que contribuyan al desarrollo del territorio.

La Secretaria Distrital de ambiente (2017), añade para finalizar, el plan de Gestión para el Desarrollo Rural Sostenible (PGDR) plantea que la importancia estratégica de la ruralidad de Bogotá depende en gran parte de su extensión ya que 163,661 Ha. equivalen al 76,5% del total de Distrito, en comparación con el área urbana que cuenta con 38.305, ya que equivalen al 23,4% del territorio del Distrito Capital. Adicionalmente el 97,62% de las áreas protegidas se ubican en el área rural y corresponden al 63,10% del total del suelo rural, demostrando así el potencial geográfico, natural, cultural y productivo del territorio (párr. 6).

La Secretaria de Educación Distrital, según López (2017), plantea que en pertinencia a las necesidades de desarrollo rural y equidad en la educación la Secretaria de Educación Distrital proyecta en el marco del Plan de Desarrollo, “Bogotá Mejor para Todos” 2016 – 2020, designa el Acuerdo Distrital 645 del 9 de junio de 2016, con el objetivo general: “ (...) propiciar el desarrollo pleno del potencial de los habitantes de la ciudad, para alcanzar la felicidad de todos en su condición de individuos, miembros de familia y de la sociedad” (párr. 2).

Retomando la discusión planteada hacía la educación rural, es concierne subrayar el XIV Seminario de Ruralidad Colombia 2017 Integración y Colaboración para la Transformación de los Territorios Rurales REDYR, donde la Secretaria de Educación Distrital brindo recursos económicos, materiales y humanos para la gestión de este evento cobrando un gran significado en el evento con sus recursos y la colaboración de la Secretaria Distrital de educación. No obstante, en este apartado nos centraremos en las principales ideas expuestas en el seminario de transformación de territorios rurales, elementos que se desarrollaran en el siguiente esquema.



Figura 4. Fotografía sedero pedagógico, escuela Arrayanes (2017). Diseño propio.

En este esquema los aprendizajes más significativos están relacionados con los aspectos positivos que brinda la educación rural a través de la mediación de las TIC, como medios interactivos para, en un principio, acceder a la información que puede fortalecer la toma de decisiones; en un segundo momento, crear conocimiento en el territorio frente a sus problemáticas y en un tercer lugar, también se plantea como aparece la dificultad de la conectividad de acceso a los recursos en cuanto se presenta que el porcentaje de hogares rurales con acceso a conectividad y los dispositivos TIC es menor que los hogares urbanos.

Esto generara una serie de preguntas, acerca de la innovación y difusión de aspectos identitarios de las comunidades, tales como ¿las comunidades o habitantes rurales pueden innovar sin acceso a conectividad?, las comunidades rurales han desarrollado mecanismos para hacer frente a los retos del territorio sin una interacción necesaria de las Tecnologías en el contexto o con el uso de las TIC offline como medio de aprendizaje como proponía Radio Sutatenza., así estas pudiesen favorecer los medios de comercio del campesinado y acceso a la información de las poblaciones en el sector rural.

Adicionalmente, la Secretaria de Educación Distrital, presenta a través del funcionario López (2017), que su plan de educación tiene como pilar, la igualdad de la calidad de vida, ley 115 artículo 15, en el cual se plantea un programa fundamental para el sector educativo,

mediante la inclusión educativa para la equidad. Así, el objetivo de este programa es reducir las brechas de desigualdad que afectan las condiciones de acceso y permanencia en la educación en las distintas poblaciones del Distrito Capital” (p. 20), proponiendo nuevos espacios de apertura e ingreso a la población desescolarizada al sistema educativo oficial.

Del mismo modo, la Secretaria de Educación Distrital, a través de López (2017), expone que en el Plan de Desarrollo Educativo en el artículo 15 “se desarrolló un programa de educación rural, en alianza con distintas entidades distritales con el propósito de garantizar mayores posibilidades de acceso y permanencia a los habitantes de zonas rurales en la ciudad del Distrito Capital”. En este ámbito, se ejecutó la caracterización de las condiciones de la prestación del servicio educativo en las zonas rurales del Distrito Capital para formar políticas que busquen disminuir las brechas de desigualdad que dificultan el acceso y la permanencia escolar en el Distrito Capital.

Además, la Secretaria de Educación Distrital (SED) y la Pontificia Universidad Javeriana, ejecutaron un proyecto convocado como, “C4: Ciencia y Tecnología para Crear, Colaborar y Compartir” y el programa Saber digital con la Universidad EAFIT, en el marco de realizar un diagnóstico a nivel distrital con el fin evidenciar las experiencias significativas en el uso de TIC como herramienta pedagógica.

1.7.1 Política pública de educación distrital y TIC

En cuanto a Bogotá, la Secretaria de Educación Distrital (2017), propone una política de educación distrital que vincula las TIC, en el marco del Plan de Desarrollo, a través del artículo 14 del mismo que establece: “el objetivo de este programa es garantizar el derecho a una educación de calidad que brinde oportunidades de aprendizaje para la vida y ofrezca a todos los niños, niñas, adolescentes y jóvenes de la ciudad, igualdad en las condiciones de

acceso y permanencia, para lo cual el avance en la implementación de la jornada única será fundamental” (párr. 5).

Adicionalmente, la Secretaria Distrital de Educación plantea que “en el proceso educativo se desarrollarán las competencias básicas, ciudadanas y socioemocionales que contribuirán a la formación de ciudadanos más felices, forjadores de cultura ciudadana, responsables con el entorno y protagonistas del progreso y desarrollo de la ciudad” (López, 2017, párr. 7).

De igual forma (López, 2017), expresa que la SED (Secretaría de Educación Distrital) reconociendo la importancia de la calidad educativa, presenta la construcción, mantenimiento y dotación de colegios, la alimentación y el transporte escolar, mediante el programa Inclusión Educativa para la Equidad (párr. 8).

En ese contexto, en el marco de la educación para la era planetaria propuesta por UNESCO con Morín desde la formación ciudadana se presenta el proyecto 1057, “Competencias para el **ciudadano de hoy**” cuyo objetivo es: “Desarrollar en estudiantes y docentes las competencias necesarias para enfrentar los **desafíos de la sociedad del conocimiento y la información desde la primera infancia y a lo largo de la vida, mediante estrategias de fortalecimiento en lectoescritura, aprendizaje de una segunda lengua y el uso y la apropiación de las TIC y los medios educativos.**” Este objetivo es desarrollado mediante tres componentes siendo específico el componente uno “**uso y apropiación de Tecnologías de la Información y las comunicaciones (TIC) y de los medios educativos**” que tiene como meta para este cuatrienio, implementar en el 100% de los colegios del distrito estrategias de mejoramiento del uso y apropiación de las TIC y los medios educativos (párr. 9). Es así como la SED planea estas acciones mediante los proyectos 1049 “Cobertura con equidad” y 1057 “Competencias para el ciudadano de hoy”, como estrategias transversales a zonas urbanas y rurales (párr. 10).

También, al comprender los procesos educativos es primordial comprender la relación escuela familia como un elemento colaborativo para el desarrollo y formación de los niños, niñas y jóvenes de Colombia, por esto es indispensable comprender como se está generando este enlace entre la Secretaría educación Distrital y las familias situadas en Bogotá con niños y jóvenes en edad escolar.

De este modo, la Secretaría educación Distrital (López, 2017), presenta los proyectos formulados en sus planes de educación a la comunidad educativa como un todo, de manera integral, por esto es importante comprender y fortalecer la relación de la educación pública con las familias de los estudiantes del distrito, con el plan de desarrollo: “se proyecta como meta que un 30% de Instituciones Educativas Distritales acompañadas para el fortalecimiento de sus escuelas de padres y familia” (p.5).

Siguiendo esta línea, el proyecto 1058 “promueve la participación ciudadana para el reencuentro la reconciliación y la paz” con el propósito de aportar al empoderamiento de los diferentes actores de la comunidad educativa (estudiantes, docentes, padres de familia, equipos directivos, medios de comunicación, sector productivo, sociedad civil y entre otros) para participar en la construcción de una Bogotá en paz y en la consolidación del proceso de aprendizaje de los estudiantes, mediante el fortalecimiento de la colaboración, el fomento de la convivencia, el mejoramiento del clima escolar y de los entornos escolares, por medio de la integración interinstitucional de las entidades del Distrito Capital.

1.7.2 Perspectiva de la Alta Consejería Distrital de Tecnologías de la Información y Comunicaciones respecto a la ruralidad

Consigo, Bogotá cuenta con la Alta Consejería Distrital de TIC (2017), que acompaña el proceso asociado al uso de TIC en el distrito, de este modo explica que se encuentra

trabajando en 3 líneas de acción con el fin de dar cumplimiento al Plan de Desarrollo Distrital: **“Bogotá Mejor para Todos”**. Sin embargo, enfocando nuestro interés hacia: “la Política Pública para conectividad en el área rural de la ciudad de Bogotá”, se retomará la necesidad de agrupar sus esfuerzos en la incorporación de las TIC en las zonas rurales, “considerando que las TIC son un instrumento poderoso para el **avance rural**, permitiendo el aumento de oportunidades y condiciones económicas de la población que habita estas zonas, que permite fortalecer entre otras la seguridad y convivencia de las mismas” (pár. 3).

A pesar de esto, por un lado, es indispensable aclarar que avanzar en la incorporación de las TIC en los territorios rurales no resolverá de manera completa los retos y dificultades en acceso a educación, salud, movilidad y comercialización de productos agrícolas, de acuerdo a esta investigación se propone necesario trabajar integralmente en el fortalecimiento de todos los dominios rurales: enfocados en la política democrática, educación crítica, salud de alta calidad-cobertura, sanidad, transporte, acceso a los recursos públicos y economías sostenibles.

Por otro lado, fomentar la apropiación y uso crítico constructivo de las TIC, infraestructura, acceso a ellas y la comunidad abre oportunidades y retos amplios frente a la apropiación territorial y potenciación de identidades rurales, teniendo en cuenta la complejidad que implica la iniciativa anteriormente nombrada.

Así, la Alta Consejería Distrital de TIC (2017), presenta los siguientes lineamientos generales de la conectividad e infraestructura TIC en el distrito capital con el objetivo de impulsar la economía digital en zonas rurales.

En un primer lugar, la Alta Consejería Distrital de TIC (2017), manifiesta estar trabajando la línea de infraestructura, donde se plantea la oportunidad y los recursos para formar capacidades institucionales y de ciudad para responder a la dinámica propuesta por la

inserción de las TIC como expresión de las nuevas formas para el desarrollo de la ciudad, su crecimiento económico y expansión. Por ejemplo, uno de los índices de avance en las ciudades está referido a la infraestructura de redes conectividad (publicas, locales e institucionales, de banda ancha o inalámbricas).

Empero, la Alta Consejería Distrital de TIC (2017), presenta que es pertinente contar con alternativas de comunicación que permitan la interacción efectiva entre las localidades rurales con el resto de la ciudad, y en general del país, ya que en los sectores rurales existe elevada carencia de líneas telefónicas, computadores y acceso a la conectividad; particularmente, en algunas veredas no hay cobertura de servicio celular (párr. 4).

De este modo, esta línea busca “incluir planes de fortalecimiento de la conectividad social, especialmente en zonas rurales de la ciudad de Bogotá, así como conexiones de calidad para colegios, bibliotecas y parques” (Alta Consejería Distrital de TIC, 2017, Párr. 2).

En un segundo componente, la Alta Consejería Distrital de TIC (2017), declara: “estar consolidando una línea de economía digital”, esta línea estratégica compone: “(infraestructura de telecomunicaciones, industria TIC-software, hardware y servicios TIC- y la red de actividades económicas y sociales facilitadas por Internet-computación en la nube, redes móviles, sociales y tecnológicas- “(párr. 4). En este contexto, la Alta Consejería Distrital TIC, enfoca sus recursos al alcance del fortalecimiento de las TIC como soporte y aporte de la red de actividades económicas y sociales de la Bogotá, con el propósito de lograr una promoción de la industria TIC en el distrito.

¿Cómo se materializa la iniciativa de la Alta Consejería Distrital TIC?

Con respecto a lo anterior, la Alta Consejería Distrital TIC (2017), expone que, en la línea de economía digital, “se busca ejecutar y desarrollar los laboratorios digitales para la ciudad

y planes de generación y detección de capacidades TIC, para su fomento y aceleración” (párr. 3).

Por último, la Alta Consejería Distrital de TIC (2017), manifiesta estar trabajando la línea de Gobierno Digital: “esta línea busca fomentar la ciudadanía digital y la solidificar administración pública de calidad, eficiente, colaborativa y transparente, orientada a la maximización del valor público a través del soporte de las TIC” (párr. 4).

1.8 ¿Por qué es importante el avance de la TIC como promotora del desarrollo a nivel global?

Como se ha venido exponiendo la incorporación de las TIC es un elemento constitutivo de la cultura actual, con grandes retos en las zonas rurales de Colombia, pero también presentado como elemento potenciador de la autonomía, gestión y ciudadanía en las diferentes generaciones, por esto es sustancial preguntarse de manera crítica y contextualizada ¿por qué es pertinente la inclusión de las TIC como promotor de desarrollo a nivel local, nacional y global?

El Foro de Economía Mundial, de ahora en adelante WEF (julio, 2016) expone que “países como Finlandia, Suiza, Suecia, Israel, Singapur, Países Bajos y Estados Unidos son los líderes mundiales en lo que respecta a generar impacto económico por inversiones en tecnologías de la información y la comunicación”, (p. 5); pero ¿qué significa esto? esto puede ser expresión de una armonización de estos siete países mediante la implementación de las TIC.

Explica, Foro de Economía Mundial (julio, 2016), (julio, 2016) “que estas ejecuciones tecnológicas se proyectan como resultado de una amplia inversión por medio de un cuerpo normativo consolidado, infraestructuras de calidad y un suministro constante de

conocimientos” (p. 6). Así, estos avances tecnológicos se gestan como escenario propicio para el aumento en la calidad de vida e ingresos per cápita de los países, pues son las personas y no las empresas quienes están impulsando el uso de los dispositivos electrónicos y su conectividad como medio de acceso a los bienes y servicios.

Amplia, el Foro de Economía Mundial (julio, 2016), refiriendo a Soumitra Dutta de Cornell University, la cual esboza “medir el impacto económico y social de la economía digital es fundamental para tomar las decisiones adecuadas en materia de políticas y economía” (p. 3).

No obstante, específicamente en Colombia se ha venido realizando una serie de esfuerzos y reformas en las leyes referidas a lo largo de este capítulo sobre las nuevas tecnologías, inicialmente el Ministerio de Comunicaciones y Ministerio de Educación, a partir del 2009, donde se han compartido elementos para la mejora de la calidad de vida y desarrollo de ciudadanía de población colombiana con relación a nuevos recursos tecnológicos y de conectividad. Por tal razón, se propuso el "Plan Nacional de tecnologías de la información y la comunicación", donde se espera posicionar a Colombia en los próximos años a estar en los países de Latinoamérica con mejor uso y apropiación de las TIC, logrando generar herramientas para el desarrollo económico y social del país (Presidencia de la República, 2017).

De la misma forma, entes como CEPAL, UNICEF, OEA, UNICEF adscritos a la ONU, proyectan las gestiones de Colombia con un cambio positivo para la construcción de progreso y lucha contra la inequidad en las fronteras digitales, fronteras a nivel interno en el ámbito rural y urbano, en comparación con otros países del mundo.

De este modo, se retoma a Morín (1999), con miras a fortalecer la propuesta de UNICEF planteando la educación para la era planetaria como un proyecto de siete saberes para la educación del futuro, teniendo en cuenta que el objetivo de la educación es:

Formar ciudadanos del mundo, donde la educación debe contribuir a una toma de conciencia de nuestra Tierra-Patria, conciencia reflejada en la voluntad de realizar la ciudadanía terrenal” (p. 2), los pilares que propone para comprender la educación son:

Las cegueras del conocimiento: el error y la ilusión; los principios de un conocimiento pertinente (contexto, lo global, lo multidimensional y lo complejo; enseñar la condición humana (cósmica, terrestre, física, la condición humana y la diversidad; enseñar la identidad terrenal; enfrentar la incertidumbre: historia creadora e incertidumbre histórica); enseñar la comprensión y la ética del género humano: democracia) (p. 2).

Es decir, la comprensión de la educación debe gestarse e interpretarse de forma armónica con la relación y convivencia de los ciudadanos con planeta, como seres humanos que deben hacerse cargo de sus acciones, porque como precisa Morín (2002), “más valen cabezas bien puestas que bien llenas” (p. 23), por medio de la cual invita a pensar y aplicar en el aula la premisa de que es más importante que la educación tenga un propósito articulador de los saberes en contexto con sentidos en la vida individual y en la convivencia en los territorios, más allá de la acumulación de información.

De esta forma, se debe comprender que no tiene gran efecto un fin del conocimiento en modo acumulativo si no tiene miras en el sentido significativo del vivir mismo. Del mismo modo, Morín añade, “**aprender a vivir no solo refiere a la adquisición de conocimientos sino a desarrollar la capacidad para transformar**” (p.5).

Por otra parte, el Ministerio de Tecnología de la información y comunicación (2016) en Foro TIC, Agro y Paz informa que el Ministro David Luna junto a la FAO, exponen que es indispensable articular el sector tecnológico con el desarrollo agropecuario sostenible y seguir contribuyendo a este círculo virtuoso de las "TIC, el Agro y la Paz de Colombia", de la misma manera, proponen la tecnología tiene una tarea fundamental en seis políticas públicas trascendentales para el país como la Reforma Rural Integral, compilados en el punto uno de los Acuerdos de La Habana, el Censo Nacional Agropecuario, la Ley de Zidres, la trazabilidad y el relevo generacional, la primera tarea de estas es cerrar la brecha social, con lo que se han venido desarrollando avances con la dotación en los kioscos digitales en diferentes regiones del país. "Consideramos fundamental nuestra participación en desarrollar sistemas de trazabilidad agrícola o ganadera que le permitan a los productores acceder en forma eficiente a mercados locales y externos mediante sistemas de control y prevención de riesgos, utilizando herramientas TIC", (Luna, D., 2016). Conjuntamente agrega: "las TIC transformarán la vida de los productores del campo y contribuirán a la construcción de la nueva Economía Digital", (Luna, D., 2016).

Siguiendo en la línea de abordaje en Colombia, el DANE (2016) muestra en Indicadores básicos de TIC en Hogares, que para el 2016, del total de hogares encuestados el 45,8% poseía conexión a Internet, mientras que para el 2015 la proporción fue 41,8%. Del total nacional de personas de 5 y más años de edad que en 2016 utilizaron Internet el 74,7% lo hicieron en el hogar; en 2015 este porcentaje fue 71,1%. De esta manera, es importante aclarar que, según la metodología del DANE y recolección de datos, no se recogió información sobre las zonas rurales de Bogotá que serán en foco de análisis de la investigación.

A continuación, se presentan los datos relacionados con el uso y acceso de dispositivos electrónicos como computador, tabletas y celular, referidos como TIC, en concordancia como se ha planteado a lo largo de este capítulo.

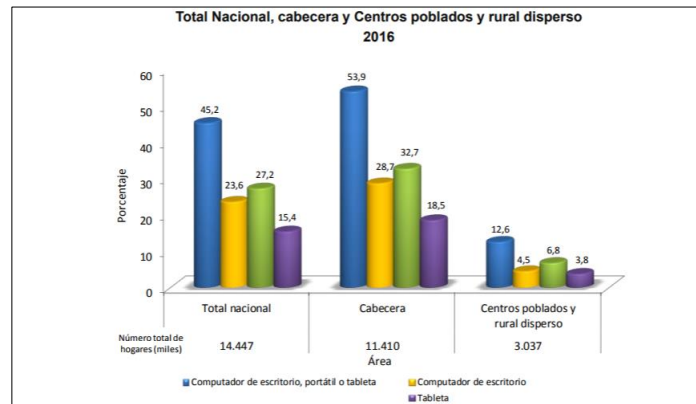


Figura 5. Gráfica de encuestas 2016 acerca de la tenencia de computadores y tabletas por los hogares colombianos. Fuente DANE (2016) Encuesta Nacional de Calidad de Vida a nivel nacional.

En consecuencia, con lo expuesto en el capítulo, el acceso de las TIC es minoritaria en la zona rural en referencia a la totalidad de uso y acceso de estos dispositivos con respecto a la población nacional que se encuesta en totalidad. No obstante, podemos preguntarnos si el acceso a estos recursos plantea dificultades en la calidad de vida y/o al acceso a la educación, admitiendo que los procesos de innovación y desarrollo rural no necesariamente tiene relación con el acceso a recursos tecnológicos, al tener una serie de componentes multidimensionales a nivel político, económico, sanitario, de acceso a servicios públicos, alimentación y buen servicio de salud.

Adicionalmente, debemos tener en cuenta el acceso a la conectividad en los hogares colombianos, donde según las propuestas de los ODS de Naciones Unidas, políticas internacionales (UNESCO, CEPAL, Foro de economía Mundial y entre otros) y el de la Presidencia de Santos “Todo por un nuevo país”, los dispositivos TIC y el acceso son

recursos para lograr educación de calidad e igualdad en la población colombiana; no obstante, la dificultad del acceso a la conectividad amplia la brecha digital como reflejo de inequidad o desigualdad del contexto rural al urbano.

A continuación, se muestran las cifras para el 2016, donde los hogares rurales con acceso a internet son el 12,6 de los hogares encuestados a diferencia de los hogares en las cabeceras donde el acceso a conectividad es de 50,0 de la población total (DANE, 2016).

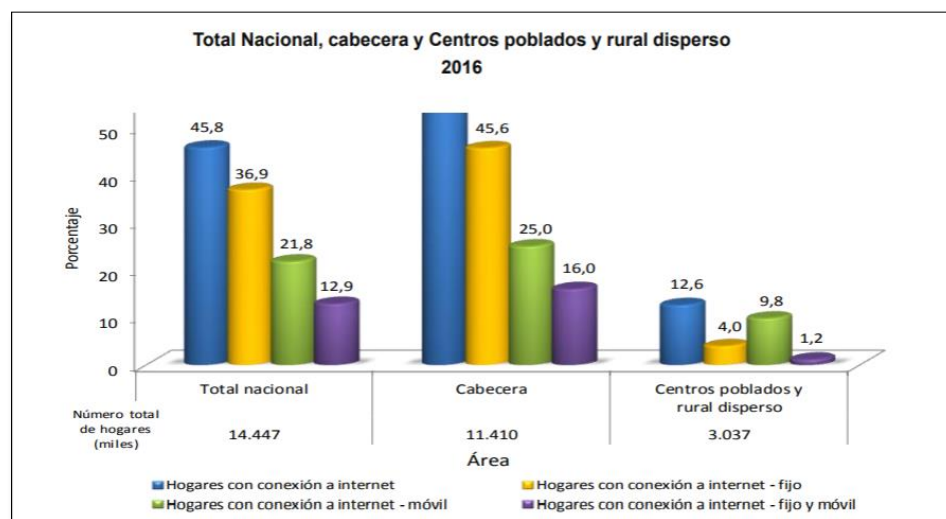


Figura 6. Gráfica de encuestas 2016 acerca de acceso a la conectividad en los hogares colombianos. Fuente DANE (2016) Encuesta Nacional de Calidad de Vida a nivel nacional.

Conectando las cifras anteriores con el fenómeno que es eje articulador de la investigación, la inclusión de las TIC en los procesos educativos a nivel rural genera una preocupación, que no es en sí el equipamiento técnico de los dispositivos, si no la capacitación y capacidad de crear novedad como medio de solución de problemas acordes al contexto y a los dilemas cotidianos.

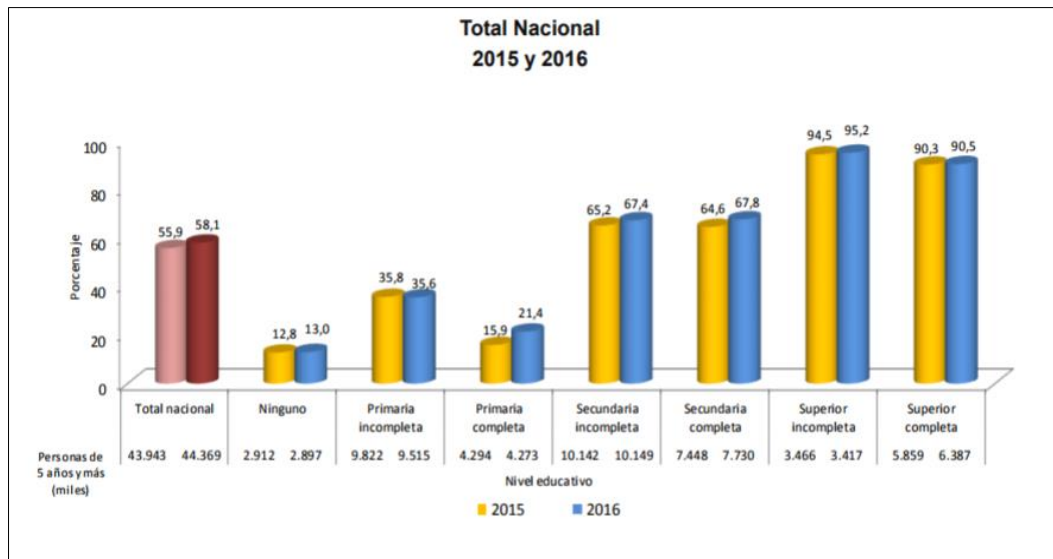


Figura 7. Gráfica de proporción de personas de 5 y más años de edad que del uso de TIC en cada nivel educativo, comparación año 2016-2015, por nivel educativo. Fuente DANE (2016) Encuesta Nacional de Calidad de Vida a nivel nacional.

Conforme con la gráfica que presenta el DANE (2016), es inquietante ver que las cifras más bajas están situadas en las personas que no cuentan con ningún estudio 12,8 para el 2015 u 13.0 para el 2016 o primera completa con 15,9 en el 2015 pasando a un 21,4 de proporción en el 2016, por esto surgen una serie de preguntas correlacionadas con respecto a las edades, centros educativos y ubicación, pues en los números no se articulan estas cifras demográficas.

No obstante, surge la pregunta acerca de ¿por qué el acceso más bajo se relaciona con población de niveles bajos de escolaridad?

De la misma manera, la proporción de personas de 5 y más años de edad que usaron internet, según el DANE (2016) en la Encuesta Nacional de Calidad de Vida a nivel nacional, presenta información importante, donde muestra que en los contextos de cabecera el acceso primordialmente se da con relación al hogar, a diferencia de las zonas rurales donde la

institución educativa presenta el 43,3 % del lugar de uso, seguido del 38,0% entendido como el hogar.

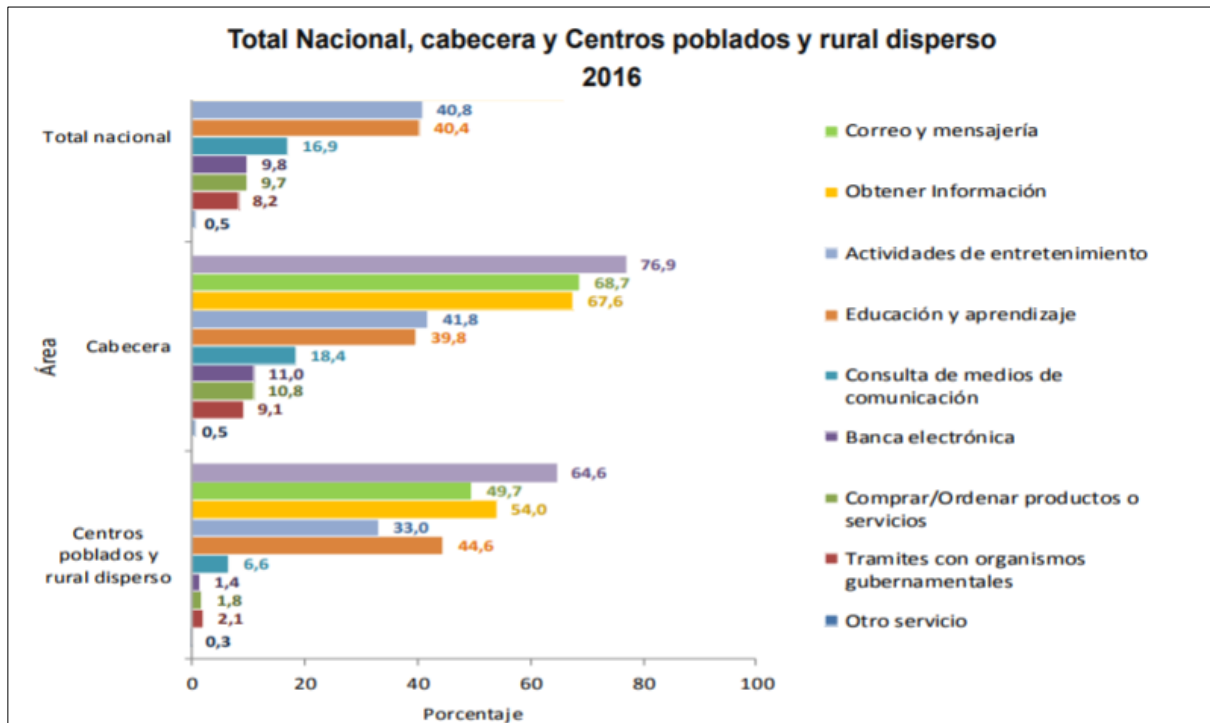


Figura 8. Gráfica de proporción de personas de 5 y más años que usaron el internet según la actividad de uso. Fuente DANE (2016) Encuesta Nacional de Calidad de Vida a nivel nacional.

Como se puede observar en la gráfica del DANE (2016), el uso del internet brinda una amplia gama de posibilidades que pueden facilitar la vida; no obstante, en mayor medida tanto a nivel de cabecera como en la ruralidad se encuentra el entretenimiento como primer lugar en cuanto al uso, en un segundo lugar se sitúan los procesos de comunicación (correo y mensajería) para la cabecera y para la ruralidad en un tercer plano, a diferencia del uso como acceso a la información donde para la cabecera se posiciona en tercer puesto y para la ruralidad esta de segunda posición en cuanto a frecuencia de uso.

Por último, tomamos como referencia los usos asociados a educación y aprendizaje que se encuentran ubicados en la cabecera y ruralidad de quinto lugar, preguntándose aquí sobre la sociedad del conocimiento vs la sociedad de la información, ¿qué se está exponiendo en la práctica mediante el uso del internet en diferentes dispositivos electrónicos?, que la educación no cobra sentido prioritario, pues en los primeros lugares son ubicados por usos de entretenimiento y acceso a la información, ¿a través del acceso a la información puedo crear respuestas innovadoras a las problemáticas del contexto?, por otro lado, conectando con el grafico de lugar de uso, surge la pregunta si en las zonas rurales el mayor lugar de uso son las instituciones educativas, ¿por qué en estos sectores y en la urbanidad la actividad que cobra mayor relevancia es la educación y por qué la educación se encuentra en quinto lugar de uso?, del mismo modo, vinculando la serie de datos que presenta el DANE para el 2016 surgen varias preguntas sobre la especificidad en zonas rurales y su articulación a las políticas de desarrollo rural, acceso y cierre de las brechas sociales.

1.9 Consideraciones finales

De este modo, a lo largo de este recorrido de cifras e investigaciones a nivel internacional, latinoamericano y de Colombia, se busca mostrar un panorama de los procesos de globalización de cara a los esfuerzos de los habitantes rurales en el distrito específicamente en Usme como la segunda localidad que tiene más población rural con un 30% de Bogotá para el 2016 y además de esto teniendo en cuenta que estos habitantes de la ruralidad distrital han gestado diferentes luchas por conservar su identidad y al mismo tiempo hacer parte de procesos mercantiles, digitalizados y de construcción de conocimiento, procesos acelerados con dificultad de asimilación por parte de las comunidades tanto rurales como urbanas en relación a su infraestructura y conectividad. No obstante, se gestan propuestas para adaptar

estas vías de desarrollo y discursos de progreso en el campo a través de la digitalización y procesos formativos en la primera infancia, primaria y secundaria a través de la llegada de las TIC como computadores, tabletas y cámaras a las escuelas rurales del distrito.

Así las cosas, los procesos de educación rural buscan articularse de manera progresiva a la llegada de las TIC enfocadas al aprendizaje en el territorio, generando experiencias de acierto en algunos casos y en otros dilemas en el uso e interacción con estas.

En este sentido, a través del sistema educativo y familiar se ha buscado asociar de manera propositiva, como medio para la innovación y avance rural las tecnologías, como facilitador de la información, es decir, logrando un mayor acceso al mundo globalizado, como toda una serie de avances en materia técnica y tecnológica a nivel agrícola, ganadero y hasta no agropecuario. Sin embargo, así como encuentran una serie de oportunidades en las TIC, surgen un conjunto de desafíos en el uso técnico, en infraestructura y de pensamiento crítico en los procesos de aprendizaje con estas tecnologías.

Dando continuidad al documento, en el siguiente capítulo se encontrará el desarrollo conceptual, metodológico y teórico de la investigación, brindando el contexto donde se planteó y propicio el proceso investigativo y que herramientas fueron útiles en el mismo.

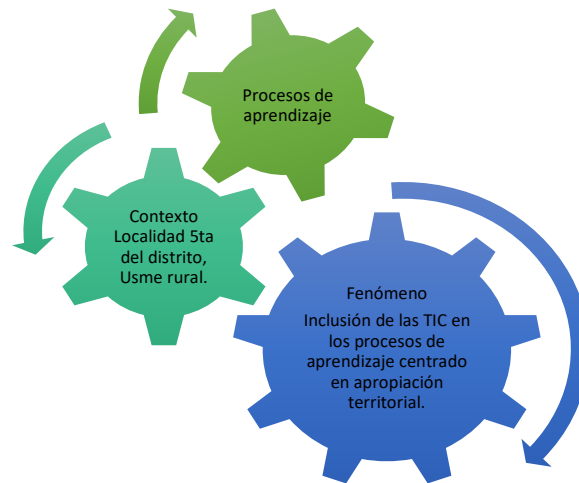


Figura 9. Esquema fenómeno, contexto y proceso psicológico en esta investigación. Diseño propio.

SEGUNDO CAPÍTULO

2. CONTEXTUALIZACIÓN DE LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE CENTRADOS EN LA APROPIACIÓN TERRITORIAL EN EL CONTEXTO COMUNIDAD-ESCUELA CON LOS CENTROS EDUCATIVOS DE LA AGRUPACIÓN O.H.A.C.A.

Introducción

“Las TIC son estimuladores e infraestructuras que asisten el aprender, estos no construyen aprender, es el aprendiz quien lo hace con el apoyo de la tecnología; las TIC no resuelven problemas del aprender que no son problemas que surgen con la tecnología, sino que son anteriores a su uso” (Sánchez, J., 2004, p. 86).

Después de la visualización del panorama general sobre el fenómeno de la educación rural e inclusión de las TIC en los procesos de aprendizajes presentados en el primer capítulo, se expone en un segundo momento, en este capítulo, las orientaciones generales del

planteamiento de este proyecto con componentes referentes al contexto donde se inscribe la investigación, la pertinencia de la investigación, el sistema teórico conceptual, los aspectos metodológicos y procedimentales donde se gestó la investigación y escenarios en que se desarrolló la investigación.

Ahora bien, en este apartado se busca brindar al lector herramientas para entender los procesos comunitarios de organización en Usme rural, su ubicación geográfica, prácticas culturales y económicas mediante la voz de padres de familia, líderes comunitarios, actores educativos de la Secretaría de educación (directivos, docentes, servicio de aseo y vigilancia), estudiantes y otros agentes del territorio que participaron en la investigación.

De esta forma, se muestran las características demográficas y tecnológicas referidas al equipamiento técnico y uso de las TIC por los estudiantes de 1° a 7°, que fueron el foco de análisis del sistema educativo.

Luego se expone como fue el transcurso de la investigación a través del mapeo de los actores en la Localidad 5ta de Usme zona rural en el distrito, seguido de esto se presenta la proyección del sistema teórico conceptual referido a los procesos de aprendizaje, la apropiación territorial y cómo estos dos procesos comprendidos en la triada comunidad, familia y escuela.

De manera posterior, se despliegan los aspectos referentes a pertinencia de la investigación con el fin de comprender el impacto a nivel educativo, ambiental y cultural que propone la investigación debido al fortalecimiento de los procesos de formación en Colombia y la salvaguardia de la diversidad poblacional en el país desde la cultura campesina.

Para finalizar este capítulo, se plantean los objetivos que orientaron la investigación, pregunta de investigación, problemática y propuesta metodológica para abordar el fenómeno de investigación.

En este sentido, y en concordancia con el planteamiento de la investigación a nivel epistemológico y metodológico, se propone que la investigación sea comprendida en el marco de la complejidad y desde un enfoque constructivista pero al mismo tiempo con un enfoque exploratorio del fenómeno de la investigación en un marco propositivo, positivo y prospectivo de campesinos del distrito en la localidad de Usme como agentes y miembros de la Secretaría de educación distrital desde los procesos de aprendizaje centrados en sus prácticas productivas y maneras de vivir conectadas con su territorio.

De esta forma, Vygotsky (2000), Piaget (1995), Bruner (2002) y Salomon (2001) proponen que el conocimiento del sujeto está en el acto de interaccionar con el objeto que conoce, situado con los afectos y experiencias significativas que le genere su construcción de mundo. También es conveniente traer a referencia a Bruner (2002) y Varela (2001) que proyectan en los sujetos la “enacción”, donde la mente no es individual, sino que emerge en la interacción entre un sujeto que aprende y lo que conoce.

Al llegar a este punto, es fundamental comenzar a desplegar los componentes de este capítulo, así se expone el siguiente esquema para lograr articulación con los siguientes capítulos de la investigación.

