



**Universitat de les
Illes Balears**

Departamento de Pedagogía Aplicada y Psicología de la Educación

Doctorado Interuniversitario en Tecnología Educativa

***Modelo pedagógico para el desarrollo de programas educativos
con componente virtual, dirigidos a adultos de zonas rurales
centroamericanas***

**Tesis doctoral presentada por
Vivian Rebeca Carvajal Jiménez**

**Director:
Dr. Jesús Salinas Ibáñez**

2013

Dedicatoria

*A mis hijas, Sofía y Ariadna,
quienes vivieron el proceso de este trabajo desde su gestación.*

*A los pueblos rurales centroamericanos, que sufren, creen, sonríen
y luchan por el buen vivir de sus familias. . .*

Agradecimientos

A mi familia, que me apoyó incondicionalmente para concluir esta tarea.

A la Universidad Nacional de Costa Rica y a la División de Educación Rural, que me permitieron cursar el Doctorado al ser becaria de esta institución.

A las poblaciones rurales centroamericanas,
con quienes tanto he aprendido y cambiado.

A la MERC: institución que me formó y me transformó el alma, y a sus primeras tres generaciones, que me permitieron no solo obtener la materia prima para mi trabajo, sino que aumentaron mis herramientas para formarme como educadora y como ser humano.

A las personas que colaboraron con esta investigación:
docentes, estudiantes, investigadores, amigos ...

A mi tutor, el doctor Jesús Salinas,
por su apoyo y su valioso aporte académico.

La semilla

Jorge Debravo

Huele esta tierra fresca, hermano mío, maestro.
Es poderosa y dulce entre las manos.
Quiere escaparse, a veces, cual si estuviera viva.
Es tierra americana, de Costa Rica, tierra
que bosteza de noche pidiendo más semillas,
más arados, más brazos, más ternura.

Hermano mío, maestro, los hombres todos somos
las semillas del mundo...

Nos derramamos locos sobre la tierra. Locos
nos clavamos en ella, hundimos las raíces
y crecemos...

Tú eres una semilla, hermano mío.

La semilla escogida por las otras semillas
para que oiga la tierra
y nos diga la forma de arraigarnos.
la forma de chupar los minerales,
la forma de curvarnos contra el viento.

Debes ser buena, fresca, valerosa semilla.

Debes ser dulce, honda, delicada semilla.



Fotografía tomada en setiembre de 2010: San Carlos, Costa Rica. Tercera generación MERC.

Tabla de contenido

CAPÍTULO I	11
INTRODUCCIÓN	11
1.1 Planteamiento general del problema	12
1.2 Justificación y contextualización	16
1.3 Objetivos:	23
1.3.1 Objetivo general:	23
1.3.2 Para ello, los objetivos específicos son:	23
1.4. Antecedentes	24
1.4.1 Lo rural centroamericano	24
1.4.2 Programas educativos con componente virtual	27
1.4.3 Educación de adultos: su relación con el uso de TIC	30
1.4.4 Las TIC en el fortalecimiento de la inclusión o la exclusión social	32
1.4.5 Necesidades del mundo rural centroamericano	36
1.4.6 Modelos pedagógicos y TIC	38
CAPÍTULO II	44
MARCO TEÓRICO	44
2.1 Marco Educativo	46
2.1.1 Acercándonos a la conceptualización de modelo pedagógico	47
2.1.2 Pedagogía emancipatoria	71
2.1.3 Innovación: el camino hacia un modelo pedagógico emancipador	87
2.2 Marco Social	96
2.2.1 Inclusión y exclusión social: ¿son las TIC responsables?	96
2.2.2 Perfil de la nueva ruralidad centroamericana	110
2.3. Marco Político	124
2.3.1 Políticas para las zonas rurales:	124
¿claves para la reducción de la brecha digital en Centroamérica?	124
2.3.2 Buen vivir/vivir bien: una propuesta liberadora	133
CAPÍTULO III	138
MARCO METODOLÓGICO	138

3.1 Naturaleza del estudio	139
3.2 Descripción de poblaciones participantes	143
3.2.1 Estudiantes guatemaltecos de posgrado	143
3.2.2 Estudiantes de la tercera generación de la MERC	144
3.2.3 Docentes universitarios	146
3.2.4 Estudiantes y egresados de Educación Rural	148
3.3 Técnicas de investigación y procedimientos desarrollados	150
3.3.1 Revisión documental y de experiencias regionales	151
3.3.2 Grupos de discusión	152
3.3.3 Observación	159
3.3.4 Entrevista	161
3.3.5 Encuesta	162
3.4 Proceso de validación del modelo	163
3.5 Cuadro-resumen	164
3.6 Triangulación	166
CAPÍTULO IV	167
EL MODELO PROVISIONAL Y SUS PRIMERAS VALIDACIONES	167
4.1 Los insumos para la conformación de un modelo provisional	168
4.2 Modelo preliminar	175
4.2.1 Principios filosóficos	176
4.2.2 Principios epistemológicos	177
4.2.3 El papel de los actores	178
4.2.4 Especificidad del mundo rural	179
4.3 Validando la versión preliminar	180
CAPÍTULO V	189
ANÁLISIS DE NECESIDADES VINCULADAS A TIC EN CONTEXTOS RURALES CENTROAMERICANOS	189
5.1 Empleo de las TIC en el marco educativo en contextos rurales	191
5.2 La apropiación de las TIC: un requerimiento del mundo rural	206
5.3 Las TIC como un canal para la construcción de pensamiento crítico	210

5.4 La mediación a partir de TIC: un recurso para la equidad	215
5.5 Y entonces, ¿es necesario un modelo pedagógico particular?	220
CAPÍTULO VI	223
MODELO PEDAGÓGICO PARA LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO EN CONTEXTOS RURALES CENTROAMERICANOS:	223
UNA PROPUESTA PARA PROGRAMAS EDUCATIVOS CON COMPONENTE VIRTUAL	223
6.1 Fundamentación	225
6.1.1 Desde lo filosófico	227
6.1.2 Desde lo epistemológico	243
6.2 El papel de los actores y la definición de componentes	253
6.2.1 El ejercicio pedagógico en contextos rurales	254
6.2.2 Los procesos de aprendizaje	260
6.2.3 Las estrategias metodológicas	261
6.2.4 Las TIC y su papel en un modelo pedagógico para contextos rurales	264
6.2.5 El papel del facilitador	266
6.2.6 El papel del estudiante	267
6.2.7 Comunicación e interacciones: su papel en el modelo	268
6.2.8 Evaluación para la gestión del conocimiento	271
6.3 Validando el modelo expuesto	274
CAPÍTULO VII	288
CONCLUSIONES	288
7.1 Conclusiones a partir de cada objetivo	290
7.1.1 En relación con el perfil de necesidades reportadas por los comunitarios rurales respecto de su participación en programas educativos con componente virtual.	290
7.1.2 En relación con las características deseables para un modelo pedagógico concreto para el uso de TIC, según los comunitarios rurales.	299
7.1.3 En relación con el modelo pedagógico propuesto	308
7.2 Conclusiones a partir de la metodología desarrollada	310
7.2.1 Limitaciones	311
7.3 Futuras líneas de investigación	312

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	313
ANEXOS	333

Índice de figuras

Figura 1: Inclusión social digital	33
Figura 2: Interacciones en procesos de E-A	50
Figura 3: Usuarios de internet por región	108
Figura 4: Uso de TIC como recurso educativo	183
Figura 5: Experiencias con uso de TIC en procesos de aprendizaje	196
Figura 6: Actividades graduados MERC	198
Figura 7: Valoración metodología MERC	202
Figura 8: Valoración MERC a distancia	203
Figura 9: Necesidades en relación con TIC.	207
Figura 10: Interrelación de ejes transversales del modelo	228
Figura 11: Fortalecimiento de la identidad mediante TIC	233
Figura 12: Modelo holístico para gestión del conocimiento	246
Figura 13: Valoración de los docentes respecto de gestión del conocimiento	252
Figura 14: Componentes del modelo según entrevistada	253
Figura 15: Componentes para proceso comunicativos asertivos	270
Figura 16: Interacción en procesos de gestión del conocimiento	272
Figura 17: Componentes del modelo	275
Figura 18: Valoración de experiencias mediadas con TIC	282
Figura 19: Necesidades uso de TIC	296
Figura 20. Ejes transversales del modelo	310

Índice de tablas

Tabla 1: América Latina, 2005	105
Tabla 2: Porcentaje de hogares con conexión	109
Tabla 3: Población participante	150
Tabla 3: Caracterización grupo T	156
Tabla 4: Técnicas de investigación	165
Tabla 5: Matriz de triangulación	167
Tabla 6: Usos dados por indígenas al internet y computadora	193
Tabla 7: Experiencias centroamericanas	204
Tabla 8: Actividades módulo V MERC	276

Capítulo I

Introducción



Niñas y niños navegando sobre el Río San Juan (frontera natural entre Costa Rica y Nicaragua) con las banderas de la región, 2002.

1.1 Planteamiento general del problema

El tema de la ruralidad y las necesidades y demandas educativas reclamadas por las poblaciones radicadas en contextos definidos como rurales, se ha posicionado en todo el mundo tanto en las agendas políticas como en las cumbres o encuentros referidos al tema educativo desde hace dos décadas (Declaración mundial de educación para todos, Jomtien, 1990; Declaración de Dakar, 2000; Declaración de La Habana, 2002; Santo Domingo, 2002). No obstante, es mucho el trabajo pendiente en aras de promover espacios equitativos que legitimen las capacidades y potencialidades del mundo rural desde su propia naturaleza y cosmovisión.

Para el caso latinoamericano, los contextos rurales son definidos en función de sus diferencias con respecto a la metrópoli. Las desigualdades sociales, económicas, tecnológicas y educativas que numerosos informes exponen año con año (UNESCO, Estado de la Región...), se miden también desde el concepto de desarrollo que lo urbano y los países con mayores índices han acuñado en este sentido; obviando así las potencialidades y retos que el ámbito rural concibe desde su propia realidad. De hecho, la terminología y el lenguaje empleados para describir al mundo rural latinoamericano soportan una fuerte carga semántica peyorativa: brecha, rezago, pobreza, entre otras. La ausencia de vocablos que refieran a las bondades, capacidades y aspectos positivos de los contextos rurales es una constante en la mayor parte de textos que abordan la temática.

Por lo tanto, si se han dejado a un lado las capacidades y necesidades que las comunidades rurales pudieran manifestar desde sí, y en su lugar se imponen las medidas de la urbe y de los países con mayor poder económico, no es de extrañar que muchas propuestas de educación formal y no formal dirigidas hacia estas zonas no sean más que un modelo importado que se calza por la fuerza en las condiciones y vidas de estos contextos. Desde luego, una imposición tal corre el riesgo de generar rechazo, desinterés, resistencia o simplemente, de resultar obsoleta.