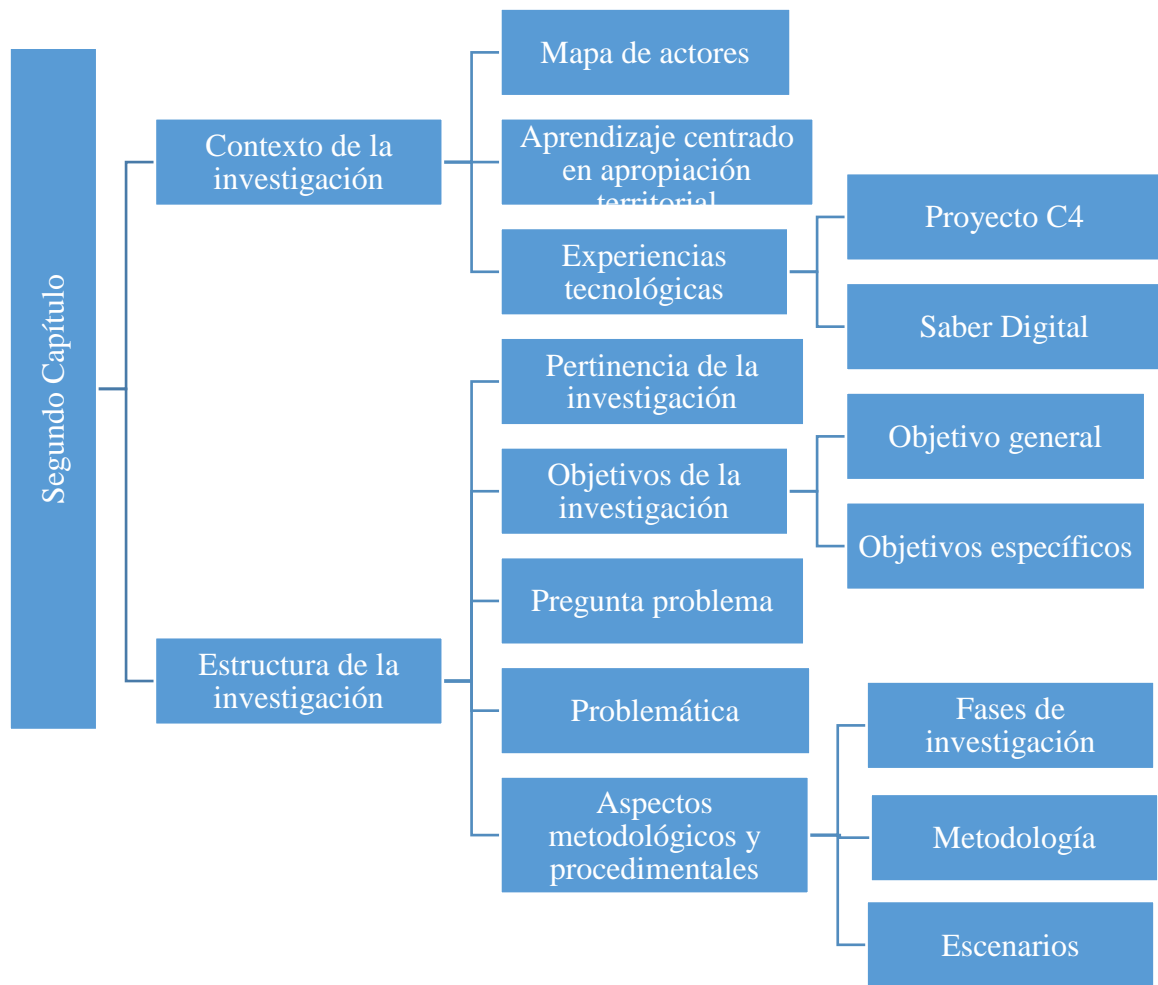


Figura 10. Plan capitular, segundo capítulo. Diseño propio.

Avanzando en el recorrido de ese capítulo, es fundamental precisar en el escenario, los actores y las condiciones productivas en que emergió la investigación. Conforme a esto, el siguiente apartado plantea las condiciones laborales, económicas, políticas, de salud, de educación y de cultura en que se encuentran los principales actores de la investigación. A fin de comprender esto, en un primer lugar se plantea la fotografía tomada en el 2016 sobre la Institución educativa El Destino, como muestra de la riqueza ambiental y humana que se encuentra en el territorio de Usme rural, Localidad 5ta de Bogotá.

2.1 Contexto en que se desarrolla la investigación



Figura 11. Fotografía Colegio el Destino Usme: Institución Distrital Técnico en agropecuaria articulada al Sena de Mosquera. Diseño propio.

2.1.1 Usme rural y construcción de identidad del campesinado distrital

De esta manera, como se ha dicho anteriormente, la investigación se desarrolló en Usme rural, Localidad 5ta de Bogotá, en cinco veredas, en un primer momento en la vereda el Destino situada como el centro poblado de la zona rural de esta localidad, en un segundo lugar en la vereda Olarte ubicada más cerca a Usme Pueblo, borde urbano rural de la Localidad, vereda Arrayanes, vereda Curubital y vereda el Hato conocida como la más próxima al batallón del ejército. Posteriormente se desarrolla el mapa de actores y escenarios en que participaron los actores de la investigación.

Asimismo, en el siguiente apartado se profundizan las características del contexto, ubicación de las familias y el sistema educativo de la Localidad de Usme zona rural, veredas que tienen zona fronteriza con la Localidad de Ciudad Bolívar zona rural, la Localidad de Sumapaz y la Localidad de San Cristóbal (Codazzi, 2015).

Mapa de actores en el territorio, Localidad 5ta de Usme, contexto rural en el distrito

En este punto, se traza el panorama general de los actores de la comunidad de Usme rural, para esto se muestra la Figura 12, donde se expone que los actores más representativos en el

territorio son el Acueducto, la Base Militar el Hato, La Universidad Antonio Nariño, Universidad Nacional sede Sumapaz, Alcaldía distrital y Alcaldía de la Localidad 5ta de Bogotá, Instituciones religiosas evangélicas, sindicato campesino de Sumapaz, punto de Salud en la vereda el Destino y sistema de educación orientado por la Secretaría de Educación distrital, según los relatos de los participantes de la investigación; todos estos actores participan de forma directa e indirectamente en la formación de los estudiantes, por ejemplo con el Acueducto se llevan a cabo procesos de investigación acción con la Escuela Hato sobre el retamo espinoso y su afectación con el frailejón, fauna típica del páramo. Otro caso es el puesto de salud situado al lado del colegio el Destino donde se llevan jornada de vacunación para los estudiantes de las escuelas O.H.A.C.A.

Aquí cabe resaltar que:

Los jóvenes rurales no debe ser vistos como objetos de procesos formativos sino como sujetos de su propia formación y que los modelos educativos diseñados para atender a la población rural, no pueden ser concebidos de manera aislada de la comunidad, ni de las instituciones de desarrollo rural, estos deben incorporar una visión de desarrollo local construida de manera participativa con las familias, los estudiantes, los docentes, las autoridades gubernamentales, la sociedad civil y las empresas privadas, teniendo en cuenta la vocación del territorio, los recursos disponibles y las características propias de la población a atender; de esta manera, se generaría una verdadera revolución educativa con calidad y pertinencia para el medio rural (Aldana, 2012) citado por Rojas, H. L. (2017).

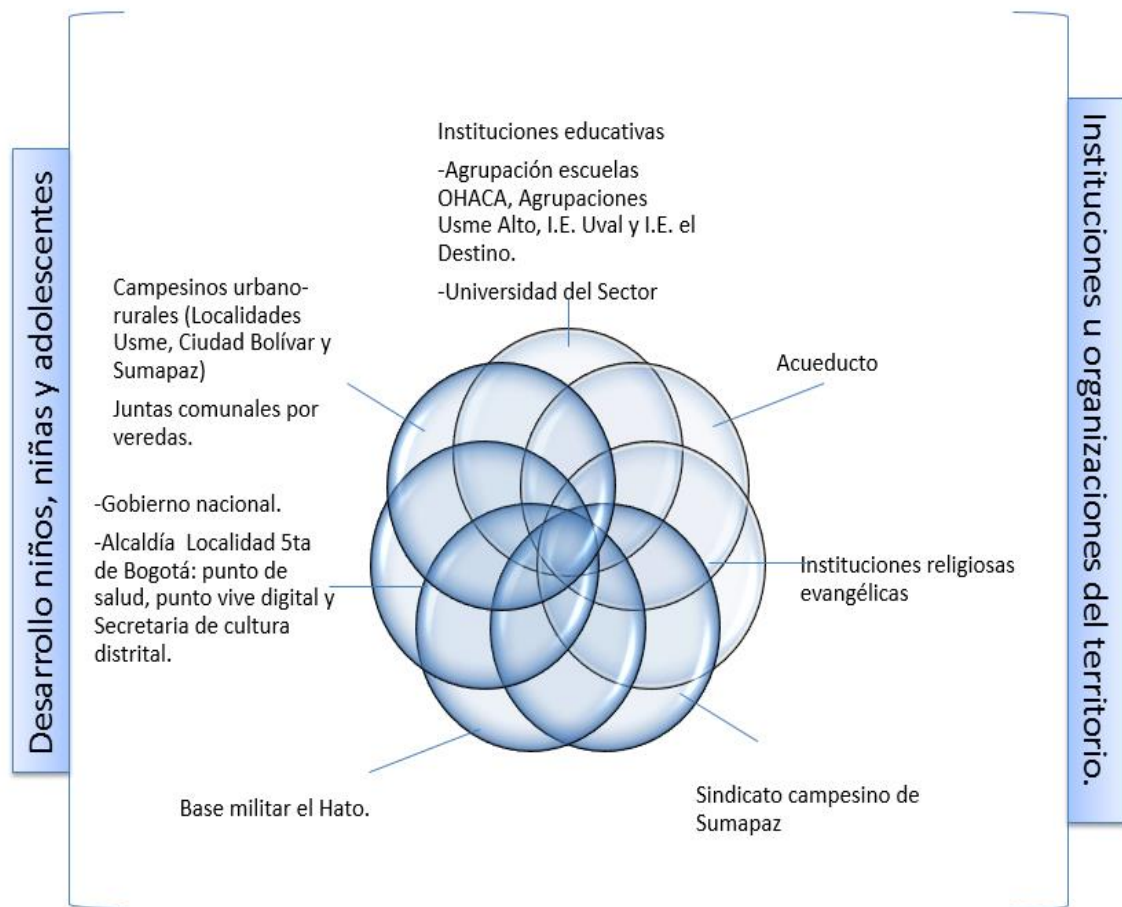


Figura 12. Esquema de actores del territorio Usme rural, quinta localidad del Distrito. Diseño propio.

En cuanto a las cualidades y circunstancias del contexto, según el Censo Rural realizado por el Distrito, “Usme es el 30% de la ruralidad distrital” (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2016, párr. 2), para esto es importante precisar cómo se está entendiendo la ruralidad en esta investigación, Rojas, H. L. (2017), explica que “desde la conceptualización de la nueva ruralidad se ha buscado configurar una definición del campo no solo vinculado a las prácticas agrícolas y la producción en el marco económico” (p. 78) esto también ha invitado a pensar

este escenario como lugar de saberes, cultura y tradiciones; de este modo, se establecen relaciones emocionales, afectivas y vinculares con el territorio.

Adicionalmente, la nueva ruralidad propone que “esta concepción es una nueva lectura de lo rural, que no reposa en sus necesidades como carencias, sino “sobre las potencialidades”, tanto naturales como humanas” (Restrepo, 2004) citado por (Rojas, H. L., 2017).

De esta manera, se muestra que gran parte de los padres de familia del sector laboran actualmente en trabajos agrícolas como (siembra de arveja, papa, papa criolla, habas, cubios y frutas) y otros ejercen el sector productivo en prácticas ganaderas (como cría de ovejos, vacas, chivos, conejos, piscos o cerdos) También habría que mencionar, la importancia de la pesca con el cultivo y criaderos de Trucha arcoíris como fuente de ingresos y eje representativo en la economía del sector.

Otra parte de la población trabaja en el sector de la construcción (carreteras), la infraestructura, oficios generales (vigilancia y servicios de aseo), y movilidad, manejando vehículos que prestan transporte de la comunidad del Barrio Tenerife hasta las diferentes veredas de Usme rural.

De acuerdo con las primeras aproximaciones a campo, se observa una tendencia a que en los roles del hogar los asuma la mujer, ya que esta cuida de la casa y los hijos; por su parte, el esposo trabaja en la tierra, en la cría de animales o en oficios varios como se expuso en el anterior párrafo y los hijos estudian en la escuela más cercana a la vereda, instituciones educativas que fueron edificadas por la comunidad y administradas por la Secretaría de Educación Distrital.

Otros actores importantes son las familias que se sitúan en el territorio “como población flotante”, es decir población que se moviliza entre las parcelas de las veredas de la Localidad de Sumpaz, Localidad de Ciudad Bolívar y zonas rurales cercanas de otros “Departamentos

como Cundinamarca, el Meta y el Tolima” (Codazzi, 2015), en busca de estabilidad laboral; según algunos padres de familia, “ellos se ocupan de las tierras del sector que pertenecen a varios hacendados, así los campesinos arriendan las tierras o son cuidadores de ellas”.

Por otra parte, en relación al territorio, han surgido varios cambios según los relatos recolectados en un primer acercamiento a campo; en estas narraciones los miembros de la comunidad enuncian como la transformación del territorio se ha venido dando de varias formas según factores económicos, políticos, administrativos que se han venido dando a cabo tanto en la Localidad de Sumapaz como en la Localidad de Usme y Localidad de Ciudad Bolívar por el cambio de POT en el distrito (**LC2, 2017**).

A partir de lo anterior, habría de mencionarse los importantes cambios sucedidos en materia educativa desde los años 70's donde la comunidad gestionó varios predios y espacios para la formación de los niños, jóvenes y adultos del sector, principalmente para educación formal relacionada con el objetivo de alfabetización en lectoescritura y suma-resta (referencia). Posteriormente, este espacio fue administrado por la Secretaría de Educación (**LC1, 2017**).

Otro cambio importante por mencionar es la migración de la Localidad de Sumapaz hacia Usme rural a causa de las fuertes movilizaciones campesinas lideradas por Juan de la Cruz Varela y un periodo de violencia que generaron que la población se trasladara (**LC1, 2017**). Adicionalmente, otra transformación que tuvo el sector rural está relacionada con la “apertura económica propuesta para promover la llegada de los productos importados, que, además, favoreció la exportación de productos agrícolas como el maíz, papa, criolla, arveja, cubio y habas (actualmente)” (**LC1 y LC2, 2017**).

De igual forma, en las últimas décadas se observa una tendencia a una creciente expansión urbana que se dirige de las zonas urbanas de la localidad de Usme a los predios del contexto

rural, llegando en mayor medida a los predios de Usme pueblo y sus alrededores. También se observa un crecimiento de la expansión agrícola, cuando las familias y los miembros de la comunidad comienzan a extenderse hacia el páramo de Sumapaz (LC2, 2017).

Estos y otros componentes contextuales han traído metamorfosis de los sentires y forma de comunicarse entre la comunidad.

Por citar un ejemplo, según los primeros acercamientos a campo, algunos miembros de la comunidad se ha disgregado la comunidad, pues ahora se ve en menor medida la vinculación de los padres de familia o comunidad con el trabajo en las escuelas, se han transformado las prácticas de caza de animales y se han gestado dificultades ambientales por riesgos de daño al páramo, fauna, flora y comunidades del páramo Sumapaz (LC2, 2017).

Por último, en relación al proceso de construcción del entorno, las tecnologías de la información y comunicaciones no tienen un papel muy importante porque artefactos como tabletas, celulares, así como su comunicación y conectividad son relativamente nuevos, ya que fueron introducidos en el territorio hace 6 a 4 años desde la llegada del punto Vive Digital y la conectividad de telefonía e internet en las escuelas rurales (Ori, 2016 y Castañeda, 2016), Además, existen hay dificultades con respecto a la conectividad e infraestructura, como exponen los campesinos del sector y miembros de las escuelas (estudiantes, administrativos, docentes y directivos), ya que la implementación de la conectividad y uso de las TIC en el sector está en desarrollo pues solo hay señal de telefonía Claro y es un reto la instalación de telefonía móvil, telefonía fija y banda ancha en algunas regiones.

En este sentido, recogiendo lo hasta aquí dicho, se plantea la tabla 1, con los principales dominios que orientan la comprensión de la investigación. Del mismo modo, se seguirá profundizando en los siguientes apartados sobre el escenario educativo en el territorio.

Tabla 2

Dominios que orientan la investigación-territorio Localidad 5ta Usme Rural, Bogotá.

| Dominios que orientan la investigación-territorio Localidad 5ta Usme Rural, Bogotá | | |
|---|---|--|
| Dominios | Indicadores | Componentes/entidades |
| Dominio histórico | Historia de las familias del territorio y trayectoria de la comunidad en el territorio. | -Construcción de las escuelas del territorio, construcción de carreteras, migraciones de la localidad de Sumapaz por conflictos bélicos con guerrillas a la localidad de Usme y Ciudad Bolívar. -Prácticas campesinas, relación con el trabajo de la tierra (papa, alverja, cubio y entre otros) cuidado de animales. -Relación conflictiva ambientalmente de la comunidad rural con el páramo, fuentes hídricas, pesca de trucha y ganadería. |
| Dominio socio cultural | -Instituciones, político, económico, administrativo -Acceso a servicios y herramientas culturales. | -Alcaldía localidad 5ta de Usme, Bogotá. -Secretaría de Educación Distrital: Institución educativa el Uval; Institución educativa agropecuaria el Destino, Agrupación de escuelas Usme Alto y Agrupación escuelas O.H.A.C.A. -Universidad Nacional sede Sumapaz, Universidad Antonio Nariño sede Usme -Secretaría de Salud: punto de salud Vereda el Destino. -Base militar el Hato. -Punto vive digital Vereda las Margaritas: herramientas y programas dados por la Alcaldía y Ministerio TIC para la promoción de la cultura TIC. -Acueducto de Bogotá (predio Represa la Regadera y Represa Chizacá). |
| Dominio político | Acciones orientadas a la apropiación territorial y gobernanza. | -Alcaldía localidad 5ta de Usme, Bogotá y entidades que brindan bienes y servicios. -La comunidad y los estudiantes desarrollan espacios de reflexión en torno a la construcción social del territorio y su gobernanza en la viabilidad o transformación del territorio. |

Nota tabla: dominios de la investigación. Diseño propio.

2.1.2 Sector educativo de la zona rural Localidad 5ta de Bogotá

Dando continuidad a la lectura de contexto en que se sitúa la investigación, en el sector de Usme rural se encuentra orientado por la Secretaría de Educación Distrital, la cual cuenta con una serie de escuelas en Usme Alto y Usme bajo que dotan de educación a la primera infancia hasta grado quinto, solo una de estas escuelas está dotada con la formación de primera infancia a grado séptimo. A parte de estas escuelas, en el territorio hay dos colegios

que forman de primera infancia a once, estos son el Colegio el Destino con formación técnica y tecnológica y el Colegio el Uval.

Estas instituciones educativas se encuentran distribuidas en grupos, primero se hace referencia al Colegio el Destino, y al Colegio el Uval, donde ambas instituciones educativas proveen de educación a la población de primera infancia a grado once.

Después, se ubican dos agrupaciones de instituciones educativas que prestan servicios escolares de primera infancia a séptimo grado, estas agrupaciones son acreditadas como la Agrupación de CEDS de Usme Alto (La Unión Usme, los Andes, la Mayoría y Chizacá) y Agrupación de CEDS Rurales O.H.A.C.A. (Olarte, Hato, Argentina, Curubital y Arrayanes).

2.1.2.1 Agrupación de CEDS O.H.A.C.A. Currículo flexible y P.E.I.R.

De acuerdo con lo anterior, es indispensable precisar sobre el escenario de la investigación, para esto se muestra, específicamente, en el siguiente apartado la ubicación geográfica de las escuelas O.H.A.C.A. (2010).

Según la página de estas escuelas (2010), “se encuentran situadas en un rango de distancia entre 3.5 km y 15 km del casco urbano de Usme-Centro” (párr. 2), tienen una población estudiantil está conformada por aproximadamente 270, entre ellos niños y niñas de preescolar al grado séptimo de educación básica secundaria. Gran parte de los estudiantes son distinguidos como hijos de campesinos del sector, otros de ellos vienen de la zona urbana de la localidad. Esta población estudiantil es orientada por 20 docentes, una secretaria, un coordinador, un equipo administrativo y un director rural, dirigidos por los lineamientos de la Secretaría de Educación Distrital y Ministerio de Educación Nacional. También debe tenerse en cuenta que cada proyecto pedagógico se rige por unas particularidades contextuales y verdades. De esta forma, la escuela Olarte presenta diferentes proyectos

productivos como huerta, deporte formación ciudadana y patrimonio; la escuela el Hato realiza arte, reciclaje, teatro, así como tienen una huerta y senderos pedagógicos; la escuela Arrayanes tiene proyectos de TIC, Cunicultura y senderos pedagógicos; la Argentina posee proyectos sobre la autonomía y el reciclaje y Escuela Curubital realizan actividades como la Cunicultura y el arte y tienen una huerta.

A continuación, se muestra un mapa de la ubicación de las escuelas en el territorio distrital.

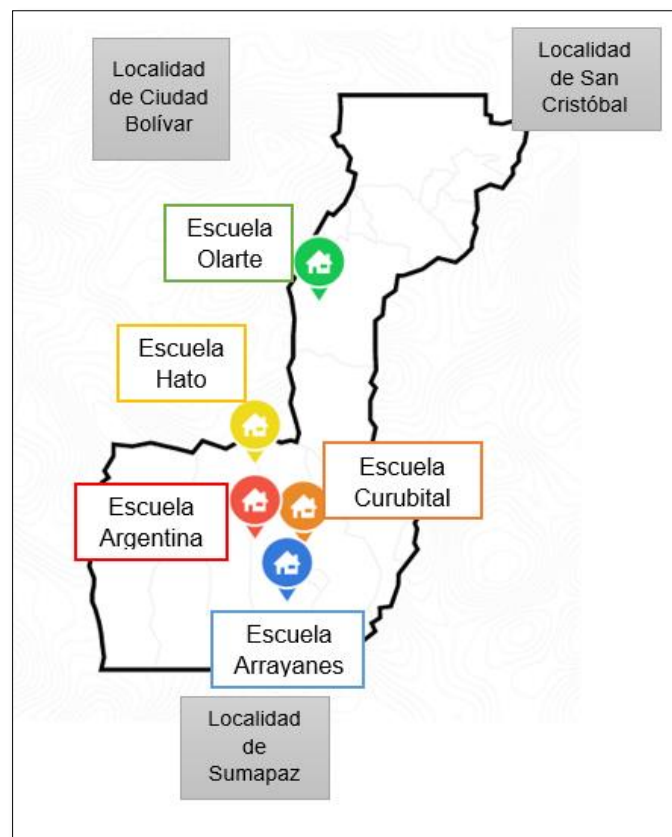


Figura 13. Mapa ubicación geográfica Usme rural, escuelas Agrupación O.H.A.C.A. a partir del Mapa de la caracterización educativa de la Secretaría de Educación Distrital, Localidad de Usme (2010). Diseño propio.

Proyecto Educativo Institucional Rural (P.E.I.R.) de la Agrupación escuelas O.H.A.C.A., “Aprendo formativa y productivamente en lo rural, para lo local y lo global” (2010, p.1).

Para seguir comprendiendo las dinámicas y transformaciones de la escuela se traen los principales componentes del proyecto educativo institucional rural, P.E.I.R. de la Agrupación escuelas O.H.A.C.A. (2015) con el objetivo de aportar a la construcción territorial. Del mismo modo, se esboza que su núcleo de acción para lograr la formación de los estudiantes está enfocado en los procesos de aprendizaje desde la **Teoría crítica de la ciencia y el pensamiento complejo** que hacen referencia a una formación integradora y agenciadora de los estudiantes desde lo rural para aportar a lo local con miras a lo global.

(...) Ya que, en la actualidad los procesos de aprendizaje requieren que los maestros y maestras estén referenciados en paradigmas y sistemas educativos que centren la atención en los procesos de aprendizaje en contexto y que los estudiantes se formen como actores de su propio desarrollo y el de su localidad. Esto implica implementar una pedagogía articulada al saber escolar y extraescolar con las exigencias del mundo de la vida, garantizando mayores posibilidades de formación de competencias, emociones y valores que dignifiquen al ser humano (P.E.I.R. Agrupación escuelas O.H.A.C.A., 2015, p. 13).

En concordancia con lo anterior, en el siguiente esquema se muestra el horizonte institucional que actualmente acompaña este modelo pedagógico.

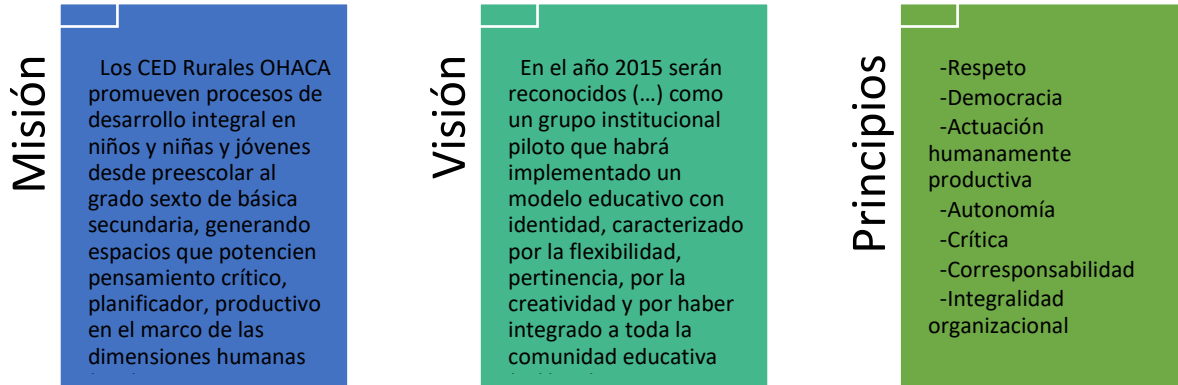


Figura 14. Horizontes institucionales Agrupación de escuelas O.H.A.C.A. a partir del P.E.I.R. de la Agrupación escuelas O.H.A.C.A. (2014). Diseño propio.

De esta manera, “los Centros educativos Rurales (CED) O.H.A.C.A. (2014) desarrollan una propuesta pedagógica que se plantea desde los **Aprendizajes formativos y Productivos –AFP–**” (p. 13), con el propósito de aprovechar los recursos contextuales ya sea económicos, sociales y culturales de las escuelas y sus comunidades afines; atendiendo a los estudiantes y sus familias de forma ajustada a quienes dirigirán los territorios en un futuro.

Así, el P.E.I.R. de la Agrupación escuelas O.H.A.C.A. (2014) presenta “que su enfoque lo concibe y se proyecta como una forma de trabajo escolar que articula proactiva y creativamente el aprendizaje bajo un diálogo productivo entre el saber universal y el saber local” (p. 13), de modo, que los niños, niñas y jóvenes a lo largo de sus procesos de aprendizaje en las escuelas, “logren estructurar una **mentalidad crítica, creativa, planificadora y productiva**” (p. 13), que los va proyectando y posicionando como actores de su propio desarrollo según las tensiones, retos y oportunidades que surgen entre la teoría y la acción en el territorio.

Siguiendo la misma línea “esta acción pedagógica asume una interpretación crítica y compleja haciendo uso, para su comprensión de los saberes universales como la filosofía, las ciencias y la tecnología, la antropología, la economía, la política, la psicología, entre otras” (P.E.I.R., 2010, p. 13).

De igual forma, el enfoque de Aprendizajes Formativos y Productivos se constituye en una orientación clara para que la institución educativa implemente una serie de estrategias de trabajo escolar que le permitan a cada estudiante ubicarse racional y actitudinalmente, en situaciones de aprendizaje que se deriven de tensionar lo práctico con lo teórico, la vida cotidiana con el saber escolar, la comunidad con la escuela. Este proceder busca que los estudiantes configuren formas de pensar, sentir, comunicar y actuar frente a **realidades concretas**, en una perspectiva crítica, y que en este proceder vayan desarrollando todas sus dimensiones humanas: social, productiva, volitiva, política, espiritual, lúdica, etc. (P.E.I.R, 2014, p. 14).

Asimismo, a partir de la importancia de la formación por ciclos para el P.E.I.R, a continuación, se muestra un esquema general del SED adaptado por las escuelas O.H.A.C.A, donde se tiene en cuenta los derechos de aprendizaje y edades de los estudiantes.

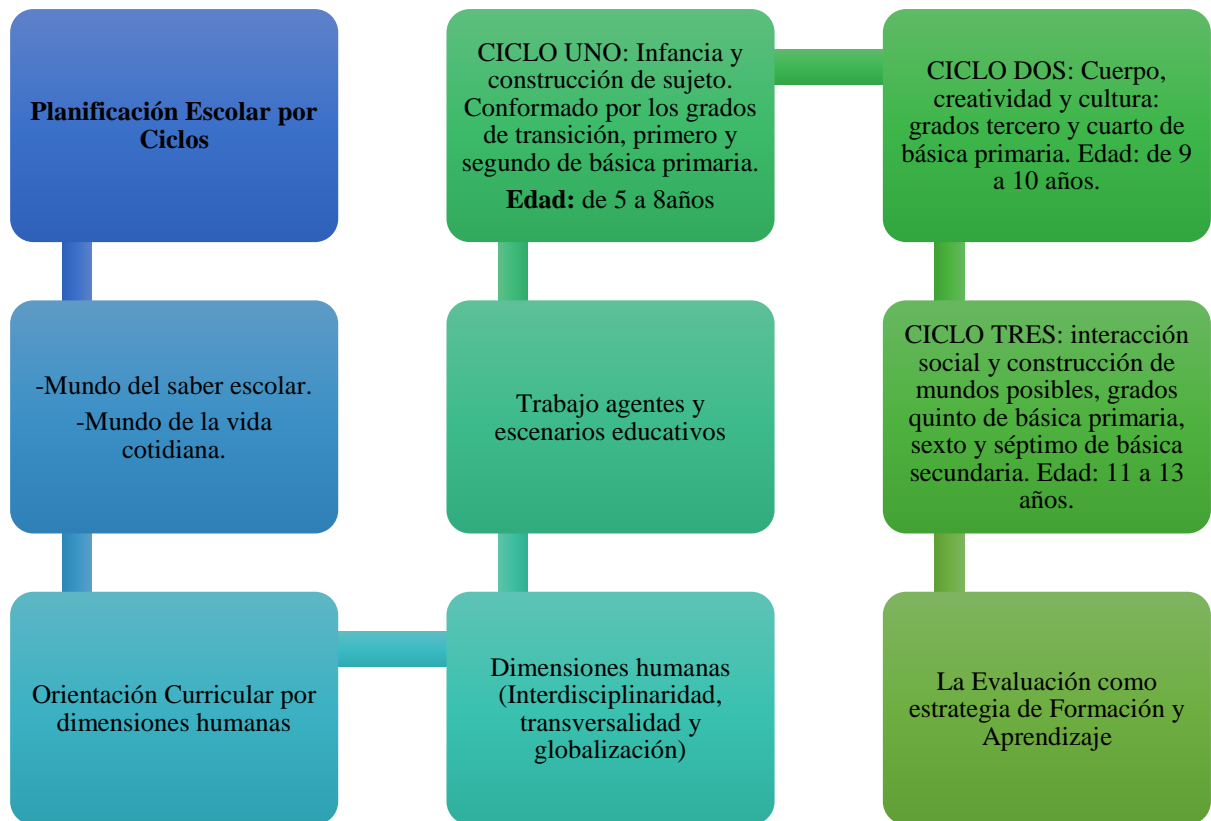


Figura 15. Esquema organización curricular por ciclos escuelas Agrupación O.H.A.C.A. a partir los lineamientos de la Secretaría de Educación Distrital, Localidad de Usme (2014). Diseño propio.

Propuesta pedagógica (2010-2014) P.E.I.R. Escuelas O.H.A.C.A.

De esta forma, la propuesta pedagógica se proyecta en los proyectos pedagógicos productivos como se planteó en el apartado anterior. Así “los planes de estudio están orientados por ordenadores de aprendizaje que surgen de los diferentes eventos de la vida cotidiana, los cuales serán organizados de forma que su implementación permite alcanzar las

metas institucionales a nivel de formación de los educandos” (P.E.I.R. Escuelas O.H.A.C.A., p. 19).

Igualmente, “el currículo globalizado se organiza tomando los referentes de la reorganización de la enseñanza por ciclos y los lineamientos del enfoque pedagógico de Aprendizajes formativos y Productivos” (p. 20).

De la misma manera, la estructura interna sigue la lógica de la implementación del modelo educativo mencionado anteriormente; “es decir, es indispensable el desarrollo de momentos que conduzcan a la estructuración de la forma de **producir o reproducir saberes, de relacionar referentes y contenidos de conocimiento que coadyuven a las lógicas de aprendizaje establecidas**, en el ámbito de la mayor flexibilidad curricular” (p. 22).

Otro componente indispensable para la comprensión de aprendizaje en niños, niñas y jóvenes con el objetivo de realizar una apropiación territorial es incorporar las particularidades contextuales de los territorios en los que están situados los procesos de formación, P.E.I.R (2014) “al incluir las diferentes celebraciones, nacionales y locales para el fortalecimiento de su dimensión humana, el involucramiento de padres de familia y agentes territoriales al trabajo escolar” (p. 23).

Por último, el modelo organizativo de las instituciones educativas se sitúa “en un primer lugar con el equipo de Dirección, posteriormente los equipos de docentes por CICLOS, seguido de unos equipos de docentes de apoyo para actividades específicas, de un equipo de apoyo administrativo, representantes estudiantiles y representantes de los padres de familia y/o acudientes” (p. 27).

En conclusión, el P.E.I.R. de la Agrupación escuelas O.H.A.C.A. “busca lograr, en este tipo de comunidades, una formación pertinente y de calidad para la proyección creativa y productiva de sus educandos en el mundo escolar y en el mundo de la vida cotidiana” (p. 14)

Del mismo modo, se plantean los estándares básicos de competencias del Ministerio de educación (2006), que plantea que el aprendizaje por ciclos debe orientarse al aprendizaje ligado a competencias como lenguaje, ciencias, matemática y ciudadanía, los cuales se explicaran en la siguiente sesión.

Estándares Básicos de Competencias

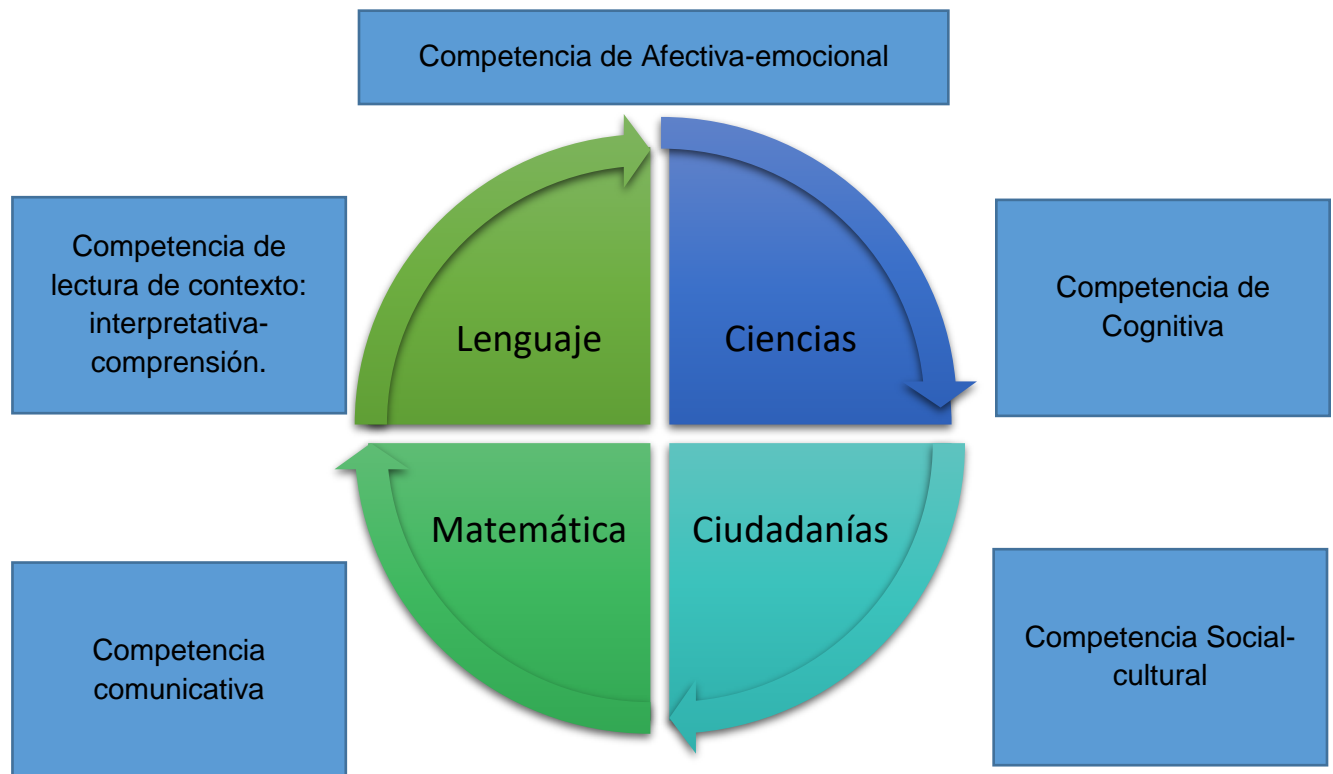


Figura 16. Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Ministerio de Educación Nacional (2006).

El Ministerio de Educación Nacional (2006), plantea que a nivel de nacional se deben sustentar las áreas del aprendizaje expuestas en el estándar del Lenguaje oral, escrito y no verbal, de manera que los estudiantes sean capaces de interpretar, analizar y comprender los contextos donde se encuentran. Además, se debe poner en práctica las competencias en lógica matemática, ciencias e innovación tecnológica y ciudadanías con el propósito de que puedan aportar a una apropiación desde sus territorios con una gestión de sus competencias a nivel individual y social.

Por lo anterior, es pertinente pensar si el proyecto educativo institucional está pensado en búsqueda de la producción crítica de procesos de aprendizaje en contexto. También es importante preguntarse si en la ejecución del proyecto educativo tiene lugar la apropiación territorial de los estudiantes y sus familias. Aquí se podría incorporar la mirada de Perkins (2008, p. 23), quien explica que “para poner en práctica lo que se sabe es indispensable reconocer los aprendizajes y hacer uso activo de ellos, de forma colaborativa y cooperativa”, desde la comprensión de lo que se hace generando en los estudiantes, con preguntas orientadoras de la acción; de igual forma se debe tener en cuenta las ganancias y los costos de vida en el aula, entendido esto como la economía cognitiva de la educación, es decir, articular esfuerzos con lo que se hay y cómo los recursos del contexto que podrían potenciarse.

Teniendo en cuenta los principales aspectos institucionales de la Agrupación de escuelas OHACA, es fundamental comprender el lugar de los dispositivos electrónicos de cara a la apropiación territorial y aprendizaje en la escuela, así en el siguiente apartado se exponen las principales experiencias con TIC en estas escuelas O.H.A.C.A.

2.1.2.1.1 Experiencias tecnológicas: uso de las TIC en las escuelas O.H.A.C.A.

En este sentido, es indispensable comprender que, en estas escuelas, cada estudiante cuenta con tabletas, además de esto cada escuela tiene una dotación compuesta por una serie de computadores, televisor, plataforma de transmisión de radio y cámaras de fotografía profesional y/o semiprofesional. En este punto, se invita a pensar si en el contexto rural las TIC transforman el territorio únicamente o también existe la necesidad de co-construir y repensarse las TIC en transformación por las dinámicas sociales y condiciones sociales de los habitantes rurales.

De ahí que es importante precisar que las Nuevas Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, referida anteriormente como (TIC), serán entendidas en esta investigación como herramientas mediadoras de los procesos de aprendizaje. Es este sentido es pertinente exponer que estas tecnologías en el territorio son relativamente recientes pues en las escuelas comenzaron a llegar equipamientos por parte de la Secretaría de Educación Distrital y Computadores para Educar desde el 2004 aproximadamente, según los relatos de los docentes más antiguos y registros de la llegada de estos al territorio.

A pesar de esto, las TIC a nivel histórico no son tan nuevas como en la ruralidad, ya que estas pueden verse como la llegada de una extensión de las prácticas de progreso a través de las propuestas de la política pública referida a educación y trabajo; a pesar de esto estas herramientas se encuentran en un contexto que se encuentra en transición que privilegia otros procesos productivos y formas de vivir.

De este modo, los programas que se llevaron a cabo en las escuelas frente a la dotación de las TIC fueron el Proyecto C4 de la Secretaría de Educación del Distrito y el Centro Ático de la Universidad Javeriana. Asimismo, en la actualidad se desarrolla el **Proyecto de**

fortalecimiento de los ambientes para el aprendizaje y el conocimiento con el uso de tecnologías digitales, operado desde el 2017 por EAFIT, Saber digital. A continuación, se amplía la información sobre los proyectos antes mencionados.

Proyecto C4, Ciencia y tecnología para crear, colaborar y compartir, ejecutado por la Universidad Javeriana sede Bogotá

Los encargados del Proyecto C4 (2017), exponen que: “8000 estudiantes participaron en el proceso de formación, creación y producción en audiovisuales, fotografía, radio, contenidos web, radio web, prensa, robótica y prensa web, fortaleciendo los proyectos de aula” (párr. 4). De este modo, el proyecto C4 (2017), formula que su propósito es: “construir relaciones creativas en torno a la tecnología, basadas en la creación de contenidos, la indagación sobre su situación contextual, y el desarrollo y fortalecimiento de habilidades comunicativas” (párr. 6).

Este proceso se inició en el año 2016 por parte de la Universidad Pontificia Javeriana de Bogotá con el fin de articular las TIC a los procesos de aprendizaje y formación en los estudiantes de 3° a 7° grado de las diferentes escuelas con elementos de comunicación mediante la producción audiovisual, fotografía, robótica, radio y prensa.

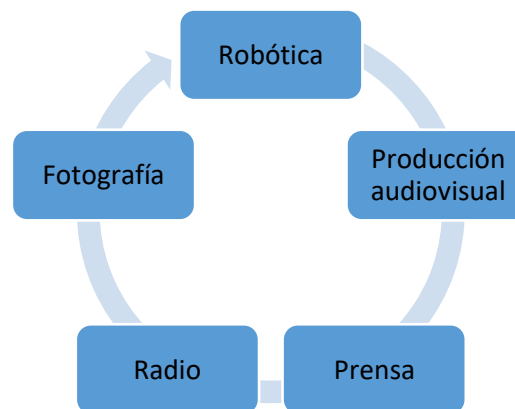


Figura 17. Comprensión programa de investigación TIC antecedente Universidad Javeriana C4 y Secretaría de Educación. Diseño propio.

Adicionalmente, se sabe que las escuelas estuvieron trabajando un enfoque diferencial de estos procesos con radio, robótica, prensa, fotografía y producción audiovisual en las diferentes escuelas; no obstante, no se cuentan con los registros de estas actividades en las diferentes escuelas y tampoco se le dio continuidad al proyecto en las Escuelas O.H.A.C.A.

Proyecto Saber digital, ejecutado por EAFIT

En un segundo lugar se encuentra el proyecto Saber digital que propone que para el año 2017 se plantea el acompañamiento a los docentes frente al uso y apropiación de las TIC como parte importante del campo educativo en las diferentes áreas de formación escolar, este proceso se propone desde la Secretaría de Educación Distrital y se ejecuta por medio de la Institución de Educación Superior EAFIT, donde se plantean cuatro componentes que se reseñan a continuación:

Componente I direccionamiento estratégico: Este componente se propone con el fin de acompañar a la Secretaría de Educación de Bogotá en el diseño e implementación de un plan de intervención que permita implementar soluciones efectivas para el fortalecimiento de los ambientes de aprendizaje mediante el uso de tecnologías de la información y las comunicaciones y medios educativos (basados en el modelo UBITAG de la universidad EAFIT) (EAFIT, 2017).

Componente II: modelo de intervención: busca desarrollar soluciones efectivas para el fortalecimiento de ambientes de aprendizaje mediante el uso de tecnologías y medios educativos digitales que desarrollen competencias digitales, competencias siglo XXI y para la vida, y competencias comunicativas en lengua nativa y lengua extranjera, en la sede principal de 41 instituciones educativas (EAFIT, 2017).

Componente III: red de tutores TIC: pretende consolidar e integrar una red humana de agentes de cambio para promover el fortalecimiento de los ambientes de aprendizaje

mediante soluciones efectivas de uso de tecnologías y medios educativos digitales que acompañan a las instituciones educativas seleccionadas (EAFIT, 2017).

Componente IV: tiene el objetivo de lograr una circulación de conocimiento sobre experiencias y buenas prácticas de uso de TIC, en la escuela y en intercambio con otras escuelas (EAFIT, 2017).

Esto puede llevar a la investigación a indagar sobre la articulación de los procesos educativos con el uso de los dispositivos electrónicos como medios de aprendizaje, conocimiento en contexto e innovación con miras a los desarrollos locales, este análisis se expone a profundidad en el capítulo 3.

Así las cosas, avanzando en los principios de la investigación en los siguientes apartados se proponen un espacio para la comprensión de lo que se ha venido llamando aprendizaje en apropiación territorial, con el objetivo de dar viabilidad al territorio y a la cultura campesina desde el distrito a partir del sistema familiar y la educación.

2.2 Procesos de aprendizaje en el territorio relación escuela-familia, centrado en la apropiación territorial

En correspondencia con el planteamiento de esta investigación, el aprendizaje es considerado como un fenómeno ecológico, que se desarrolla y evoluciona como un proceso en los diferentes ciclos de la vida humana. Igualmente es resultado de una configuración biológica, social, y cultural que permite al sujeto construir recursos psíquicos, materiales y con los otros en la interacción y a través del lenguaje para adaptarse a diversos escenarios, desafíos y oportunidades mediante el acoplamiento de sus estructuras internas y contextos relacionales a situaciones emergentes en la complejidad como resultado de sus experiencias significativas en el mundo a nivel cognitivo, afectivo y emocional. A continuación, se

muestra un panorama sobre los componentes que pueden vincularse a los procesos de aprendizaje centrados en apropiación territorial en la triada, escuela, familia y comunidad.

Aprendizaje y desarrollo humano, psicología histórico cultural

Álvarez y Del Río (1998), proyecta al diseño de la educación como zona de Desarrollo Próximo y propone que al tiempo de que un buen esquema de aprendizaje dote de conocimiento a los estudiantes, pueda proyectar además, “la transmisión cultural, la propia superación de la educación como transmisión y el abandono del objetivo de reproducir el pasado en el presente en los procesos de enseñanza aprendizaje” (p. 118); es decir, que la educación y en el caso de la investigación, la escuela, sirva de escenario para lograr apropiarse y aprovechar de forma crítica y creativa los recursos del territorio.

De tal forma, se retoma a Vygotsky, (2000, p. 133) que amplía exponiendo:

La Zona de Desarrollo Próximo, es la distancia entre el nivel real de desarrollo potencial, determinado por la capacidad de resolver independientemente unas situaciones problema, y el nivel de desarrollo factible, es determinado mediante la comprensión de la resolución de un problema bajo la orientación de un adulto o en colaboración con un artefacto mediador u otro que brinde orientaciones para el cumplimiento del problema.

Aquí se puede pensar en los aprendizajes previos de los estudiantes como saberes asociados a la pesca, a la siembra, a la ganadería, saberes sobre el páramo Sumapaz y una serie de recursos gestados en la vida en el campo, que además se pueden potenciar y actualizar continuamente con los nuevos contenidos asociados a la escuela, desde la problematización de sus experiencias y demandas de su contexto.

Modelos de la mente en relación con las culturas

Del mismo modo, al encontrar en la educación formal un escenario para dar viabilidad a la cultura local, debe pensarse en la relación de la pedagogía popular en el entendimiento de los estudiantes y metodologías didácticas en que se forman los estudiantes.

Por ejemplo, de acuerdo con Bruner (2002) se formula que la educación puede ser entendida como: “una importante encarnación de la forma de vida de una cultura, no simplemente una preparación para ella” (Bruner, 2002, p.31).

Después de hacer un recorrido histórico contextual en su marco teórico sobre el aprendizaje, este autor menciona que se han propuesto las siguientes tipologías de relaciones entre el docente y estudiantes de cara a la comprensión de las mentes de los aprendices y modelos pedagógicos.

Así, Bruner (2002) expone que en un primer modelo se ve a los niños como aprendices imitativos, donde se aprende a través del modelado, y los adultos saben hacer mientras los niños aprenden de ellos: “Guía al novato hasta los estilos habilidosos del experto, el proceso de aprendizaje se da dentro-fuera, de manera internalista y externalista” (p. 71). “También se propone que se da una acumulación del conocimiento culturalmente relevante e incluso se da una transmisión cultural, se prepondera la habilidad” (p. 72).

Un segundo modelo plantea ver a los niños aprendiendo de la exposición didáctica, con la adquisición de conocimiento proposicional entendido como lo que tiene que aprender el alumno deben ser principios o reglas de acción que está en la mente del profesor u otros artefactos mediadores como libro de texto o medios virtuales. De igual manera, se comprende el conocimiento como la capacidad de adquirir información nueva con la ayuda de ciertas “capacidades mentales” (...), “el proceso de aprendizaje se da dentro-fuera, de manera internalista y externalista. Este sería el modelo que tiene mayor preponderancia en la

actualidad y provee al docente un modelo de evaluación con pruebas objetivas” (p. 73). “La mente del aprendiz aquí se plantea como una tabula rasa, el estudiante se sitúa de forma pasiva y el conocimiento es acumulativo y la enseñanza se imparte de manera unidireccional” (p. 74).

Un el tercer modelo Bruner (2002):

Proyecta que se gesta la visión de los niños como pensadores, desde un desarrollo intersubjetivo. En este sentido él o la docente pretenden entender lo que piensa el niño, niña o joven y cómo llega a lo que cree; se estimula a través desde la discusión y la colaboración de modo que las todas las mentes humanas son capaces de mantener creencias e ideas y logran avanzar en marcos compartidos de referencia del conocimiento y de que cada uno pueda reconocer al otro, como un proceso intersubjetivo y objetivo (p.74).

En un cuarto y último modelo, se enuncia que los niños son concebidos como conocedores: “al niño, niña, joven se le invita a ir más allá de sus propias impresiones para incorporarse a un mundo pasado que de otra manera sería remoto y estaría más allá de su ámbito como conocedor”, citado de Donaldson, 1992, “como un proceso intersubjetivo y objetivo” (p. 80). “Se podría hablar de que se potencia la habilidad flexible cuando se lleva a al aprendiz a una combinación de prácticas y explicación conceptual” (Bruner, 2002, p. 72).

Ahora bien, Bruner (2002) explica que la educación podría ser un escenario en el que el niño se comprenda como “un ser activo e intencional, entendiendo el conocimiento como un hecho por el hombre en su interacción social puesto en acción en como su conocimiento sobre el mundo y sobre los otros se construye y se negocia con los otros, en contexto” (p. 85).

Tabla 3*Modelo de aprendizaje según Bruner (2002).*

| Modelo de aprendizaje | Mecanismo de aprendiz | Contexto relacional | Método |
|---|--|--------------------------------|---|
| Aprendices imitativos | Habilidad de imitar | Aprendiz pasivo | Imitación |
| Aprendiendo de la exposición didáctica | Nuevas capacidades mentales desde materiales impartidos | Aprendiz pasivo | Instrucción didáctica |
| Aprendiz como pensadores | Interpretación y comprensión desde sus teorías y creencias | Aprendiz activo Intersubjetivo | Discurso, colaboración y negociación |
| Aprendiz como conocedores | Diálogo entre los autores del pasado y sus creencias | Aprendiz activo | Discurso e interpretación con el pasado |

Nota: comprensión modelos de mente del aprendiz y pedagogía popular. Producción propia tomada de la teoría de Bruner “Mente del aprendiz y pedagogía popular”

No obstante, Bruner (2002) clarifica que su teoría sobre el aprendizaje se sitúa en el descubrimiento, donde propone que el aprendizaje un proceso mediante el cual el sujeto interactúa y obtiene nuevas estructuras cognoscitivas o cambia estructuras previas ajustándose a las múltiples etapas del desarrollo intelectual, biológico, social y cultural. De este modo, muestra que su modelo puede situarse como se explica en el siguiente esquema:

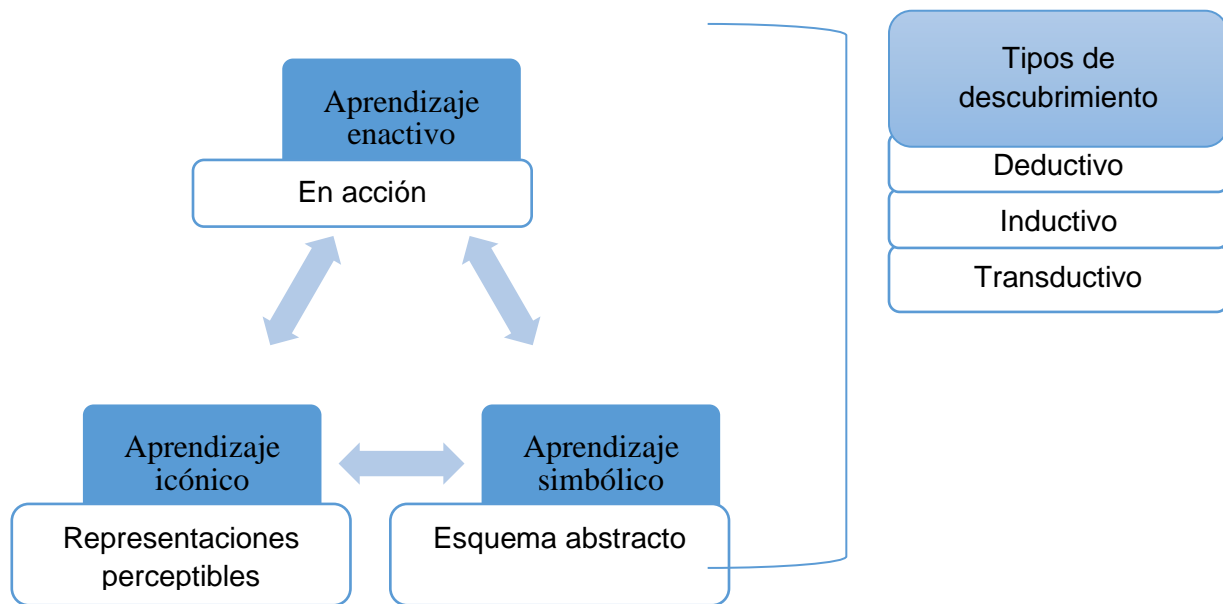


Figura 18. Comprensión procesos de aprendizaje. Producción propia tomada de la teoría de Bruner aprendizaje por descubrimiento.

De otro modo, al conectar estos procesos de aprendizaje con el territorio, Gadotti (2003):

Presenta una explicación más amplia con la pedagogía de la tierra como una vía para sostenibilidad, enunciando que esta va más allá de la preservación de los recursos naturales y de la viabilidad de un desarrollo sin agresión al medio ambiente; expone que esta implica un equilibrio del ser humano con él mismo y con el planeta, más aún, con el universo; en miras de la sustentabilidad, **referida al propio sentido de lo que somos, de dónde venimos y para dónde vamos, como seres del sentido y donantes de sentido de todo lo que nos rodea** (p. 1).

Aquí es pertinente traer a colación el concepto de apropiación territorial, el cual inicialmente es interpretado desde la apropiación como explican Vidal y Pol (2004), “con una concepción dual de la acción-transformación y representación simbólica, las cuales vinculan la territorialidad y el espacio personal, citado por (Reyes-Guarnizo, A. B., 2014, P.

8) y también definida “desde la identificación simbólica, la cual se vincula con los procesos afectivos, cognitivos e interactivos” (citado por Pol y Vidal, 2005)” citado por (Reyes-Guarnizo, A. B., 2014, p. 8).

Adicionalmente, Pol y Vidal (2005):

Manifiestan que el uso del concepto de apropiación en psicología se remonta a las visiones marxistas aportadas por la psicología soviética encabezada por Vygotski y continuada Leontiev; desde este punto de vista, de **la apropiación como un mecanismo básico del desarrollo humano, por el que la persona se “apropia” de la experiencia generalizada del ser humano, lo que se concreta en los significados de la “realidad”**; enfatizada en la “construcción socio histórica” de la situación, en lo intersíquico para explicar lo intrapsíquico, se apoya en la idea de que la praxis humana es a la vez instrumental y social, y que de su interiorización surge la conciencia (p. 282).

Compartiendo estas nociones de la escuela como un espacio para brindar acción, transformación, apropiación en vías de la sostenibilidades de los barrios, ciudades y territorios que se habitan como un escenario creado artificialmente, Perkins (2008) trae la noción de “Escuela Inteligente” donde manifiesta que la escuela para ser “inteligente”, debe surgir como un contexto articulador de las vivencias y experiencias contextuales y potenciadoras del conocimiento en los agentes escolares, mencionados como docentes, directivos, estudiantes y padres de familia. Asimismo, la Escuela Inteligente debería cumplir con tres características: escuela informada, dinámica y reflexiva (p. 17), con el propósito de saber en qué contextos se puede usar el conocimiento escolar que se tiene para gestionar cohesión y sentido mediante la colaboración y potenciación del aprendizaje.

Este conocimiento debe articularse en un primer momento en un retención de la información, en un segundo momento en la comprensiones del territorio y en un tercero, en

el uso activo de lo que se aprende en la vida cotidiana; es decir, el concepto integrador de estas tres nociones es el **“conocimiento generador”**, explicado por (Perkins, 2008) “como el conocimiento que no se acumula sino que actúa enriqueciendo la vida de las personas y ayudándolas a comprender el mundo y a desenvolverse en él” (p. 18).

El aprendizaje es una consecuencia del pensamiento, y solo es posible retener, comprender y usar activamente el conocimiento frente a una experiencia reflexiva sobre los elementos con que se está aprendiendo (comprendiendo elementos de la escuela, componentes del territorio, fondos de conocimiento familiares y comunitarios) y lo que se aprende con estos. En este punto, la función esencial de la escuela es la de transmitir conocimiento entre las generaciones desde la enseñanza de la técnica, del saber hacer, de los contenidos y sobre la comprensión de la cuestión ¿para qué se quiere tener ese conocimiento? (Perkins, 2008) De este modo, es fundamental preguntarse **¿de qué manera se puede conectar el repertorio cultural, frente a las prácticas laborales, económicas, gastronómicas y artísticas que se desarrollan en el territorio con los currículos en las escuelas?**

En este apartado conviene subrayar lo que Dewey presenta:

El aprendizaje intelectual requiere un componente de retención de información, pero esta **acumulación se convierte en malestar si no se da comprensión y entendimiento, para que esto no ocurra es necesaria una aprehensión** desde un relacionamiento entre el conocimiento previo y lo que se está aprendiendo de forma reflexiva, citado por (Perkins, 2008, p. 23).

Del mismo modo, ampliando Coll, C., Mauri, T. y Onrubia, J. (2008), frente al uso de las TIC en el campo educativo, presentan que:

La mente humana se puede entender mediada por instrumentos, como es sabido, esta es una de las tesis fundamentales de la perspectiva sociocultural (...), en esta los

procesos psicológicos superiores se caracterizan, de manera precisa, por la utilización de instrumentos de origen cultural adquiridos socialmente, particularmente instrumentos simbólicos, este uso permite la adaptación activa al medio, la realización y el control consciente que caracterizan dichos procesos psicológicos superiores. Desde esta perspectiva, las TIC constituyen un medio de representación y comunicación novedoso, cuyo uso puede introducir modificaciones importantes en determinados aspectos del funcionamiento psicológico de las personas, quizás como un nuevo sistema semiótico –puesto que utiliza fundamentalmente sistemas semióticos previamente existentes, como el lenguaje oral y escrito, la imagen audiovisual (p.2).

Tanto Perkins (2008) citando a Dewey, como Coll, C., Mauri, T. y Onrubia, J. (2008), proponen la necesidad de articular los conocimientos de la escuela a las prácticas cotidianas, logrando un proceso de uso activo y problematizador de estos conocimientos que va más allá de la simple acumulación de la información ya sea en los materiales pedagógicos o forma virtual.

Añade Perkins (2008, p. 23), “que para poner en práctica lo que se sabe es indispensable reconocer los aprendizajes previos y hacer uso activo de ellos, de forma colaborativa y cooperativamente, desde la comprensión de lo que se hace”, preguntándose, ¿por qué se hace?, ¿cómo se hace? y ¿de qué manera se articulan los aprendizajes contextuales con los contenidos curriculares?, también teniendo en cuenta ganancias y costos de la vida en el aula, entendido esto como la economía cognitiva de la educación.

De la misma forma, Gadotti (2003):

Expresa que la sostenibilidad, nos transporta a una ciudadanía planetaria, a una civilización planetaria, una conciencia planetaria. Una cultura de la sustentabilidad es también, por tanto, una cultura de planetaria, o sea, una cultura que parte del

principio de que la Tierra es constituida por una sola comunidad de seres humanos, los terráqueos, y que son ciudadanos de una única nación (p. 2).

De este modo, se rescata el carácter ecológico de los procesos de aprendizaje y su importancia en la problematización de los componentes contextuales en que se encuentran los aprendices.

Familia, aprendizaje y escuela

Ampliando la comprensión de aprendizaje, Dabas (1998) expande este proceso a la familia y la escuela, de este modo propone que partiendo del concepto de “deuteroaprendizaje de Bateson, retomado por Riviere como el aprender a aprender, se puede plantear claramente que la familia es la transmisora de un modo de relación con el mundo” (p. 100), donde “las relaciones sociales operan en la configuración de los modelos de aprendizaje a partir de la organización de la experiencia, donde los intercambios activos entre el sistema familia posibilita el incremento de ingreso de información posibilitando una movilidad más amplia entre los subsistemas” (p. 100).

De igual forma,

La familia puede ser comprendida como una **unidad ecosistémica de supervivencia y de construcción de solidaridades de destinos**, a través de los rituales cotidianos, los mitos y las ideas acerca de la vida, en el interjuego de los ciclos evolutivos de todos los miembros de la familia en su contexto sociocultural (Hernández & Estupiñan, p. 57).

Adicionalmente, en esta investigación se explica que “en el contexto social se retroalimentan las percepciones mundo y van creando signos, señales e indicadores a través del cual los niños van aprendiendo a construir el mundo y a actuar en él” (p. 112). En este sentido, la interacción con el medio, que incluye siempre otras personas, como los vecinos,

familiares, amigos o escuela, “resultan clave para que **el aprendizaje se produzca en relación a un contexto problematizado y con una red social como entorno de formación de conocimiento**” (p. 112). “Así, se construye el mundo por medio del lenguaje creando **contextos significativos que acrecientan y modifican por la diversidad de relaciones que se establecen, desde esta perspectiva se propone que el aprendizaje se produce en y a través de la red social**” (p. 112), citado de (Dabas, 1993; Dabas y Najamanovich; 1995; Sluzki; 1996; Elkaim; 1989) de (Dabas; 1998, p. 112).

Por otra parte, Rodríguez & Serna (2015) plantean que el aprendizaje supone la expresión del acoplamiento sistémico de unidades o comunidades en procesos recursivos que amplían los dominios para la configuración de acciones en el marco de eventos posibles, en torno a situaciones que configuran pautas, entendiendo la pauta que se mantiene, la adaptación que ajusta y la reflexividad que permite la conciencia sobre lo pautado y adaptado que se erige en la fuente del aprendizaje, y que precede de procesos educativos (p. 61).

Conviene aclarar con el siguiente gráfico cómo será la comprensión del aprendizaje en la investigación:

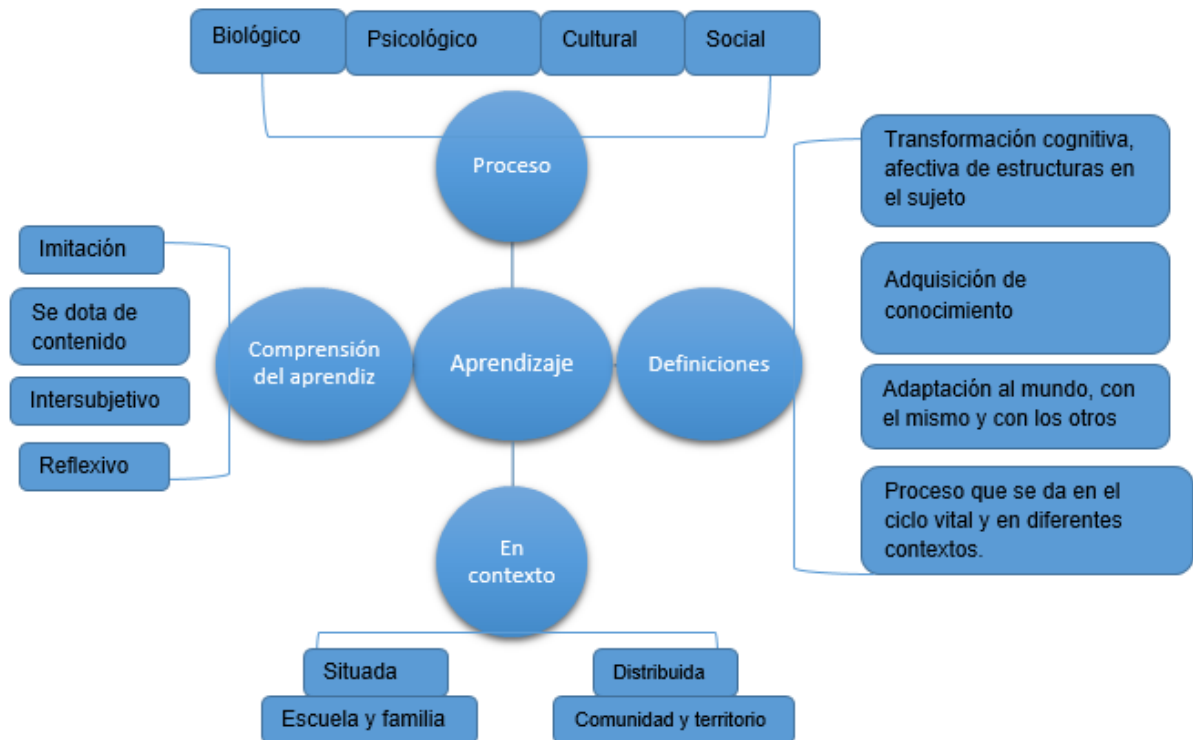


Figura 19. Esquema comprensión sistema teórico conceptual de la investigación: procesos de aprendizaje. Diseño propio.

Gracias al recorrido del sistema teórico conceptual realizado en este apartado, es posible generar unas orientaciones para comprender la apropiación territorial a través del aprendizaje. Aquí es importante reconocer el papel activo del estudiante, la construcción social de sentidos y significados sobre su escuela y su territorio, la posibilidad de hacer suyo esos recursos que encuentra en ese contexto y hacer un diálogo continuo y reflexivo sobre estos y los estándares de enseñanza en la escuela como lógica, lenguaje, ciencias y ciudadanía, expresados en asignaturas como idioma extranjero, deportes, ciencias sociales, ciencias naturales, español, matemática y ética. De este modo, el estudiante retiene unos conocimientos y conecta su esfera cotidiana con estos conocimientos por medio de una comprensión subjetiva e intersubjetiva con otros agentes educativos como familia, docentes

y compañeros, al mismo tiempo que propone un uso activo de todo lo incorporado en la escuela.

2.3 Pertinencia de la investigación

En esta investigación se hace fundamental desplegar la importancia de comprender la interacción dentro de la familia y de esta con los diferentes actores del territorio, además de incorporar proyecciones hacia un aprendizaje colaborativo en las comunidades y el sistema educativo en el contexto rural distrital. Por esto es sustancial inquietarse acerca de ¿cómo a la llegada de las TIC, tuvo en cuenta las necesidades de los sujetos, a partir de un apropiación de estas y su posicionamiento crítico de los procesos de aprendizaje? por esto se pregunta ¿cómo la política pública y la ejecución de sus programas han generado un impacto social con el campo educativo y las TIC?, con esto es indispensable también preguntarse si hay una articulación y contextualización al formular y gestionar las políticas públicas desde el PND (2014-2018).

Específicamente, se debe entender lo anterior, desde el impacto ecológico que implica el uso y apropiación de estos dispositivos al sector rural, como un contexto que muta y se transforma donde los sujetos presentan procesos de adaptación, resistencia o migración en sus dinámicas cotidianas.

También se debe ver a la ruralidad en Colombia como un contexto generativo, que se ha visto vulnerado históricamente a nivel político, económico y de acceso a recursos; sin embargo como se exponía al inicio del primer capítulo estas poblaciones han constituido procesos generativos a partir de la riqueza intercultural del país y no solo como proveedores de alimentos, sino como un territorio y población colombiana que requieren mostrar sus

potencialidades, para seguir construyendo ejercicios políticos democráticos con una acción participativa de las comunidades.

Por todo esto debe considerarse que, en los ámbitos de formación escolar, los métodos de enseñanza se deben repensar, es aquí cuando es pertinente plantear la pregunta:

Realmente el modelo educativo está pensado para entornos rurales ¿está respondiendo a las necesidades y características de X o Y comunidad?, por lo anterior es necesario que al momento de diseñar proyectos y políticas con comunidades del área rural se tengan identificadas sus características y sus necesidades, para que los procesos de aprendizaje y enseñanza impartidos estén en consonancia con estas (Cuadros, J. A., Valencia, J., & Valencia, A., 2012, p. 118).

Asimismo, se entienden a la comunidad como constructores de conocimiento donde estos se empoderan y posicionan ante su ejercicio político como entes activos transformadores de su territorio, además es importante entender estas regiones a partir de sus continuos cambios.

Así, habría que preguntar cómo posibilitar que: “las TIC, inmersas en contextos educativos, sean un lugar de encuentro de saberes, intercambio de experiencias y la generación de conocimiento, al alcance de todos, de esta manera que se puede hablar de una formación integral y colaborativa que facilita la inclusión social” (Cuadros, J. A., Valencia, J., & Valencia, A., 2012, p. 118).

También, “es fundamental ver cómo en la actualidad los estudios psicosociales presentan una preocupación con la estructura social y las nuevas tecnologías, pues exponen que los adolescentes, por falta de referentes adultos, se han socializado en el uso de las TIC con los amigos/as” (Cerrato & Figer, 2010, p.6).

De este modo, “es importante replantear el papel de la familia en la relación con el Estado y con la sociedad, es preciso ubicar a la familia y su atención en el contexto de las políticas

sociales, la dinámica institucional, con relación a la política pública y su intervención con los niños, niñas y adolescentes” (Estupiñan & Hernández, 2007, p. 4). Entendiendo que los dilemas dentro el sistema de relaciones no refiere al dispositivo TIC o su conectividad sino a las maneras de interacción entre el sistema educativo y los niños, niñas, familias y las TIC.

Ahora bien, se debe pensar que dentro de estos procesos de aprendizaje y TIC es importante contar con una participación activa e integral de los diferentes actores que componen una determinada comunidad (profesores, estudiantes, directivos, familia, estudiantes, entes gubernamentales y empresas privadas), en los procesos de aprendizaje, mediante proyectos, actividades, grupos y redes de comunicación.

De esta manera, “los proyectos educativos instituciones deben contemplar rutas y planes de acción orientados hacia el trabajo colaborativo y la construcción de comunidades de aprendizaje” (Munevar, 2008), por tanto deben impactar el contexto al cual pertenecen, “pues más allá de aportar a la formación de los individuos, es aportar al desarrollo y progreso de las comunidades rurales, que por su ubicación espacial, por la poca inversión gubernamental y la poca oferta educativa en estas comunidades están más expuestas a la exclusión social y a la pobreza (Cuadros, J. A., Valencia, J., & Valencia, A., 2012, p. 118).

Para finalizar, es indispensable retomar el aspecto ecológico donde las comunidades de aprendizaje, como familia o escuela puedan comprometerse con un aporte al desarrollo sostenible a nivel ambiental y económico desde la cuna de vida de las comunidades, teniendo en cuenta la cercanía con el páramo, las amplias fuentes hídricas, diversidad en fauna, flora y la extensión de voces que puede colaborar con los procesos educativos en la ruralidad.

2.4 Objetivos de la investigación

2.4.1 Objetivo general

Comprender los procesos de aprendizaje centrados en la apropiación territorial a través de las Tecnologías de la Información y Comunicaciones en niños, niñas y adolescentes de 3° a 7° grado de la agrupación de escuelas O.H.A.C.A. y la comunidad de Usme rural, Localidad 5ta de Bogotá D.C.

2.4.2 Objetivos específicos



Figura 20. Objetivos específicos de la investigación. Diseño propio.

2.5 Pregunta de investigación

¿Cómo emergen los procesos de aprendizaje con relación a las TIC para el desarrollo de mecanismos en apropiaciones territoriales en los niños, niñas, jóvenes y adultas de Usme rural, en localidad 5ta de Bogotá en el contexto escuela-familia?

2.6 Planteamiento del problema

El Plan Nacional de Desarrollo, (PND) y las políticas del Ministerio de Educación, Ministerio de Agricultura, Ministerio Tecnologías de la información y comunicaciones, proponen las TIC como mecanismo de desarrollo a las zonas rurales en Colombia, buscando soluciones a los problemáticas del contexto nacional; sin embargo, conviene resaltar que los dispositivos TIC no resuelven estos problemas locales, ya que las respuestas no se agotaban en el uso del dispositivo o su conectividad, puesto que las comunidades situadas en la ruralidad cuentan con un amplio repertorio de herramientas cognitivas, afectivas, emocionales, sociales y simbólicas que han adelantado históricamente para responder a sus necesidades y problemáticas territoriales. Por tal razón, un espacio para la comprensión del saber asociado a estas herramientas puede situarse en la escuela como encuentro de los niños, niñas, jóvenes y sus padres o acudientes en articulación o desarticulación de la relación agentes educativos, familia y estudiantes.

De este modo, este escenario presenta a la investigación una oportunidad de comprender el vacío que existen en las investigaciones y políticas públicas nacionales e internacionales sobre la transición entre la asimilación de los dispositivos electrónicos y su conectividad que tiene en la escuela y la familia frente a si se generan los aprendizajes centrados en la apropiación territorial que potencian los habitantes rurales para resolver desafíos emergentes

de diferentes órdenes, como el aspecto económico, laboral, productivo, social, histórico y cultural o que pueden convertirse en un reto de acceso a bienes y recursos.

2.7 Proceso de recolección de información

De acuerdo con lo antes planteado y dando cumplimiento a los objetivos de la investigación aquí conviene precisar que, para el desarrollo esta investigación, el modo de proceder fue el siguiente:

De manera preliminar, en un primer momento se realizó una revisión documental y estado del arte testimonial donde se hicieron varios acercamientos a los sistemas educativos de Usme rural, referidos al I.E. el Destino y la Agrupación de escuelas O.H.A.C.A en la sede de la Escuela Olarte. De acuerdo a esto, se presenta una primera convocatoria a la cual accede el director de las escuelas y orientador de las mismas, a través de estos se logró establecer un trabajo con estos centros educativos referido a la apropiación de las TIC y procesos de aprendizaje centrados en el territorio. Para esto en un segundo lugar se solicitó la participación mediante un consentimiento informado de estudiantes el cual ya manejaba la institución, padres de familia vinculados a estas escuelas, docentes, directivas y miembros de la comunidad de Usme rural, ejecutado en un periodo de seis meses diseñado para comprender las dinámicas de estos sistemas educativos.