En lo respecta al empleo de herramientas tecnológicas para la información y la comunicación (TIC), el panorama es similar: los programas educativos, los espacios virtuales, las aplicaciones, los tutoriales y los *e-learning* en general, se idean y formalizan en centros urbanos, y su traslado a contextos rurales suele minimizarse a un asunto de íconos, tiempos, entornos amigables ... con lo que se cae en la trampa de subestimar las capacidades de los individuos que residen en estas comunidades y reducir demandas reales a simples artificios mecánicos.

Desde luego, es un hecho hartamente comprobado que las TIC favorecen estilos y ritmos de aprendizaje (Salinas, 2005), la participación, la toma de decisiones, la construcción personal (Salinas, 1997) y la equidad entre individuos participantes de una dinámica comunicativa (Apostopoulou, 2004); pero es también una realidad que para muchos la implementación de las TIC en sus propuestas de curso o en sus actividades académicas, no pasa de ser un elemento más en la lista de herramientas clásicas de instrucción y adiestramiento, y no un incentivo para la motivación hacia el aprendizaje o la participación ciudadana.

Entonces... ¿qué ventajas genuinas podrían ofrecer las tecnologías de la información y la comunicación en lo que refiere a prácticas inclusivas en las poblaciones rurales? ¿Pueden las TIC favorecer el acceso a espacios de pensamiento y equidad que permitan, desde la realidad de los pueblos rurales, potenciarse y desarrollarse?

Los contextos social, económico y político imponen condicionantes que hacen que las TIC también puedan generar mayor distancia y exclusión que otras herramientas empleadas para coadyuvar a las técnicas de estudio o estrategias de mediación, y en esto no debemos ser ingenuos: es una realidad especialmente cuando se trata de poblaciones rurales, y en particular si estamos hablando de países donde se registran los índices de mayor pobreza y problemática social del continente: Centroamérica¹.

¹ Para 2012, Guatemala, Nicaragua, Honduras, El Salvador y Belice se encuentran entre los 10 países latinoamericanos con menor desarrollo humano: <http://lanuevaeconomia.com/indice-de-desarrollo-humano-idh-de-america-latina.html>;

Si las TIC (tecnológica y programáticamente) son construidas y pensadas en los países más ricos, donde las necesidades y condiciones de la mayoría difieren de la realidad de otros; y su uso está ideado desde y para un grupo étnico, educativo, cultural y social muy particular, es indudable que la generación de desigualdades, si no se toman cartas en materia educativa, puede agudizarse.

A este respecto, Sicilia (2003, p. 27) señala que

...el uso de la tecnología no está implantado por igual en todo el mundo, no todos disponen del mismo hardware, ni sus infraestructuras de comunicación tienen las mismas prestaciones, ni los contenidos que encuentran en la red les son útiles, ni ajustados a su acervo cultural, ni tienen la misma formación, necesaria para acceder a esa información y transformarla en conocimiento.

Investigadores como Prado (2005) apuntan hacia los índices que marcan la auténtica posibilidad de acceso a las tecnologías que se tienen en diversas regiones del mundo y a los intentos por disminuir lo que autores como Ballesteros (2002) llaman —brecha digital”, y que como consecuencia progresiva, se transforma en otras brechas: cognitiva, educativa, económica, y finalmente, social; restringiendo posibilidades de acceso a la esfera laboral, a la participación comunitaria y nacional, a la toma de decisiones y a la vida política; pero sobre todo, limitando las posibilidades de adquirir herramientas informacionales que conlleven al empoderamiento de estos grupos y al acceso a la información que necesitan para construir nuevos espacios que reivindiquen sus valores culturales y sus medios productivos.

Así, para Salinas (2005. p. 5),

... el elearnig (...) no ha cumplido las promesas de éxito que parecía ofrecer. El fracaso no está en el uso de las TIC a distancia ni en lo sofisticado de las

asimismo, El Salvador, Honduras, Guatemala y Belice se hayan desde 2009 entre los 14 países más violentos del mundo: <http://www.nacion.com/2011-10-28/Mundo/Latinoamerica-con-6-de-los-14-paises-mas-violentos-del-mundo.aspx>

herramientas, sino en el diseño pedagógico –mejor en la ausencia de ese diseño-. Cualquier entorno de formación ha de buscar resultados, y hablar de resultados en los procesos de enseñanza-aprendizaje supone hacer referencia a procesos de creación de conocimientos.

Asegurar la inclusividad de una propuesta educativa cuyo alcance se sostenga sobre las TIC, no solo tiene que ver con la selección de determinado currículo, la planificación, la presentación de los materiales o el papel del profesor; sino con la selección tecnológica para y con la población específica a la que atiende, con la escogencia de actividades diseñadas a partir de los recursos, intereses, necesidades y potencialidades de sus usuarios; es decir, se trata de construir y soñar un conjunto de lineamientos -pensados desde lo rural- de los que se desprenda el resto de acciones educativas. Estamos hablando de un modelo pedagógico que reivindique saberes y necesidades locales y que nazca desde los intereses del mundo rural. De esta forma, se recupera el pensamiento de Moran y Myringer (1999), cuando afirman que la educación debe ir a la gente y no a la inversa.

Por supuesto, en el istmo centroamericano se desarrolla una buena cantidad de procesos formativos mediados por recursos tecnológicos, con mayor énfasis en progradados y programas de actualización. Dado que en América Central las zonas rurales y sus pobladores suman un porcentaje considerable (Informe Estado de la Región Centroamericana, 2011. FIDA, 2010)², cabe preguntarse:

¿Qué características debe presentar un modelo pedagógico para el desarrollo de programas educativos con componente virtual, dirigidos a adultos de zonas rurales centroamericanas?

² Para 2010, el Fondo Internacional de Desarrollo Agrícola (FIDA) indica como rural a un 34% de la población costarricense; un 40% para El Salvador; un 43% en Guatemala; un 50% en Honduras; y un 42% para Nicaragua: http://www.ruta.org/documentos_no_indexados/EstadisticasEstrategiaRegionalFIDA.pdf No obstante, otros documentos donde el concepto de ruralidad trasciende las definiciones convencionales, aseguran que la población rural Centroamericana ronda entre el 60 y el 65% (Angulo y otros, 2008).

De esta manera, la indagación expuesta en las páginas que siguen plantea las condiciones de un modelo pedagógico que facilite el abordaje de las TIC; orientando su desarrollo hacia la generación de oportunidades para un grupo específico: residentes rurales centroamericanos. Se aporta así un constructo teórico innovador, en el tanto se fortalecen las propuestas que modelos pedagógicos convencionales hacen con respecto a la incursión de TIC en educación y se establecen particularidades del modelo para comunidades de aprendizaje rurales centroamericanas. En este sentido, hacemos nuestras las palabras de Morin y Seurat (1998, citado por Salinas, 2005, p.3), quienes

...definen innovación como ...el arte de aplicar, en condiciones nuevas, en un contexto concreto y con un objetivo preciso, las ciencias, las técnicas, etc..., están considerando que la innovación no es solamente el fruto de la investigación, sino también de la asimilación por parte de la organización de una tecnología desarrollada, dominada y aplicada eventualmente a otros campos de actividad, pero cuya puesta en práctica en su contexto organizativo, cultural, técnico o comercial constituye una novedad. Así cualquier proyecto que implique utilización de las TIC, cambios metodológicos, formación de los profesores universitarios, etc. constituye una innovación.

1.2 Justificación y contextualización

El contexto rural latinoamericano es uno de los que ha sufrido mayores y más profundas transformaciones en las últimas décadas. Las comunidades rurales de la actualidad reclaman necesidades muy distintas de las que antaño, desde una visión bucólica, se promovían como demandas de estos contextos. La ruralidad se adapta a los cambios que los grupos humanos del nuevo milenio experimentan, entre ellos la globalización y las oportunidades que la sociedad de la información exige y posibilita.

La región centroamericana, con la diversidad de panoramas étnicos, lingüísticos, sociales, económicos, políticos y culturales que caracteriza a las comunidades rurales del istmo, y a pesar de los cambios económicos, familiares, productivos y sociales acelerados por procesos que la economía actual promueve (Aguilar y Solano, 2003), así como la revolución tecnológica, las migraciones y el paso hacia una sociedad de la información (Flecha, 1999), se ve permeada por la realidad actual, que repercute en los procesos sociales que gestan su dinámica en el seno de estas comunidades. Entre ellos, la Educación se constituye un pilar prioritario, pues esta institución ha sido vista desde hace mucho como posibilitadora de movilidad social y promotora de progreso; pero también, como consignadora de desigualdades (Súnkel, 2006) y reproductora de ideologías que mantienen en vigencia las inequidades entre grupos sociales (Sacristán, 1999, p. 30, 46).

Es necesario comprender que el concepto tradicional de lo rural, básicamente limitado a contraponer el término frente a lo urbano, ha cambiado radicalmente. Antes, lo rural era percibido solo como un espacio social y geográfico caracterizado por condiciones propias: grandes distancias en relación con los principales centros de población, baja densidad de habitantes, núcleos comunitarios dispersos en territorios alejados, mayor concentración de la tierra, predominio de actividades agrícolas, pocos centros de recreación, escasez de servicios sociales y de salud, escasa organización comunitaria, pocas actividades culturales, bajo nivel de escolaridad y vida social ligada a la escuela y a la iglesia (Aguilar y otros, 2003).

La definición típica de lo “rural” destacaba la existencia de una organización familiar numerosa que gira alrededor de la figura paterna y que observa con mayor rigurosidad (en contraposición con lo urbano) las relaciones familiares. Sobresalía asimismo, un arraigo particular por las tradiciones; una acentuada religiosidad y un patrón de consumo básico que mantenía relaciones económicas menos mercantilistas que las acostumbradas en el mundo metropolitano.

No obstante, como señalan estudios de la última década (Arríen, 2003; Ooijens y van Kampen, 2001; Aguilar y Solano, 2000), los espacios rurales cambian de una manera cada vez más acelerada, por lo que algunas de las características señaladas anteriormente ya no corresponden con el nuevo escenario.

La realidad rural centroamericana es ahora heterogénea. Los cambios en la explotación de los recursos naturales y en las estrategias de producción y de participación en las fases del proceso generativo, industrial y comercial, entre otros (acelerados por los procesos de globalización económica y cultural), han transformado los patrones de vida de las familias de este medio. A lo anterior, se deben sumar los cambios culturales, migratorios y demográficos de los últimos decenios (Solano y otros, 2003, p. 59).

En lo productivo por ejemplo, coexisten zonas con estructura tradicional (agropecuaria) y sectores en los que se han desarrollado una o varias áreas de actividad agro-industrial, industrial o turística. Asimismo, todavía existen áreas rurales en que el acceso a los servicios públicos es escaso, y otras en las que se cuenta con tantas facilidades como en las áreas urbanas más desarrolladas.