De forma consecutiva, se planteó la caracterización demográfica y tecnológica de los estudiantes por medio de la aplicación de los cuestionarios de las encuestas con 5 co-investigadores con estudiantes de 3° a 7° grado en el año 2017 con las cinco instituciones educativas, con un tiempo de ocho semanas con visitas de una o dos veces por semana para lograr la aplicación de las encuestas. Estas encuestas se diseñaron para 130 estudiantes de los cuales se recolectaron 125 a estudiantes de 3° a 7° grado con una margen de error del 1, 7%,

Esta técnica estaba propuesta para lograr un panorama general de las características sociodemográficas de los estudiantes como tenencia, uso, apropiación y procesos de aprendizaje con los dispositivos electrónicos (ver anexo 2). Esta primera fase de recolección se programó con el objetivo de caracterizar la población foco y reconocer sus recursos tecnológicos frente a los procesos educativos. De este modo, el cuestionario se realizó a través de un plan de estandarización y codificación de preguntas cerradas tipo escala Likert (no aplica, nunca, casi nunca, a veces, casi siempre y siempre) y frente a frecuencias de horarios de tiempo. Igualmente, las preguntas de la encuesta se establecen en esta investigación, frente a unas categorías, variables e indicadores articulados a la fase de caracterización y a los datos que se querían obtener como un primer filtro de la investigación.

El primer componente de esta técnica buscaba indagar las características sociodemográficas de los participantes, resultados situados en el capítulo anterior. Un segundo eje temático de la encuesta abordó la tenencia, frecuencia de uso y conectividad de los dispositivos electrónicos que también se plantea en el capítulo anterior.

En un tercer segmento, se situó la percepción de los dispositivos electrónicos como facilitadores de las tareas escolares, relacionado con el uso de dispositivos electrónicos en las asignaturas de la escuela, la consideración de los estudiantes de los dispositivos electrónicos como potenciadores del aprendizaje. La cuarta sección de este instrumento planteó la aprobación o restricción de los dispositivos en el aula y en los escenarios de descanso. En un quinto apartado, se hizo referencia a las redes sociales y al uso de los estudiantes teniendo en cuenta en un primer lugar la tenencia de estos y, en segundo lugar, el uso y su apropiación. Para terminar, en el último apartado se situó el ocio, al preguntar qué tipo de juego usan los niños y que está generando en ellos, teniendo en cuenta que la actividad

que más realizan en el dispositivo es el entretenimiento, comprendido como juego, uso de redes sociales o audiencia de pantallas digitales como TV o YouTube.

Esta técnica de carácter cuantitativo colaboró en la investigación como un primer acercamiento y caracterización del uso de las TIC en el escenario escolar; no obstante, se requería profundizar sobre los significados y sentidos compartidos sobre el aprendizaje con estos dispositivos, la ejecución del currículo flexible y contextualizado que proponía el P.E.I.R de las instituciones.

Por tanto, luego de estas se procede con un proceso de carácter cualitativo con el objetivo de una lograr una profundización sobre las voces estructuradas de los participantes en contexto con un enfoque más creativo y propositivo. Así, al principio, los estudiantes de grado 3° a 5°, desarrollaron una serie de talleres nombrados como “construcción de cuento”, con el fin de ahondar sobre las prácticas educativas, en su realidad cotidiana y sentidos de estas con relación a las escuelas, el territorio y vinculación de los acudientes a la escuela.

Para la realización de los talleres, se planteó un espacio constructivo y participativo con los estudiantes con el propósito de generar un ambiente creativo y de diálogo sobre los sentires acerca de su escuela, comunidad y vinculación a ella, teniendo como objetivo plantear un cuento corto o relato (inicio, nudo y desenlace) contándole a una persona que no conoce su escuela sobre ¿cuáles son los elementos que le quisiera presentar a una persona que va por primera vez a la escuela?, sobre ¿cómo es su escuela?, ¿qué es lo que más les gusta de su escuela y qué no les gusta?, ¿qué aprendizajes comparten en la escuela?, ¿cómo se incluye o vincula la familia en la escuela?, de la misma forma, debían distribuir roles en la actividad como reflejo de su auto-organización, autonomía y creatividad, así el grupo debe escoger un relator, un ponente y un digitalizador, para escribir el proceso y las apreciaciones

en la construcción de la actividad para compartir su trabajo en un segundo momento de socialización con los otros grupos.

La actividad se planteó desde tres modalidades, en un primer momento: manos creativas, arte corporal y dispositivo creativo, de los cuales los estudiantes podían escoger la que más fuera de su interés.

- 1) **Manos creativas:** El producto de esta actividad es un póster y narrativa audiovisual con los cuales los estudiantes pudieron exhibir sus ideas sobre la actividad con un pliego de papel periódico, escarchar, recortes, papel de colores, colores, marcadores y tijeras un medio para exponer el cuento corto que formularon como grupo.
- 2) **Arte corporal:** se planteó una improvisación y narrativa audiovisual, para exponer las ideas del cuento a través de una puesta en escena espontánea el relato del cuento que plantearon acerca de la presentación de su escuela.
- 3) **Dispositivo creativo:** presentar mediante medios audiovisuales como historias fotográficas, videos y animación a través de sus tabletas el cuento corto que construyeron para presentar su escuela. Se propuso utilizar la fotografía, vídeo y animación con tabletas.

De manera posterior, se precisó que cualquier modalidad de las tres actividades debe digitalizarse mediante audios, fotografías y/o vídeos, incluyendo relatoría del cuento y proceso de construcción. También los ejes de comprensión de la actividad fueron: los aprendizajes en la escuela y las metodologías personales de estos; el rol y la vinculación de la familia con la escuela; los roles de los diferentes actores educativos (directivos, docentes y estudiantes); el uso de TIC y la conectividad; la creatividad y las experiencias digitales e innovación y recursividad.

En este espacio de los talleres, se pretendía traer de forma transversal el uso de los dispositivos electrónicos como la tableta, el celular, la cámara y videocámara como herramienta didáctica de memoria y digitalización de la experiencia.

Simultáneamente, de manera alterna a los talleres se amplió la comprensión de la investigación con una serie de entrevistas reflexivas a padres de familia, miembros de la comunidad y docentes con el fin de extender la reflexión sobre la educación como medio de apropiación territorial y problematización de la cultura campesina distrital, recursos del territorio a nivel material, humanos y tecnológico enfocados al aprendizaje de los estudiantes, aporte a la comunidad y vinculación de la familia con el escenario escolar. Esta fase de la investigación tuvo lugar con tres madres de familia del Colegio el Destino, un padre de familia de la vereda Arrayanes y otra madre de la vereda Arrayanes zona la Argentina. Estas entrevistas se desarrollaron en dos escenarios, por una parte, en algunos de los hogares de estas familias, y por otra, en las instalaciones de las escuelas. Además de esto, se entrevistaron a 3 líderes comunitarios de tres veredas, Olarte, Arrayanes y Curubital.

Las entrevistas con los docentes se realizaron en medio de los espacios intermedios en los talleres y visitas a las instituciones educativas para realizar observación no participante. Por último, se llevaron a cabo tres entrevistas a líderes comunitarios de distintas veredas, entre ellas una mujer de la vereda Arrayanes y dos hombres, uno de la vereda Olarte y otro de la vereda Curubital. Así, como Denzin, N. K. (2001), propone “la entrevista reflexiva es simultáneamente un sitio de conversación, un método discursivo, y un formato comunicativo que produce **conocimiento acerca de la sociedad cinemática**, “sociedad desarrollada en medios” esta forma de entrevista convierte los materiales de costumbre en textos críticos performativos; narrativas críticas acerca de la comunidad y la identidad” (p. 6).

Otro aspecto para tener en cuenta es que esta técnica posibilita la creación de relaciones dialógicas con la comunidad, a través de un ejercicio ética, cuidado y poder” (p. 19); para comprender la estructura de la entrevista formulada en el proceso investigativo, (ver anexo 1).

Después de la recolección de datos, en estas fases del trabajo en campo se realizó la sistematización y análisis de la información mediante la sistematización de la encuesta, transcripción y matrices en Excel, procesamiento de las entrevistas en NVivo y encuadre de las técnicas de investigación, a través de la triangulación entre las entrevistas, bitácoras de campo, fotografías, audios, digitalización de los talleres y narrativas audiovisuales producidas por los estudiantes. Para lograr un análisis y procesamiento de las voces de los participantes, se tomaron como ejes de análisis:

Ejes transversales de análisis de la información recolectada

- Procesos de aprendizaje centrados en apropiación territorial.
- Tecnologías de la información y comunicaciones en los procesos de aprendizaje.
- Relación sistema educativo y sistema familiar de Usme, 5to localidad del Distrito.

De este modo, es oportuno aclarar que la investigación no se preocupó por la cantidad de la información, sino que su énfasis se hubiera planteado en mayor medida por dar lugar a las voces de los diferentes escenarios políticos y educativos con miras de la viabilidad del territorio y su riqueza cultural.

2.7.1 Metodología

Para esta investigación es fundamental aclarar que esta se desarrolló desde el enfoque epistemológico constructivista, referente al paradigma de la complejidad y al tipo de investigación mixta según la triangulación de técnicas cualitativas y cuantitativas.

Así que en este apartado se plantea la metodología desde una observación contextual del aprendizaje centrado en el territorio de Usme rural con el fin de aportar a un ejercicio holístico y hologramático donde las voces de los participantes sean comprendidas como tejidos humanos multidimensionales, en el que el estudio del fenómeno planteado pueda ser reflejo de un fenómeno planetario que tendría relación con una situación nacional y local.

Ahora bien, conviene precisar que esta investigación se estudian ejes dinámicos y emergentes, no categorías que están dadas, es decir, los fenómenos se gestan de manera multicausal y con una continua transformación según las interpretaciones de los observadores del fenómeno. Estas observaciones surgen de un tejido de componentes desde lo ambiental, social, económico, político y gubernamental desde una mirada holística. Entendiendo de antemano que la investigación parte de un proceso de exploración y reconocimiento de los saberes propios de las comunidades rurales de la vereda Olarte, vereda el Destino, vereda Arrayanes, vereda Hato y vereda Curubital, de la ruralidad capitalina, situados históricamente y productivamente con el fin de la proponer experiencias generativas en el territorio y retos del mismo.

2.7.2 Escenarios: escuela, familia y comunidad

Así la investigación, estuvo centrada principalmente con los estudiantes de tercero a séptimo grado de las escuelas O.H.A.C.A., aclarando que la única escuela de Usme que tiene bachillerato (sexto y séptimo grado), es el Colegio Olarte. De estas escuelas, los estudiantes matriculados son aproximadamente 262 de los cuales 135 pertenecían de tercero a séptimo grado. Como consecuencia, solo se obtuvieron 125 encuestas que dan cuenta la población rural y la población urbana del distrito existente en estas escuelas.

Igualmente se trabajó conjuntamente con seis padres de familia o acudientes de los estudiantes del Colegio el Destino, la escuela Argentina y la escuela Arrayanes, a los cuales se realizaron entrevistas reflexivas. También se trabajó con tres líderes comunitarios de estas veredas.

Del mismo modo, se trianguló la información de las entrevistas reflexivas con docentes, personal administrativo y los miembros de la comunidad de Usme rural, la vereda el Destino, la vereda Arrayanes, la vereda Curubital, la vereda Hato y la vereda Olarte. Los escenarios de estos espacios conversacionales y reflexivos fueron las escuelas de la agrupación O.H.A.C.A., el Colegio el Destino y los hogares de las familias campesinas pertenecientes a estos. La siguiente gráfica muestra el número de estudiantes inscritos, y de este modo, la población focalizada por escuela de 3° a 7° grado.



Figura 21. Esquema Escuelas de la Agrupación Escuelas O.H.A.C.A. Diseño propio.

Tabla 4

Participantes de la investigación, enfocados agrupaciones O.H.A.C.A. Localidad 5ta Usme Rural, Bogotá

| Estudiantes matriculados año 2017 | | | |
|-----------------------------------|------------------------|-------------------------------|--|
| Escuelas | N. Estudiantes escuela | Grados dentro de las escuelas | N. Estudiantes (tercero a séptimo grado) |
| Olarte | 153 | Preescolar-séptimo | 92 |
| Argentina | 49 | Preescolar-quinto | 19 |
| Hato | 32 | Preescolar-quinto | 12 |

| | | | |
|--------------------------------|-----|--------------------|-----|
| Arrayanes | 15 | Preescolar-quinto | 4 |
| Curubital | 13 | Preescolar-quinto | 8 |
| Agrupación escuelas O.H.A.C.A. | 262 | Preescolar-séptimo | 135 |

Nota: Tabla 3 Diseño propio.

2.7.3 Datos sociodemográficos de los participantes de la investigación: escenario escuela

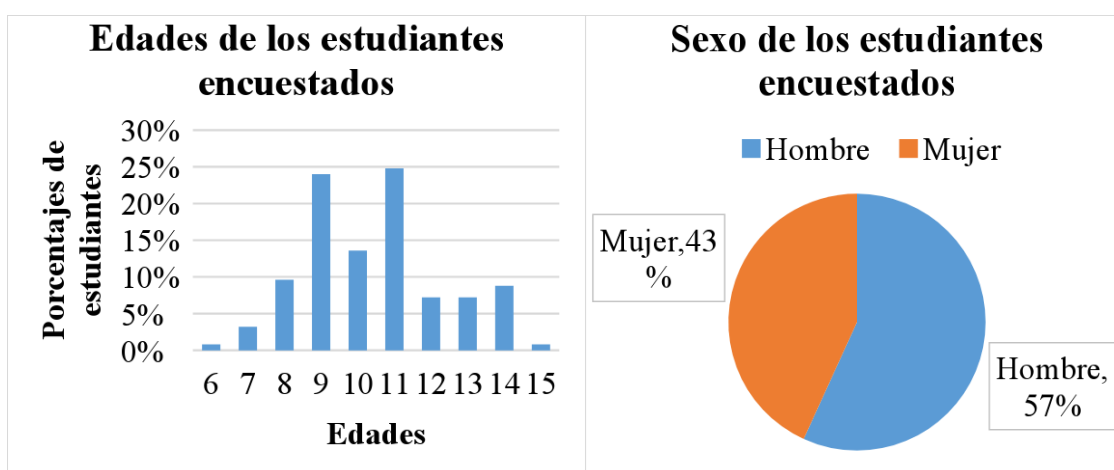


Figura 22. Gráficos número de estudiantes por edad de las Escuelas O.H.A.C.A. que participaron en las encuestas de la investigación. Diseño propio.

Figura 23. Gráficos número de estudiantes por sexo de las Escuelas O.H.A.C.A. que participaron en las encuestas de la investigación. Diseño propio.

El mayor porcentaje de los estudiantes encuestados se encuentran entre los grados cuarto, con un 30% (38), y quinto, con un 24% (30), donde el total de encuestados corresponde a un el 57% (71) hombres y un 43% (54) corresponde a mujeres en su mayoría entre 9 a 11 años, el margen de error de la encuesta fue 1,3% (10) a causa de deserción escolar y desescolarización de los estudiantes. Además de esto, se requiere precisar que este grupo etario fue escogido porque hace referencia a las edades en que los individuos podrían estar en estadio del ciclo vital de descubrimiento como expondría Erikson y Piaget, y en la formación de su identidad vinculada al territorio como propondría Vygotski (2000) y Leontiev (1982).

Así, se muestra en el resultado de las encuestas que en las diferentes escuelas puede haber un número de niños que se encuentran extra edad para los grados a los que pertenecen (como lo muestran los resultados de la encuesta que se muestran en el capítulo 3). Como consecuencia existe preocupación por parte de las directivas y el equipo administrativo de las escuelas sobre los procesos de aprendizaje y enseñanza que se realizan en las diferentes escuelas, y específicamente en las cuatro escuelas que manejan multigrado por aulas compartidas por grados, CED Arrayanes, CED Hato, CED Curubital y CED Argentina.

Lo anterior también fue expresado por el orientador de las escuelas Ori, (2017) en alguna de una de sus relatos donde menciona la necesidad de crear un aula de aceleración para lograr una nivelación de estos jóvenes con sus grados académicos y acorde a sus edades. Por esta razón, surge la inquietud de ¿cómo estos niños y jóvenes llegaron a situarse como estudiantes en extra edad para grados en las diferentes escuelas?



Figura 24. Gráfico de los familiares y/o acudientes con los que viven los estudiantes Escuelas de la Agrupación Escuelas O.H.A.C.A. que participaron en las encuestas de la investigación. Diseño propio.

Acerca de las personas con las que viven los estudiantes, se encontró que los estudiantes pueden vivir con sus hermanos, padres, padrastros o madrastras, abuelos, tíos, primos, sobrinos, inquilinos o arrendatarios en sus predios. Igualmente, existió una alta tendencia de parte de estudiantes de expresar que también viven con animales como vacas, cabras, conejos o perros. Específicamente en los resultados de la encuesta, se encuentra que los estudiantes en mayor medida cohabitan en su vivienda con hermanos (115) y uno de sus padres (109), en un segundo porcentaje se encuentran abuelos (46), seguidos de agentes externos (29) como padrastro, madrastra u otros cuidadores como tíos (38), primos (20) y sobrinos (10).

Por último, se observó que gran parte de la población cuenta con una red de apoyo tanto a nivel familiar como a nivel comunitario con la que cuentan los estudiantes para el manejo de dificultades de aprendizaje y/o con las TIC. No obstante, esto ampliara según las cifras que se presentaran el capítulo 3.

Ahora bien, para entender con mayor claridad los hallazgos que se presentan a continuación, se muestra una tabla de convenciones acerca de los participantes de la investigación.

Tabla 5

Abreviaturas participantes de la investigación

| Participantes | Abreviaturas que encontrara en los relatos del texto |
|----------------------|--|
| Actores educativos | Docente el Destino 1 (DD1), Docente el Destino 2 (DD2), Orientador de las escuelas (Or1), Docente Olarte 1 (DO1), Docente Olarte 2 (DO2), Docente Olarte 3 (DO3), Docente Argentina 1 (Darg1), Docente Arrayanes (Darray), Docente Hato (DH), Docente Curubital 1 (Dcu1) y Docente Curubital 2 (Dcu2); director escuelas (DIR). |
| Estudiantes | <ul style="list-style-type: none"> • Estudiantes de grado tercero a séptimo Escuela Olarte: Op1, Op2, Op3, Op4, Op5, Op6, Op7, Op8, Op9 y Op10. • Estudiantes de grado tercero a quinto Escuela Hato: Grupo N.1 EH1, EH2, EH3, EH4; Grupo N.2 EH5, EH6, EH7, EH8; Grupo N.3 EH9, EH10, EH11, EH12; Grupo N.4 EH13, EH14, EH15; Grupo N.5 EH16, EH17 • Estudiantes de grado tercero a cuarto Escuela Arrayanes: PArr1, José PArr, PArr3, PArr4, Parr5, Parr6 y Parr7. • Estudiantes de grado tercero a cuarto Escuela Curubital: Grupo 1: C1, C2, C3 y C4 Grupo 2: C3, C4, C5 y C6 • Estudiantes de grado tercero a quinto Escuela Argentina: Grupo 1: ARG2, ARG3, ARG4, ARG5; Grupo 2: ARG6, ARG7, ARG8, ARG9; Grupo 3: ARG10, ARG11, ARG12 y ARG13 & Grupo 4: ARG14, ARG15, ARG16 y ARG17. |
| Padres de familia | Madre del Destino 1(MD1), Madre del Destino 2 (MD2), Madre del Destino 3 (MD3), Madre de Arrayanes (MArr1), Madre de Argentina 1 (MArg1), padre del Arrayanes 1(MD1), |
| Líderes comunitarios | Peñalosa (Líder Curubital), Lodoño (Líder Olarte), Mujer Arrayanes, (Marry) |

Nota: elaboración propia.

2.5.3 Fases de la investigación

Continuando con el cuerpo de la investigación, se presenta la siguiente figura que presenta la ruta procedimental y metodológica de la investigación. Aquí conviene subrayar que esta se llevó a cabo en el marco de la investigación mixta, por una parte, como un estudio tipo cualitativa (entrevistas reflexivas y talleres a la población foco) y tipo cuantitativa (encuestas a estudiantes de 3 a 5 grado).

El siguiente esquema muestra el proceso de la investigación:

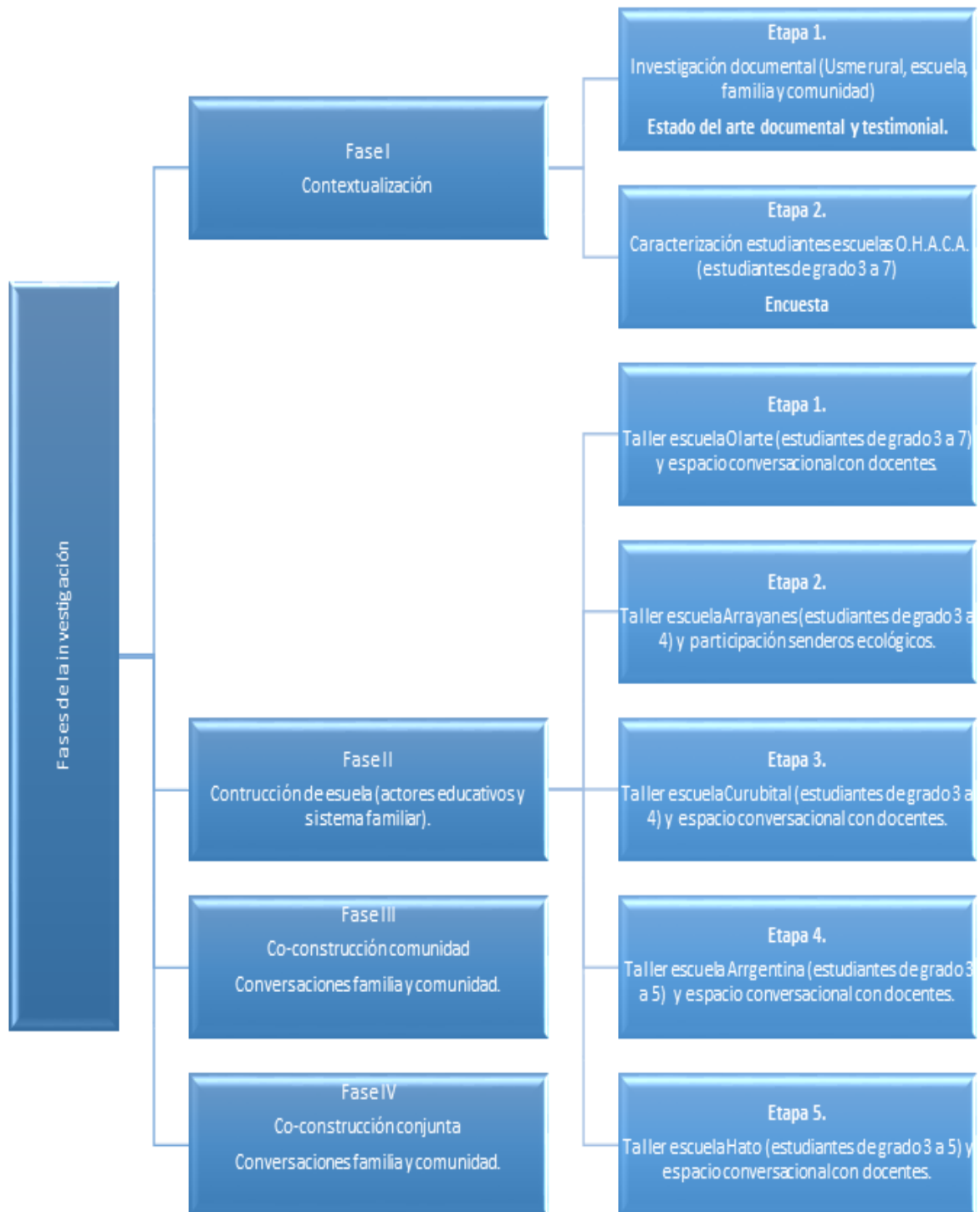


Figura 27. Esquema de distribución de aspectos procedimentales. Diseño propio.

2.8 Consideraciones finales

Hasta este punto es pertinente mencionar que la investigación se llevó a cabo con una mirada propositiva, positiva y de ética del cuidado en la co-autoría con estas comunidades. Asimismo, se dio una mirada exploratoria a los procesos generativos presentados por la comunidad de acuerdo con su posición geográfica y condiciones materiales de existencia. Ahora bien, se continuará presentando en el tercer capítulo las voces de estas comunidades ya sea de forma de relatos o como voces estructuradas, según la información recolectada y la triangulación por las diferentes técnicas aplicadas y análisis de la información.

Lo anterior tuvo como foco principal el análisis del aprendizaje centrado en la apropiación territorial, en vinculación de la escuela, la comunidad y la familia con el propósito de aportar a este proceso y uso de las TIC como herramientas potenciadoras de la mirada crítica y problematización de la realidad.

Al mismo tiempo, habría que comprender si bien o no, se forma una cuarta relación que ya no solo genera una interacción de la familia, escuela y comunidad, sino que forma un encuadre de estas a través de los procesos productivos en el territorio, abordados por la escuela en su proceso educativo. También entendiendo a la familia y a sus procesos laborales, de economía familiar y cohesión comunitaria.

Por otro lado, en la siguiente sección del documento se expondrá las reflexiones más significativas en el proceso de esta investigación y los hallazgos más importantes.

TERCER CAPÍTULO

3. PROCESOS DE APRENDIZAJE CENTRADOS EN LA APROPIACIÓN TERRITORIAL DE CARA A LAS VOCES CAMPESINAS DE USME RURAL: RETOS Y OPORTUNIDADES

Introducción

Dando Continuidad al segundo capítulo donde se dio una presentación del cuerpo teórico, conceptual y metodológico de la investigación, en este apartado se busca presentar las voces de los participantes de la investigación con el propósito de comprender la apropiación territorial y el uso de las TIC en el contexto rural del distrito.

Así, en un primer momento se muestran los resultados de la caracterización que se llevó a cabo mediante una aproximación a las condiciones de aprendizaje, de acuerdo con los usos tecnológicos de las escuelas. En cuanto a los resultados que se encontraron en las voces de los participantes de la investigación, se desarrolló un panorama general sobre las TIC en el ámbito escolar y otros escenarios donde se desenvuelve el niño, tal como el hogar, la vereda y las zonas productivas, según las frecuencias de uso de los dispositivos electrónicos, su conectividad, las actividades que realizan con ellos y las restricciones del uso.

De esta forma, se exponen algunos relatos de las entrevistas a los padres de familia, docentes y directivos. Estas voces fueron resaltadas en medio de los talleres participativos con los niños, niñas y jóvenes de 3° a 7° grado de las Escuelas O.H.A.C.A.

Con respecto a la información recolectada, se organizaron siete ejes que se muestran en el siguiente esquema.

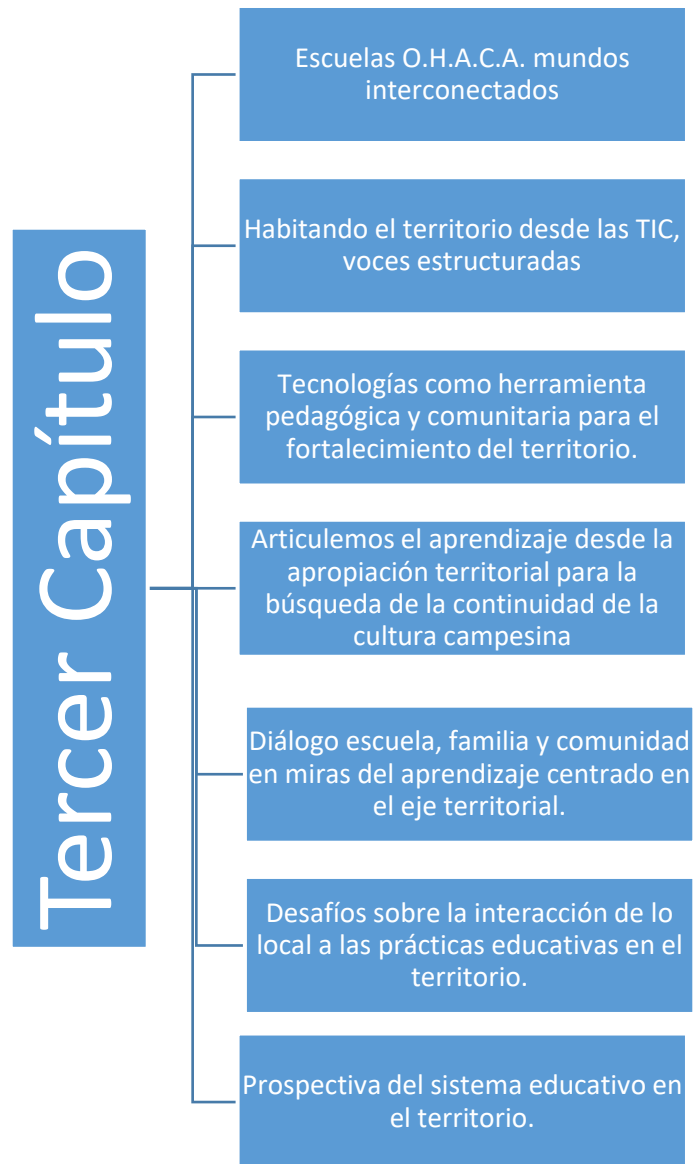


Figura 28. Plan capitular, tercer capítulo. Producción propia

A partir de los ejes antes expuestos, se busca cerrar este capítulo con los alcances y limitaciones de la investigación, teniendo cuenta la amplitud geográfica, el tiempo de la investigación y las categorías presentadas en capítulos pasados.

3.1 Escuelas O.H.A.C.A.: Veredas interconectadas por el territorio y desconectadas de las TIC

De acuerdo a la contextualización de las escuelas presentadas en el capítulo 2, es pertinente mencionar que los niños, niñas, jóvenes, docentes y miembros de las diferentes veredas afirman que: “las escuelas fueron construidas con azadón, ladrillo y tiempo de los miembros de la comunidad” (MD1, DArr1 y Or1), con la colaboración de los diferentes docentes de las escuelas. , Todos estos actores aportaron tiempo de trabajo, recursos y orientaciones para la construcción del sector educativo en este territorio

En las entrevistas a los padres de familia y docentes se comenta que: “las escuelas fueron edificadas en predios donados por líderes comunitarios de la zona y que los materiales de construcción fueron recolectados en Bazares en las diferentes veredas y traídos por las familias que habitaban la región”. Asimismo, se presenta que estas escuelas fueron construidas entre 1890 y 1930 aproximadamente, según lo publicado en la revista “la Trucha”, promovida por las dos agrupaciones de escuelas de Usme rural.

En este sentido, conviene aclarar que las escuelas nacieron en las casas de los habitantes de las veredas, donde los docentes eran profesores del distrito que vivían en las escuelas. De este modo, “estas instituciones fueron creadas con el fin de formar a los miembros de la comunidad en lectura, escritura y matemáticas” como lo expone el docente de la escuela el Destino, y quién inicio su vida profesional trabajando como profesor de la escuela Arrayanes, (DD2, 2017). En otros relatos se comenta que: “estas escuelas comenzaron a funcionar como escuelas nocturnas” (LC1, 2017).

Como consecuencia, en estos territorios se situaron una serie de procesos comunitarios e intersectoriales que generaron una serie de transformaciones del territorio con la fundación de las escuelas, las carreteras y los salones comunales en las diferentes veredas.

Conforme con estos relatos, es pertinente resaltar el nombre dado al apartado, ya que estas veredas se encuentran interconectadas, por historias compartidas, gestión de recursos, conocimientos compartidos y diferentes vivencias del territorio, en cuanto a su transformación y construcción social del mismo.

De esta forma, estas comunidades han cooperado de diferentes maneras para lograr avances en el acceso a servicios y bienes como movilidad, salud, telecomunicaciones y educación. En la actualidad, la incorporación a estos recursos es un elemento importante para tener en cuenta en la apropiación territorial, por parte de las escuelas y las familias de las veredas. Estos componentes se irán desplegando en todo el capítulo.

Así conviene citar lo dicho por el docente del Colegio el Destino sobre el salón comunal de la vereda Arrayanes **DD1 (2017)**:

El salón comunal estaba situado en la escuela Arrayanes, este era el centro de encuentro de la vereda, para ese entonces casi todos los docentes de esta zona tenían matrimonios pedagógicos y vivíamos en la escuela, de tal manera que nosotros nos desplazábamos para Bogotá cada 20 días, cada mes, entonces, nosotros ya nos formamos como integrantes de la misma comunidad, como padres de familia de la misma escuela por cuanto educamos.

No obstante, valdría la pena aclarar las transformaciones que se han llevado a cabo en estos territorios pues ahora, en la actualidad, según los relatos de los diferentes docentes y miembros de la comunidad, se plantea un cambio:

MD1 (2017): en la familia y en la comunidad se han venido perdiendo algunas costumbres que en mi época había y eso ya es desfavorable, en mi época en el colegio el Destino se celebraba el día de la familia y se reunían los papas con los docentes, con los directivos del docente, con sus hijos y hacían un compartir, aquella época eran bazares, uno duraba hasta el otro día ahí y nunca pasaba nada malo.

También, teniendo en cuenta las transformaciones sociales, productivas y culturales del territorio es preciso traer a colación los cambios en las formas de comunicación de estas veredas. Para reflejar lo anterior, se cita a **LC1 (2017)**, donde expone “aproximadamente en los años 70 y 80 llegó la electricidad y el acueducto a las veredas”, esto generó un cambio frente a cómo se comunicaban entre familias y vecinos: “los medios de comunicación eran voz a voz, con cualquier transeúnte que estuviera por la vereda y se movilizará a otra parte del territorio, se mandaba el mensaje”. Adicionalmente, añade una madre de familia del Destino, **MD2 (2016)**, “además del mandado por voz a voz se usaban otros medios de comunicación como la linterna o usar ropa de ciertos colores para que los reconocieran a la distancia, así aclara que tanto la zona rural de Ciudad Bolívar como la zona de Usme están muy conectadas y solo las divide el paso del río y la Regadera”.

A partir de lo expuesto en esta sección y teniendo en cuenta la importancia que refieren los medios de comunicación para las familias del territorio y fortalecimiento comunitario, el siguiente apartado busca conectar el uso de los dispositivos electrónicos a la realidad contextual de estos territorios en la coyuntura actual.

3.2 Habitando el territorio desde la difusión de las TIC, voces estructuradas

Después de mostrar el contexto previo de las comunidades a nivel educativo y comunicativo, es pertinente ampliar la caracterización sociodemográfica de los estudiantes de estas escuelas

y la cobertura de los dispositivos electrónicos. Esta recolección de datos se desarrolló a través de las encuestas y la observación participante, donde estas dos técnicas conformaron un espacio para captar las características sociodemográficas de la población focalizada y para comprender el acceso, uso y asimilación de los dispositivos tecnológicos en el entorno rural de Usme.

Por ejemplo, se trae a colación el relato de un miembro de la comunidad que trabaja en las escuelas **VCur (2017)**:

Ha habido tantos cambios en Usme, eso anteriormente no había nada técnico, ahora la tecnología ha avanzado tanto que ya, ni siquiera uno pa estar en el campo es todo con máquinas, anteriormente, todo tocaba con los bueyes y pa fumigar la papa eso era a espalda una máquina de cuatro arrobas para fumigar, ahora con tractor y todo más tecnificado (...). Y digamos como se comunicaba antes era voz a voz ahora ni existe telefonía pública, si uno quiere hablar por celular tiene que irse a partes de la vereda donde coja señal y el internet ir a las escuelas.

Desde otra fuente, mediante la encuesta surgen varias precisiones y otras preguntas sobre el uso de los dispositivos electrónicos de la información y comunicaciones desde la voz de los estudiantes de tercero a séptimo grado. Asimismo, se ampliaron diferentes inquietudes que se profundizaron en el espacio de los talleres como un escenario de co-construcción. De esta forma, se comprende que más allá de obtener información, las encuestas son un espacio para dialogar sobre los participantes en cuanto a sus dispositivos TIC y su conectividad.

Por lo tanto, aquí es posible comenzar a hablar de voces estructuradas en la encuesta pues al conversar a través de esta técnica se estandarizan las respuestas de los participantes; sin embargo, surgen precisiones a nivel poblacional sobre una caracterización demográfica y tecnológica, la cual no se ha presentado en el contexto educativo de esta zona urbana. De esta

manera, a continuación, se profundizará sobre estos datos cuantitativos con los talleres y las entrevistas.

3.2.1 Tenencia, uso y frecuencia de los dispositivos TIC por parte de los estudiantes de 3° a 7° grado

Como se observó en el capítulo dos, se realizaron una serie de encuestas para caracterizar la población estudiantil de Usme rural, y dentro de esta caracterización se les preguntó sobre la propiedad, la conectividad, el lugar y frecuencia de uso de dispositivos electrónicos como celulares, computadores, tabletas, televisores y radios o equipo de sonido en la vida cotidiana de los estudiantes, igualmente a través de la encuesta, se buscó cuestionar la propiedad del dispositivo y la interacción que el niño o el joven tenía con los dispositivos.

Como consecuencia, se presenta que los encuestados respondieron que el 53% (66) sí tenía celular mientras el 46% (57) no poseían este dispositivo. También se encontró que, a diferencia de lo anterior, un 38% (48) de los estudiantes que sí tenían computador y un 60% (75) que no tenían. Respecto a las tabletas, se halló que un 28% (35) poseía este dispositivo y un 70% (88) no. En cuanto a la radio y TV, fueron los dispositivos que contaron con mayor porcentaje de posesión por parte de los estudiantes donde un 87% (109) contaba con la radio y en un 93% (116) con la TV.

Adicionalmente, por un lado, se les preguntó sobre el uso de estos dispositivos, a lo cual respondieron que usaban de 1 a 3 horas por semana, el radio en un 54% (68) y un 66% (82) la TV.

Por otro lado, se encontró que en mayor medida el uso del computador se daba entre 1 y 3 horas a la semana con un 68% (85) y la tableta con un 74% (98) se da en el colegio.

Lo anterior, permite encontrar una congruencia entre los resultados de la encuesta y la realidad contextual cultural campesina, al observarse que el uso, el lugar de uso y la tenencia de la radio posee un antecedente relativamente reciente como la experiencia de ACPO (2017) con las escuelas radiofónicas de educación popular las cuales buscaban brindar herramientas integrales en educación a los campesinos de diferentes zonas del país.

De esta manera, ACPO, a través de radio Sutatenza, generó casi un millón y medio de horas de emisión de programas culturales y educativos; editó cerca de 7 millones de cartillas, 5 millones de libros y 76 millones de ejemplares de su periódico El Campesino; de sus acciones formativas y sus iniciativas de desarrollo social se han beneficiado más de 4 millones de campesinos. ACPO ha llegado a más de 1.000 municipios de la geografía colombiana (ACPO, 20017, Párr. 1).

De acuerdo con esto, es importante precisar que, según los resultados de la encuesta, el celular, el radio y la televisión son los principales dispositivos que usan los estudiantes, igualmente, según algunos relatos de los estudiantes, estos sirven de medio de acceso a información a nivel nacional e internacional. Por otra parte, la tableta y el computador son los dispositivos que menos poseen las familias o acudientes, y aún si cuentan con ellos, estos elementos no cuentan con conectividad.

Conjuntamente los jóvenes y niños en mayor medida hacen uso de estos dispositivos en la escuela como un elemento de recompensa al buen trabajo en clase o al buen desempeño disciplinar, además de esto, algunos padres de familia enuncian que estos sirven como la práctica de control y de cuidado a través de la comunicación continua por medio de dispositivos como el celular. Sin embargo, específicamente en el hogar, el radio y la televisión se plantean como medio de acompañamiento y entretenimiento para los niños, niñas y jóvenes de estas veredas desde que se llega del colegio hasta la noche. Aun así, estos

dispositivos también se proyectan como recompensa al cumplimiento de tareas en la vivienda y escolares.

Aquí, por ejemplo, se trae la voz de una madre de estudiantes del Colegio el Destino, **(MD1, 2017)**:

La tecnología ha sido favorable pero el ser humano no ha sabido aprovecharlo de la manera adecuada y desfavorablemente ha hecho que las familias se desintegran, ¿por qué?, porque ya no hay comunicación dentro de mamá e hijo, venga hablamos, ¿por qué?, porque cuando el hijo llega del colegio quiere estar metido en esas redes sociales y se le olvida que está la mamá, igual la mamá, igual el papá, entonces se ha venido perdiendo esa costumbres de diálogo e interactuar entre los hijos, interactuar entre papás e hijos (...).

Además de esto, se muestra la voz de otra madre de la Escuela Argentina, “Bueno, o sea mi hija no tiene computador ni tableta, solo tiene televisor, o sea ella casi no le gustan las novelas, ni las películas, o sea solo vemos muñequitos ella solo lo prende como para los muñecos, como para ver así la Pepa (...) pero de resto así tableta para jugar una o dos horas, celular, no, está muy chiquita” **(MArg1, 2017)**.

Ampliando el uso de los dispositivos, se dispuso a preguntar sobre el acceso al internet que tienen los estudiantes en estos dispositivos, la siguiente gráfica muestra las frecuencias de conectividad por semana de los estudiantes.

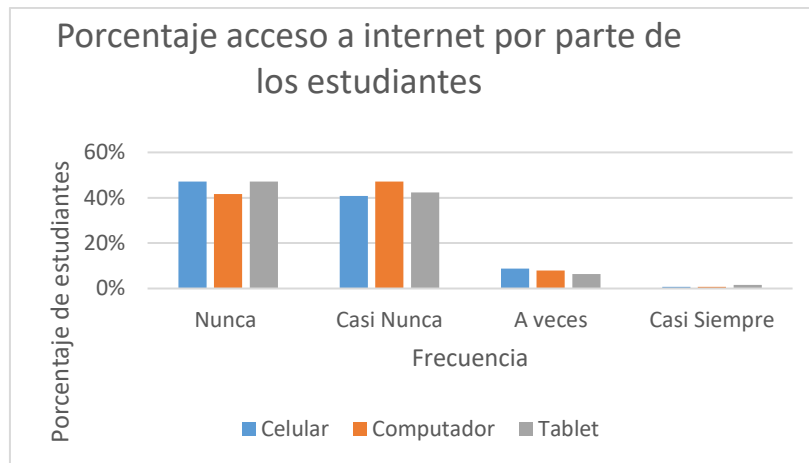


Figura 29. Gráfica Porcentaje de acceso a internet por parte de los estudiantes de tercero a quinto de las escuelas O.H.A.C.A. a partir de la caracterización de las encuestas en la investigación. Diseño propio.

Con base en los resultados de la encuesta sobre la conectividad de los dispositivos, se evidencia que hay una tendencia mayor a la posesión del televisor y la radio. No obstante, los estudiantes que cuentan con dispositivos tecnológicos, solo un 47% tiene internet de 1 a 3 horas por semana en su celular, el 42% (53) nunca usa el computador con internet y el 47% (59) nunca usa la tableta con internet. Eso se puede relacionar con las dificultades de infraestructura con que cuentan las veredas en conectividad de banda ancha y de señal de telefonía móvil.

3.2.2 Dispositivos electrónicos como facilitador de procesos escolares

En el ítem 8 de la encuesta, se les pregunto a los estudiantes sobre el uso de TIC como facilitador de tareas escolares. La respuesta a esta pregunta fue variable en los diferentes estudiantes; no obstante, tuvo una mayor fluctuación en el campo referente a que a veces se fomenta como facilitador de sus tareas escolares con un 44% (55). Para profundizar estos datos se trae a colación las narrativas de un estudiante de séptimo grado de la escuela Olarte,

“las tecnologías no siempre sirven para investigar, pues si no podemos tener internet en nuestros computadores o tabletas, no las usamos mucho”, expresa el estudiante de grado séptimo (EO713, 2017).

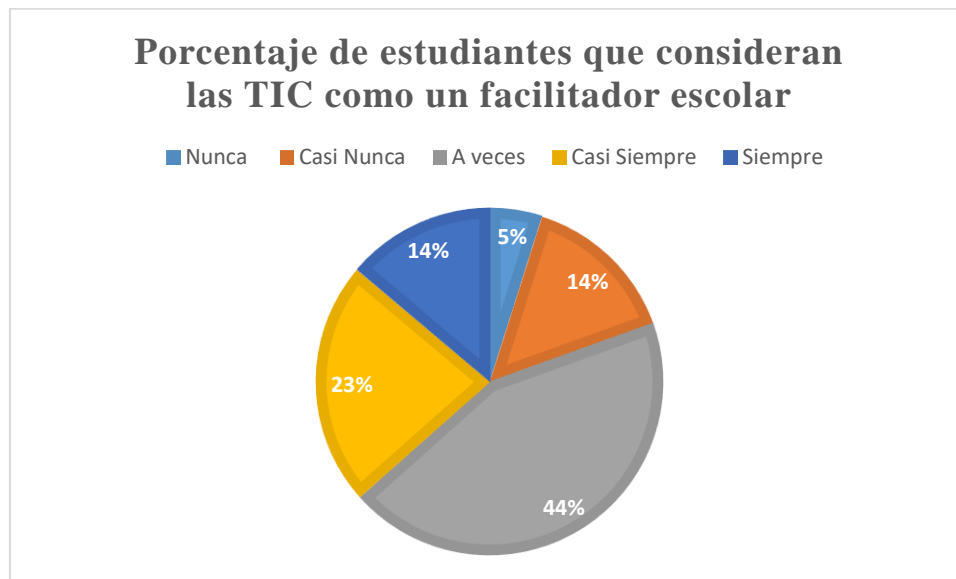


Figura 30. Gráfica Porcentaje de la percepción de estudiantes de tercero a quinto de las escuelas O.H.A.C.A. frente a los dispositivos electrónicos como facilitadores de las tareas escolares a partir la caracterización de las encuestas en la investigación. Diseño propio.

Otro aspecto que debería tenerse en cuenta y cuestionarse en relación con las TIC es la articulación que tienen los contenidos y competencias en el aula con referencia a un currículo contextual o desconectado de la realidad local, como propone (Collé, 2008). Ya que, aunque los dispositivos puedan facilitar el cumplimiento de las tareas del aula no garantizan una resolución de las tareas o desafíos del territorio como lo plantea el proyecto educativo de estas escuelas, la aplicación del currículo implica un entramado de dimensiones y relaciones amplias frente al desarrollo colaborativo entre escuela y comunidad.

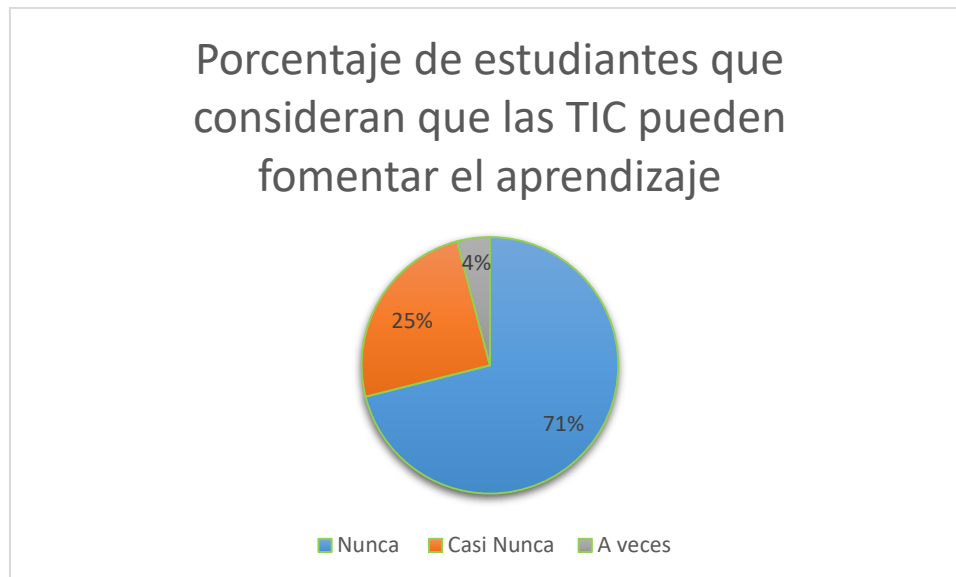


Figura 31. Gráfica Porcentaje de los estudiantes de tercero a quinto de las escuelas O.H.A.C.A. que consideran que las TIC fomentan los procesos de aprendizaje a partir la caracterización de las encuestas en la investigación. Diseño propio.

De manera siguiente, a los ítems de uso y tenencia de dispositivos electrónicos, se les preguntó a los estudiantes sobre la percepción que tenían acerca de estas herramientas como mecanismo de fomento del aprendizaje en diferentes escenarios como el juego virtual, plataformas interactivas como YouTube y otros espacios virtuales para el acceso a la información confiable e interactiva que puede generar aprendizajes y construcción de conocimiento por parte de los estudiantes (Cólle, 2008). No obstante, así no lo perciben los estudiantes de estas escuelas, puesto que el 71% (89) de ellos manifiestan que las TIC no necesariamente pueden fomentar el aprendizaje con su uso y apropiación. Esto puede estar vinculado a que la mayoría de los estudiantes encuestados aluden que no tienen acceso a estos dispositivos y su conectividad en su vida cotidiana y desarrollan otros mecanismos para la lectura del territorio, en las prácticas productivas con sus familias y a través de materiales reciclables para su aprendizaje en la escuela como se ampliara en el apartado 3.4.

Igualmente, aunque el niño, niña, joven o adulto tenga una percepción positiva frente a las TIC como potenciadoras del aprendizaje, pero no se tenga un uso activo de estos dispositivos, no se sabrá si se podrá dar un fomento de estos dispositivos enfocado a la resolución de las problemáticas del territorio.

3.2.3 Actividades de uso en los dispositivos electrónicos

Por su parte el ítem 9 de la encuesta hace referencia a las actividades y la frecuencia de estas frente a los dispositivos electrónicos. En esta categoría se presenta las variables de entretenimiento, comunicación, investigación e innovación.

De esta forma, dentro de las actividades que más realizan los estudiantes se sitúa en mayor medida el entretenimiento comprendido como juego y redes sociales con un 60% (75) en el computador y un 75% (93) en la tableta de 1 a 3 horas por semana.

Asimismo, de acuerdo con las actividades de entretenimiento, se les preguntó a los estudiantes con quien comparte estos espacios, de cara a comprender esto a la luz autonomía o libertad por parte de los cuidadores a los niños y jóvenes frente al uso de los dispositivos. De este modo, la encuesta arrojó que los estudiantes usan los dispositivos en la esfera de entretenimiento, en mayor medida solos, con un 84% (106).

Por otra parte, en mayor medida los estudiantes realizan solos la actividad de investigación con un 72% (90) en el celular y con el computador un 4% (4). En este punto de investigación, surgió otro elemento para el análisis y es lo expuesto por uno de estos niños de grado 5to quien menciona que ellos no investigan en el dispositivo, si no que sus padres o familiares investigan con datos móviles o desde sus trabajos las tareas del colegio (**O518, 2017**); Por último, en la variable de innovación surgió una nueva preocupación, pues la mayor parte de los niños no crean elementos novedosos a partir de los dispositivos, solo un 1,6% ha creado

alguna innovación a través del celular, un 2,4% mediante la tableta y 2,4% por medio del celular como creación de juegos o páginas web.

Así las cosas, se muestran las gráficas de las actividades que realizan en los dispositivos tomando como contraste el entretenimiento y la investigación.

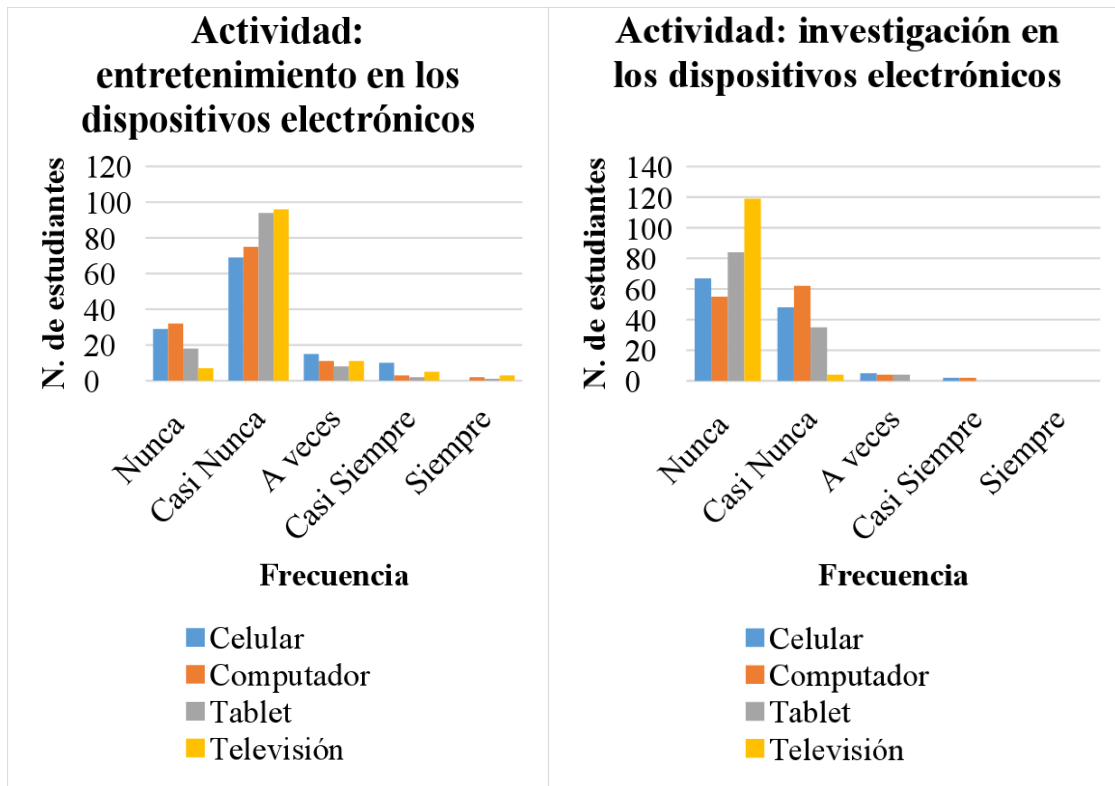


Figura 32. Gráfica N. de 1 y 2 Actividades en los dispositivos electrónicos: entretenimiento e investigación por parte de los estudiantes de tercero a quinto de las escuelas O.H.A.C.A. a partir la caracterización de las encuestas en la investigación. Diseño propio.

Aquí conviene resaltar que el juego es una oportunidad de aprendizaje importante para los niños, niñas y jóvenes del territorio, así que es concerniente preguntarse, ¿cómo el juego podría potenciar los aprendizajes con el reconocimiento de sus potencialidades en territorio?; sin embargo, las apreciaciones hechas se encuentran como hipótesis pues en gran medida la

población no cuenta con los dispositivos en su cotidianidad, como se muestra en los primeros apartados de este eje.

3.2.3.1 Páginas de consulta académica

A través de la encuesta también se esperaba ver cómo era el tiempo, el uso de recursos de investigación por parte de los estudiantes y el tipo de información al que accedían. Pese a esta expectativa, es pertinente clarificar que esta pregunta no tuvo mucho lugar, ya que los estudiantes no usan en gran medida estos dispositivos para investigar, como se dijo en el apartado anterior acerca de las actividades de uso en los dispositivos TIC.

Siguiendo esta línea temática, surge la cuestión acerca de: ¿qué tipo de información están accediendo los estudiantes?, aquí se presenta la inquietud acerca de cómo se podría potencializar la mirada crítica de acuerdo con el P.E.I.R. de estas instituciones educativas y el acompañamiento por parte de los docentes y padres de familia frente al acceso de información de poca confiabilidad como Buenastareas.com la cual los estudiantes respondieron que usaban al menos una vez al mes con un 33% (41) seguido del Rincón del Vago con 18% (22) de estudiantes que usan esta página al menos consultada una vez al mes y Wikipedia con un 14% (18) consultada al menos una vez al mes.

Otro aspecto que se puede tener en cuenta aquí es cómo YouTube puede ser un medio de acceso a lo educativo pues 49% (61) de los estudiantes encuestados han consultado una vez al mes esta plataforma y la han relacionado como herramienta educativa. Esto presenta un asunto que se podría indagar a profundidad en otras investigaciones y es ¿qué tipos de contenidos visitan en estas plataformas digitales? y si estos contenidos responden al entretenimiento, a la investigación o al ocio. También vale la pena preguntarse si esta información se sitúa en relación con una mayor construcción de conocimiento que aporte a su territorio o no.

3.2.3.2 Uso de los juegos en los estudiantes

En el ítem 19 de la encuesta, se les pregunta a los niños por los juegos a los que acceden en estos dispositivos, buscando relacionar la pregunta 9 con la pregunta 19, donde se les preguntaba sobre el uso a los diferentes dispositivos a través del juego como actividad de entretenimiento. A través de esta relación, se esperaba ver a qué juegos acceden y si alguno de estos juegos estaba generando aprendizajes nuevos del campo académico. A pesar de esto, las respuestas fueron muy variadas. Aun así, desde la psicología y como lo plantea Marcato, Guasca y Bernacchia (2001) Freud y Piaget el juego es un escenario de preparación al mundo real”, de esta forma se propone fomentar juegos más contextualizados en relación a las dinámicas del territorio. Del mismo modo, todo juego genera transformaciones en las estructuras cognitivas de los sujetos. De esta manera, los resultados de la encuesta oscilan entre diferentes plataformas de juegos como “juegos free” con un uso de 62% (78) entre 1 y 3 horas semanales, carreras en un 55% (69) y fútbol en un 34% (43).

3.2.4 Redes sociales: tenencia y uso

De manera posterior a la pregunta sobre el juego como eje de la variable de entretenimiento, se les preguntó los estudiantes sobre las redes sociales, encontrando los siguientes resultados:

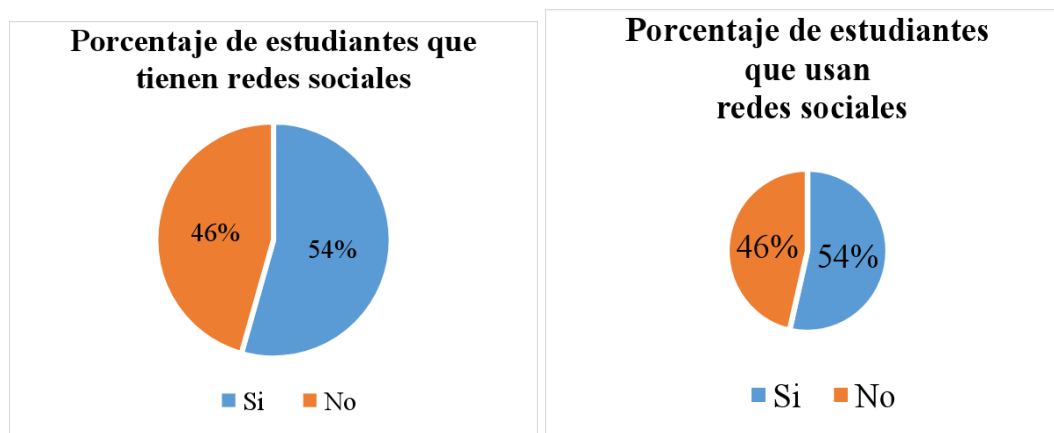


Figura 33. Gráfica Porcentaje de los estudiantes de tercero a quinto de las escuelas O.H.A.C.A. que tienen redes sociales y que usan redes sociales a partir la caracterización de las encuestas en la investigación. Diseño propio.

Gracias a las gráficas, es posible evidenciar que la tenencia de las redes sociales como el uso de estas es igual; no obstante, en los relatos de los estudiantes esta relación es contradictoria, pues algunos afirman que no tienen redes sociales, pero usan las de sus padres. De las redes sociales, las más utilizadas son: WhatsApp con un 26%(33) de estudiantes y Facebook con un 24% (33) con frecuencia de 1 a 3 horas por semana un 26% (33).

3.2.5 Uso de las TIC en asignaturas de la escuela

Ahora bien, retomando algunos aspectos como la tenencia del dispositivo, la conectividad y la actividad que realizan los estudiantes, se propuso que, de acuerdo a estas respuestas, el estudiante presentara su percepción frente al uso de las TIC enfocados al área de aprendizaje en la escuela y sus proyectos pedagógicos en su institución educativa.

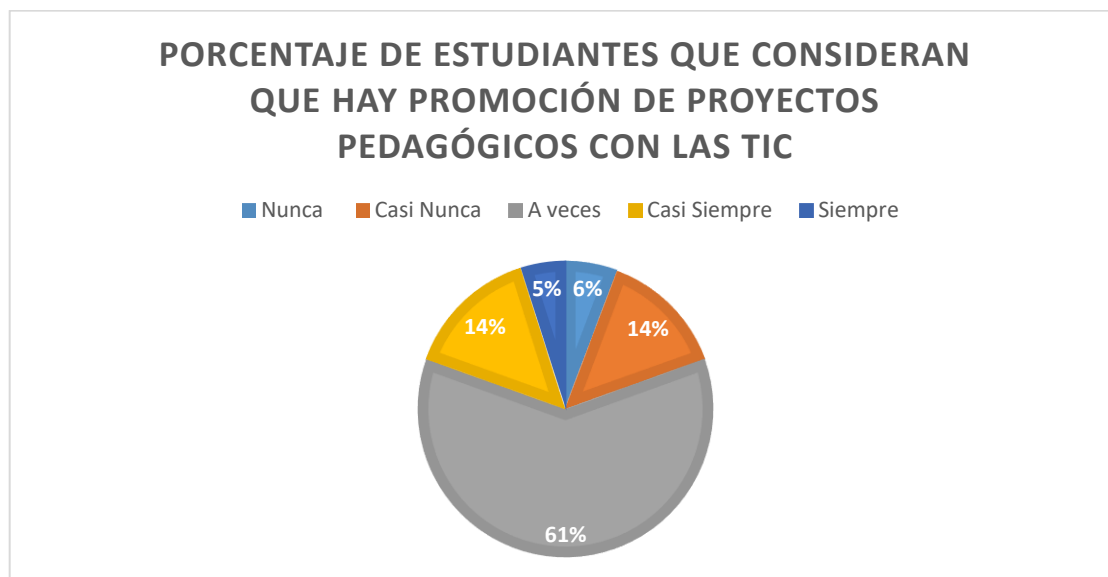


Figura 34. Gráfica Porcentaje de los estudiantes de tercero a quinto de las escuelas O.H.A.C.A. que consideran que hay promociones de proyectos pedagógicos en las instituciones educativas a partir la caracterización de las encuestas en la investigación. Diseño propio.

Según esta gráfica, en el ítem 10 y 11 de la encuesta, se indagó sobre el uso de las TIC en el aula, la frecuencia y los dispositivos de uso. Como consecuencia, surgieron respuestas contradictorias pues a pesar de que el 61% (76) de los encuestados presenta que la escuela es a veces un escenario de uso de las TIC, cuando se preguntó por las asignaturas que utilizan los dispositivos, no se evidencia el uso. Además, entre la pregunta 10 y 11 aparece un contraste en algunas de las respuestas, pues varios niños y jóvenes responden que, si hay una promoción del uso de dispositivos electrónicos como las tabletas o los computadores, pero al preguntárseles los tiempos del uso de estos, exponen que en las materias que usan al menos una vez a la semana las TIC son informática 95% (120), artes 91% (114), inglés 85% (108) y sociales 72% (90).

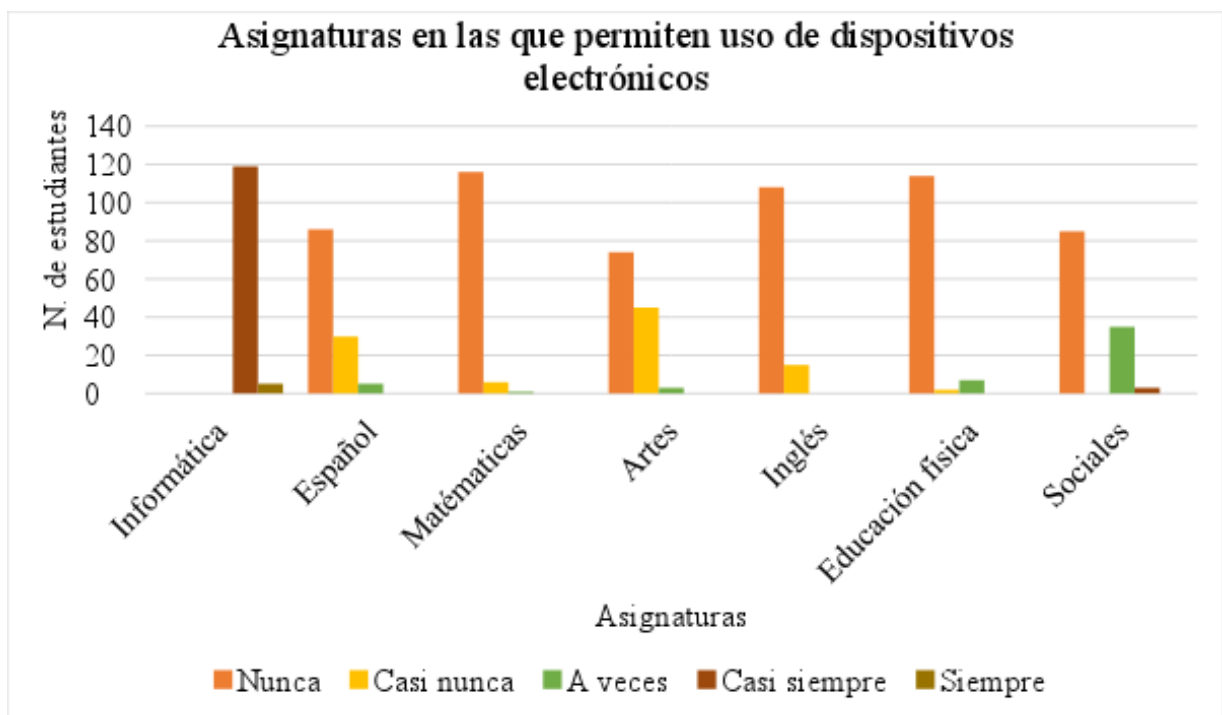


Figura 35. Gráfica asignaturas que promueven el uso de TIC según los estudiantes de tercero a quinto de las escuelas O.H.A.C.A. a partir la caracterización de las encuestas en la investigación. Diseño propio.

Con respecto a las asignaturas a las que acceden a TIC los estudiantes, podría preguntarse sobre qué tipo de ejercicios desarrollan a través de estos dispositivos y su usabilidad en el aula.

Además de esto, es posible indagar ¿si los docentes apartan el uso de las TIC en sus aulas?, y si esto que se plantea así en los resultados de la encuesta, se podría ampliar con la pregunta de ¿si la limitación del uso de las TIC podría estar relacionado con la responsabilidad y carga laboral que implica el uso de estos dispositivos en el aula para los docentes?, pues en su mayoría los dispositivos no cuentan con conectividad, ni carga a la hora de ser usadas, esto se evidencia en la realización de los talleres y observaciones participantes en las diferentes escuelas. Lo anterior se podría vincular a los relatos de algunos docentes y estudiantes que exponen “el docente se hace responsable si se P.E.I.R. se daña o le pasa algo a algún dispositivo”, (Ori, 2017) y Arrayanes (Darry, 2017).

Teniendo en cuenta el uso y las restricciones que se pueden llevar a cabo en la escuela, se les pregunto a los estudiantes por los espacios en que se permiten los dispositivos electrónicos, y que se ampliará con la siguiente figura y sección

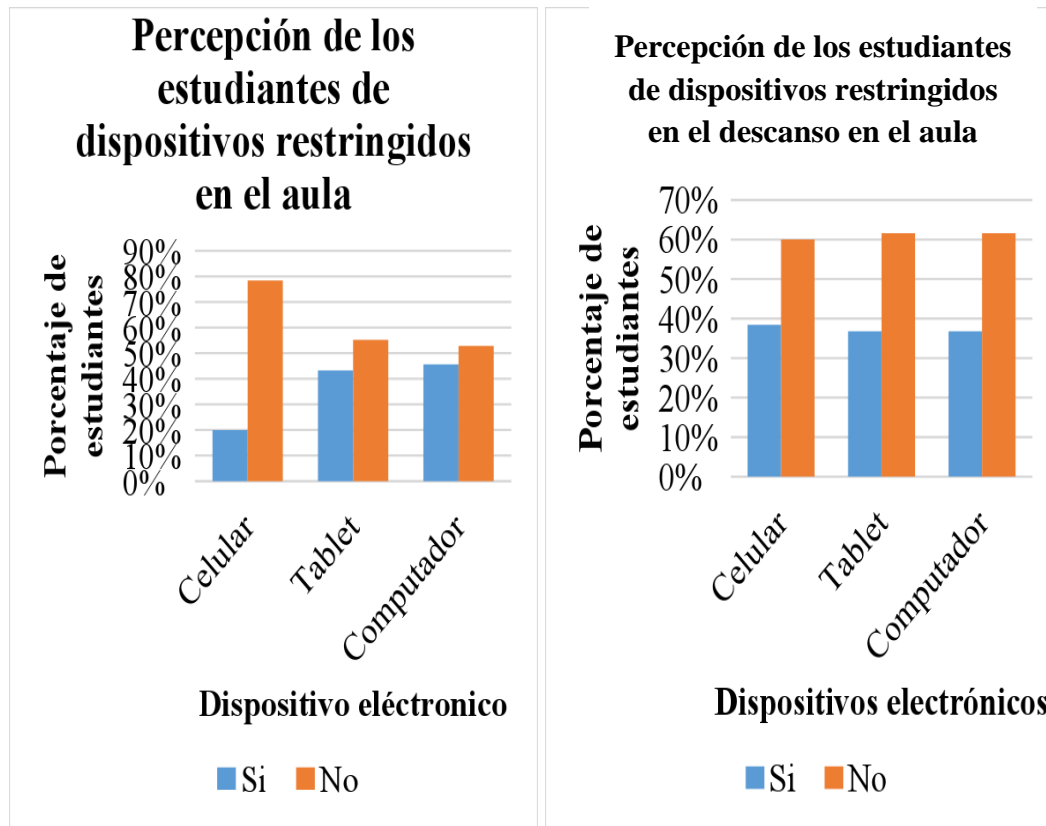


Figura 36. Gráficas porcentaje de estudiantes que consideran que permiten los dispositivos en las aulas y en hora de descanso. Diseño propio.

Sobre la restricción de dispositivos en la escuela, los estudiantes respondieron que el celular es prohibido dentro del aula de clase por los docentes; no obstante, entre un 50% (62) y 60% (72) de la población responde que sí dan uso del celular en horas del descanso así los discursos de los docentes no permitan su uso.

En relación con los hallazgos planteados en este apartado, y pese a la información recolectada en encuesta, los datos fueron ampliados y contrastados con las voces de los participantes presentando una situación más amplia que hace referente a un interés relacionado con una educación potenciada por el desarrollo del territorio desde el núcleo familiar, la escuela y la interacción entre los diferentes actores educativos, su relación con las TIC y otros artefactos mediadores del aprendizaje. Asimismo, se recomienda dar mayor

uso frente a una apropiación social de los dispositivos electrónicos en las escuelas como una herramienta pedagógica, de memoria y problematización de la realidad rural y urbana a la que hacen parte estos estudiantes, asimismo es necesario una mayor cobertura de electricidad, conectividad, infraestructura para lograr un mayor aprovechamiento de los procesos educativos mediados por las TIC.

A su vez, la información recolectada de manera descriptiva podría ser extendida de manera más apreciativa en relación con el fenómeno de las TIC en el territorio, en cuanto a una concepción más amplia y de comprensión de los recursos e interacciones en el territorio construidas históricamente, de mano a los recursos humanos del contexto y condiciones materiales de existencia.

Asimismo, conviene resaltar la frase con la que se abre el capítulo, la cual enuncia que las TIC no ocasionan los dilemas contextuales, sino por el contrario son síntomas de los contextos relacionales anteriores a estos dispositivos. Así que podría preguntarse **como las condiciones materiales y humanas de estos territorios no centran su atención en las TIC sino en el aprendizaje centrado en el territorio situado en la escuela de acuerdo al proyecto educativo de estas escuelas y con respecto al capital social ubicado en la interacción con la familia, los vecinos, amigos o actores educativos, no solo con miras de una incorporación del capital cultural o económico del territorio relacionado a prácticas agrícolas y de ganaderos o en pesca, sino de un “conocimiento generador”, expuesto por Perkins (2008) “como el conocimiento que no se acumula sino que actúa enriqueciendo la vida de las personas y ayudándoles a comprender el mundo y a desenvolverse en él” (p. 18).**

Pero lo anterior también está llamado a ser problematizado y como expresa Gadotti (2003) implica un equilibrio del ser humano con él mismo y con el planeta, más aún, con el universo, en vías de la sustentabilidad referida al propio sentido de lo que **somos, de dónde venimos**

y para dónde vamos, como seres del sentido y donantes de sentido de todo lo que nos rodea (p. 1), conectando esto con la propuesta pedagógica del P.E.I.R. frente a una mirada crítica y compleja de la escuela y del territorio que aporte al desarrollo desde lo local a lo global.

Seguido a esto se presenta la articulación con el contexto de aprendizaje que se plantea en estas escuelas y en concordancia de la pregunta cómo se pueden articular los saberes del territorio y los fondos de conocimiento de la comunidad y la familia en las prácticas educativas.

3.3 Las Tecnologías de la Información y la Comunicación como herramienta de memoria y divulgación cultural del campesinado distrital en Usme rural

Continuando con el apartado anterior, en esta sesión se plantea un meta análisis asociado al procesamiento de la caracterización de la encuesta, observaciones y construcciones con los estudiantes realizados en campo donde se sitúan las TIC como elemento vinculador de los procesos de desarrollo rural con miras de la autogestión, apropiación territorial y fomento de rasgos identitarios por parte de las comunidades, a través de la convocatoria a la comunidad, participación y difusión de productos gestados por ellos como parte de su evolución.

Conjuntamente, se trae a Arias, Y. (2015), que “expone el espacio por excelencia para transmitir esa memoria cultural es la cotidianidad, desde el momento del día a día donde surgen los espacios narrativos de la memoria, donde los cuentos, las historias de la vida, las creencias, los sueños y todo lo que se tiene y se es, se narra” (p. 59).

Además de esto, Halbwachs Maurice (2004) propone la memoria colectiva por es la construcción de recuerdos conjuntos que generan recuerdos comunes y da la identidad para un grupo humano desde la memoria colectiva como medio de continuidad y viabilidad del

grupo. La memoria colectiva se sitúa en un tiempo y espacio que cobra sentido para una organización social humana se entreteje en las memorias individuales. En este caso la memoria de las luchas campesinas como lugar de encuentro de saberes y pertenencia a un grupo específico de habitantes del campo, esta memoria es construida, compartida, transmitida por el grupo social.

De acuerdo con la investigación y procesos académicos que se han llevado a cabo acerca de las TIC y los procesos comunitarios, se presentan que estos artefactos como la cámara, el radio y la televisión pueden ser un mecanismo de producción de memoria histórica y colectiva sobre las manifestaciones culturales y sociales por parte de las comunidades portadoras de estas formas de vivir y saber hacer, pensar en la experiencia de ACPO (2017) y UNAD (2017).

Para que esto ocurra en Usme rural y en el campo colombiano es indispensable brindar una infraestructura óptima para el ingreso de las TIC como instrumentos de comunicación y divulgación de lo que es la cultura online y offline mediante la fotografía, programas de radio, información y documentación en CD, USB y otras herramientas, componentes transversales como la cámara, videocámara, computador, radio o televisor, artefactos que se están usando en los escenarios rurales pero con mayores desafíos de equipamiento técnico, infraestructura conectividad cómo se muestran en los apartados anteriores.

De este modo, cabe resaltar en un primer lugar las tecnologías podrían servir de medio para la documentación de las prácticas comunitarias, como lo muestran otras investigaciones en la ruralidad de Usme, como Castañeda (2016) “ frente al reto de la educación pública en Bogotá rural: acercamiento a las TIC para el fortalecimiento comunitario en la vereda Arrayanes” y la investigación de “Memoria social y narrativas audiovisuales en niños de Usme rural, en la vereda de Chizacá” (Castro, 2016), en donde las dos investigaciones

presentan la preocupación de que: “las políticas estatales y, particularmente aquellas que están relacionadas con educación parecen haber dejado en un segundo plano el concepto de lo rural y la complejidad de sus condiciones” (Castro, 2016, p. 6) y específicamente en la vereda Arrayanes. Igualmente, Castañeda (2016), plantea: “el fortalecimiento comunitario puede fomentarse a través de las TIC, por una parte, por el acceso de información de manera oportuna, pero en estos territorios hasta el momento no hay centros interactivos o servicios de comunicación eficientes”, (p. 20).