Es decir, existen incontables influencias que repercuten sobre la identidad y el sistema de producción de las áreas rurales centroamericanas. En este sentido, la Educación como sistema, debe procurar que esas fuerzas sean canalizadas según los patrones propios de la comunidad y el entorno, y no asumidas con medidas impuestas por la urbanidad (formas de producción, vestimenta, consumo de artículos, registro de habla, etcétera). Asimismo, los cambios que la llamada “sociedad de la información” ha generado, despliegan nuevas tendencias en los campos social y educativo (Elboj y otros, 1998; y Flecha y otros, 2003); tendencias que también deben ser analizadas desde la óptica del mundo rural.

Es importante considerar que el marco de la ruralidad centroamericana se caracteriza también por la existencia de experiencias específicas ligadas con la educación no formal. La oferta de programas educativos adscritos a esta modalidad juega un papel protagónico en todo el istmo, pues tanto las

organizaciones estatales como las no gubernamentales y los propios grupos conformados por las comunidades rurales, han entendido que es en este tipo de sistema en donde pueden hallar respuesta a sus múltiples necesidades de formación, sin que para ello deban cumplir con los requisitos y jerarquizaciones que suele exigir la educación formal (Ooijens y van Kampen, 2001; Espinoza, 2004).

Si del sistema educativo formal se trata, solo en el istmo centroamericano más de un 60% de los estudiantes en edad escolar asisten a escuelas o colegios ubicados en territorios reconocidos como rurales. En otras palabras, la educación de América Central es, por mayoría, una educación rural (Angulo y otros, 2008).

A pesar de ello, la educación formal, e incluso, muchos de los programas de educación alternativa o no formal desarrollados en comunidades rurales, siguen siendo pensados y gestados desde lo urbano, como bien apuntaba Sacristán (1999), manteniendo y consolidado viejos modelos políticos. De ahí que sea válido cuestionar si efectivamente esas propuestas potencian o no los recursos del medio rural y si se ha contribuido a disminuir las desventajas que los contextos rurales enfrentan en lo social, lo económico y lo cultural; o si por el contrario se promueve, indirectamente, la “~~realización~~” de los habitantes rurales desde una óptica urbana (Sandoval, 2002, p.135), alimentando la exclusión educativa y limitándoles las posibilidad de acceso a la información, participación ciudadana y toma de decisiones (Aguilar y otros, 2003, p.53; Ooijens, 2004).

En concreto, el concepto de lo rural tiene hoy sentido solo si se mira desde nuevas posiciones. Por ello, hace poco más de una década los estudiosos del tema empieza a apuntar hacia el concepto de “nueva ruralidad” (IICA, 2000). De acuerdo con este, los cambios del medio rural han puesto de relieve una situación distinta de la que dieron cuenta los modelos teóricos del desarrollo rural que imperaron como efectivos hasta la década del 80. Por ejemplo, la realidad ha mostrado un incremento notable de los ingresos generados por las distintas actividades no agrícolas prediales y extra prediales de las familias antes

consideradas como exclusivamente campesinas. De acuerdo con Kay (2007, p.85-86), dichos cambios se evidenciaron en aspectos tales como:

- Mayor dinamismo e importancia de las actividades rurales no agrícolas en relación con la generación de empleos y los ingresos. A comienzos de la década de 1980 el ingreso no agrícola era de un 25 a 30% del total del ingreso rural, pero en la segunda mitad de la década de 1990 el porcentaje se eleva a un 40% en América Latina.
- El peso del empleo dedicado a estas actividades recaía mayoritariamente en las mujeres. Ahora, los datos sobre empleo presentan una variación entre un 6 a un 90% en las mujeres y entre un 20 a un 25% en los hombres.
- La participación de la mujer en actividades de servicio fue de un 51% en comercio; en hotelería y restaurantes de un 53%; y de un 43% en manufactura.
- Según las estimaciones de fines del decenio de 1990, un 39% de la población rural latinoamericana ocupada en actividades no agrícolas dedicadas a servicios sociales, comunales y personales, alcanzó un 36%; el comercio, los hoteles y los restaurantes un 25%; y la manufactura un 21%. Estas actividades produjeron ingresos superiores a los reportados por la actividad agrícola.

Pero además de estos datos, es interesante otro hecho que Kay (2007) observa: el empleo rural no agrícola tiene una significación diferente para las familias campesinas pobres con respecto a las ricas. Para las familias campesinas pobres constituye un mecanismo para mantener su acceso a un pedazo de tierra y subsistir; mientras que para las ricas, es una forma de acumular capital mediante inversiones en compra e inversiones que aumenten la productividad de la tierra: fertilizantes, pesticidas y mano de obra, maquinaria e instrumentos de trabajo. Asimismo, estas familias utilizan su ingreso para invertir en capital humano financiando la educación de sus hijos e hijas. Los campesinos pobres, en cambio, dependen en mayor grado de ingreso no agropecuario que los campesinos ricos, ya que, comparativamente, el monto de su ingreso es ostensiblemente menor.

Este proceso está estrechamente vinculado a un cambio en el desarrollo de las actividades no agrícolas del espacio rural, como lo pone de relieve desde hace un decenio la Comisión Económica para América Latina y el Caribe –CEPAL– (Tejo, 2000, p. 23), que destaca el aumento de la participación de las personas dedicadas a actividades diferentes a las del agro y un notable incremento de empleo más acelerado que el agrícola, lo que cambia el panorama de las poblaciones rurales.

Por tanto, las condiciones de la nueva ruralidad deben ser objeto de atención de los programas educativos -en todas sus modalidades y con la posibilidad de uso de todo recurso existente- dedicados a la formación o capacitación de adultos que laboran en este contexto, aun cuando ello entrañe romper esquemas o prácticas. En palabras de Imbernón (1999, p. 68): —...flexionar sobre la educación para el futuro puede suponer el planteamiento de modificaciones significativas...”.

Sin duda, en el ámbito rural, a pesar de las limitaciones económicas, de equipamiento e infraestructura, las posibilidades que las TIC ofrecen para sus habitantes constituyen una puerta a la actualización, a la finalización o seguimiento de estudios superiores, a la capacitación y al desarrollo de habilidades de autoaprendizaje e investigación; pero sobre todo, podrían constituirse en un medio de inclusión social y en un mecanismo de empoderamiento: una herramienta para acceder a la información, para manifestarse, fortalecer su identidad, ejercer su derecho de ciudadanía y participación democrática. Esto, claro está, siempre y cuando el modelo pedagógico usado sea pensado, diseñado y desarrollado desde las necesidades y particularidades de los pobladores de estas regiones, con la participación y seguimiento de estos y su involucramiento como actores y no como espectadores de consulta.

No obstante lo anterior, este proceso presenta grandes dificultades, pues las evidencias muestran que en la práctica, y no solo por cuestiones de acceso, las TIC siguen constituyéndose como medios educativos de gran efectividad solo

para unos cuantos, y como mecanismo indirecto para el mantenimiento de la inequidad educativa, social y económica en muchos casos. Así,

... la distancia que separa a los grupos sociales que pueden acceder a los beneficios de las TIC de los grupos que no cuentan con posibilidades de hacerlo – distancia que separa a los denominados “niños ricos” de los “niños pobres” – está fuertemente asociada al nivel de ingresos de los hogares. Pero esta distancia social también está asociada a la localización geográfica de los hogares. En efecto, el acceso a internet está altamente concentrado en las zonas urbanas, especialmente en las áreas metropolitanas (...) el acceso a la red desde los hogares situados en áreas rurales es sorprendentemente bajo... (Súnkel, 2006, p. 13).

Otro elemento por considerar sería la cuestión generacional, en vista de que además del acceso, las posibilidades económicas y el grado académico, la edad cuenta como un factor que acentúa o reduce el acercamiento a las tecnologías; entre otros factores, porque los grupos adultos se cuentan entre los más desatendidos por la oferta curricular estatal y privada (Portilla, 2001). Son los adultos, especialmente en edad media y en la tercera edad, quienes con mayor frecuencia se resisten a participar de procesos de capacitación en el uso de TIC, reportan mayores temores y muestran menos confianza hacia las herramientas tecnológicas (Kelley, 2001). Esta situación se debe, en parte, a simple desconocimiento sobre lo que el manejo de TIC implica (sobreevaluación de las habilidades requeridas), a prejuicios ligados con el tema o con la edad para aprender, o a cuestiones de índole psicológica y social (Ballesteros, 2002. Castañeda y Prendes, 2004. Boarini y otros, 2006).

Finalmente, el asunto del acceso real y de las posibilidades de conectividad y manipulación de *software* por parte de los residentes de zonas rurales en América Central, debe tomarse en consideración para la definir las ventajas que un modelo pedagógico pensado para el desarrollo de programas educativos mediados por TIC pueda tener. Estadísticas e índices muestran enormes

disparidades entre los países en cuanto a los índices de desarrollo humano, conectividad y número de personas en edad escolar que se encuentran dentro del sistema educativo (PNUD, 2003. Córdoba, 2005).

Ante la realidad descrita anteriormente, surge una serie de postulados que, inspirados en la pedagogía freireana³, buscan generar espacios participativos y colaborativos donde sean los propios actores sociales -los comunitarios- quienes promuevan y diseñen espacios de gestión del conocimiento, pensamiento y acción, nutridos por buenas y validadas prácticas concebidas desde espacios para la equidad y el empoderamiento local, en busca del buen vivir⁴ de las comunidades rurales.

Vinculado con lo anterior, seguidamente se presentan los objetivos que este estudio supone.

1.3 Objetivos:

1.3.1 Objetivo general:

Construir un modelo pedagógico para el desarrollo de programas educativos con componente virtual dirigidos a adultos de zonas rurales centroamericanas.

1.3.2 Para ello, los objetivos específicos son:

³ Paulo Freire: uno de los más reconocido y significativos pedagogos del siglo anterior. Sus principios pedagógicos, basados en participación y la democracia liberadora, influenciaron tanto a pensadores de América como de Europa.

⁴ Una corriente alternativa de pensamiento surgida en años recientes en el Sur de América, especialmente vinculada con la reivindicación de principios éticos y tradicionales de los pueblos indígenas.

- Construir un perfil relativo a las necesidades específicas de los residentes de zonas rurales centroamericanas como participantes de programas educativos con componente virtual.
- Identificar los componentes de un modelo pedagógico adecuado al contexto rural centroamericano y a las necesidades de sus participantes.
- Generar un modelo pedagógico orientado hacia la gestión del conocimiento, para el desarrollo de programas educativos con componente virtual, con participación de adultos de zonas rurales centroamericanas.

1.4. Antecedentes

Antes de iniciar con el abordaje teórico de algunos conceptos construidos alrededor de las categorías de análisis que ocupan este estudio, es importante repasar varios textos generados en los últimos años en torno las temáticas que integran el referente conceptual de este trabajo.

Para ello, damos una hojeda al estado del arte de temas como la caracterización del contexto rural centroamericano; los programas educativos generados en dichos espacios y mediados a través de las TIC; las implicaciones de la educación dirigida a adultos; los factores de inclusión y exclusión social que las TIC pueden fortalecer; las demandas particulares del mundo rural centroamericano y lo que se ha producido alrededor de la formulación de un modelo pedagógico concreto para atender a dichas poblaciones.

Comenzamos repasando lo que autores y organismos internacionales refieren para el contexto rural centroamericano.

1.4.1 Lo rural centroamericano

Como se ha señalado en párrafos anteriores, el escenario que compone la ruralidad en América Latina muestra rápidos cambios en casi todos los ámbitos sociales y económicos. En ese sentido, múltiples textos, organismos y cumbres internacionales apuntan hacia el seguimiento de una concepción acuñada en el año 2000 por el Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura (IICA), y que se ha llamado *nueva ruralidad*.

Uno de los cambios ligados a esta reconceptualización tiene que ver con el aumento de la pobreza en las regiones rurales y una agudización entre la brecha que esas áreas presentan en el campo del desarrollo humano frente a la metrópoli. Como si esto fuera poco, el nivel académico alcanzado por los pobladores de áreas rurales es cada vez menor en contraste con lo que ocurre en centros urbanos; hecho que innegablemente repercute en las posibilidades laborales y de movilidad social. Por ello, según los datos reportados por los autores, el porcentaje de desempleo recrudece en estas zonas. Asimismo, fenómenos como la temprana incorporación a la vida laboral, hacen que las posibilidades de educación también se reduzcan (Solano, 2004).

Córdoba (2005) señala la situación de Centroamérica en lo relativo a desarrollo y su relación con las TIC. El texto, citando el *Informe de Desarrollo Humano 2004* (Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo –PNUD–), muestra el nivel de incorporación de la población centroamericana en edad escolar a las aulas y el bajo grado de conectividad y acceso a Internet en estas regiones, y pasa a exponer el nuevo modelo de desarrollo impulsado por los avances tecnológicos, aunque solamente 10 naciones hayan planteado políticas educativas específicas en ese sentido. Así, queda claro que

... las características sociodemográficas que presenta la región, son disímiles pues van desde los extremos más deprimidos de desarrollo hasta algunos indicadores con niveles óptimos. A pesar de ello, imperan los indicadores que muestran una región con características inaceptables de desarrollo, tales como la corta esperanza de vida o las extensas masas de analfabetos. Aún más, esos rasgos se profundizan si se tomara en cuenta la

concentración de los servicios en las áreas urbanas y la ausencia de ellos en las regiones fronterizas... (p. 8).

Un recorrido bibliográfico por textos de los últimos años no da cabida a duda sobre una condición común a todas las zonas rurales del istmo: la pobreza (Quijandría y otros, sf. Viñas-Román, 2003. PNUD, 2003. Machinea y Serra, 2007). Una realidad preocupante cuando alrededor de esta se suelen tejer otras que afectan de forma más sensible a los miembros de una comunidad: escaso acceso a servicios de salud y educación, pocas oportunidades de capacitación, aislamiento e incomunicación, discriminación, participación social y política limitadas y marginación con respecto a la toma de decisiones nacionales, entre otras.

Como antecedente importante para este trabajo y en particular para el subtema que nos ocupa en este momento, se cita la memoria de investigación presentada en 2009 para la obtención del Diploma de Estudios Avanzados (DEA) en la Universidad de las Islas Baleares en el Doctorado en Tecnología Educativa: *Desarrollo de programas educativos -formales y no formales- con componente virtual, dirigidos a adultos de zonas rurales centroamericanas*. En este trabajo, Carvajal concluye (p.111-112):

La ruralidad centroamericana no es exclusivamente agraria ni agrícola. Otras formas de producción, que ya ni siquiera pueden llamarse alternativas, cobran auge y sirven de sostén y proyecto de vida de las familias que se mantienen en estos contextos.

La actividad organizativa, productiva y educativa rural, tiene manos y rostro femeninos: el papel de la mujer rural ha rebasado por mucho la figura pasiva que el patriarcado había consolidado.

Lo rural es estigmatizado por lo urbano, y las políticas educativas, los programas y proyectos que se promueven en esos contextos –y que suelen

venir de la ciudad-, suelen estar marcados por prejuicios y creencias con respecto de lo que la ruralidad es y necesita.

La incorporación de las TIC a los procesos educativos gestados en las poblaciones rurales es un hecho: cómo se desarrolla, con qué objetivos se trabaja y qué utilidades tendrá, son cuestiones que no se perfilan en su facilitación

La nueva ruralidad requiere también de un nuevo sistema educativo. Un currículo diferenciado, surgido de la participación comunitaria, que genere desarrollo social, que refuerce la identidad cultural y que prepare para la productividad local.

Con los textos señalados anteriormente se sientan las bases para el trabajo teórico y la indagación participativa que en cuanto a esta temática se abordan en el siguiente capítulo.

Pasamos así a echar un vistazo acerca de lo que ha escrito en torno de los programas educativos con algún componente virtual.

1.4.2 Programas educativos con componente virtual

Ya se ha mencionado que en el ámbito rural la educación no formal juega un papel determinante. Cómo se haga llegar a la gente es también objeto de estudios y discusión. Ahora bien, cuando la mediación, el soporte, la concepción misma de un modelo o el medio, son posibilitados o intervenidos por TIC, de nuevo es importante revisar la intención, las estrategias, los mecanismos y el currículo implícitos; en otras palabras, el modelo pedagógico que orienta el quehacer global.

En este sentido, en 2003 IPE-UNESCO (Filmus y otros) reporta una serie de experiencias llevadas a cabo en Latinoamérica, referidas al uso de las TIC en educación, sus logros, desafíos y el estado de la situación en cada uno.

A propósito, Salas, en la *Revista Educación* (2005), toca el asunto de la inserción de TIC en la enseñanza a partir de la experiencia desarrollada durante una década en los Estados Unidos. El artículo expone las diferentes fases por las que se ha atravesado desde la revolución informática, pasando por un periodo de ingenuidad en que ciertas corrientes educativas asumieron que el equipamiento y la infraestructura eran suficientes para que las TIC, por sí solas, dieran un giro a la Educación. En este sentido, la autora retoma el planteamiento de Mehlinger y Powers (citados por Salas, 2000), quienes esbozan diez prácticas como obstaculizadoras del empleo asertivo de TIC en educación. Seguidamente, se desarrolla la temática en el escenario global y los cambios económicos y sociales que conlleva.

En 2006, la CEPAL expone un informe referido a las TIC y la educación en América Latina. Aquí se enfatiza el papel de la educación como —...un elemento decisivo para el desarrollo, entendido éste como un proceso de transformación complejo y multifuncional” (Súnkel, p.3); pero sobre todo, como una instancia que requiere de transformaciones y que debe introducir en su haber las TIC. Por ello, el informe despliega variedad de datos en relación con la incorporación de TIC en el ámbito educativo latinoamericano, haciendo la salvedad de que estas tecnologías no fueron creadas pensando en la educación, en sus partícipes ni en sus demandas; por lo que su introducción, sin más ni más, no es sencilla y no siempre se adecua de forma natural ni resuelve problemas por su sola presencia. Asimismo, recalca como falsa la premisa que postula que las TIC son objeto de democratización y equidad. Antes, se exponen con claridad la inequidad y la brecha digital en el contexto latinoamericano, y el reto de que las TIC sean incorporadas minimizando estos factores.

Por su parte, Carvajal (2009) hace hincapié en el hecho de que las poblaciones rurales centroamericanas requieren ser consideradas y demandan que sus características y las necesidades de los actores sociales que las conforman ocupen un lugar prioritario en la toma de decisiones referidas a la educación. Las características de la nueva ruralidad del istmo y los rasgos comunes a la región deben valorarse y mirarse desde la perspectiva de las propias

comunidades, si es que realmente se quiere desarrollar un programa inclusivo que potencie la implementación de TIC para la educación. Con este trabajo se abordan algunas premisas y condiciones mínimas que el desarrollo de una propuesta similar debe contemplar.

Muy recientemente, en Colombia se publica un texto titulado *Las tecnologías de la información en contextos educativos: nuevos escenarios de aprendizaje* (Sandoval y otros, 2012, p.92-109). Esta obra, aunque no se desarrolla en el ámbito centroamericano, considera entre los escenarios que visibiliza lo ocurrido en las escuelas rurales en relación con el empleo de las TIC.

El texto recalca la incursión de los docentes rurales en proyectos de innovación donde cobran especial relevancia la participación, el aprendizaje colaborativo, la construcción conjunta de conocimientos y actividades, y la formulación de proyectos que atiendan necesidades locales.

Entre las oportunidades que las TIC ofrecen para los contextos rurales, según estos autores, destacan:

- Para los docentes: Acceso a recursos didácticos que de otra manera no se lograrían. Entre ellos: imágenes microscópicas, ilustración textual y videográfica de hechos históricos, visitas virtuales a diversas instituciones, animaciones o simulaciones de procesos, etcétera.
- Para los estudiantes: Acceso a información multiformato; contacto con distintas realidades; diseño de materiales multiformato; visitas virtuales a distintas entidades y acceso a diversidad de fuentes de información.
- Como medios de comunicación e intercambio: cercanía a colegas de distintas latitudes; consolidación de comunidades de práctica y aprendizaje; intercambio y divulgación de experiencias; establecimiento de vías de contacto entre diversas culturas; desarrollo de trabajos colaborativos y debates.
- Como canal para la formación: actualización y formación permanente mediante cursos en línea; acceso a información científica reciente y variada

disponible en la web; participación en discusiones; perfeccionamiento de otras lenguas; acceso a diversidad de formas de vida; fomento de la creatividad y desarrollo de alfabetización digital y audiovisual.

Si bien el citado antecedente muestra una serie de aspectos que resultan de interés para este trabajo, el trato otorgado a las TIC como dadoras de oportunidad, difiere del enfoque desde el que nos posicionamos para el desarrollo del presente documento -tal y como veremos en posteriores capítulos-. No obstante, nos resulta sobre todo relevante lo que refiere a TIC como medios de colaboración e intercambio en dichos espacios.

Otras experiencias y textos menos recientes pero igualmente interesantes para el contexto centroamericano en relación con el uso de TIC en educación, son: Knut, 2000; Corvalán, 2002; Bonder, 2001; Eykman, 2000 y Saravia, 2002.

1.4.3 Educación de adultos: su relación con el uso de TIC

Como se menciona en el planteamiento de esta propuesta, la educación dirigida a adultos, mediada a través de TIC o en busca de formación en su uso, sería objeto de interés de este trabajo. A este respecto, Kaplan (2005), realiza un recorrido por los pasos que volverían exitosa una propuesta de aprendizaje en línea dirigida a adultos; entre las que cuenta: diagnóstico de necesidades, selección de contenidos aplicables en la cotidianidad, satisfacción de diversidad de estilos de aprendizaje, establecimiento de una comunidad de aprendizaje, creación de estímulos para la autonomía, ambiente centrado en el alumno, realimentación constante y positiva, y consideración por obligaciones personales, etnia, cultura e idioma de los participantes.