En estos contextos rurales distritales no se cuenta con conectividad de banda ancha, ni servicio de telefonía fija y al parecer el servicio de telefonía móvil está bloqueada por la base militar cercana a la vereda, elementos que dificultan que las personas de la vereda los Arrayanes puedan emplear las TIC para el beneficio de sí mismas y su creación de redes comunitarias. De esta forma, es necesario aclarar que desde esta investigación lo que genera el problema no solo es el difícil acceso a la información por la infraestructura y un elemento meramente instrumental, sino que es cuestión de reflexión y creación innovadora de respuestas a las problemáticas de los territorios rurales. Así, se plantea la cuestión de: ¿qué se hace con la información a la que se puede acceder mediante la red?, ¿estos conocimientos se desarrollan en relación con la resolución de los desafíos del territorio?, Además es importante tener en cuenta que las comunidades antes de la llegada de las TIC habían gestado estrategias generativas con recursos humanos y materiales provenientes del territorio para resolver las dificultades de su territorio.

Algunas estrategias, según miembros de la comunidad de Usme rural, se encuentran en crisis frente al fenómeno de la migración a las ciudades y expansión urbana hacia Usme Pueblo, que fomenta la llegada de nueva comunidad a barrios de Usme Urbano como el

Oasis, Monte Blanco, expresado esto por relatos de padres de familia del Colegio el Destino y líderes comunitarios de las veredas Destino, Olarte y Arrayanes.

De este modo, se retoma a la memoria colectiva, propuesta por Halbwachs Maurice (2004), donde los grupos humanos generan sentidos compartidos a través de la memoria situados en contexto desde la conciencia individual y social, como se muestra en la sesión anterior.



Figura 37. Fotografías Escuela Arrayanes, acompañamiento Sendero pedagógico a familia de estudiante. Diseño propio.

En la campo de la investigación esto se observaba cuando libremente se les daba la posibilidad a los niños, niñas y jóvenes de tomar la cámara y ver que lo que hacían en esa instancia era volverse reporteros de algo en lo que eran expertos, su escuela, el lenguaje oral se privilegia y daba cuenta de una narrativa, fluida, con sentido y apropiación territorial de los niños, niñas y jóvenes en el caso de los estudiantes de grado tercero de Olarte, estudiantes del Hato y los estudiantes de cuarto de la escuela Argentina en una narración de la escuela de manera posterior a la creación de los cuentos. También se dio una apropiación territorial por medio de los dispositivos electrónicos como videocámara y grabadora de voz. Por otra parte, se notó en la escuela Olarte que cuando los estudiantes de todos los grados

digitalizaban la experiencia por medio de videos cortos y escenas fotográficas se reconocían como expertos en su territorio con un fuerte arraigo y orgullo hacia la cultura campesina distrital, desde lo que siembran, los animales que crían hasta los alimentos que cocinan. Teniendo en cuenta lo sucedido, vale aclarar que no se dio una formación previa en los dispositivos pues el programa C4 ya había iniciado esta formación y se reforzaba en algunas escuelas con trabajo audiovisual en el CLAN de IDEARTES.



Figura 38. Fotografías Escuela Hato, Taller construcción de escuela. Diseño propio.

También al pensar la vinculación de la familia en estos procesos de documentación se veían cómo a través de la fotografía se contaba la historia familiar y sus luchas campesinas pues existían repositorios de años de historias comunitarias a nivel familiar y respecto a los docentes de las escuelas.

En un segundo lugar hay que tener cuidado a que información se accede mediante estos medios como la televisión, el computador y la tableta, pensándolo en un escenario ideal donde se contara con infraestructura que abordara la conectividad y electricidad, sin embargo reconociendo los desafíos que implica este acceso a la información comprendiendo a los niños, niñas y jóvenes como agentes activos de sus aprendizajes es importante reconocer su

potencialidad como medio de salvaguardia de las experiencias de los habitantes rurales, su patrimonio natural, patrimonio cultural tanto material como inmaterial. Pero al mismo tiempo el desafío de acceder a mundos incontables de información en todo tipo de temáticas.



Figura 39. Fotografía Escuela Argentina, acompañamiento en aula. Diseño propio.

A partir de lo anterior, la digitalización en un primer nivel se vuelve documento para hacer memoria, como lo hacían los padres y abuelos de estos estudiantes o también los docentes a través de la fotografía, la radio, la tv antiguas y telégrafos situados en lo que sería un laboratorio de comunicaciones para el territorio de Usme.

3.4 Articulamos el aprendizaje desde la apropiación territorial para la búsqueda de la continuidad de la identidad rural

De acuerdo a lo presentado en los dos apartados anteriormente nombrados donde se resalta la importancia histórica, social, institucional y tecnológica de los procesos de aprendizaje situados en contexto, se cita a Arias, Y. (2015), para ampliar la comprensión, donde expresa, “debemos volver la vista para saber qué pasó porque mirar hacia atrás para cualquier ser humano es encontrarse con el hilo sutil que enlaza la vida misma, porque es el recuerdo en el que está escondido el tesoro de la identidad” (p. 61).

Esto se presenta con el objetivo de vincular la reconstrucción histórica de las escuelas, con la observación del presente de las instituciones educativas y prospectivas de estas a través de las TIC, no necesariamente referida a la conectividad. Por ejemplo, mediante la fotografía, las narrativas audiovisuales y los diferentes materiales contruidos a partir herramientas tecnológicas como YouTube para leer, reconocer y revitalizar las prácticas productivas en la escuela y la familia para fortalecimiento de la vereda e interconexión de las comunidades veredales.

De esta forma, se expone cómo se acoplaron los talleres sobre conocimiento enfocado en la apropiación territorial y después se presentan una serie de relatos y lecturas de los talleres llevados a cabo en cada una de las escuelas.

Por tal razón, se buscaba observar a través del arte como nos conectábamos y cómo se interactuaba con los otros. Esta interacción no se dio necesariamente, a través de las palabras o con sonidos, sino que ocurrió por medio de los talleres como muestra de miles de expresiones del cuerpo, una puesta en escena improvisada, una interpretación espontánea de narrativas audiovisuales acerca de lo que era la escuela para los niños y niñas.

El arte nos permite explorarnos y explorar el mundo, sus contextos y experiencias; incorporando las formas del cuerpo, con la ayuda de la proyección de la pintura, literatura o el teatro mediante los mecanismos de los talleres. Los talleres que se propusieron buscaban que los estudiantes construyeran y reflejaran sus sentires por el territorio en relación a su escuela y familia, desde sus conocimientos alrededor de los caminos, de sus prácticas cotidianas, de sus saberes asociados a la familia a la comunidad y al telar verde de las montañas de Usme Rural, Ciudad Bolívar rural y su borde urbano-rural, es decir, mediante las historias que se gestan en los pasos dados y caminitos recorridos, más en sentido metafórico y no precisamente en los caminos materiales.

Lo descrito en los talleres fueron los recorridos de la trayectorias vitales o los relatos que se han construido del pasado que se evoca y el presente que se vive, actualiza o se materializa en los narraciones de los padres, abuelos, docentes o líderes comunitarios afines al territorio. No obstante, también se pueden asociar a rutas vinculados al territorio, a nivel macro o a micro desde las mismas escuelas hasta la ruralidad distrital en su complejidad, itinerarios que habitan estos niños al llegar a sus hogares o a sus escuelas, donde traen consigo instantes y paisajes encarnados en la cotidianidad, formas de saber y hacer en el campo: trabajos de la tierra y cuidado de los animales, elementos transversales expresados en lo afectivo, en lo cognitivo y en lo emocional; trazos de tierra o de cemento con los niños se identifican. Por ejemplo, aquí cabe citar “el predio el tesoro”, el cual es el lugar de encuentro para jugar fútbol. De esta forma, los lugares son entendidos como elementos significativos referidos a personas, animales, fauna, flora, arquitectura de las casas, huertas o cultivos, cocina, bailes, música, prácticas asociadas al agua o a la religión católica, en los que se capturan momentos que se nos vienen a la mente cuando conectamos nuestros pies, manos y mente entera a estas experiencias reveladoras en la ruralidad, es decir, los caminos no son el territorio, los caminos son el sentido y significado que situamos en el vivir, en el contexto propio, son el sentir de los niños y sus familias al habitar estos espacios físicos e inmateriales, “Usme es de donde llevamos la comida para Bogotá”, expone estudiante de sexto escuela Olarte.

Esta reflexión emerge desde la interacción recorrida a través de talleres con puestas en escena de arte gráfica, manualidades y teatro improvisado que se desarrollaron en las cinco escuelas con estudiantes de tercer a quinto grado, donde el carácter de la diferencia orientó todo el desarrollo de dichos talleres, ya que en cada una se fueron tejiendo narrativas que evidenciaban la conexión de cada niño, cada grupo con su escuela y con su territorio,

conexiones entrelazadas en el convivir dentro de la escuela y las abstracciones de la familia en relación al sistema educativo.

De esta manera, los niños no se definen como mundos aislados, se sitúan y posicionan a través de la interacción o relación con los otros, “vecinos, familiares, docentes, actores educativo y jefes de los padres” es decir, desde una ecología, con las semillas, la huerta, los animales, agentes educativos, el vigilante, la señora de oficios generales, sus compañeros, sus primos, sus tíos, hermanos u otros familiares. Asimismo, en la relación con sus cuadernos, sus artefactos de clase, el computador, la tableta, en vinculación con el patio de recreo, el espacio pastoral que ocupa la escuela; así el niño o joven se construye y transforman en unos procesos de interdependencia y autonomía en todo el entramado de redes de relaciones con las que construye su mundo y se vinculan diariamente.

Para ilustrar lo anterior se cita el caso de un estudiante del Hato de cuarto grado:

H4to1: “En la escuela trabajamos con la huerta, esto no solo con los profes si no con los papitos que a veces vienen a cuidar y sembrar, es como lo que trabajo en la finca”.

Por otro lado, se menciona lo dicho por otro estudiante en la escuela Argentina:

Arg51: “Mi mamá viene a veces, cuando le queda tiempo y arregla la decoración de la escuela”, ampliando esto, la docente de Argentina propone, Darg1 (2017): “los padres de la escuela Argentina, algunos han estudiado acá y ahora sus hijos estudian acá, así se genera un vínculo entre padres y la escuela por lo que fue de ellos y ahora es de sus hijos, de nosotros, los vecinos y otras personas de la vereda”.

En este sentido, es importante abordar como los talleres dieron luces para la comprensión del aprendizaje con el objetivo de lograr un abordaje de la apropiación territorial en Usme rural. desde un escenario como la Escuela diseñado artificialmente no inherente a la ruralidad, pero al mismo tiempo orientado al contexto como lo sería la granja pedagógica, las huertas,

el reciclaje, conocimiento sobre semillas nativas. Para esto habría que comprender que: “en estos procesos de aprendizaje hay un capital personal, social, cultural, histórico y económico que fomentan o dificultan los procesos educativos”, según los planteamientos de (Bourdieu, 2015, p.2); capital personal y social como padres de familia, vecinos, capital cultural como procesos productivos, fondos de conocimiento en las practicas productivas, educación mediante la pizarra y el computador; por ejemplo, el orientador de las escuela mencionaba “La estudiante de quinto sabe hacer la mejor cuajada de toda la vereda, sus papas le enseñaron” o los niños exponen que en sus viviendas los padres los han enseñado a cultivar la papa, la alverja desde pequeños, estos saben las diferentes técnicas de sembrado y tipos de herramientas que se requieren, entendiendo estos como redes de aprendizaje y fondos de conocimiento en unos escenarios diseñados por Ministerio de Educación Nacional y Secretaria de educación distrital para responder a lineamientos nacionales e internacionales desde los saberes del campo y los recursos locales.

En concordancia con esto, a continuación, se muestran los resultados más significativos de los talleres y observaciones participantes resaltando la importancia del proceso de la investigación para lograr una aproximación a la comprensión de la construcción de Usme a través de la escuela. De este modo, se presentan una serie de fotografías como apertura a los talleres en las diferentes aulas de las escuelas de la agrupación O.H.A.C.A y sus enfoques pedagógicos.

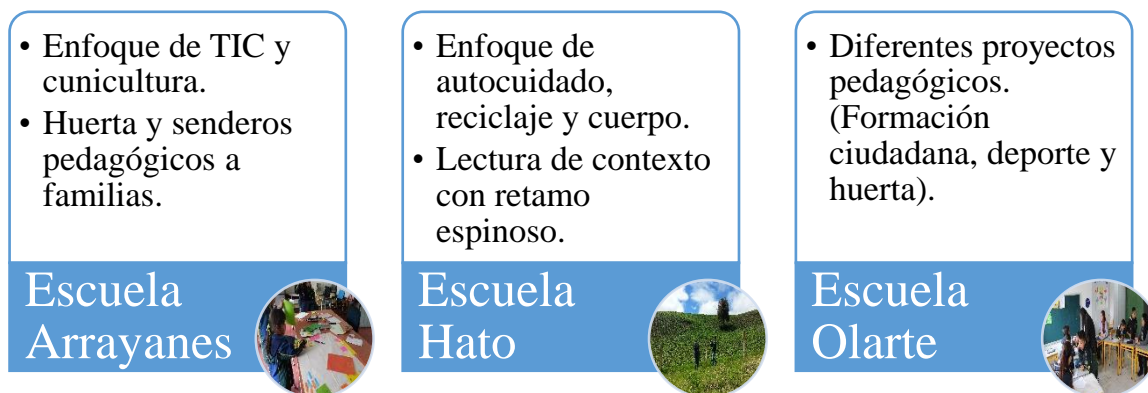


Figura 40. Esquemas proyectos educativos de las escuelas Arrayanes, Hato y Olarte. Diseño propio.

De igual forma, los talleres fueron experiencias muy importantes para entender la apropiación territorial, comprensión de la diversidad de cada comunidad y a su vez de cada escuela, en estas se tuvieron resultados distintos por el contexto de cada vereda, número de estudiantes de las escuelas, dinámicas y proyectos pedagógicos de cada institución educativa; pese a esto, la mayoría de los participantes en estas actividades compartieron la idea que las nuevas tecnologías como el computador y la tableta formaban parte de una realidad social.



Figura 41. Fotografías de los estudiantes de tercero a quinto de las escuelas Arrayanes y Hato. Diseño propio.

En estos talleres, las TIC se presentaron en la escuela como un escenario innovador, de creación, reconocimiento de sus saberes locales y experticia sobre el territorio, a través de la

digitalización de la experiencia mediante la cámara y grabadora de voz o mediante la construcción narrativa de lo que era la escuela para los estudiantes y sus familias, así, por citar un caso los estudiantes de grado cuarto de la Escuela Olarte generaron relatos sobre la escuela y sus proyectos de aprendizaje en cada parte de ella, incluyendo el patio de recreo donde juegan futbol, siendo este el espacio que más les gusta porque se encuentran con los otros grados y juegan en el descanso, seguido a este lugar, también está la huerta, salones de clase y biblioteca como espacios importantes para los estudiantes.

Por otra parte, refiriendo al caso de los estudiantes del Hato de grado cuarto y quinto, los cuales se realizaron un video corto sobre lo que hacían en la escuela, haciendo énfasis en la huerta desde el encuentro de saberes locales de sus fincas, de sus familias y procesos pedagógicos en la escuela, “aquí en la escuela nos turnamos con los niños de los otros cursos para cuidar las aromáticas y semillas, a veces vienen los papás a ayudar”. A pesar de que lo encontrado en los talleres fue un aspecto muy descriptivo, no se logró con este grupo una reflexión sobre el significado de la escuela y su realidad social en el territorio de las instituciones educativas.

No obstante, se distinguió la experiencia en la escuela Argentina donde la reflexión con el grado quinto trajo consigo una mirada crítica y problematizadora frente a los recursos de la escuela como cuidado y mantenimiento de las plantas, decoración de la escuela y animales de esta (perros), donde no solo se quedaban en la queja acerca de no tener los recursos, sino que enunciaban acciones desde la elección del gobierno escolar, como ejercicio de la recursividad para traer nuevos insumos económicos a la escuela a través de ventas escolares y escenarios de búsqueda de recursos con las familias. Este es un aspecto indispensable en la articulación de los procesos educativos a través de los recursos locales, pues no se logra una vinculación a este si no cobra sentido primero en los estudiantes o si no se gestan ejercicios

problematizadores de su realidad local, donde reconozcan sus recursos e historia comunitaria pero también den lugar de transformación a las amenazas y retos que ocurren en sus veredas. De esta forma en este proceso de enseñanza y aprendizaje, como propone Bruner (2002), se afirma que los niños son concebidos como conocedores: “al niño, niña, joven se le invita a ir más allá de sus propias impresiones para incorporarse a un mundo pasado que de otra manera sería remoto y estaría más allá de su ámbito como conocedor”, citado de Donaldson, 1992, “como un proceso intersubjetivo y objetivo” (p. 80). “Se podría hablar de que se potencia la habilidad flexible cuando se lleva a al aprendiz a una combinación de prácticas y explicación conceptual” (Bruner, 2002, p. 72).

Del mismo modo, otro aspecto a resaltar es la necesidad de generar un mayor aprovechamiento y manejo de la infraestructura de los dispositivos electrónicos como tabletas o cámaras, ya que estas en algunas instituciones no se encontraban disponibles por falta de carga de energía o conectividad, elementos indispensables si se busca una dinámica interactiva mediante estos dispositivos en los procesos de formación; sin embargo, habría que tener cuidado en este aspecto, pues el uso de los dispositivos debe apuntar a una educación por medio de **prácticas de cuidado y autonomía con los recursos con los que se cuenta**, logrando una responsabilidad mancomunada entre el docente y estudiante frente a un uso cuidadoso y solidario del uso de las TIC, no solo dotando al docente de la responsabilidad de estos dispositivos sino también al estudiante.

Al mismo tiempo, en cuanto a condiciones materiales de existencia de los habitantes de este territorio, se encuentra que la infraestructura de conectividad y electricidad no era óptima para el uso de estos dispositivos, pues la electricidad no era continua en varias de las veredas por cambios de alumbrados o se iba por varios meses. Esto permite observar cómo unos escenarios asociados con fallas de infraestructura y de la prestación de servicios restringidos

de señal de telefonía móvil o fija, puede dificultar la asimilación de estos dispositivos en la escuela como reflejo de todo el territorio.

Con todo esto, las tecnologías fueron un artefacto en el desarrollo de los talleres, especificando, que en cada escuela surgían experiencias distintas en relación con las dinámicas de los estudiantes y proyectos en las escuelas. Por ejemplo, citando el caso de los estudiantes de la escuela de Olarte se observó un afianzamiento de los estudiantes de sexto grado con los dispositivos electrónicos por los conocimientos adquiridos por IDEARTES en los CLANES, enfocados a artes audiovisuales, a través de los cuales sabían usar la cámara en diferentes planos de la imagen.



Figura 42. Fotografías Escuela Arrayanes, acompañamiento Sendero pedagógico a familia de estudiante. Diseño propio.

En un segundo lugar, se trae la experiencia en el taller de la escuela Arrayanes, donde se dio mayor relevancia a la huerta, el cuidado de los conejos y visitas a senderos pedagógicos a las casas de las familias relacionados con los aprendizajes en el dúo familia y escuela, como las prácticas de ganadería, huerta orgánica de tallos, aromáticas y plantas medicinales según los padres de familia, estos aprendizajes se dan como parte de una lectura del territorio a través del reconocimiento de la fauna, flora y oficios productivos de los padres.

De otra manera, se observa que los estudiantes entendiendo su proceso de aprendizaje ligado a los saberes familiares y a la lectura de su contexto privilegian la esfera de la oralidad tanto en la escuela Arrayanes, Hato, Curubital y Argentina de forma más importante que la reflexión escrita.

De la misma forma, es pertinente aclarar que el proyecto productivo de la escuela está ligado a procesos comunicativos y de difusión de experiencias educativas mediante las TIC. Así, esta escuela ha participado en varios proyectos productivos ligados a la identidad rural y al uso de dispositivos electrónicos como tabletas, cámaras y grabadoras, mediante encuentros periodísticos, de investigación por parte de los niños y exploración-reconocimiento de su contexto. Además, se han dado proyectos como Cunicultura (cuidado de los conejos mediante las tabletas), correo e intercambio en escuelas internacionales (compartir experiencia con instituciones educativas de otros países), también se ha gestado una página web de los estudiantes denominada “Noti Arrayanes” para salvaguardar la memoria de la cultura campesina. Asimismo, la articulación de la familia se observa en mayor medida en la práctica de la huerta en espiral (pues fue iniciativa de una madre de familia), y el acompañamiento de los niños, docentes, padres a través de los senderos pedagógicos a las viviendas de los estudiantes y el cuidado de los conejos (pues hay corresponsabilidad de los vigilantes de la institución en donde dos de ellos son padres de estudiantes y otro es parte de la comunidad de Curubital-Arrayanes, Usme rural).

Por otro lado, se encuentra la experiencia de la escuela Curubital cuyo un grupo de estudiantes es más pequeño son más cercanos al páramo. Estos estudiantes podrían tener un sentido de pertenencia tanto del territorio como de la escuela mediante el proyecto de granja pedagógica por medio de la huerta, semillero nativo, cultivo orgánico, cultivo no orgánico y cuidado de los cuises, conejos y cabra.

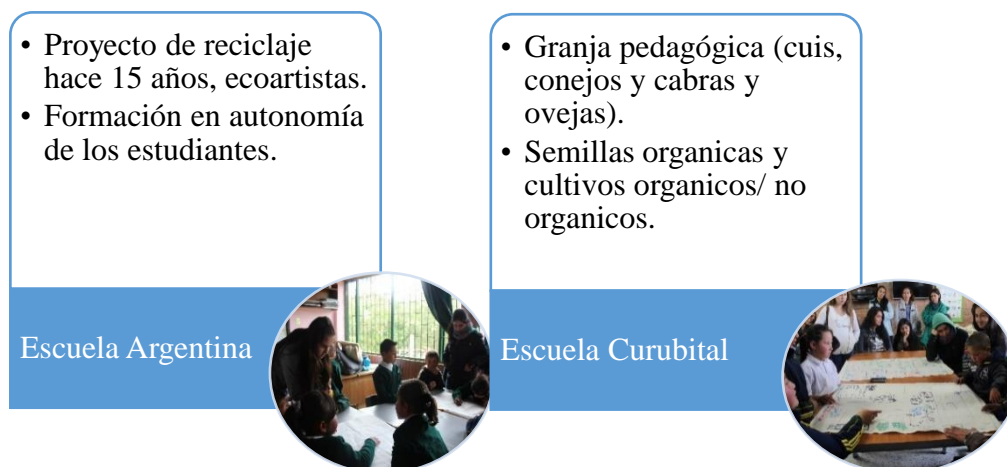


Figura 43. Esquemas proyectos educativos de las escuelas Argentina y Curubital. Diseño propio.

De una parte, en la escuela Curubital se está trabajando en la formación de un proyecto relacionado con la granja (ovejos, conejos, cuis, gallinas, siembra de papa, hortalizas e inicios de conservación de semillas), esto como proceso pedagógico. Así se resultó haciendo una cartografía sobre su contexto escolar allí, donde se explicó que el colegio trabaja por ciclos: 1) en el primer ciclo se encuentran grado preescolar, hasta grado segundo; 2) el segundo ciclo está compuesto por tercero y cuarto grado y 3) el tercero, es un empalme entre quinto, sexto y séptimo. Como consecuencia, se tienen clases multinivel, debido a la cantidad de niños que asisten al colegio, las clases se vuelven más personalizadas e incluyentes frente a los estudiantes con discapacidad.

Por otra parte, es una institución que mantiene en su discurso la importancia del territorio por lo que implementó un proyecto pedagógico productivo que se desarrolla de manera transversal dentro del colegio, en donde los niños aprenden sobre el cuidado de las plantas con semillas nativas, cría del lombricultivo, cuidado de los conejos. A este proyecto, se unen miembros de la vereda como padres de familia, docentes y vigilantes de la institución para lograr productos y hacer sostenible el proyecto educativo, con el propósito de mantener viva

la cultura campesina. Es por medio de la ejecución de proyectos prácticos, que se permiten al niño, niña y joven tener una experiencia propia, en donde procesa e internaliza conocimientos funcionales previos aprendidos en casa (como la siembra de la papa o alverja) y conocimientos nuevos como cuidado de los cuis o conejos, cultivo y cuidado de semillas nativas, adquiridos en el colegio a través de actividades que los convierten en agentes activos y autónomos de sus proyectos, donde el profesor cumple un papel de mediador entre el conocimiento, los estudiantes y los padres que colaboran en el afianzamiento y cuidado de las prácticas culturales campesinas en las generaciones más jóvenes. Sin embargo, valdría la pena aclarar que es un proyecto pedagógico que se encuentra en nacimiento y aún existen desafíos frente a la vinculación de las experiencias pedagógicas y prácticas productivas, reflejadas en las pruebas de estado.

Además de esto, es pertinente retomar los principios del P.E.I.R como un proyecto educativo que se encuentra en avance y construcción, frente a una relación crítica desde la comunidad y para aportar desde lo local a lo global. Así se recomienda fomentar en mayor medida que los estudiantes se ocupen de su conocimiento y aprendizaje en relación al territorio con miras a una apropiación territorial, por ejemplo, como ocurre en la escuela Argentina con los procesos de reciclaje y recursividad buscando resolver un problema territorial como lo era la acumulación y quema de basuras o como se está desarrollando en la escuela el Hato con el proceso de investigación del retamo espinoso y de la huerta, proponiendo apoyar la comprensión y erradicación o tránsito de estas problemáticas en el territorio.

Aparte de esto, al comprender el aprendizaje centrado en apropiación es importante incorporar la mirada problematizadora de la construcción de mundo de estos habitantes rurales. Esto en el campo de la investigación se pudo observar en las primeras

aproximaciones a campo en el 2016 mediante las cartografías entre lo urbano y lo rural enfocado en el uso de tecnologías, en el CEDR Olarte, donde los estudiantes de sexto manifestaban, **EO61 (2016)** “lo que nos preocupa es que las industrias extranjeras se estaban apropiando del páramo, esto no puede ser así porque el páramo es un espacio público y no debería ser de empresas privadas”.

Al mismo tiempo, el estudiante de grado sexto de Olarte **EO62 (2016)** añadió, “las problemáticas que nos traen las tecnologías de la Información y Comunicaciones no solo se ven en lo rural, digamos en Usme pueblo ha ayudado para que llegue nueva gente y se dé más inseguridad, digamos a través del celular se pueden comunicar para robar o también traen las pistolas como una tecnología traída de manera nueva al territorio”. De esta forma, se da cuenta que las miradas críticas frente a las experiencias contextuales se pueden generar tanto en un aporte de formación por parte de la escuela y de las familias, pues al comenzar a investigar los estudiantes comprendieron el riesgo del páramo o al conversar con otros habitantes de Usme centro entendieron la problemática de inseguridad que había traído consigo los nuevos habitantes del territorio.

En esta experiencia de construcción cartográfica también surgió otro aspecto retomado por las investigaciones referente a lo que uno de los estudiantes **EO61 (2016)**, del grado sexto expone “mi mamá dice que las tecnologías como el celular o el computador no son buenas ni malas, si no que estas me sirven de acuerdo con para lo que yo lo use, si para entretenerme o perder el tiempo o si para investigar y hacer mis tareas escolares.” Esto invita a pensar que la solución no son las TIC en el territorio rural, sino el uso efectivo de herramientas mediadoras como posibilidad de creación de relaciones problematizadora y propositivas del y para el fortalecimiento del territorio, sus procesos de gobernación y productividad.



Figura 44. Fotografías estudiante séptimo semestre, cartografía y TIC vereda Olarte a partir la caracterización de las encuestas en la investigación. Diseño propio.

Asimismo, otro aspecto relevante para comprender y transformar la escuela como contexto de aprendizaje centrado en apropiación territorial, se pudo evidenciar en el campo de la investigación es la posibilidad de usar los recursos del territorio como medios de aprendizaje, por ejemplo, la posibilidad de que algunos de los padres se vinculen a las escuelas mostrando desde sus hogares las prácticas agrícolas, ganaderas y de conciencia crítica mediante las salidas a senderos pedagógicos del CEDR Arrayanes y CEDR Olarte, reconociendo el patrimonio cultural y natural de la comunidad rural, como oficios del campo, manifestaciones artísticas, maneras de vivir en lo rural.

Retomando a Bruner (2000), donde formula que la educación puede ser entendida como: “una importante encarnación de la forma de vida de una cultura, no simplemente una preparación para ella” (p.31). Al recorrer el territorio en clave de investigación y en reconocimiento, se notan diferentes clases de aprendizajes en él y en las diferentes escuelas. En unas escuelas prima la visión de los niños como pensadores, desde un desarrollo intersubjetivo y en otros momentos desde la exposición didáctica, como llamaría Freire

(1998), educación bancaria y desde lo intersubjetivo educación dialógica (Escuela Arrayanes, Escuela Curubital, Escuela Olarte y Escuela el Hato). En un último nivel de reflexión en donde los niños y jóvenes son concebidos como conocedores, la gestión del conociendo, presentado en las narrativas de los estudiantes de quinto grado de la Escuela Olarte. En esta escuela los estudiantes vinculan sus prácticas territoriales a la formación en la escuela al buscar por medio de su autonomía, recursos para gestionar los temas de interés en la escuela y de fortalecimiento comunitario.

Finalmente, para traer una discusión frente a lo teórico y encontrado en el campo de investigación se trae a Bourdieu, (2015, p.5), para generar una articulación del sistema educativo con otros sistemas sociales y artefactos mediadores del territorio, donde “el capital cultural refiere a transformar el tener en ser, pasar de una propiedad hecha cuerpo que se convierte en una parte integrante de la “persona”, un hábito” (p. 2), (...), asimismo añade “es un capital simbólico, es decir desconocido y reconocido, donde ejerciendo un efecto convertidor del (des)conocimiento, por ejemplo sobre el mercado de bienes culturales en los que el capital económico no está plenamente reconocido; es decir, está dado en el lograr una apropiación cultural como forma económica y material, por ejemplo heredar la siembra de papa o los criaderos de truchas no garantiza una apropiación simbólica donde se dote de conocimiento inmaterial y con el cual el niño o la niña pueda dotar de sentido y significado socialmente reconocido y subjetivamente construido, como expone Bruner (2002) habría que generar un espacio donde el niño no solo sea receptivo a la información o lectura de su territorio sino que lo haga parte de sus aprendizajes desde lo que cobre sentido para él y su construcción de sentidos compartidos.

Igualmente, Bourdieu, P. (2015), explica el capital cultural en su estado objetivado se presenta con todas las apariencias de un universo autónomo y coherente, que, a pesar de ser

el producto del actuar histórico, tiene sus propias leyes trascendentes a las voluntades individuales, y que, como lo muestra claramente el ejemplo de la lengua, permanece irreductible ante lo que cada agente o aún el conjunto de agentes puede apropiarse (es decir, de capital cultural incorporado) (p. 4)

De acuerdo con lo anterior habría que precisar “este capital cultural solamente subsiste como capital material y simbólicamente activo, en la medida en que es apropiado por agentes y comprometido, como arma y como apuesta que se arriesga en las luchas cuyos campos de producción cultural y más allá, el campo de las clases sociales” (Bourdieu, 2015, p.4).

Lo anteriormente expuesto propone la posibilidad de que el niño, el joven o el adulto no solo heredan los recursos de producción y escolares sino que también requiere que este sea construido por parte del que aprende de él y busca gestionarlo con un sentido crítico y de viabilidad, más allá del producto mismo, es decir, lo que adquiere relevancia son los conocimientos puestos en el marco familiar, escolar o comunitario con el propósito de generar una articulación con los intereses individuales, expectativas familiares, mínimos curriculares y los desafíos en contexto, en la construcción de mundo y en la sostenibilidad del territorio.

Del mismo modo, al comprender este tipo de procesos de enseñanza y aprendizaje, como propone Bruner (2002), “deben gestarse como un desarrollo intersubjetivo, en este sentido él o la docente busca entender lo que piensa el niño, niña o joven y cómo llega a lo que cree y estimula a través desde la discusión en miras de reflexionar sobre sus aprendizajes” (p.74). “Incorporando en el cuerpo que se transforma los recursos sociales, económicos y culturales, como expuso” (Bourdieu, P., 2015), además de esto articulando la visión de Pol y Vidal (2005), donde exponen que: “la apropiación destacando la construcción socio histórica de la realidad, en lo interpsíquico para explicar lo intrapsíquico debe situarse desde la praxis

humana es a la vez instrumental y social, y que de su interiorización surge la conciencia” (p. 282), desde la acción entendiendo que la acción humana se constituye en contextos sociales, ampliando esto Dabas (1998) manifiesta que “las relaciones sociales operan en la configuración de los modelos de aprendizaje a partir de la organización de la experiencia, donde los intercambios activos entre el sistema familia y el sistema escolar posibilitan el incremento de ingreso de información posibilitando una movilidad más amplia entre los subsistemas” (p. 100), pero más allá de eso reconoce **“el aprendizaje con el medio ya sea familia, comunidad o escuela hace que se produzca una relación con un contexto problematizado y con una red social como entorno de formación de conocimiento, esto surge en la red social”** (Dabas, 1998, p. 112).

Para comprender el aprendizaje centrado en apropiación territorial es importante entender los dos niveles de aprendizaje en clave de la sostenibilidad del territorio y también a nivel global, ya sea en un primer momento de intercambio sobre contenidos pedagógicos, educativos y formativos o en un segundo nivel de salvaguardia y gestión de lo que cobra sentido, emoción y bienestar para los niños, niñas y jóvenes de estas escuelas.

3.5 Diálogo entre la escuela, comunidad y familia construcción de la apropiación territorial



Figura 45. Fotografía Escuela Arrayanes, Sendero pedagógico. Diseño propio.

Como se comentaba en el primer apartado, las familias construyeron en el pasado las escuelas y ahora hacen parte de la gestión de las mismas a través de jornadas de trabajo donde se vinculan con la huerta, la siembra de papa, procesos relacionados a la cría de animales como conejos; promoción de senderos pedagógicos como parte del conocimiento del territorio y fondos de conocimiento de la comunidad, según los relatos de diferentes

estudiantes en las escuelas.



Olarte: La familia se vincula a través de las reuniones de padres y son evocadas como los constructores de las escuelas. También para visitas domiciliarias para indagar el patrimonio cultural del territorio y la vereda.



Hato: La familia se llama a jornadas en la huerta como compromiso de la formación con los estudiantes y entrega de boletines.



Arrayanes: Las familias se vinculan con el trabajo en la huerta, con el trabajo de cunicultura y senderos pedagógicos para aprender el saber hacer de las familias.



Argentina: se vinculan en jornadas de embellecimiento de la escuela, pues en su mayoría también fueron estudiantes de esa escuela. Y en la entrega de boletines.



Curubital: Los padres de los estudiantes estudiaron en esta escuela y se vinculan con el cuidado de la escuela.

Figura 46. Fotografía Escuela escuelas O.H.A.C.A., Taller construcción de escuela. Diseño propio.

No obstante, también se encuentran retos importantes en el diálogo con los padres de familia y las escuelas, pues a veces se expone la preocupación en cuando a los objetivos que debía gestar la escuela para que el niño, niñas y jóvenes se desarrollasen a futuro, según las exigencias del contexto y preocupaciones por el desarrollo de la zona rural

De esta forma, para articular los contenidos curriculares con prácticas cotidianas como la huerta, cría de animales y entre otros aspectos del territorio, los padres buscan que la

formación de sus hijos se dé enfocada en los componentes mínimos para desenvolverse en los proyectos de vida de estos de manera tradicional como a ellos se les enseñó, según se interpreta en sus relatos. De este modo resulta pertinente aclarar que los docentes de estas escuelas han aportado al conocimiento en el campo de la educación en diferentes experiencias, han dado avances en los procesos investigativos, curriculares sin embargo todavía cuentan con grandes retos en la articulación del contexto frente a la apropiación territorial y la vinculación de las familias a las prácticas educativas.

Algunas preguntas orientadoras para tener en cuenta para generar un diálogo entre la familia y el sistema educativo son, ¿qué y cómo quieren que el estudiante aprenda?, ¿qué y cómo los padres o acudientes quieren que aprenda el estudiante?, ¿qué y cómo quiere enseñar la escuela? y ¿qué mínimos curriculares pide la SED y Min Educación para estos procesos de enseñanza y aprendizaje? Respondiendo estas preguntas podría establecerse un consenso y legitimación de todas las partes, a través de una versión dialéctica y negociación sobre lo que debería ser la escuela con el propósito de realizar una formación ciudadana, afectiva, contextual y cognitiva que permita que el estudiante se desarrolle en la vida cotidiana. También se espera que el desarrollo del estudiante en la escuela contribuya con una mirada propositiva a unos fenómenos sociales, económicos, culturales de su contexto, el de su familia y su escuela, “que se pueda desenvolver desde lo rural, hasta lo local y lo global”, de manera ética, estética y prospectiva; desde estándares internacionales como los plantean, por ejemplo, las pruebas PISA.

No obstante, cada dinámica de cada escuela de esta agrupación es peculiar, particular y diversa porque responde a los procesos educativos y equipos de trabajo docente según las conversaciones con el orientador de las cinco escuelas y vigilantes de las mismas que han acompañado el proceso formativo en los diferentes estudiantes en las escuelas. Por ejemplo,

la planta docente de algunos colegios ha estado en constante cambio mientras que otra ha durado más de 17 años como se evidencia en la escuela Argenta. Esto trae consigo diferentes modos de relación y de confianza con las comunidades del territorio, con los padres o acudientes de estos estudiantes.