Por su parte, Madrid y Mayorga (2005) presentan algunas ideas sobre las posibilidades que brindan los recursos tecnológicos para la formación de adultos *on-line*, priorizando dos aspectos fundamentales para hacer una propuesta con éxito: motivación y comunicación. También, se alistan una serie de características propias de las situaciones de enseñanza y aprendizaje con adultos, y siguiendo

lineamientos andragógicos, se plantea que los programas educativos para adultos, con apoyo en TIC, deben al menos tomar en consideración factores como: partir de las preocupaciones del participante, mantener un clima de respeto y confianza, una metodología que fomente la participación individual y colectiva, propiciar actividades que induzcan a reflexionar sobre hábitos y actitudes, y promover la autoevaluación y aprendizaje de conductas diferentes ante situaciones distintas.

En tanto, Castañer (2007) postula nuevos enfoques para responder a las demandas educativas de los adultos en materia de TIC. Por ello, llama la atención al analfabetismo funcional que, en materia de tecnologías y sistemas informacionales, agudiza la brecha digital. Además, se enfatiza en los diversos perfiles e intereses de las personas adultas —...que demandan el aprendizaje de los instrumentos y aplicaciones que giran en torno a las TIC” (p.4). Este texto rescata la motivación y la experiencia acumulada de los adultos como aspectos de gran importancia para que el programa sea exitoso; por tanto, se promueve la consolidación de ambientes de aprendizaje y actividades formativas adecuadas a dichas poblaciones.

Finalmente, Carvajal (2009) apunta que:

En los programas donde las TIC funcionan como herramientas para la mediación, es indispensable crear conciencia entre los participantes sobre su nivel de responsabilidad y el alto grado de participación que estos deben asumir para el éxito de la tarea.

Tanto la inducción como las tutorías deben constituirse en un verdadero acompañamiento. Es vital la realimentación, el estímulo y la guía, pero también es importante crear un modelo que valore los aportes y sustente o pida ampliar y argumentar las intervenciones sin que, obligatoriamente, deba etiquetarse o calificarse la participación con un número o una escala de valores.

En conclusión, los trabajos más recientes alrededor del tema coinciden en un enfoque flexible, estimulante y respetuoso de las necesidades, situaciones,

intereses, ritmo y aportes de los individuos; es decir, propuestas que faciliten la construcción colectiva, la autonomía, la injerencia de todos los involucrados, el debate y el autoaprendizaje.

1.4.4 Las TIC en el fortalecimiento de la inclusión o la exclusión social

En los últimos años se ha escrito mucho sobre el tema de las nuevas tecnologías y los factores de inclusión y exclusión como consecuencia de la revolución tecnológica y su impacto en determinados grupos. Por un lado, existen posiciones que presentan las TIC como propulsoras de cambio y posibilitadoras de oportunidades educativas novedosas y de gran alcance. Por otro, los argumentos que enfatizan en estos medios como mecanismos que acentúan las desigualdades y mantienen al margen de la información a determinados colectivos.

Para Prado, Salinas y Pérez (2006, p. 3), el concepto:

... inclusión social digital nació restringido solamente para aquellos ciudadanos que por razones de invalidez necesitaban incorporarse a la Sociedad de la Información con el objetivo de superar barreras físicas y sociales (...) Sin embargo el tema es mucho más amplio, comprende a una masa crítica de ciudadanos en todo el mundo, que por diferentes causas se encuentran en riesgo de exclusión de la Sociedad del Conocimiento, en esa población de cientos de millones de personas existen grupos vulnerables...

Estos autores estiman que de la población global solo un 11% puede acceder a Internet, en tanto todavía 2 000 millones de personas carecen de electricidad; lo que da una idea de la dimensión real que implica la generación de exclusiones vinculadas con el empleo de TIC. Para Prado, Salinas y Pérez (2006, p. 10), las sociedades con mayor acceso al conocimiento son precisamente las que encabezarían la lista del desarrollo y las transformaciones en este milenio, la situación únicamente puede ser reducida en el tanto el conocimiento sea compartido con los grupos más vulnerables. A este respecto, estos autores

ofrecen una clasificación que ilustra cuáles serían los grupos sociales de mayor riesgo de exclusión social digital.

Figura 1. Inclusión social digital según grupos en riesgo de exclusión social digital (GreE).



Nota: Prado Lima (2005), citado por Prado, Salinas y Pérez, 2006, p. 12.

Como se evidencia, entre los grupos vulnerables se enfatiza en las minorías étnicas –pueblos indígenas- y poblaciones rurales, dos de los grupos objeto de interés de este trabajo.

Muy de acuerdo con lo anterior, el *Informe de Periodismo Social* (2004) destaca la brecha digital⁵ como el nuevo término para referirse a la exclusión social, no sólo porque el no uso de TIC, por el motivo que sea, implica un distanciamiento en cuestiones educacionales, sino en lo que respecta a la posibilidad de mantenerse informado, que a la larga genera desigualdad socioeconómica y limita las posibilidades de participación y autonomía.

También, Castañeda y Prendes (2004) publican un artículo relativo a la “bondad o perversión” de las TIC y sus efectos. El texto expone diversas posturas y hace hincapié en lo relativo a la brecha digital como forma de exclusión social. Así, para dar inicio a la reflexión, se alude a los términos de tecnofobia y tecnofilia, y se hace un recuento de su aplicación en distintos momentos de la historia humana. Posteriormente, las autoras privilegian el concepto de exclusión social sobre el de brecha digital, y mencionan los grupos que se han visto desfavorecidos con el auge de la sociedad de la información. En el texto, retomando a Cabero, se exponen diferentes tipos de brecha digital, desde quienes por razones históricas y sociales son desvinculados de las TIC, hasta quienes por propia convicción se rehúsan a emplearlas.

Munuera (2005) aborda el tema de la exclusión desde la perspectiva de la incomunicación y el aislamiento en que viven miles de personas en la sociedad de la información; lo cual, para la autora, crea nuevas formas de pobreza y marginación, dado que se construyen nuevos parámetros de valoración social que privilegian a quienes “están conectados”. Además, se enfatiza el hecho de las TIC evolucionan y se modifican en función de requerimientos de mercado, y no como

⁵ Este término tiene que ver con colectivos o áreas geográficas donde se presenta o no la oportunidad de acceder a las TIC, así como con su uso y aprovechamiento inteligente, vinculado con la producción, comunicación, comercialización y administración eficientes. Asimismo, se trata de un concepto valorado en función del grado de masificación de las nuevas tecnologías, de la posibilidad de acceso, la posibilidad de uso –quienes poseen las herramientas cognitivas para emplearlas- y la calidad de este (maximización o subutilización).

consecuencia de las necesidades de los más pobres o excluidos. Sin embargo, entre los factores alistados en el texto como coadyuvantes de marginación social, el uso o potenciación de las nuevas tecnologías no se menciona; de allí la reflexión planteada alrededor del tema de la alfabetización digital como contraparte a la exclusión; pero también, como una cuestión de simple respuesta a las demandas capitalistas del mercado (se necesita mano de obra que maneje TIC).

Bombelli y otros (2006) esbozan una tesis a partir de una experiencia específica en que retoman el concepto de brecha digital para evaluar las posibilidades de empleo de TIC según la ubicación geográfica; llamando la atención al hecho de que en zonas menos urbanas o rurales, el nivel de capacitación curricular en informática es bastante bajo, y que es destacable la correlación positiva entre el uso de la computadora y el manejo tecnológico.

De igual manera, autores como Sicilia (2003), Segarra (2004), Cabrera y otros (2005), Fernández (2005), Raad (2006) y Tedesco (2007); abordan las temáticas de la inclusión y la exclusión social en relación con el tema de las tecnologías. Sus posiciones se atienden en detalle en el siguiente capítulo; lo interesante, es analizar el abordaje que el tema recibe en diversos contextos y desde distintas voces.

Sin embargo, queda pendiente la cuestión del tratamiento de TIC en comunidades rurales y la manera en que estas acercan o alejan a sus habitantes de la exclusión. Al respecto, resulta interesante lo planteado en el libro *Visiones del desarrollo en América Latina* (Machinea y Serra, 2007), pues tanto los aspectos clave que tienen que ver con políticas públicas como el asunto referente a las desigualdades y la pobreza, ponen énfasis en las áreas rurales de toda la región, y en sitios donde residen grupos indígenas, afrocaribeños y campesinos. Según este documento, junto a África, América Latina es el lugar del mundo con mayor desigualdad (p. 203), acentuada justamente por la brecha económica; y como consecuencia, la desigualdad en términos de la Educación y el sitio de residencia (p. 208).

Para este apartado, nuevamente mencionaremos la obra *Las tecnologías de la información en contextos educativos: nuevos escenarios de aprendizaje* (Sandoval y otros, 2012). Este documento presenta entre las innovaciones y escenarios emergentes para el empleo de las TIC, la ciudadanía y esfera pública, y conceptualiza ambos en el marco de la adquisición de estatus y visibilidad, así como el reconocimiento de los derechos y deberes de un grupo. Si bien el texto en mención no refiere esta temática hacia las necesidades y oportunidades que las TIC ofrecen para los contextos rurales, desde nuestro trabajo sí ponderamos la participación ciudadana como un factor de derecho vital para el que los comunitarios rurales podrían servirse de las TIC.

En este escenario, pasamos a recorrer lo que se escrito acerca de esta y otras necesidades manifiestas del mundo rural.

1.4.5 Necesidades del mundo rural centroamericano

Viñas-Román (2003) sostiene que la educación rural de América Latina y el Caribe debe transformarse si verdaderamente se persigue el desarrollo de la región. El documento hace un recuento histórico que permite visualizar las causas de la dependencia de las zonas rurales, y se detiene en la situación de pobreza que caracteriza lo rural latinoamericano. Sobre el particular, en 2003 el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) propone una estrategia para la reducción de la pobreza en América Latina, entre las que destacan las —...acciones focalizadas que apunten a los factores que limitan la productividad de los trabajadores más pobres...” (p. 3); y además, plantea la inclusión social como otro de los retos que la región debe enfrentar.

En 2004 se compila el II Seminario Latinoamericano de Educación Rural, en el texto *Educación rural para el desarrollo*, con una perspectiva mucho más optimista acerca de las potencialidades que la nueva ruralidad ofrece, pero con los pies sobre la tierra en cuanto a los retos y la inequidad que se enfrenta en esas zonas. Además, se plantean experiencias desarrolladas por varios países, entre

ellas, la estrategia hondureña para la implementación de programas que lleven la batuta en lo que a educación para el trabajo se refiere (CENET); un ámbito en que sin lugar a dudas las TIC tienen mucho que aportar. Nuevamente, se trata la cuestión de la exclusión social, y a través de las ponencias, se abordan temáticas como la educación no formal y los múltiples obstáculos para su reconocimiento, el reto de la igualdad, el protagonismo de las comunidades cuando nuevas experiencias educativas tienen lugar en áreas rurales y la rentabilidad de la inversión educativa en estas zonas.