Otro elemento que se tiene en cuenta a la filiación de los estudiantes con sus profesores y cómo los mecanismos de aprendizaje y desarrollo vital en la escuela están relacionados con las metodologías que adquieren los docentes, los procesos y tiempos de aprendizajes de los niños según cada vereda y sus familias.

De esta forma, se asumen los procesos de apropiación vinculados a los recursos de la vereda y exigencias de la mismas las cuales permite en mayor o menor medida la formación de autonomía en los estudiantes y la autoorganización de los mismos, por ejemplo, en la escuela Argenta el docente de educación física no llegó a clase y los estudiantes de transición y primero, se agenciaron para jugar con colchonetas de modo recreativo y autónomo. Además, en esta escuela las familias se vinculan según sus tiempos y según sus recursos, de manera flexible, ayudando a la actualización de la escuela con los procesos de creación artística y reciclaje, donde se agencia la familia autónomamente pues sienten sentido de pertenencia a la institución, según lo expresa la docente Jaqueline en una charla informal de presentación de la escuela.

Cada escuela agencia los recursos para mover a las familias y animar la participación de las mismas, por ejemplo, en Arrayanes, Curubital y Hato, involucran a las familias en la construcción de senderos ecológicos, en Argenta mediante un cuaderno viajero se incluyen las historias de vida de los niños y creencias-valores de las familias, también por medio de trabajo y enseñanza en las escuelas, se dan jornadas de embellecimiento de los colegios, según lo menciona la docente de esta institución educativa. Además, se presenta que la

mayoría de esto los padres de familia de esta escuela estudiaron en la Argentina y esto puede referir a que inculquen en mayor medida el cuidado de la escuela a sus hijos porque la vivieron y sienten como propia.

Por otra parte, las escuelas O.H.A.C.A. en general buscan vincular a la familia en los procesos educativos y comunitarios en diferentes encuentros como escuelas de padres, entregas de notas y visitas a los hogares. Pero habría que ver si estas vinculaciones recrean espacios de reflexión y problematización del territorio en miras de la viabilidad del territorio y fortalecimiento de los procesos educativos de los estudiantes. De esta forma, se trae la voz, del docente de Arrayanes y de Castañeda (2016, p. 119) que plantea como análisis en su investigación:

Las diferentes facultades de educación han olvidado fomentar en sus nuevos docentes la capacidad de analizar la realidad que envuelve a las familias colombianas, quienes confían ciegamente en el profesional de la educación que tendrá en su mayor parte de tiempo a las niñas y niños de nuestro país. Sin embargo, al no conocer la realidad que cada día viven estas familias, se cae repetidamente en el error de perpetuar un sistema educativo deficiente, descontextualizado y hasta cuestionable (cabe recordar los últimos resultados PISA, especialmente el puntaje de 379 obtenido en el año 2015 que ubicó a Colombia como el último de la tabla de los países evaluados), en el cual las nuevas generaciones se forman en la certeza y no en la incertidumbre de la complejidad.

Aquí es importante preguntarse cómo sería posible dialogar entre los aprendizajes locales para comprender la realidad global y actuar en ella, desde los saberes de los padres, abuelos y docentes y los intereses de los niños, niñas y jóvenes del territorio.

3.6 Desafíos de la interacción desde de las prácticas locales a la educación formal en el territorio

Existe una gran preocupación desde las políticas públicas, en el país, sobre la disminución de brechas sociales que se relacionan con la brecha digital y el territorio, al contar con un desafío importante para la incorporación de mejor infraestructura para el acceso a la conectividad los territorios a nivel de internet y señal de celular. La conectividad puede permitir un mayor trabajo en red más cooperativo y colaborativo, si se tiene una mirada crítica de estos dispositivos y se enfoca a un afianzamiento del currículo a través de ello, teniendo en cuenta una interpretación de la educación situada en contexto desde la formación ciudadana desde lo rural y lo urbano donde se pueda fomentar el cuidado y viabilidad a los fondos de conocimiento del campo, frente a saberes asociados a la agricultura, cuidado de semillas nativas, aportando desde lo local a lo global, a una sustentabilidad planetaria.

Así se presenta, “las TIC, inmersas en contextos educativos, sean un lugar de encuentro de saberes, intercambio de experiencias y la generación de conocimiento, al alcance de todos, de esta manera que se puede hablar de una formación integral y colaborativa que facilita la inclusión social” (Cuadros, J. A., Valencia, J., & Valencia, A., 2012, p. 118).

Pero también desde una mirada problematizadora de la realidad y no solo desde la acumulación de conocimiento, como propone Dewey citado por (Perkins, 2008).

A su vez, surge la preocupación de varios actores educativos y comunitarios donde comentan que los bazares ya no cobran el mismo sentido pues no vinculan a la familia en sus prácticas cotidianas y no se pueden hacer recolección de recursos por parte de las escuelas, por lineamientos y regulaciones de la Secretaría de Educación, si no que esos encuentros se deben gestionar con rubros de la escuela, esto según los relatos de docentes de las escuelas y

padres de familia (**Or, 2016**) y (**PA, 2017**). Se debe hacer la aclaración que el encuentro de todas las familias de las escuelas O.H.A.C.A. se gesta el día de la familia O.H.A.C.A., en Olarte una vez al año.

De igual forma, otro desafío que plantean los docentes está ligado a los lineamientos del P.E.I.R. de la agrupación de escuelas y su organización, donde los docentes presentan que hay dificultad al articular lo propuesto por los valores, principios del P.E.I.R. y la cotidianidad en sus escuelas, por la particularidad de cada vereda, por los métodos educativos de cada microsistema educativo y por los lineamientos generales que se hablaron en el capítulo dos, donde se expone el P.E.I.R

Además, existe diversidad de mecanismos de enseñanza y experticia de procesos de aprendizaje en los docentes de las cinco escuelas, de cara a un diálogo y negociación de la familia, Secretaría de Educación y escuela. Así se plantea un cuestionamiento por parte de estos actores con relación al reto de articulación por los planes y proyectos en los lineamientos institucionales frente a la construcción de conocimiento en cada escuela con la comunidad de Usme rural, veredas Olarte, Arrayanes, Hato y Curubital. Esto también podría producir que exista una desconexión con los artefactos como las tabletas en las escuelas.

3.7 Prospectiva del sistema educativo en el territorio Usme rural

Continuando con los retos que tiene el sector educativo en el territorio surge la preocupación porque cada vez son menos los niños y niñas que se encuentran en la zona rural, los docentes enuncian que para suplir esto la Secretaría de Educación Distrital, de ahora en adelante SED, trae estudiantes de zonas urbanas, componente que genera grandes retos con los procesos educativos. Por un lado, genera altos costos ya que debe pagarse infraestructura, grupo docente y transporte por escuela. Por otro lado, la comunidad está

sintiendo molestia por la llegada de nuevas costumbres y comportamientos de la esfera urbana. Esto también implica que la apropiación del territorio se piense y actué sobre los saberes asociados a la ruralidad distrital, pero al mismo tiempo acerca de la urbe en el distrito y además de esto situando a los estudiantes urbanos frente a los recursos rurales y a los campesinos frente a las oportunidades y amenazas de Bogotá en su integralidad.

Igualmente, algunos docentes y miembros de la comunidad comentan que la SED ha pensado como prospectiva del sistema educativo en el sector formular un mega colegio que pueda capturar todos los niños, niñas y jóvenes en edad escolar del sector, generando mayor cobertura en una Institución educativa y supliendo las amplias zonas geográficas con rutas para los niños, niñas y jóvenes de las diferentes veredas. Asimismo, la movilidad social de estos estudiantes enuncia un reto de articulación de agentes urbanos a esta institución, generando repertorios de aprendizaje y enseñanza para niños, niñas y jóvenes con diferentes contextos relacionales y productivos.

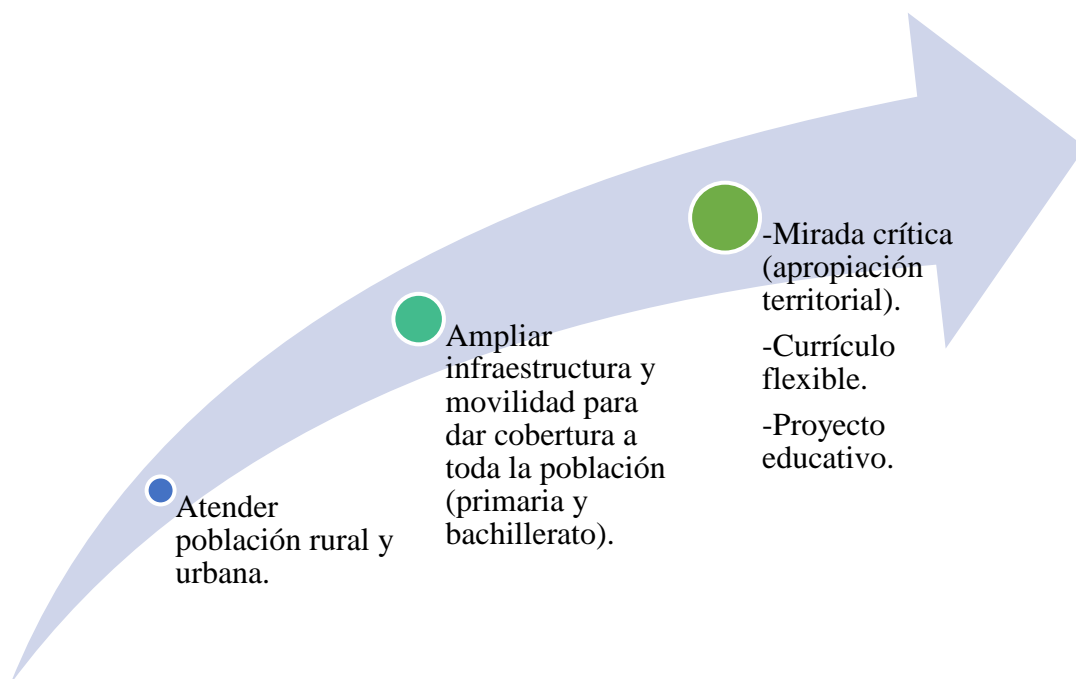


Figura 47. Escenarios del trabajo de grado. Diseño propio.

De este modo, la prospectiva de las escuelas O.H.A.C.A esta ligada a los retos de la figura 47, sobre la atención y cobertura a población tanto urbana como rural, acceso a educación a primera infancia, educación básica y superior conservando el horizonte del P.E.I.R. flexible y crítico, desde el desarrollo de infraestructura para poder captar la población rural de las diferentes veredas del Distrito. No obstante, aquí surge la pregunta, ¿cómo sería la negociación entre un proyecto educativo de currículo flexible, contextualizado y casi personalizado a un colegio de mayor cobertura en el número de estudiantes?, del mismo modo se cuestiona ¿cómo desde el aprovechamiento de los recursos locales y contextuales se pueden tener buenos resultados en las pruebas Saber o PISA como estandarización del conocimiento?, respondiendo a los estands internacionales y nacionales en educación.

Adicionalmente, otro reto para reflexionar en la investigación sobre la existencia o no de la apropiación territorial situada en aprendizaje cotidiano es la articulación de los diferentes miembros de la población fomentando un sentido de pertenencia, identidad, afecto y agencialidad por los procesos políticos, comunitarios y económicos del territorio. Es decir, surge la pregunta, **¿si la realidad social del territorio se potenciará de cara a ejercicios problematizadores y de innovación? ¿Es posible promover en el escenario escolar y familiar se pudiera promover una mayor articulación de un currículo contextualizado frente a la realidad social del territorio, a los sentidos y sentires de la comunidad, significados construidos histórica y socialmente?**

3.8 Alcances y limitaciones del trabajo de campo en investigación

El tiempo de una investigación de pregrado es muy corta para impactar y co-crear con una comunidad tan grande como Usme rural en estas cinco veredas. No obstante, las investigaciones que ya se han llevado a cabo son procesos académicos que dan avances

importantes al reconocimiento de las potencialidades de las comunidades rurales y de los retos contextuales. De este modo, la investigación se articula al reconocimiento de los recursos con que cuentan estas comunidades educativas y los padres de familia articulados para seguir trabajando en los procesos de apropiación territorial.

Sin embargo, es indispensable llevar a cabo más investigaciones sobre los mecanismos de apropiación de las comunidades para seguir retroalimentando y aprendiendo de estas puestas en escena de la comunidad educativa, sistematizando sus experiencias significativas como una posibilidad de pensar mejores experiencias frente a los retos y oportunidades que ofrecen estas innovaciones en proyectos educativos, también incorporando en la lectura de contexto el reto que se tiene de reflexionar sobre el contextos de post acuerdo en las aulas y en las comunidades rurales entendidos como posibilidades de futuro, con miras al fomento de los conocimientos de los habitantes del campo Colombiano. A parte de este momento coyuntural, Colombia siempre ha repensado una amplia zona geográfica rural, completa de maravillas hidrográficas, en fauna y flora; pero también de inequidades en la cobertura de salud, conectividad y servicios sanitarios.

Otro reto encontrado fue la posibilidad de articular los niveles de análisis de datos desde un aspecto descriptivo con las encuestas a una interpretación de los relatos en los talleres y las entrevistas reflexivas de caras de la explicación y análisis del fenómeno de las TIC en el contexto educativo de la ruralidad distrital.

Además de esto, la investigación busca a nivel prospectivo:

- Brindar herramientas en la agrupación de escuelas O.H.A.C.A. para generar espacios de reflexión frente a los procesos de aprendizaje y transformación en la ruralidad de Usme en la relación escuela-comunidad y uso de las TIC.



Figura 48. Retos en contexto del trabajo de grado. Diseño propio.

Ahora bien, el siguiente capítulo recoge las conclusiones de la investigación y propone una serie de prospectivas para seguir abordando el campo investigativo.

CUARTO CAPÍTULO

4. PROSPECTIVA Y CONCLUSIONES DEL CAMPO INVESTIGATIVO

“Todo proceso de autogestión es un proceso de aprendizaje, el accionar profesional en las comunidades debe dirigirse a dar ámbitos adecuados para que este aprendizaje tenga lugar” (Dabas, 1993, p. 149).

Este último capítulo recoge las experiencias más significativas encontradas en los relatos y encuestas, para ser contrastadas con los objetivos, con el fin de aportar a la prospectiva, al

conocimiento de las comunidades y a sus procesos de apropiación territorial desde la escuela y la familia tanto de los estudiantes campesinos como de los estudiantes urbanos en la ruralidad.

Este trabajo de investigación se realizó con el propósito de observar el aprendizaje de los estudiantes de Usme rural, el cual se centra en la apropiación territorial. Esta apropiación se hace con el fin de lograr comprender los mecanismos que utiliza la escuela, las familias y la comunidad para hacer suyo aquello construido socialmente como su territorio, el cual comprende sus carreteras, centros de salud y procesos de formación. Esto no apunta únicamente a un esfuerzo instrumental del aprendizaje, sino que pretende un alcance constructivista desde el reconocimiento y afianzamiento del currículo de estas escuelas. De esta manera, se tiene en cuenta los retos y las oportunidades de lo vivido por los miembros de las escuelas O.H.A.C.A. como los son las experiencias más significativas referentes a las posibilidades de aprender. También es pertinente tener en cuenta las vivencias de los actores educativos con otras experiencias familiares y comunitarias; el diálogo entre lo local, lo global y lo intercultural con miras a la apropiación territorial, y el uso de las TIC en este proceso.

Otro aspecto a considerar está en la focalización de esta investigación en solo una parte del territorio, como lo son las veredas Olarte, Arrayanes, Hato, Curubital y el Destino. Si bien solo fue explorada una parte del territorio, esta investigación puede ser vista como un acercamiento a corto plazo hacia la apropiación territorial tanto de los recursos del campo y de la urbe, con el propósito de poder impactar a los campesinos desde su reflexión, desde el reconocimiento de sus herramientas, humanas, tecnológicas, educativas y comunitarias. Lo anterior se realiza buscando salvaguardar lo que vincula a los campesinos al territorio como los oficios, las formas de relación con la naturaleza y el patrimonio material con el que

cuentan. De esta forma, se espera extender la reflexión sobre la localidad 5ta de Bogotá, Usme rural, como un reflejo de la población de la zona rural del distrito. Así se resalta la importancia del trabajo en red que se ha llevado a cabo en las localidades de Sumapaz, Ciudad Bolívar y San Cristóbal evidenciado en la construcción de las escuelas, carreteras y el acceso a servicios sociales de forma mancomunada.

De igual manera, se continúa este aparte como una invitación a pensar la posibilidad de que las tecnologías en el territorio cuenten con una infraestructura óptima para fomentar una mayor conexión entre las comunidades, las cuales puedan mostrar sus diferentes oficios y formas de vivir en el territorio, es decir, se busca que las tecnologías surjan como un medio de documentación, digitalización y sistematización de experiencias vivas, dinámicas e identitarios del campesinado distrital, como lo se ha propuesto la memoria familiar y comunitaria a través de la fotografía y la revista “La trucha”. No obstante, se debe tener en cuenta que la llegada de las TIC traerá consigo aspectos de responsabilidad y cuidado en el acceso y exploración de información de forma confiable. Este acceso a la información se realiza en corresponsabilidad con la escuela y la familia, en la medida que estas pueden propender por la seguridad de internet y el uso eficiente de los dispositivos con el objetivo de innovar en los territorios.

Adicionalmente con esta investigación, se buscó dar lugar a la comprensión ecológica de las comunidades buscando la sostenibilidad planetaria, pues hay que reconocer que toda estrategia de apropiación territorial llevada a cabo en la zona rural de Usme, por mínima que sea, se convierte en una posibilidad de dar viabilidad futura al planeta con un enfoque crítico y holístico de los saberes locales del campo y la ciudad. Al mismo tiempo, esta investigación pretende darle voz a la comunidad, pues es ella quien tiene los saberes asociados a esa apropiación social del territorio y al uso de las TIC.

Como cierre de la investigación y en coherencia con toda la columna vertebral de esta, se propone dar continuidad a procesos de investigación e intervención en el fortalecimiento del trabajo en red entre escuelas, comunidades veredales y familias, con el propósito de potenciar su autoproducción, autogestión y transformación desde un enfoque apreciativo y problematizador de su realidad.

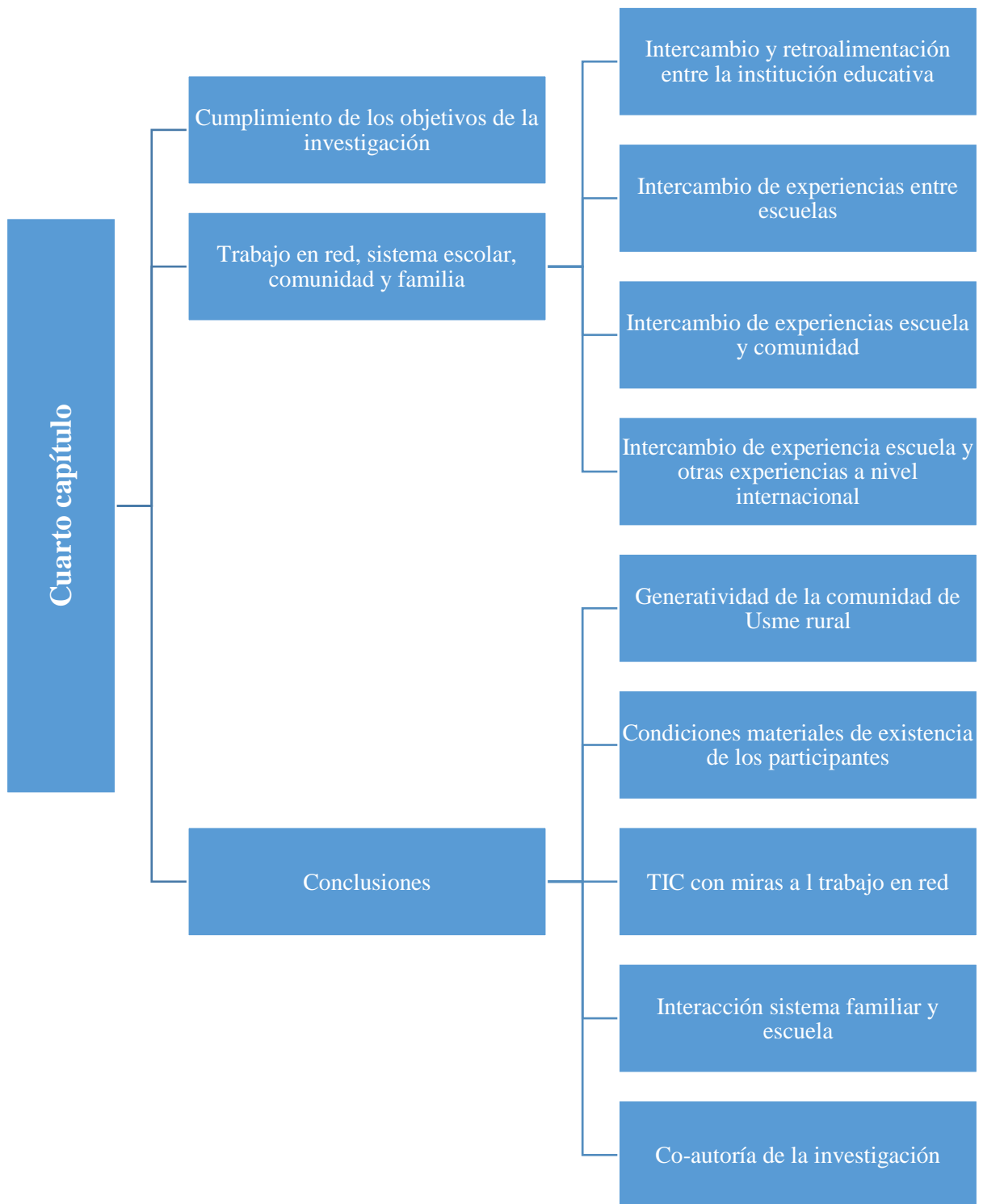


Figura 49. Esquema estructura cuarto capítulo de la investigación. Diseño propio.

4.1 Cumplimiento de los objetivos de la investigación

En cuanto a los objetivos de la investigación es primordial comprender como los procesos de aprendizaje están centrados en la apropiación territorial a través del uso de las TIC en niños, niñas y jóvenes de la agrupación de escuelas O.H.A.C.A. y la comunidad de Usme, Localidad 5ta de Bogotá D.C. Así, es fundamental comenzar a dar un reconocimiento a los esfuerzos que ha gestado la escuela y la comunidad a los elementos que están en proceso de implementación y hacen referencia al uso de recursos del territorio como piezas dinamizadoras del currículo y de la construcción del conocimiento. No obstante, es importante precisar cómo lo vivo es dinámico, cambiante, en ajuste, en diálogo y en negociación según lo que buscan enseñar estas instituciones educativas como el fomento de la autonomía, lectoescritura, pensamiento lógico, deportes y lengua extranjera, y al mismo tiempo con lo que tienen como expectativas los acudientes de estos estudiantes y lo que se tiene en el territorio como siembra de papa, cultivo de frutas con semillas orgánicas y con semillas mutadas; prácticas ganaderas y agropecuarias con vacas, cerdos, cabras; turismo, ejercicio político y pesca.

De este modo, este camino investigativo pretende comprender todas las tensiones emergentes del dúo familia-escuela con el objetivo de potencializar la apropiación y gestión de los recursos humanos y materiales en el territorio. De fondo, este objetivo buscaba correlacionar las prácticas educativas en Usme rural ya sea en el sistema educativo y la comunidad como la encarnación de la cultura; de acuerdo con lo que propone, Bruner (2002) “la educación puede ser entendida como: “una importante encarnación de la forma de vida de una cultura, no simplemente una preparación para ella” (Bruner, 2002, p.31). De acuerdo con lo que expone este autor, la realidad social en las escuelas es una apuesta que está en

construcción y apunta a pensar que la educación es una posibilidad para reflexionar de forma holística y crítica sobre los recursos del territorio, con el fin de aportar a la apropiación territorial pero también en función a toda la transformación local con miras al contexto latinoamericano y global.

Por lo tanto, para comprender como se da o no este aprendizaje centrado en la apropiación territorial, se debe correlacionar lo que se aprende en la escuela, los artefactos tecnológicos o recursos con los que cuentan el entorno, y lo que se trabaja en casa con respecto a esa red de sentidos construidos socialmente por la comunidad, así como las condiciones materiales de la existencia de los niños, niñas y jóvenes que provee la familia, el territorio y el gobierno. Estos actores presentan para las escuelas una posibilidad de poner en diálogo aquello que cobra sentido y emoción para el niño enmarcado en las competencias propuestas por Ministerio de Educación Nacional y Secretaría de Educación Distrital.

Adicionalmente, para dar lugar a la apropiación territorial se debe tener en cuenta como estas comunidades han hecho uso de estas tecnologías, artefactos como la cámara y la radio, observando cómo estos dispositivos han sido un componente de difusión y divulgación de la cultura campesina distrital para el desarrollo del aprendizaje en estos territorios. Por tal razón, a través de ellas se han capturado oficios, formas de vivir y maneras de relacionarse con el páramo desde hace varias décadas. De este modo la aparición estos dispositivos en los territorios generan formas de hacer memoria colectiva e histórica de lo que los vincula como comunidad, los procesos generativos, sus luchas y tensiones sociales.

Por último, el aspecto más importante a resaltar en esta investigación es lo que ha posibilitado el trabajo en red en estas comunidades y lo que puede seguir fomentando este trabajo, ya sea a través de las tecnologías u otras estrategias socioculturales que estos campesinos han creado.

De este modo, se amplía a continuación las ideas mencionadas de este apartado.

4.1 Ruralidad y redes sociales: gestar un sistema de intercambio de experiencias educativas y comunitarias

“Una práctica en red consiste en crear el contexto donde las redes puedan emerger en el contexto (...) específicamente se respondía a la necesidad de permitir que la gente se ayudara a sí misma, utilizando sus propios recursos” (Elkâlm, Pluymaekers, 1989, pp. 104-105) citado de (Dabas, 1993, p. 85).

Esta propuesta investigativa y este escrito plantean una mirada propositiva del fenómeno, así como un mayor trabajo en red desde una mirada prospectiva de la triada familia-escuela-comunidad frente al eje productivo y de aprendizaje. Esto no solo implica la conectividad virtual, sino que involucra con la comunidad para que se vincule a través de las prácticas que los reúne, referentes a sus oficios, formas de relación con la naturaleza como habitantes del campo, expresión de los sentidos de pertenencia por el entretejido social, político, productivo, económico, ambiental y otras esferas que los une como ciudadanos políticos de esas veredas.

Esto no requiere exclusivamente los artefactos tecnológicos; sin embargo, se podría potenciar en mayor medida el intercambio y la difusión de contenidos que hacen referencia a como se apropia el territorio, desde la escuela, desde los colectivos, desde los sindicatos campesinos y otros espacios de representación campesina; y de manera más próxima a nivel espacio temporal rompiendo con las fronteras geográficas y límites de acceso a la información y las comunicaciones mediante los dispositivos electrónicos como el computador, celular o teléfonos inteligentes.

Para esto se plantea la siguiente ruta de abordaje:

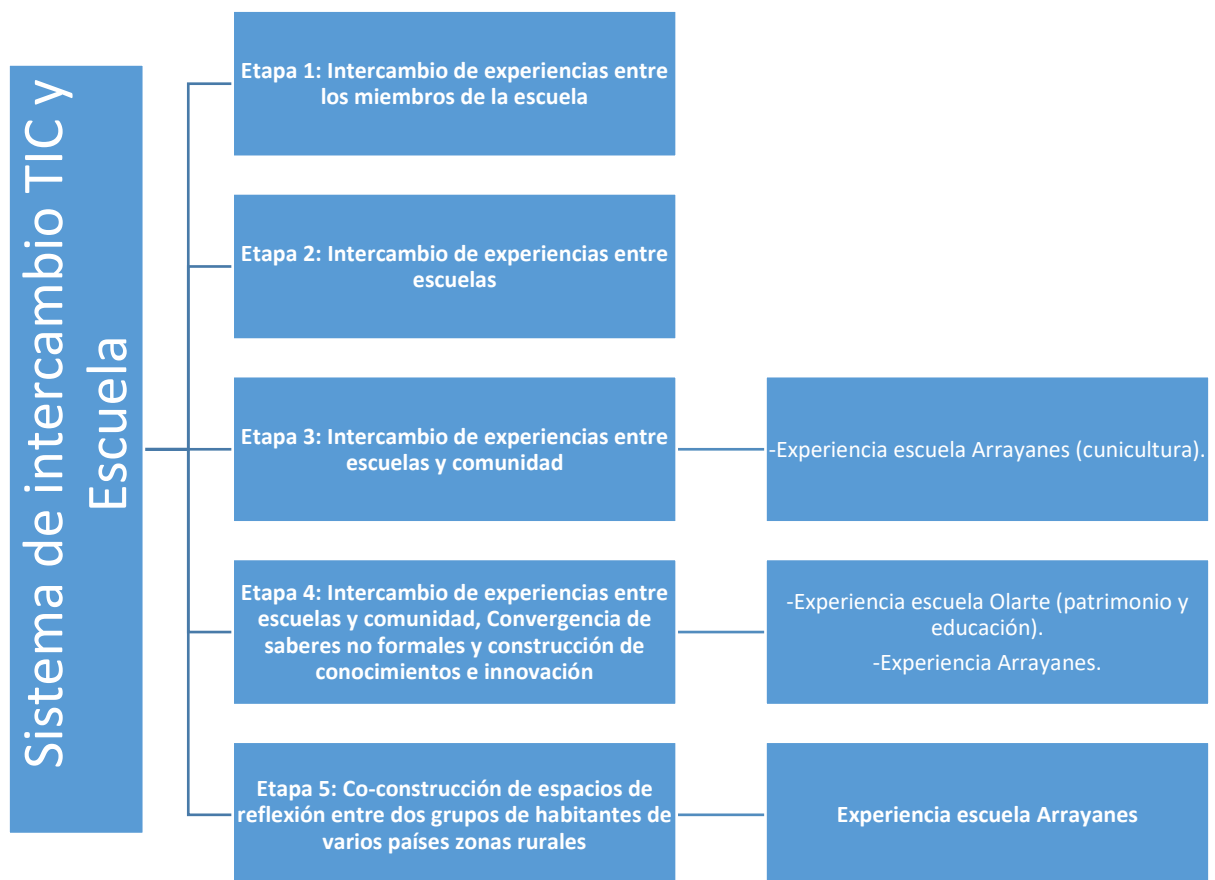


Figura 50. Esquema trabajo en red, propuesta de la investigación. Diseño propio.

Esto propone cuatro niveles de intervención investigativa de forma continua y permanente: uno por parte de los docentes, estudiantes y los padres de familia, desde el reconocimiento de sus experiencias e intercambio en un nivel de escuela, otro nivel de escuela-comunidad de aprendizaje, un tercer nivel de colaboración y/o retroalimentación

entre escuelas; y, por último, un cuarto como diálogo entre experiencias de lo local a otras experiencias internacionales.

4.2 Trabajo en red como un potenciador de la apropiación territorial en los procesos de aprendizaje y escuela comunidad de localidad 5ta de Usme, zona rural

“Las redes sociales son sistemas abiertos que a través de un intercambio dinámico entre sus integrantes y los de otros grupos sociales posibilitan la potenciación de los recursos que poseen mediante herramientas creativas para satisfacer las necesidades de la comunidad” ((Dabas, 1993, p. 85).

4.2.1 Etapa 1: Intercambio de experiencias entre escuelas O.H.A.C.A.

Bruner (2002) formula que la educación puede ser entendida como: “una importante encarnación de la forma de vida de una cultura, no simplemente una preparación para ella” (Bruner, 2002, p.31).

Al proponer un trabajo en red, se propone potenciar los recursos existentes en el territorio. Esto posibilita fomentar la educación desde las prácticas productivas cotidianas de la cultura campesina y, al mismo tiempo, desde la tensión entre el borde sur urbano y rural de la ciudad de Bogotá. De esta forma, se evidencia una oportunidad de trabajar los proyectos pedagógicos productivos, desde los retos y oportunidades que el mismo territorio ofrece con respecto a la diversidad en fauna, flora, siembra, fuentes hídricas y serie de especies vivas.

De igual manera, trabajar desde la sistematización de experiencias como fuente de conocimiento, y de mejores experiencias, puede potenciar el trabajo de una escuela a otra, teniendo en cuenta las particularidades de cada vereda y de cada comunidad asociada.

4.2.2 Etapa 2: Retroalimentación y divulgación de experiencias entre escuelas y comunidad

En una segunda etapa se busca conectar lo escolarizado con la comunidad, como se exponía en el apartado de interacción escuela-comunidad del capítulo 3, que facilita un

espacio de retroalimentación e intercambio entre estos dos escenarios educativos y socializadores, con el objetivo de formar nuevas generaciones. Por un lado, esta formación implica el compromiso por parte de los acudientes con los estudiantes y, por otro lado, requiere la corresponsabilidad con las instituciones educativas. La viabilidad de los dos propósitos implica una articulación de la comunidad, la escuela y las familias, de forma crítica, creativa y propositiva, para generar espacios de reflexión en la perspectiva de la escuela; de acuerdo a la apropiación del territorio, teniendo en cuenta riesgos o amenazas en su continuidad, como la llegada de industrias extranjeras frente a la apropiación del páramo o fuentes hídricas.

Igualmente, habría que fomentar mayores escenarios de encuentro de las diferentes veredas, como el día del campesino –por ejemplo–, puesto que, en varios relatos de los diferentes sectores como actores educativos, padres de familia y estudiantes presentan una preocupación por la disminución de espacios de convergencia en todas las veredas de la localidad y otras veredas cercanas de Ciudad Bolívar, San Cristóbal u otros departamentos.

4.2.3 Etapa 3: Convergencia de saberes no formales y construcción de conocimientos e innovación

Bruner (2002) expone que la educación podría ser un escenario en el que el niño se comprenda como “un ser activo e intencional, entendiendo el conocimiento como un hecho por el hombre en su interacción social puesto en acción en como su conocimiento sobre el mundo y sobre los otros se construye y se negocia con los otros, en contexto” (p. 85).

De acuerdo a la etapa anterior, después de una documentación y sistematización de las diferentes experiencias pedagógicas, sería pertinente intercambiar, dialogar y retroalimentar el espacio de educación formal y la formación no formal en la comunidad, con miras a la

apropiación territorial, de la continuidad del patrimonio cultural inmaterial referente a los sentidos, significados y representaciones compartidas.

Para esto se propone:

- Crear un repositorio de experiencias y sistematización de experiencias, de acuerdo con una plataforma virtual y offline, por ejemplo, en la revista La trucha y en el programa radial propuesto por el colegio el Destino, ya sea una biblioteca, una página web, un blog, programa de TV, o los medios de comunicación anteriormente nombrados.

- Generar relatos ilustrados a través de audios por parte de los docentes o padres de familia, como lugar de encuentro para potenciar la apropiación territorial mediante las TIC, con retos en las aulas y en el territorio.

- Pensar y desarrollar estrategias que puedan posicionar a los miembros de la comunidad a través de las TIC como posibilidad política y democratizadora del conocimiento por parte de un trabajo articulado entre la escuela, la comunidad, las familias, los entes gubernamentales como Alcaldía Distrital, Secretaria de Turismo, Secretaría de Cultura, Secretaría de Educación, Batallón del ejército y agentes no gubernamentales como Acueducto, Metro vivienda y corporaciones de campesinos. Por ejemplo, la Ruta agroecológica, el Destino, expresada como una propuesta para llevar a foráneos a conocer el territorio a través de una serie de fincas ecológicas y eco turísticas que buscan concientizar a los diferentes sectores sobre la diversidad y riqueza de Usme rural; sin embargo, se debe contemplar todas las medidas para proteger el medio ambiente y su continuidad de la riqueza natural del territorio.

4.2.4 Etapa 4: Co-construcción de espacios de reflexión entre dos grupos de habitantes de otras zonas rurales

Perkins (2008) “la escuela puede ser el espacio de formación de conocimiento que no se acumula, sino que actúa enriqueciendo la vida de las personas y ayudándolas a comprender el mundo y a desenvolverse en él” (p. 18).

En una cuarta fase, se propone que una vez fortalecido lo educativo y el aprendizaje centrado en los recursos del territorio, se puede dar lugar a la divulgación y co-aprendizaje de otras experiencias latinoamericanas, donde se da a conocer la experiencia con otros países del globo terráqueo. Asimismo, se recomienda realizar estas jornadas, en un primer momento con países latinoamericanos en similares contextos de dominio tecnológico, económico, biofísico, político y productivo. Este escenario más allá de retroalimentar y difundir la experiencia puede crear una red de trabajo y fomento de mejores prácticas a nivel social y cultural, promocionando una conciencia crítica y creativa sobre los retos y oportunidades de sostenibilidad planetaria. Conjuntamente, es importante comprender como la posibilidad de crear se da a partir de una emergencia de la diferencia, de la tensión o de las comparaciones que unen las particularidades del territorio. Así es fundamental concebir la posibilidad de articulación de las comunidades flotantes como los miembros de la comunidad que habitan el territorio como legado intergeneracional, con saberes comunes sobre las prácticas de cuidado de la vida, reflejada desde los ecosistemas, sus plantas, animales, humanos y sociedades.

4.4 Conclusiones

Lo que se plantea en este último aparte refiere a una puesta en escena con diferentes actores, recursividad, retos y oportunidades desde un escenario móvil, dinámico, activo y creativo; recursos que sus personajes a nivel individual y a nivel colectivo –como telarañas– van tejiendo para gestar la vida al concepto de aprendizaje, centrado desde la apropiación territorial, en miras a la continuidad del territorio. Escenografía que requiere unos

componentes desde el sentir y las emociones, desde el lenguaje y expresión oral, coherente con la construcción de sentidos sociales referente a lo cognitivo, como manera de conocer e interactuar con el mundo social que se construye. Así, a continuación, se presentan 5 aspectos, como los más representativos de esta puesta en escena, a nivel investigativo, con enfoque psicológico a nivel de las ciencias sociales y humanas.