En tanto, ENRED (2004) sostiene que para que las comunidades rurales latinoamericanas alcancen el desarrollo, la inserción completa en la sociedad de la información debe ser un requisito. En el proceso, el documento señala la necesidad de cerrar la brecha digital y de construir mecanismos que protejan y divulguen las costumbres y saberes lingüísticos y culturales. Además, el cambio curricular es otra de las recomendaciones que el documento hace.

Otros textos de la última década perfilan también las necesidades del contexto educativo rural (Solano y otros, 2003. Aguilar y otros, 2000). Sin embargo, sigue llamando poderosamente la atención el hecho de que en muchas de esas publicaciones y eventos, el tema de TIC como aditamento para el desarrollo de las comunidades rurales es inexistente.

Probablemente, la situación de alejamiento de estas comunidades con respecto de los centros en que suele haber acceso a Internet y a veces a electricidad, así como el alto grado de pobreza (generalmente, es imposible comprar una computadora), los problemas educativos que aquejan a estas áreas (escuelas multigrado y unidocentes con escasos recursos) y la baja autoestima de sus pobladores –producto de la marginación y el aislamiento que han sufrido, muchas veces, aun teniendo la posibilidad de acercarse a las nuevas tecnologías, lo evitan-; refuerzan el hecho de que el tema sea obviado o minimizado en debates y discusiones atinentes a la educación y el desarrollo rural. No obstante, continuar con esta práctica no hace más que acentuar la exclusión y entorpecer

cualquier intento por darles a estas comunidades participación en cuanto al tema TIC.

Por ello, cabe hacer la salvedad con algunos textos: Camacho y otros (2003) plantean una propuesta en que participan los países centroamericanos y República Dominicana: fomentar el uso de las TIC para promover el desarrollo humano; Monares (sf), quien visualiza las TIC como mecanismo para reducir la pobreza en esta región, y Carvajal (2009), donde se concentra el trabajo precisamente en determinar las necesidades educativas de pobladores rurales centroamericanos en cuanto al uso de TIC en sus cursos.

Por tanto, si el estado del arte parece reconocer la particularidad de rasgos, necesidades y demandas de los contextos rurales centroamericanos, es importante revisar qué se dice respecto de la postulación de un modelo pedagógico concreto que atienda el uso de las herramientas TIC en dichos espacios.

1.4.6 Modelos pedagógicos y TIC

La incorporación de tecnologías a casi todas las esferas de la vida humana y la cada vez más creciente oferta de innovaciones que se inscriben a ese ámbito, repercuten -como ya se mencionó- en la posibilidad de ascenso social y en las oportunidades de participación y toma de decisiones⁶. La Educación –de acuerdo con todas las declaraciones universales en que se cimenta y justifica como institución (Delors, 1994. Declaración de La Habana, 1999)- existe en procura de

⁶ Desde luego, a mayor información y criterios, más posibilidad de tomar partido por un “bando” distinto del tradicional. Mayores son también las posibilidades de generar nuevos puntos de vista, de abarcar un asunto desde otra perspectiva, etc. Esto, claro está, empodera a las personas, pues sentirse conocedoras y constructoras de conocimiento y debate, genera mayor autoconfianza, propicia que se incrementen los espacios de autoaprendizaje e investigación, y por tanto, fomentan el interés por manifestarse y exponerse.

que esas oportunidades lleguen a todas y todos, y tras el ideal de una formación para la vida, para la libertad y la equidad; no obstante los intereses políticos sobre los que se han consolidado paradigmas, corrientes, epistemologías y teorizaciones curriculares.

Muchos textos plantean la incorporación de TIC al currículo como una innovación; sin embargo, para que las nuevas tecnologías efectivamente representen un elemento que introduzca el cambio educativo, se requiere de toda una estructura curricular y un modelo que abarque los diferentes elementos que integran este constructo.

A este respecto, varios autores han retomado los principios del aprendizaje dialógico y la conformación de comunidades de aprendizaje como dinámicas y conceptualizaciones apropiadas a las TIC para la innovación (Flecha, 1999. Fullan, 2002; Coll y Monereo, 2008).

Por ejemplo, Flecha y otros (2003) exponen las comunidades de aprendizaje como un medio para lograr la transformación educativa al servicio de la comunidad. En su tesis, parten del agotamiento que sufre la sociedad industrializada y todos los modelos que de ella se desprendieron, frente a la sociedad de la información, donde el éxito o fracaso están determinados por la asertividad de los individuos en la selección de datos y su posibilidad de accederlos. Sin embargo, en vista de las limitaciones sociales y económicas que privan en muchas regiones del mundo, la cercanía, aprovechamiento y manejo de TIC siguen quedando en manos de algunos, por lo que la concepción de comunidades de aprendizaje significa una oportunidad para la democratización de las TIC, y una forma de garantizar interesantes e innovadores encuentros de participación y aprendizaje. Siguiendo los postulados de Vygostky, Habermas y Freire, se hace referencia a una educación inclusiva que transforme las condiciones del ambiente según las necesidades y potencialidades de los

individuos que habitan en él; y muy importante, que cambie relaciones de poder abriendo la participación para todas y todos⁷.

Por su parte, Chaupart (2003) refiere que con la introducción de TIC a los procesos educacionales es necesaria la incorporación de una nueva generación docente, en el sentido de que se cuente con facilitadores polivalentes que estén dispuestos a desarrollar y ejercitar nuevas competencias, que estén abiertos a exponerse, a ser evaluados y criticados, y a reformular las antiguas concepciones y métodos. Así, presenta las actitudes que los docentes suelen tener frente a las tecnologías y métodos que les resultan desconocidos, y lanza una propuesta de formación docente que contribuya a solventar el problema.

Todo ello a su vez, conlleva cambios en los cánones de enseñanza y de aprendizaje hacia un modelo más flexible. Según el autor, para entender estos procesos de cambio y sus efectos, así como las posibilidades que las TIC presentan para los sistemas de enseñanza y aprendizaje, conviene situarse en el marco de los procesos de innovación. Con este fin, el texto refiere a varios autores y premisas que, desde la transformación curricular, proponen nuevas estructuras de intervención educativa, sosteniendo que para ello es importante que se dé un proceso de sistematización, formalización, seguimiento y evaluación de estas.

Por su parte, en 2004 Salinas esboza un análisis acerca de la innovación docente y el uso de las TIC en la enseñanza universitaria. Para este autor, —.as innovaciones en educación tienen ante sí como principal reto los procesos de adopción por parte de las personas, los grupos y las instituciones” (p. 4). Por lo que, en sus palabras:

⁷ Relacionado con ese planteamiento, Gairín (2006) retoma las comunidades de aprendizaje, esta vez como comunidades virtuales, así como algunas experiencias vinculadas con la plataforma Accelera. En ese mismo año, Cabero publica un artículo sobre el tema, donde analiza algunas condiciones que podrían garantizar el éxito en el uso de estas. Asimismo, Salinas y otros (2001) y Salinas (2003), refieren al manejo de estas herramientas.

...consideramos la organización de sistemas de enseñanza-aprendizaje en entornos virtuales como un proceso de innovación pedagógica basado en la creación de las condiciones para desarrollar la capacidad de aprender y adaptarse, tanto de las organizaciones como de los individuos, y desde esta perspectiva podemos entender la innovación como un proceso intencional y planeado, que se sustenta en la teoría y en la reflexión y que responde a las necesidades de transformación de la prácticas para un mejor logro de los objetivos (p. 5).

Para adecuarse a estas transformaciones, Salinas asegura que los roles del estudiantado y el profesorado deben modificarse sustancialmente, y ello desde luego, implica también cambios en la metodología y la evaluación. De igual forma, el documento hace un llamado a la pertinencia contextual que las innovaciones reporten, así como a la generación de nuevas y dinámicas formas organizativas que permitan generar proyectos sostenibles y productivos. Con este fin, Salinas refiere cuatro modelos aplicados en procesos que aluden a prácticas innovadoras.

Precisamente en la línea de propuestas innovadoras, Flecha y Puigvert (2004) publican un texto que llama la atención hacia el uso dialógico de las TIC. A este respecto, los autores señalan que nos encontramos en un momento en que las nuevas tecnologías caminan hacia su democratización, y que de hecho, son vitales en la consecución de espacios de equidad en las sociedades. Para este fin, se parte de los principios del aprendizaje dialógico: el diálogo igualitario, la inteligencia cultural, la igualdad de las diferencias, la solidaridad, la creación de sentido, la transformación social y personal, y las capacidades formativas instrumentales. Asimismo, el artículo plantea como una urgencia educativa –tanto para las instancias formales como para que se encargan de la educación no formal- la incorporación de TIC a los programas mediante un tratamiento curricular dialógico y culturalmente pertinente.

Al respecto, Fernández y otros (2006) trabajan un artículo en que recorren la evolución tanto de las herramientas tecnológicas empleadas con fines educativos, como de las teorías que han construido supuestos acerca de cómo se

aprende. Al establecer una integración entre ambos procesos, los autores plantean como apremiante el que los distintos actores de las situaciones de enseñanza y aprendizaje asuman nuevos roles. Además, señalan que

... debemos comenzar por entender que la tecnología transforma nuestra relación con el espacio y con el lugar, la tecnología permite relocalizar el aprendizaje en conexión con el mundo. Esta dispersión de poderes es lo que los expertos señalan como un potencial que brinda esta tecnología al ámbito educativo, ya que los educadores y los aprendices podrán generar sus propios estilos, modos o maneras de aprender (p. 16).

Así, Figueroa (2007) recoge algunas de las transformaciones producidas en los ambientes de aprendizaje contemporáneos, centrando la atención en los conceptos *aparato cognitivo y conocimiento o aprendizaje situado*. De allí, la discusión es vinculada con los procesos de innovación y las condiciones imperantes en el contexto de la educación superior. En este ámbito, se manifiesta como de particular importancia el papel de las tecnologías de la información y la comunicación en el proceso de cambio institucional. En las consideraciones finales, el texto caracteriza el llamado —“conocimiento experto” y sus implicaciones para la transformación de la educación superior. El énfasis se pone sobre la necesidad de una estructura organizacional no hermética, que permita el libre flujo de información y la participación efectiva de los sectores implicados en el cambio institucional.

En la línea de la innovación, Cabero y Llorente (2007) exponen propuestas de colaboración en educación a distancia. Sobre el particular, se señalan cuestiones básicas que distinguen el trabajo colaborativo de otras modalidades grupales, así como sus ventajas para el aprendizaje, el diálogo, la toma de posiciones, la argumentación, la realimentación y la socialización. Para sustentar la propuesta, se ofrece una serie de experiencias colaborativas on-line en que pueden estudiarse sus fortalezas y retos.

De la misma forma, esta revisión incluye los trabajos desarrollados por Coll y Monereo (2008), y Monereo y Durán (2002), donde encontramos aportes relevantes en lo que respecta al trabajo colaborativo como innovación para la promoción de aprendizajes.

Asimismo, consideramos otros autores que han abordado temáticas significativas para nuestro estudio: la innovación (Gisbert, 2001); la pedagogía crítica (de Souza, 2007; Maturana, 1984); el cambio (Fullan, 2002. Ibáñez, 2007); el buen vivir (Huanacuini, 2010); la biopedagogía (Gutiérrez, 2010) y la gestión del conocimiento (Minakata, 2009); puntos de partida para la aproximación teórica en el siguiente capítulo, base para la construcción de un modelo pedagógico específico para el trabajo con TIC y poblaciones rurales centroamericanas.

Hasta aquí se han planteado los supuestos, objetivos y argumentos que sustentan este trabajo; así como algunas de las investigaciones, textos, informes y artículos recientes ligados con las temáticas que se abordan en este documento. Posteriormente, se trabaja la fundamentación teórica del estudio, refiriendo y contrastando las principales líneas conceptuales que marcarían la pauta en cada uno de los ámbitos abordados.

Capítulo II

Marco teórico

Las tecnologías de la información no sustituyen prácticas culturales ilustradas, sino que parten de ellas y las necesitan (...)

Las podrán modificar, pero no anular; bien al contrario

Sacristán, 1999



Niñas indígenas costarricenses, camino a su escuela en Talamanca, 2011.

El presente capítulo consiste en una aproximación teórica para el abordaje de este estudio. Para ello, las categorías de análisis se han clasificado en tres grupos: marco educativo, marco social y marco político. Cada esfera integrada por un conjunto de posicionamientos teóricos y conceptuales que resultan atinentes a la investigación planteada en el capítulo anterior.

El abordaje de la teoría recopilada responde al problema planteado al inicio de este texto: la propuesta de un modelo pedagógico para el desarrollo de programas educativos con componente virtual dirigidos a adultos centroamericanos de zonas rurales.

2.1 Marco Educativo

La educación que se impone a quienes verdaderamente se comprometen con la liberación (...) no puede basarse en una comprensión de los hombres como seres "vacíos" a quienes el mundo "llena" con contenidos.

Freire

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) vistas como un apoyo a procesos de aprendizaje, obligatoriamente remiten al marco educativo en que estas se han desarrollado. Imposible pasar por alto, de forma ingenua, que estas herramientas nacen en función de demandas políticas y comerciales completamente ajenas a la Educación (Cabero, 1999, p. 19).

A pesar de ello, —..no se puede olvidar que una enseñanza que movilice diversos medios (...) tiene características potenciales de convertirse en una enseñanza de calidad...” (Cabero, 1999, p. 21), por lo que el sustento epistemológico en que se encuadre el empleo de las TIC, el currículo que las oriente, el movimiento educativo que las impulse y las estrategias metodológicas que logren su implementación, son vitales para que ese potencial se materialice. En otras palabras, el modelo pedagógico que fije el norte para el empleo y desarrollo de las TIC puede, definitivamente, significar una diferencia importante en el impacto y las metas que tales recursos alcancen.

Los apartados que siguen repasan el papel de las TIC en un momento en que la Educación busca transformar, producir y estimular el autoaprendizaje mediante la valoración de los saberes locales, la potenciación de la autonomía, la toma de decisiones consensuadas y planificadas, la participación y el ejercicio de la ciudadanía.

Se trata de una generación en que facilitador y participante son sujetos de toma de decisiones, cuestionadores de teoría y generadores de propuestas en un espacio en que predominan los discursos sobre equidad, inclusión, aprendizaje continuo, educación de calidad y educación para la vida (Jomtien, 1990; Delors, 1994); pero también, en una época en que la información abunda y se divulga a velocidades inimaginables.

Frente a esta realidad, para la construcción o innovación de un modelo pedagógico para los contextos rurales de Centroamérica, es forzoso revisar las propuestas más innovadoras que se han gestado en el seno de grupos poblacionales en similares condiciones y contextos, toda vez que este estudio enfatiza en la generación de conocimiento desde y para los grupos involucrados. Así, indiscutiblemente, nos parece importante voltear la mirada hacia los principales exponentes de la pedagogía crítica, la gestión del conocimiento, la biopedagogía, el buen vivir y las buenas prácticas.

Antes, sin embargo, debemos acercarnos a lo que constituye y pretende un modelo pedagógico, dado que es sobre este concepto que se construye nuestra propuesta.

2.1.1 Acercándonos a la conceptualización de modelo pedagógico

Referirse a modelo pedagógico necesariamente entraña la comprensión de dos conceptos: modelo y pedagogía. Entender qué es un modelo nos lleva a autores como Kuhn (1963) y Morin (1973), quienes desarrollan ampliamente el concepto de paradigma, dado que los modelos (construcciones sugeridas para seguir o despreciar) son un constructo que establece normas y límites compartidos por una comunidad, y a partir de los cuales se crea una suerte de cultura que hace que los individuos insertos en ella actúen y piensen de conformidad con los patrones emanados.

Por su parte, el término pedagogía refiere a innumerables acepciones y concepciones. Así, se le considera desde un espacio reflexivo acerca de la Educación y el ser humano (mediado por saberes teóricos, prácticos, filosóficos...) en diálogo con su práctica pedagógica; hasta una disciplina científica que procura la transformación intelectual de los individuos y de su estructura de conciencia (Sin tinta, 2009).

Para Angulo, Morera y Torres (2009), es inexistente una definición clara acerca de lo que es un modelo pedagógico; no obstante, estos autores retoman a Ocaña (2006, p.27) quien asegura que se trata del planeamiento, diseño y dirección científica del proceso pedagógico, acompañado de la construcción teórica formal que fundamentada en supuestos ideológicos y científicos, interpreta, diseña y ajusta una realidad pedagógica a una necesidad histórica particular.

Así, el modelo pedagógico no es sino la expresión de principios y lineamientos que orientan el quehacer de determinada instancia, institución o grupo ligado al accionar educativo. Estos principios deben expresarse en la dinámica cotidiana de la o las entidades que se acogen a este, y del que derivarán estrategias de mediación y aprendizaje que resulten coherentes con los enunciados del modelo (UNA, 2012).

Para Gallego (2004), el concepto de modelo adquiere mayor relevancia en la actividad y el pensamiento científico y varios enfoques que se han empleado para entender este. En primer lugar, refiere a un modelo mecánico formal, en que se da prioridad a lo factible y al ordenamiento, y donde la estructuración es vital. Asimismo, señala el modelo conceptual, donde se sugiere un marco de ideas para un conjunto de descripciones que deben sistematizarse. Este, impulsa la inteligibilidad y la comprensión de los fenómenos, pues proporciona canales de conexión de forma que se tenga un espacio para explicaciones posibles.

Igualmente, Gallego admite que la construcción de modelos puede ser también imaginaria y arbitraria, pese a que su formulación conceptual y

metodológica busca estudiar un fenómeno. Quizá por ello, en la actualidad, se admite que los modelos son perfectibles e incompletos.

Para Salinas (2006), la emergencia de las TIC ha configurado nuevos sistemas de enseñanza que proliferan modelos vinculados con el *e-learning*. No obstante, estos investigadores aducen que se requiere la redefinición de modelos tradicionales que conduzcan a procesos de aprendizaje más flexibles; particularmente, en lo que respecta a los entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje (EVEA); así como una valoración de qué tan profundos son los cambios que integran estos procesos, de forma que se decida si realmente estamos o no ante un nuevo paradigma. En este sentido, Ferrández (1989), citado por Salinas (2006, p. 256) señala la utilidad epistemológica, práctica y teórica que contempla un modelo:

Sirven como organizadores de la actividad teórica, investigadora y de la práctica docente.

Son plataforma de reflexión e investigación e investigación para generar nuevos planteamientos que estructuren la base y fundamento de nuevos modelos.

Impulsan la espiral genética de la estructura científica de la Didáctica y, por lo tanto, su ámbito normativo y práctico.

Tienen utilidad instrumental para el análisis, evaluación crítica del sistema educativo desde la macroorganización hasta los últimos niveles del proceso instructivo.

Hacen referencia al momento histórico en el que dominan unas bases curriculares y se presta al análisis crítico de la situación diferencial.

...constituye una estrategia metodológica adecuada para la formación inicial del profesorado.

A pesar de lo anterior, este documento –retomando a González y Ferreres, 1989- recalca que no puede obviarse el carácter provisional de cualquier modelo,

ya que como quiera, no es un más que —.un instrumento de trabajo, no excluyente y adaptable” (p. 256). Así, Salinas (2006, p. 257) apunta que

...el estudio de los elementos del modelo y de sus relaciones debe hacerse considerando una triple dimensión: pedagógica, organizativa y tecnológica. Considerar estas dimensiones es meramente metodológico ya que las divisiones entre ellas no son precisas. No obstante nos ayuda a ordenar algunos de los elementos que deben tenerse en cuenta en relación a los entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje, su diseño, gestión y la investigación relacionada.

A pesar de lo anterior, González (2000, p.46) afirma que se carece de teorías completas que orienten de forma plena el diseño de un modelo pedagógico; por lo cual, propone una construcción a partir de —.elegir argumentadamente un serie de principios que permitan sustentar la forma en que se lleva a cabo el proceso (...) que puede resumirse en tres elementos que interactúan...”, y que este autor ilustra en relaciones de doble dirección, de la siguiente forma:

Figura 2. Interacciones en procesos de enseñanza y aprendizaje, según González



Nota: González, 2000, p.46.

En concreto, González refiere cuatro indagaciones hacia la conformación de un modelo pedagógico para el trabajo con TIC, traducidos a cuatro componentes elementales del currículo:

¿Qué conviene enseñar en un ambiente de aprendizaje con TIC?

En ese ambiente de aprendizaje ¿cambian las secuencias de contenidos y los tiempos en que se abordan?

¿Cómo utilizar las nuevas tecnologías? ¿Cómo se configuran las interacciones del alumno con los contenidos, con el profesor, con los otros alumnos y con la tecnología misma?

El uso de TIC ¿exige nuevas formas de regular el avance del proceso de aprendizaje?

¿Cómo habrán de ser los criterios e instrumentos para juzgar los resultados del aprendizaje en un ambiente de aprendizaje con TIC? (2000, p.54).

Con base en lo referido por este autor, citaremos once principios que este considera como elementales en la conformación de un modelo similar al que buscamos (González, 2000, p.55-62):

Principio 1: En un ambiente de aprendizaje con TIC es pedagógicamente aconsejable incluir como contenido y objetivos las habilidades necesarias para aprender con eficiencia en ese entorno.

Principio 2: En un ambiente de aprendizaje con TIC es deseable que los estudiantes participen en la concreción de los objetivos, con la intención de que los hagan propios.

Principio 3: Un ambiente de aprendizaje con TIC debe permitirles al profesor y al alumno elegir secuencias alternativas y tiempos flexibles para abordar las actividades de aprendizaje.

Principio 4: Un ambiente de aprendizaje con TIC debe reunir las tres condiciones necesarias para el aprendizaje significativo⁸: significatividad lógica, significatividad psicológica y disposición para aprender significativamente.

Principio 5: Un ambiente de aprendizaje con TIC debe propiciar la contrastación de ideas y la colaboración constructiva entre los alumnos y con el profesor.