4.4.1 Generatividad y trabajo en red como principal característica de los participantes de la investigación

“La familia como sistema vivo constituyen el contexto de su ecodependencia y su adaptabilidad, donde se conjugan la acumulación de riesgos a los que está sometida en un momento dado, con su capacidad para afrontar y aprovechar las vicisitudes para avanzar en su curso vital” (Hernández & Estupiñan, 2007).

Resulta necesario reconocer la amplia labor y esfuerzo que han co-relatado y experimentado los miembros de la comunidad y docentes frente a la formación de niños, niñas y jóvenes; aquellos que constituyen el grupo poblacional que actualmente dirige el territorio y resultarán como futuros electores o gobernantes: los estudiantes que actualmente se forman en estas cinco instituciones. De este modo, se resalta su valor en la continuidad de su riqueza ambiental y cultural, la cual posibilita un trabajo más ameno y menos tenso desde lo apreciativo, positivo y propositivo. A su vez, estas dinámicas generan sentido y significado de importancia a todos estos actores del territorio y su gran labor con la apropiación social de la localidad de Usme Sector Rural: compromiso con la detención de la expansión urbana y agrícola, responsabilidad planetaria con el cuidado del agua, ecosistema pre páramo, páramo y alrededores, comprendiendo una amplia gama de animales, alimentos y suelos que se encuentran allí.

4.4.2 Prospectiva del territorio: necesidad de mejora en las condiciones materiales de la existencia de los participantes de la investigación

Miklos y Tello (1995, p.42) exponen, “la prospectiva se nos presenta como una alternativa cualitativamente diferente, así constituye una forma distinta de pensar sobre el porvenir, no solo intenta concordar, sino que demanda al compromiso con el futuro. Impulsa además la adopción de un rol creativo y dinamito del hombre hacia él”.

En un segundo lugar, reconociendo lo positivo y apreciativo, es pertinente corresponder a la gran labor que han llevado a cabo estas comunidades con la construcción de condiciones materiales de existencia que cubren las necesidades mínimas. No obstante, habría que fortalecer estas condiciones humanas y materiales para la continuidad de estos habitantes del campo –de la ruralidad distrital– con recursos óptimos en salud, educación, mobiliario, infraestructura y conectividad; que potencien la mejora en la calidad de vida, bienestar y facilidades laborales frente al comercio, financiamiento y emprendimiento, con miras a la apropiación territorial y coadyuvar a satisfacer las necesidades básicas primordiales problematizadora del territorio.

Ahora bien, siguiendo lo expuesto por el Plan Nacional de Desarrollo (2014-2018) del DPN (2014), es indispensable continuar reconociendo y fomentando la medicina tradicional, practicas productivas, relación con la naturaleza y mirada crítica frente a las industrias que generan daño ambiental, en el marco de un escenario de pos-acuerdo: procesos generativos y articuladores del “habitar la ruralidad” –como un marco de sentido de lo que ha sido y ha requerido el vivenciar las inequidades sociales o proceso de la guerra–, que más allá de generar vulnerabilidad, ha producido una negociación y lucha campesina por las condiciones materiales de su existencia. Al mismo tiempo, se está brindando mayores herramientas y mejores escenarios para el desarrollo de la vida humana en la ruralidad, la vida en comunidad y la vida en sociedad desde un tránsito entre la ruralidad y la urbanización (DPN, 2017).

4.4.3 Contradicciones de las TIC en el mundo rural

Un tercer aspecto que hay que distinguir, se refiere a las diferentes facetas en las que pueden aparecer las tecnologías, teniendo en cuenta la capacidad creadora e innovadora que tiene la esfera humana para autogestionarse, auto-producirse, **desde la autonomía fomentada a través de las prácticas del cuidado y la protección**. Así, se presentan las TIC como un artefacto creativo que pueden usar estas comunidades para difundir su cultura y transformarla de forma crítica, positiva y con sentido. ¿Cómo hacerlo? A través del cuerpo, de los escenarios cotidianos, mediante la cámara a través de la imagen; por medio de la corporalidad a través de la **fotografía** y la memoria colectiva (Halbwachs, 2004): producción audiovisual e interactiva para presentar la narrativa de estas comunidades y la posibilidad de dar continuidad a todo su legado.

A pesar de toda esta idea potenciadora de las comunidades rurales, mediante las TIC, hay que hacer frente a todos los retos que estas implican, como acceso a una información segura, confiable y con la que se pueda responder de forma acorde y ética a las tensiones o retos del territorio, ya que, si no se accede a la información de calidad, se asume el posible riesgo de generar estrategias descontextualizadas, poco certeras o no factibles a lograr un aporte al territorio. Además de esto, plantea la posibilidad de caer en percepciones de las TIC, que puede generarse en lo urbano, como distanciadores de las relaciones sociales entre padres e hijos, docentes y estudiantes.

Asimismo, hay que traer a colación la discusión que se desarrolló en el primer capítulo, donde se planteaba que los dispositivos electrónicos, como TIC, están enfocados a las prácticas de progreso en los territorios y de aporte económico al país. De esta manera, es importante comprender que las TIC se encuentran en un contexto más amplio vinculado a

dominios de existencia rurales que implican sentidos y sentires acerca de la cohesión y construcción comunitaria de sus prácticas agrícolas, pecuarias, relación con la naturaleza y vida en el campo por parte de los estudiantes rurales y urbanos; referentes previos a las mediaciones o retos provistos por estas tecnologías (no sólo como un campo de desarrollo económico). Este desarrollo implica un impacto cultural, social e histórico en la construcción conjunta del saber hacer en el territorio y sus instrumentos mediadores en el aprender en la escuela, comunidad y familia.

4.4.4 Relación Escuela, familia, comunidad y esfera productiva como propuestas creativas frente a problemáticas del territorio

“Los modelos educativos diseñados para atender a la población rural, no pueden ser concebidos de manera aislada de la comunidad ni de las instituciones de desarrollo rural, estos deben incorporar una visión de desarrollo local de manera participativa con las familias, miembros de la comunidad, los estudiantes, los docentes, las autoridades gubernamentales, y las empresas privadas, teniendo en cuenta la vocación del territorio y los recursos disponibles” (Aldana, 2012) citado por (Rojas, H. L., 2017).

Otro aspecto importante es lograr la comprensión sobre el “hacer parte de la escuela” y los recursos del territorio, no solo desde los artefactos sino desde los sentidos y significados compartidos que subyacen a estos objetos o lugares, es decir, la granja pedagógica, los proyectos pedagógicos asociados a reciclaje, proyectos educativos articulados a la investigación de la fauna y flora del territorio como un proceso de investigación educativas en un recurso potente para el desarrollo, problematización y transformación de la escuela con un currículo flexible y contextualizado; situando en diálogo los saberes que el estudiante trae previamente de su comunidad, barrio, familia, de sus acudientes o labores productivas con los mínimos curriculares y estándares que exige el Ministerio de Educación Nacional.

Adicionalmente, volviendo a traer a colación la interacción de la familia y la escuela, así como planteando la necesidad de generar consensos sobre lo que se quiere enseñar en la

escuela y lo que se quiere aprender de ella por parte de la familia, deriva del cómo se impacta mutuamente a las diferentes generaciones y diversos actores del territorio, planteados como una obra de teatro, donde todos se encuentran en escena en función de crear una escenografía y personajes que permitan la mirada crítica frente a la apropiación territorial y vida en ese territorio. Esto permite pensar en la escuela como una actualización continua y la construcción de su prospectiva con aportes de los diferentes actores del territorio ya sea urbano o rural en una construcción de ciudadanía que pueda contribuir desde la innovación y mejora en las condiciones materiales de existencia en Bogotá desde su parte urbana y rural.

4.4.5 Co autoría del proceso de investigación

Por último, se requiere entender que el impacto de la investigación no solo se dio con los campesinos y actores educativos del distrito zona rural de Usme, sino que también aportó a la concepción de la complejidad del campo rural y las tecnologías en Colombia, específicamente en el Distrito rural en el investigador y co-investigadores, entendiendo que estos co-investigadores fueron las personas que recolectaron las encuestas, talleristas que colaboraron con la metodología de la investigación, estudiantes de psicología y geografía de la Universidad Externado de Colombia, ampliando su conocimiento sobre los procesos de aprendizaje y campo rural en la práctica educativa aproximándose a las realidades sociales de estas veredas.

De este modo, es importante resaltar la co-autoría de los relatos y percepciones de estos participantes frente al territorio de Usme rural y la asimilación de las TIC en la apropiación del territorio. Así, el investigador trabaja en función de aportar insumos para una redefinición de las oportunidades y desafíos contextuales a nivel proactivo, ético, estético y crítico para crear una escenografía más propositiva para nuevas puestas en escena de la ruralidad distrital.

5. REFERENCIAS

ACPO (2017). Historia ACPO. Recuperado <http://www.fundacionacpo.org/quienessomos/historia/2/>

Alta consejería TIC (2017). Política Pública para Conectividad en el Área Rural de la Ciudad de Bogotá. Alcaldía Mayor de Bogotá.

Álvarez, A. Del Río, P. (1998). Educación y desarrollo en la teoría de Vygotski y la zona de desarrollo próximo. En *Desarrollo psicológico y educación Tomo II*. Madrid. Alianza.

Álvarez, L. S. (2007). ¿Educación y Tics? ¿Son medios posibles para lograr la sustentabilidad en las comunidades rurales de alta marginalidad? *Razón y Palabra*, 58, 1-16.

Aprende, C. (2013). Colombia Aprende. *Obtenido de Colombia Aprende: <http://www.Colombiaprende.Edu.Co/html/docentes/1596/article-193567.Html>*.

Arias, Y. (2014). La memoria como agente educativo.

Bourdieu, P. (2015). Los tres estados del capital cultural. *Sociológica México*, (5).

Bruner, J. (2002). *La educación, puerta de la cultura*. Antonio Machado Libros.

Castañeda Vanegas, A. (2016). *Reto de la educación pública en Bogotá rural: Acercamiento a las TIC para el fortalecimiento comunitario* (Masters tesis, Universidad de La Sabana).

Castro, C., & Federico, N. (2016). Memoria Social y Narrativas Audiovisuales en Niños de Usme Rural.

CEPAL (2011). Tecnologías de la comunicación y la información (TIC) para la educación en contextos rurales en América Latina y el Caribe. *Cerrando brechas*, 1 (1), 25. VI Cumbre de las Américas: Comisión Económica para América Latina y el Caribe.

Codazzi, A., & Longhena, M. (1973). *Memorias de Agustín Codazzi* (No. 32). Bogotá: Talleres Gráficos del Banco de la República.

Coll, C. (2008). Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 72, 17-40.

Coll, C., Mauri, T. y Onrubia, J. (2008). Análisis de los usos reales de las TIC en contextos educativos formales: una aproximación sociocultural. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10 (1). Consultado el día de mes de año, en: <http://redie.uabc.mx/vol10no1/contenido-coll2.html>.

Computadores en escuelas rurales: estudios descriptivos de cuatro casos del sur de Chile. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 32(2), 07-26. Recuperado 19-08-2015 http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052006000200001&script=sci_arttext

Computadores para educar (2013) Presentación general piloto Escuela TIC Familia para el 2015.

Congreso de la República (1991). Constitución Política.

Cuadros, J. A., Valencia, J., & Valencia, A. (2012). Las tecnologías de la información y la comunicación en entornos de aprendizaje rural como mecanismos de inclusión social. *Actualidades Pedagógicas*, (60), 101-120.

Dabas, E. N. (1993). *Red de redes: las prácticas de la intervención en redes sociales*. Paidós.

Dabas, E., & Dabas, E. (1998). *Redes sociales, familias y escuela* (No. 156.3 D3).

Departamento Administrativo Nacional de Estadística (2015) indicadores básicos de tenencia y uso de tecnologías de la Información y Comunicaciones 2014. Recuperado de http://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/tic/bol_tic_2014.pdf

Departamento de Planeación Nacional (2017). Plan Nacional del Desarrollo 2014-2018.

Departamento Nacional de Estadística (2015). Encuesta nacional de calidad de vida.

Departamento Nacional de Planeación (2014) Plan Nacional de Desarrollo Colombia 2014 a 2018: Todos por un nuevo País. Paz, equidad y educación. Colombia

Dewey, J. (1958). *El público y sus problemas*. Buenos Aires. Angora.

Dutta, S., Geiger, T., & Lanvin, B. (2015). The global information technology report 2015. In *World Economic Forum*. http://www3.weforum.org/docs/WEF_Global_IT_Report_2015.pdf

Estupiñán, J., & Hernández, A. (2007). Lineamientos técnicos para la inclusión y atención de familias. Subdirección de Lineamientos y Estándares Subdirección de Intervenciones Directas con el auspicio de la Organización Internacional para las Migraciones OIM.

Gadotti, M. (2005). La ecopedagogía como la pedagogía indicada para el proceso de la Carta de la Tierra. *La Carta de la Tierra en acción*, Amsterdam: Royal Tropical Institute. Recuperado en <http://earthcharter.org/invent/images/uploads/Antunes.pdf>

García, E. Et Al (2011). Un mundo por aprender educación sin escuela (ESE), autoaprendizaje colaborativo (AC) y educación en familia (EF). Congreso de 2009 y 2010. Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas Sede Bogotá.

Gigli, J. (2005). Hacia un modelo de apropiación de Tecnologías de la Información y la Comunicación en ámbitos rurales (Documento de trabajo No. 1, p. 28). Argentina: Universidad Católica de La Plata.

Gómez, Miquel (2004). “Reflexiones críticas sobre el uso y el impacto de las Tecnologías de la información y la comunicación en los ámbitos educativos”. VIII Encuentro Nacional y VII Internacional de Investigación Educativa: La educación en el contexto del cambio. Guadalajara (Jalisco, México): Universidad de Guadalajara i XVIII Feria Internacional del Libro de Guadalajara. Versión online, Disponible en: <https://lomiquel.files.wordpress.com/2009/02/2004-tic-fil-guadalajara.pdf>

Gómez, S. (2013). ¿Nueva ruralidad? Un aporte al debate. *Estudios Sociedade e Agricultura, 1*.

Halbwachs, M., & Díaz, A. L. (2004). Memoria colectiva y memoria histórica. *Reis, (69)*, 209-219.

Hernández, Á. (1997). Familia, ciclo vital y psicoterapia sistémica breve. El Búho.

Herrera, Arancibia, M., & Carrasco Rojas, Y. (2006). Incorporación de computadores en escuelas rurales: estudios descriptivos de cuatro casos del sur de Chile. *Estudios pedagógicos (Valdivia), 32(2)*, 07-26.

Jaramillo, P. (2005). Educación y el desarrollo rural: experiencia exitosa de la Federación Nacional de Cafeteros de Colombia con particular referencia al caso Caldas-Escuela Nueva (Caso exitoso No. 1). *Red Latinoamericana de Educación Rural (p. 8)*. Colombia: Federación Nacional de Cafeteros.

La UIT publica anualmente datos de las TIC mundiales y clasificaciones de países en el Índice de Desarrollo de las TIC Dinamarca, primera en el Índice de Desarrollo de las TIC http://www.itu.int/net/pressoffice/press_releases/2014/68-es.aspx#.VwPnuqThDIV

Lemoine, René., Et al (2015) Estudio de impacto del Centro Nacional de Consultoría Programa Computadores para educar. Centro Nacional de Consultoría, Colombia.

López, V., & Andrés, D. *Un acercamiento etnográfico a la construcción de subjetividades en la escuela. CED Rural Olarte, Usme, Bogotá* (Doctoral dissertation, Universidad Nacional de Colombia-Sede Bogotá).

Machado, A. (2011). *Colombia rural razones para la esperanza* (No. LC-0580). Programa de la Naciones Unidas para el Desarrollo, recuperado en: PNUD. http://hdr.undp.org/sites/default/files/nhdr_colombia_2011_es_low.pdf

Marcato, Guasca y Bernacchia (2001). Aprender a jugar jugando. Editorial San Pablo.

Ministerio de cultura (2015). Estado del arte de las publicaciones del ministerio de cultura sobre el patrimonio cultural inmaterial campesino de Colombia. Grupo patrimonio cultural inmaterial.

Ministerio de educación (2017). Ley 115 de 1994. Ley General de educación.

Ministerio de educación en Colombia (2017). Plan Decenal de educación.

Ministerio de Tecnologías de la Información y Comunicaciones (2016) Turismo, salud y agro TIC: Colombia. Disponible en: <http://micrositios.miTIC.gov.co/tic-turismo-agro-salud/proyectos.php>

Ministerio TIC (2017) Glosario Ministerio TIC. Colombia, recuperado de <http://www.miTIC.gov.co/portal/604/w3-propertyvalue-1051.html>

Molano, A. (2013). ¿Cuál es el verdadero impacto del bajo acceso a Internet en algunas regiones del mundo? Corporación Colombia Digital. Recuperado 05-02-16 de <http://colombiadigital.net/actualidad/articulos-informativos/item/6265-la-brecha-digital.html>

Molano, A. (2015). Objetivos del milenio y la tecnología. Colombia Aprende. Disponible en <https://www.colombiadigital.net/actualidad/item/8295-los-objetivos-de-desarrollo-del-milenio-y-la-tecnologia.html>

Morales Manchego Martha (2015) El desarrollo rural es punto clave del acuerdo de paz que se negocia en La Habana y, a su vez, la paz garantizará un progreso sostenible del campo. Foto: Archivo particular El desarrollo rural es punto clave del acuerdo de paz que se negocia en La Habana y, a su vez, la paz garantizará un progreso sostenible del campo. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/economia/sectores/informe-de-mision-rural-sobre-la-transformacion-del-campo/16448621>

Morin, E. (2003). *Educación en la era planetaria*. Editorial Gedisa.

Munevar, F. (2008). Nuevas tecnologías aplicadas en los entornos de aprendizaje de la escuela rural (vol. 1, p. 15). Presentado en V Foro Académico de Diseño en el Marco del Festival Internacional de la Imagen, Colombia.

Organización de los Estados Americanos (OEA). (2017). Virtual Educa. XIV Seminario de ruralidad Colombiana 2017 Integración y colaboración para la transformación de los territorios rurales: Red de educación a Distancia y Ruralidad

Osorio, E., & Edilma, F. (2000). Viejas y nuevas ruralidades a partir de las migraciones internas: algunas reflexiones desde la realidad colombiana. *Memorias Seminario Internacional, Bogotá*, p1-14.

Pavía, E. R. y Castillo, J. G. D. (2010). El uso de las Tic's en la educación básica de jóvenes y adultos de comunidades rurales y urbanas del sureste de México. RED. Revista de Educación a Distancia, 10 (22), 1-19.

Perasso, V (2016) La cuarta revolución industrial.

Pérez & Osorio (2005). Jóvenes rurales y acción colectiva en Colombia. *Nómadas*, (23), 122-131. Recuperado 19-08-2015 <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3995859>

Perkins, D. (2008). *Escuela inteligente* (Vol. 17). Barcelona: Gedisa.

Plan, T. I. C. Ministerio de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones. (2008). Documento en línea. Recuperado el 17 de abril de 2010.

PNUD México (2016). Comparaciones objetivos del milenio y objetivas de desarrollo sostenible México.

Presidencia de la Republica (2014). Misión rural en Colombia. Disponible en: <http://www.eltiempo.com/multimedia/infografias/lo-que-hallo-la-mision-rural-en-el-campo-colombiano/16448795>

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (PNUD). (2015). Objetivos de Desarrollo Sostenible.

Ramírez Jaramillo, J. C., & De Aguas, J. (2017). Configuración territorial de las provincias de Colombia: ruralidad y redes.

Reyes-Guarnizo, A. B. (2014). De los imaginarios colectivos a la apropiación del territorio. *Bitácora Urbano Territorial*, 1(24).

Salomon, G. (2001). Cogniciones distribuidas. *Consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires: Amorrortu.

Sánchez. J. I. (2004). Bases constructivistas para la integración de TIC. *Revista enfoques educacionales*, 6(1), 75-89.

Scolari, C. A. (Ed.). (2015). *Ecología de los medios: entornos, evoluciones e interpretaciones*. Editorial GEDISA.

Secretaria de educación distrital (2015). P.E.I.R Agrupación de escuelas OHACA.

Secretaria de educación distrital (2017). Estándares educación rural.

Tedesco, J. C. (1999). Educación y sociedad del conocimiento y de la información. Memorias del Encuentro Internacional de Educación Media. Bogotá: Secretaría de Educación de Bogotá.

Vidal Moranta, T., & Pol Urrutia, E. (2005). La apropiación del espacio: una propuesta teórica para comprender la vinculación entre las personas y los lugares. *Anuario de psicología*, 36(3).

Vigotsky, L. (2000). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. *Barcelona: crítica*, 136.

World Economic Forum, (julio, 2016) Cuarta revolución industrial.

6. ANEXOS

Anexos

Anexo 1

Formato encuesta

| | |
|---|-------------|
| UNIVERSIDAD EXTERNADO DE COLOMBIA- ÁREA FAMILIA, INFANCIA Y SOCIEDAD | |
| LÍNEA: INTERCULTURALIDAD Y NUEVAS TECNOLOGÍAS | |
| COD COLEGIO: | ENCUESTA N° |

La siguiente encuesta será utilizada únicamente para fines académicos, el objetivo de esta es conocer lo que usted piensa y sienta respecto a las TIC, no será divulgada, favor complete los datos que se piden a continuación con plena sinceridad.

| | |
|-------------------------|--|
| 1. Edad Cumplida | <input style="width: 90%;" type="text"/> |
|-------------------------|--|

| | | | | |
|-----------------|---------------|--|---------------|--|
| 2. Sexo: | 2.1 Hombre | <input style="width: 90%;" type="text"/> | 2.2. Mujer | <input style="width: 90%;" type="text"/> |
|-----------------|---------------|--|---------------|--|

3. ¿Qué grado cursa actualmente? (Seleccione con una "X" una sola respuesta)

| | | | | | | | |
|-------------|-------------------------------------|-------------|--------------------------|-------------|-------------------------------------|------------|--------------------------|
| 3.1 Primero | <input checked="" type="checkbox"/> | 3.2 Segundo | <input type="checkbox"/> | 3.3 Tercero | <input checked="" type="checkbox"/> | 3.4 Cuarto | <input type="checkbox"/> |
| 3.4 Quinto | <input type="checkbox"/> | 3.5 Sexto | <input type="checkbox"/> | 3.6 Séptimo | <input type="checkbox"/> | | <input type="checkbox"/> |

| | |
|---|--|
| 4. ¿Con cuántas personas vive usted? | <input style="width: 95%;" type="text"/> |
|---|--|

5. ¿Con qué frecuencia utiliza los siguientes dispositivos electrónicos?

| Dispositivo Electrónico | Siempre 10 o más | Casi siempre (8 a 10 h) | A veces (7 a 5) | Casi nunca (5 a 1 horas al día) | Nunca | No sé | ¿Dónde los utiliza más? Casa, Colegio Y/u otro lugar. |
|-------------------------|------------------|-------------------------|-----------------|---------------------------------|-------|-------|---|
| 5.1 Celular | | | | | | | |
| 5.2 Computador | | | | | | | |
| 5.3 Tablet | | | | | | | |
| 5.4 Radio | | | | | | | |
| 5.5 Televisión | | | | | | | |

5.6 Internet

6. ¿Considera usted que los dispositivos electrónicos (computador, tablet o celular y entre otros) le facilita realizar las tareas escolares? (Seleccione con una "X" una sola respuesta)

| | | | | | | | | | |
|-------------|--------------------------|------------------|--------------------------|-------------|--------------------------|----------------|--------------------------|-----------|--------------------------|
| 6.1 Siempre | <input type="checkbox"/> | 6.2 Casi Siempre | <input type="checkbox"/> | 6.3 A veces | <input type="checkbox"/> | 6.4 Casi Nunca | <input type="checkbox"/> | 6.5 Nunca | <input type="checkbox"/> |
|-------------|--------------------------|------------------|--------------------------|-------------|--------------------------|----------------|--------------------------|-----------|--------------------------|

7. ¿Si usted acude al computador, la tablet, el celular u otros dispositivos electrónico electrónicos?, ¿para qué actividades los usa y cuántas horas al día?

| Actividades | Siempre (10 o más horas al día) | Casi siempre (8 a 10 horas al día) | A veces (7 a 5) | Casi nunca (5 a 1 horas al día) | Nunca (ninguna hora al día) | ¿Con Quién? | Dispositivo electrónico que usa más Celular, computador y tablet. |
|------------------------------------|---------------------------------|------------------------------------|--------------------------|---------------------------------|-----------------------------|--------------------------|---|
| 7.1 Tiempo libre-Entretención | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7.2 Comunicación | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7.3 Investigación, tareas | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7.4 Innovación: Crear cosas nuevas | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7.5 Otro, ¿Cuál? | <input type="checkbox"/> | | | | | | |

8. ¿En su colegio promueven el desarrollo de proyectos, programas o tareas, entre otras a través de los dispositivos electrónicos? (Seleccione con una "X" una sola respuesta)

| | | | | | | | | | |
|-------------|--------------------------|------------------|--------------------------|-------------|--------------------------|----------------|--------------------------|-----------|--------------------------|
| 8.1 Siempre | <input type="checkbox"/> | 8.2 Casi Siempre | <input type="checkbox"/> | 8.3 A veces | <input type="checkbox"/> | 8.4 Casi Nunca | <input type="checkbox"/> | 8.5 Nunca | <input type="checkbox"/> |
| 8.6. No sé | <input type="checkbox"/> | | | | | | | | |

9. ¿En cuáles de las clases utilizan los dispositivos electrónicos nombrados anteriormente?, ¿cuántas horas a la semana usan estas herramientas tecnológicas?

| Materia | Horas dedicadas al día |
|---------|------------------------|
| | |
| | |
| | |

10. ¿Considera que el aprendizaje se podría fomentar o ampliar dentro de la escuela con el uso de herramientas tecnológicas?

| | | | | | | | | | |
|--------------|--------------------------|-------------------|--------------------------|--------------|--------------------------|-----------------|--------------------------|------------|--------------------------|
| 10.1 Siempre | <input type="checkbox"/> | 10.2 Casi Siempre | <input type="checkbox"/> | 10.3 A veces | <input type="checkbox"/> | 10.4 Casi Nunca | <input type="checkbox"/> | 10.5 Nunca | <input type="checkbox"/> |
|--------------|--------------------------|-------------------|--------------------------|--------------|--------------------------|-----------------|--------------------------|------------|--------------------------|

11. ¿Cuáles dispositivos te son permitidos en el colegio?

| Dispositivo | Clase | | Descanso | | No Aplica |
|-------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | Si | No | Si | No | |
| Computador | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Celular | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Tableta | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

12. ¿Con qué frecuencia visita usted estas redes sociales? (Seleccione con una "X" una sola respuesta)

| Redes Sociales | Siempre (10 o más horas al día) | Casi siempre (8 a 10 horas al día) | A veces (7 a 5 horas al día) | Casi nunca (5 a 1 horas al día) | Nunca (ninguna hora al día) |
|--------------------------|---------------------------------|------------------------------------|------------------------------|---------------------------------|-----------------------------|
| 12.1 Facebook | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12.2 Twitter | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12.3 Whatsapp | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12.4 Instagram/ Snapchat | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12.5 gmail/Hotmail | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12.6 YouTube | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13.7 Otro, ¿cuál? | <input type="checkbox"/> | | | | |

13. ¿Cuáles son las páginas que usted más utiliza para realizar tareas escolares?

| Páginas webs que visita | Siempre (10 o más horas al día) | Casi siempre (8 a 10 horas al día) | A veces (7 a 5 horas al día) | Casi nunca (5 a 1 horas al día) | Nunca (ninguna hora al día) |
|-------------------------|---------------------------------|------------------------------------|------------------------------|---------------------------------|-----------------------------|
| 13.1 Buenas tareas | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |



| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| 13.2 Wikipedia.org | | | | | |
| 13.3 Rincón del vago | | | | | |
| 13.4 Monografias.com | | | | | |
| 13.6 YouTube | | | | | |
| 13.7 Google académico o bases de datos | | | | | |
| 13.8 Yahoo | | | | | |
| 13.7 Otro, ¿cuál? | | | | | |

14 ¿Con qué frecuencia usa estos juegos?

| Juegos | Siempre (10 o más horas al día) | Casi siempre (8 a 10 horas al día) | A veces (7 a 5 horas al día) | Casi nunca (5 a 1 horas al día) | Nunca (ninguna hora al día) |
|-----------------------|---------------------------------|------------------------------------|------------------------------|---------------------------------|-----------------------------|
| 14.1 Preguntados | | | | | |
| 14.2 Candy Crush | | | | | |
| 14.3 Habbo | | | | | |
| 14.4 Pokemon Go | | | | | |
| 14.5 Dota 2 | | | | | |
| 14.6 Word of Warcraft | | | | | |
| 14.7 Otro, ¿cuál? | | | | | |

Anexo 2

Formato entrevista

| | | |
|---|---|---|
|  | <p>UNIVERSIDAD EXTERNADO DE COLOM GUIÓN CONVERSACIONES REFLEXIVAS EN LAS FAMILIAS RURALES DE LA LOCALIDAD DE USME, BOGOTÁ COLOMBIA</p> |  |
| <p>Este es un espacio de reflexión conjunta acerca de los procesos de aprendizaje que se gestan dentro de la interacción de la comunidad y el sistema educativo, además conversando sobre las NTIC, dentro de la familia, el territorio y los procesos de formación de las escuelas, con el fin de obtener información amplia para comprender las dinámicas de transformación y tecnificación emergentes en las escuelas de Usme rural.</p> | | |
| <p>LA INFORMACIÓN SUMINISTRADA POR USTED SE UTILIZA CON FINES INVESTIGATIVOS, SE MANEJA BAJO CONFIDENCIALIDAD, COMO SE LE EXPUSO ANTERIORMENTE EN EL CONSENTIMIENTO INTORMADO, DE LA CLARIDAD Y FRANQUEZA DE SU COLABORACIÓN DEPENDE LA COMPRENSIÓN Y EL APORTE PARA LA INVESTIGACIÓN Y GESTIÓN A LA COMUNIDAD.</p> | | |

| | |
|--|---|
| <p>Ejes temáticos</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Construcción de las escuelas. 2. Hitos, eventos y personas más significativas de la fundación y transformación de las escuelas OHACA. 3. Prospectivas y expectativas de las escuelas. | |
| <p>Fundación y construcción de las escuelas</p> | <p>Hitos y personajes más significativos en las escuelas</p> |
| <p><u><i>Construcción de las escuelas</i></u></p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo se fundaron las escuelas?, ¿quién las fundó?, ¿Cómo contribuyó la comunidad para la formación de las escuelas y bajo qué necesidades se formaron? • ¿Cómo era el territorio antes de las escuelas?, ¿cómo era la formación antes de la construcción de las escuelas?, ¿Qué personas recuerda usted como fundamentales o con gratitud que hicieron parte de la escuela (p. ej. maestros, padres de familia, entre otros)?, ¿Cómo se transformó el territorio después de la fundación de las escuelas? ¿Cómo se aprendía en las escuelas en sus inicios?, ¿qué cosas se hacían y qué saberes se aprendían? ¿Cómo fue el proceso cuando las escuelas pasaron a ser de la comunidad a la secretaría de educación distrital? • ¿cómo se vinculaba la familia o la comunidad en esos primeros años de escuela, actividades, eventos, procesos académicos? • ¿Cómo eran los medios de comunicación en el territorio? • ¿Había alguna vinculación de los aprendizajes frente al cuidado medio ambiental de las fuentes hídricas y el páramo?, ¿cómo eran estos espacios? | <p><u><i>Escuela en el presente</i></u></p> <p>¿Cómo es la escuela ahora?, ¿Qué se enseña y cómo se aprende ahora?, ¿En lo actual cuáles eventos han sido más representativos y significativos para que la escuela? ¿Cómo se podría vincular más a las familias o a la comunidad a las escuelas? ¿Qué piensa de las nuevas tecnologías y cómo las ve usted en la práctica de la escuela? ¿Cómo se dio el uso y la llegada de los computadores o tablets a las escuelas?, ¿qué se aprendía a través de las TIC?, ¿cómo era la conectividad en las escuelas?, ¿cómo era la conectividad en el territorio?, ¿cuáles son las oportunidades y retos que tienen las familias con el uso de las TIC?</p> |
| <p><u><i>Proyecciones del territorio en 5 años</i></u></p> <p>¿Cómo podría cambiar el territorio en 5 años más con respecto a las innovaciones TIC?, ¿cómo podrían impactar estos cambios en la comunidad rural de la localidad de Usme?, ¿qué estrategias se podrían crear para lograr una mayor vinculación de las escuelas y la comunidad?</p> | |
| <p><u><i>Retos y oportunidades: prospectivas de las escuelas</i></u></p> <p>¿Qué actividades les gustan hacer en las escuelas?, ¿Qué actividades no les gustan tanto? ¿Cómo quisieran que fuera la escuela en un futuro?, ¿qué les gustaría que se enseñará en la escuela?, ¿Cómo sueñan la escuela en unos 10 años?, ¿Qué rescataría de las escuelas desde que se fueron fundando?, ¿cómo se puede articular el cuidado medio ambiental del páramo y las fuentes hídricas a los aprendizajes en las escuelas?</p> | |

Anexo 3

Protocolo taller construcción escuela

En un tercer momento se plantea un taller constructivo y participativo con los estudiantes de tercero a quinto de las cinco escuelas, con el propósito de preguntar sobre ¿qué significa la escuela para los estudiantes?, ¿qué es significativo de lo que hacen en ella?, brinda principios explicativos de los procesos de aprendizaje centrado en aprendizaje, a continuación, se plantea la estructura del taller que fue flexible y tuvo diferentes formas de acción en las escuelas.

Tiempo de la actividad: 2:00 horas

Actores: un facilitador, un docente y estudiantes de grado tercero a quinto de la agrupación de escuelas OHACA.

Objetivo de la actividad: el fin de la actividad es plantear un cuento corto o relato breve (inicio, nudo y desenlace) contándole a una persona que no conoce su escuela (extranjero o extraterrestre, primo o familiar) ¿cuáles son los elementos que le quisiera presentar a una persona que va por primera vez a la escuela?, ¿cómo es su escuela?, ¿qué es lo que más les gusta de su escuela y qué no les gusta?, ¿de qué manera se trabajan los procesos de aprendizaje en la escuela?, ¿quién está en la escuela?, ¿qué hay en la escuela?, ¿qué aprendizajes comparten en la escuela?, ¿cómo se incluye o vincula la familia en la escuela? y ¿qué prácticas comparten entre padres de familia o comunidad y Escuela Arrayanes?

Para la ejecución de la actividad se plantean los siguientes roles y reglas:

Roles

El grupo debe escoger un relator, un ponente y un digitalizador, para escribir el proceso y apreciaciones en la construcción de la actividad y para compartir su trabajo en un segundo

Momento de co-construcción con los otros grupos.

Regla

Todos los integrantes deben participar activamente y si no participa algún miembro serán descalificados y no podrán participar por la sorpresa y premiación de la actividad.

Así, la actividad se plantea en un primer momento desde tres modalidades:

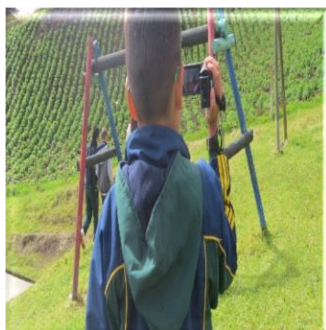


Manos creativas

Póster y narrativa audiovisual (exhibir con pliego de papel periódico, escarchar, recortes, papel de colores, colores, marcadores y tijeras un medio para exponer el cuento corto que formulan como grupo).

Arte Corporal

Improvisación y narrativa audiovisual (exponer a través de una puesta en escena espontánea el relato del cuento que plantearon acerca de la presentación de su escuela).



Dispositivo creativo

Fotografía, vídeo y animación con tablet (presentar mediante medios audiovisuales como historias fotográficas, videos y animación a través de sus tablets el cuento corto que construyeron para presentar su escuela).

Figura 1. Esquema taller participativo elaborada en la investigación. Producción propia

Nota: cualquier modalidad de las tres actividades debe digitalizarse mediante audios, fotografías y/o vídeos, incluyendo relatoría del cuento y proceso de construcción.

-En un segundo momento después de haber producido las narrativas audiovisuales, se plantea una socialización donde se genere un espacio reflexivo entre los diferentes actores educativos, generando preguntas sobre cómo abordar las TIC en la escuela, además sobre los intereses y motivaciones al

crear esos relatos y la vinculación de las familias en ese sistema educativo. El grupo retroalimenta, los observadores retroalimentan y se generan inquietudes acerca de su escuela.

Variables de análisis para el observador

1. Aprendizaje y metodologías personales y educativas, de acuerdo a Bruner (2002).
2. Rol e interacción de la familia en la escuela, como expresa (Elina Dabas, 1998).
3. Rol e interacción de los diferentes actores educativos (directivos, docentes y estudiantes), según (Elina Dabas, 1998).
4. Uso de TIC y conectividad.
5. Creatividad y experiencias digitales
6. Innovación y recursividad.

Instrumentos

Anexo 4

Consentimiento informado

Fecha _____

Certifico que he sido informado(a) con la claridad y veracidad debida respecto al ejercicio académico que la estudiante Paula Andrea Torres Homez con CC. 10.10.221.361, me ha(n) invitado a participar; que actúo consecuente, libre y voluntariamente como colaborador, contribuyendo a este procedimiento de forma activa. Soy conocedor(a) de la autonomía suficiente que poseo para retirarme u oponerme al ejercicio académico, cuando lo estime conveniente y sin necesidad de justificación alguna, que no me harán devolución escrita y que no se trata de una intervención con fines de tratamiento psicológico. Así el espacio se llevará a cabo bajo confidencialidad, sin algún costo y de forma respetuosa haré una retroalimentación constante al investigador, presentando dudas y apreciaciones que surjan durante el espacio de la investigación.

Que se respetará la buena fe, la confiabilidad e intimidad de la información por mí suministrada, lo mismo que mi seguridad física y psicológica.

Si está de acuerdo con lo anterior, favor llene sus datos en la siguiente planilla.