Principio 6: En un ambiente de aprendizaje con TIC se debe atribuir al alumno un papel activo en las actividades de aprendizaje.

Principio 7: Los aprendizajes propuestos en un ambiente de aprendizaje con TIC deben ser funcionales.

Principio 8: La evaluación en un ambiente de aprendizaje con TIC debe permitirle al estudiante comprender los objetivos, es decir, lo que se espera de él; anticipar las acciones necesarias para alcanzarlos, para hacer propios los criterios con los que pueda juzgar⁹, él y otros, los resultados de su aprendizaje, sobre todo durante el proceso.

Principio 9: La integración con TIC en un ambiente de aprendizaje facilita la regulación del aprendizaje, la permitir que la información de retorno llegue oportunamente al alumno y al posibilitar la coevaluación, evaluación por pares y corresponsabilidad grupal sobre los resultados de un trabajo colaborativo.

Principio 10: La telemática facilita el dejar memoria ordenada y compartida del proceso de aprender, para facilitar su revisión y regular su avance.

⁸ Según la teoría de David Ausubel.

⁹ Desde nuestra perspectiva, no empleamos ni creemos en el término *juzgar* como parte del proceso evaluativo. Si bien diferimos del autor citado en cuanto a esta concepción, sí coincidimos con el resto de principios expuestos.

Principio 11: Los diez principios anteriores no tienen validez para el ambiente de aprendizaje que usted diseñe y ponga en práctica a menos que los someta a reflexión sistemática, es decir, a investigación evaluativa.

Tras la revisión efectuada con respecto a este tema, podríamos aventurarnos a definir el modelo pedagógico como un sistema formal que pretende correlacionar los agentes básicos de la comunidad educativa con el conocimiento científico en procura de su renovación, conservación, transformación, innovación o reproducción en contextos sociales, históricos, geográficos o culturales concretos. Dicho esto, para la construcción de nuestro modelo resulta también significativo aproximarse no solo a las teorías y corrientes de pensamiento que en la actualidad son acogidas por las comunidades y contextos rurales latinoamericanos, sino a la historia y los componentes del aparato educativo que intervendrían en la materialización del modelo pedagógico que este trabajo aborda.

Ahora bien, ¿qué vínculo podemos tejer entre la concepción de un modelo y lo que las TIC representan para los procesos educativos en la actualidad? A continuación un repaso referente a este vínculo.

TIC y Educación

Sin lugar a dudas, derivadas de la discusión positivismo versus naturalismo, las dos corrientes que especialmente sobresalen en el ámbito educativo son el conductismo y el constructivismo¹⁰. No es extraño, por lo tanto,

¹⁰ Por Conductismo se entiende una propuesta determinista que basa la enseñanza en objetivos que pueden ser observados y medidos de forma progresiva. Se cree en el refuerzo y la repetición como medios para el logro de las conductas esperadas (Picado, 2002, p. 52-60). El Constructivismo, por su parte, se basa en tres principios (Coll, 1990, p. 442):

que los nexos entre Educación y uso de TIC en general, se hallen íntimamente relacionados con ambas corrientes pedagógicas. Sin embargo, es el conductismo el que establece conexiones definitivas con el uso de TIC, pues a partir de los presupuestos —skineanos¹¹ y de los mismos modelos empleados en el entrenamiento militar estadounidense durante la segunda guerra mundial, se concreta el manejo de las TIC en el aparato educativo (Bartolomé, citado por Salas, 2002). Sobre el particular, Cabero (1999, p. 21) señala que

Desde la posición conductista la tecnología de la enseñanza, considerada como aplicación en el aula de una tecnología humana (...) basado en las leyes científicas que rigen el comportamiento humano, con unos modelos de conducta planificados y que a priori se consideran deseables. Ello llevará a que la SETE apoye en una serie de principios, como la consideración del binomio estímulo-respuesta como la unidad básica de análisis del comportamiento humano, el reforzamiento como elemento probabilístico para que la respuesta se repita, la mínima utilidad del castigo (...) Todo ello girando alrededor de establecer claramente la conducta terminal que debe alcanzar el sujeto una vez finalizado el proceso de instrucción.

De acuerdo con este autor, una de las evidencias más claras que sostienen la relación entre el uso de TIC en educación y conductismo, es la enseñanza programada y la divulgación e influencia que ha tenido durante décadas este movimiento; enfatizando especialmente en la posibilidad de controlar el proceso de aprendizaje en todas sus etapas.

A partir de los 80 inician los cuestionamientos y las posiciones que refieren a los procesos cognitivos, la motivación, la metacognición, el contexto y los estilos

-
- a) *El alumno es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje.*
 - b) *La actividad mental del alumno se aplica a contenidos que ya poseen un grado de elaboración.*
 - c) *La función del docente es engarzar los procesos de construcción del alumno con el saber colectivo organizado, es decir, ser facilitador.*

¹¹ Skinner es el conductista más conocido y preocupado en relación con las conductas que este paradigma observa.

de aprendizaje, entre otros; lo que hace surgir un nuevo marco en que se trabaja con situaciones instruccionales y elementos adaptados a los rasgos cognitivos del participante (Cabero, 1999, p. 25, 29).

A raíz de estos cambios, se postulan también transformaciones en la manera en que se entendían los procesos comunicativos surgidos durante la enseñanza, así como el papel del docente y del estudiante en esa interacción (Martínez, 1999, p. 39 - 47). Desde luego, tales cambios repercuten también en la manera en que se entendían las estrategias de mediación, el diseño y uso de los materiales didácticos y el tipo de evaluación empleada (Figueroa, 2007).

Para continuar precisando los elementos que un modelo pedagógico suele contemplar, le daremos una mirada al currículo como orientador de la práctica desarrollada y a la modalidad educativa en que este se inserta.

Currículo

En su sentido más amplio –el currículo- se hace sinónimo del proceso educativo como un todo... Desde una mirada más específica se suele identificar con el programa o contenidos para un curso o etapa. En medio, se encuentran también las experiencias educativas vividas por los alumnos... (Bolívar, 1999, p. 27).

El currículo es resultado del esfuerzo de distintos grupos sociales, y para su diseño se debe incorporar una fundamentación teórica que determine luego el lineamiento pedagógico por seguir. La base curricular se orienta sobre el tipo de ciudadano que se pretende formar; y por ello, los planes y programas de formación se diseñan en correspondencia con esta.

Por tanto, el currículo cumple varias etapas: la definición del papel que jugarán el educador y el educando; la manera en que se desarrollarán los procesos de enseñanza y de aprendizaje, los contenidos que se tratarán, el tipo de

comunicación por establecer, la didáctica de base, la mediación pedagógica, los recursos por emplear, la planificación del trabajo, los objetivos por alcanzar y la evaluación.

No obstante, se debe recordar que el currículo no es una construcción inocente o fortuita. Como todo elemento producido en el seno social, es un producto histórico, ideológico y politizado: las ideologías son expresadas y reproducidas a través de paradigmas y formas complejas de pensamiento; y como Institución, lo Educativo no escapa a este hecho.

Para Díaz-Barriga (2003, p. 8) el campo del currículo se ha desarrollado en tantos sentidos que es difícil especificar de forma unívoca la acepción o implicaciones que conlleva el término:

En este marco de complejidad, el campo del currículo se fue construyendo como un saber multidisciplinario con aspectos de la sociología, historia, administración y economía para fundamentar los planes de estudio, así como de la psicología y la didáctica para las propuestas de programas que finalmente se combinaron con aportaciones de la antropología y de los desarrollos de los saberes "micro" (historias de vida, microsociología) para dar cuenta de lo que acontece en el aula. A todo ello, se agrega una visión epistemológica y filosófica que busca elucidar el valor conceptual del campo o derivar conceptos del mismo a alguna de las vertientes del campo curricular. Así, las fronteras del campo se diluyeron y los objetos de estudio se multiplicaron.

Desde dicha perspectiva, el currículo se concibe también como proceso, como lo vivido o como lo oculto; lo cual, abre diversos desarrollos conceptuales: relaciones entre cultura y procesos escolares, la etnografía de la educación, el escenario escolar y sus acontecimientos, el trabajo pedagógico, las relaciones, entre otros.

Así, a partir de diversas corrientes ideológicas se estructuran currículos que orientan las actividades educativas, los programas y los contenidos, y que proponen una percepción específica de docente, alumno, aprendizaje y evaluación. Por lo

tanto, dependiendo del currículo que se elija, se tendrán acciones, dinámicas y resultados. De acuerdo con la Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana – CECC- (Velázquez, 2002, p. 60), el currículo —es una representación que adquiere sentido a partir de unos objetivos, contenidos y normas del proyecto sociedad que aspiramos constituir...”.

Sobre este tema, Grundy (1998) expone el currículo como una construcción cultural derivada de alguno de los tres intereses fundamentales del ser humano: el técnico, el práctico o el emancipador. Cada uno de estos intereses implica una filosofía y una ideología particular.

En el caso del currículo técnico se trata de una visión mecanicista y conductual que ha inspirado y alimentado los métodos más tradicionales en Educación, en los que el alumno es concebido como un receptáculo pasivo y el control de todos los elementos viene desde fuera¹². En este enfoque, el docente es la figura protagónica, y no hay ningún interés en lograr una integración entre áreas, sino que el énfasis está proyectado hacia la repetición.

Al relacionar este interés con el modelo de Diseminación (citado por Salinas en referencia a Romiszowski y Críticos, 1994), empleado en la descripción de las bases de la educación abierta, resultan coincidentes las líneas perceptivas: el conocimiento entendido como mercancía, la adquisición y adición de hechos, conceptos y destrezas, y la divulgación del conocimiento almacenado.

No obstante, autores como Guerrero (1989), señalan más bien que el reto de todo currículum es precisamente cómo lograr que haya interrelación entre las disciplinas que lo componen y que en sí, este no sea un área aislada. Así, para Gadner (2000, p.72), el currículo técnico incumple esta premisa, pues se trata de —. . conocimiento que sencillamente crece en forma de hábitos y no está ligado ni a la teoría ni a la negociación o la discusión”.

Por lo contrario, los currículos práctico y emancipador se concentran en la participación activa del estudiante, sus propuestas y experiencias, y los logros que

¹² La educación bancaria citada por el pedagogo Paulo Freire.

puedan construirse. Desde estos enfoques, el tutor es un guía y las reglas son negociadas.

El currículum práctico enfatiza la interpretación y la acción, dando vida a los postulados educacionales constructivistas y cognoscitivos, más allá del manejo de unos preceptos teóricos, pues como señala Coll (1999, p. 235):

. . . semejante posición filosófica implica, en primer lugar, que el conocimiento humano no se recibe pasivamente ni del mundo ni de nadie, sino que es procesado y construido activamente por el sujeto que conoce. En segundo lugar, la función cognoscitiva está al servicio de la vida, es una función adaptativa, y en consecuencia lo que permite el conocimiento al conocedor es organizar su mundo experiencial y vivencial.

Este autor ve como indispensable que el facilitador retome su compromiso de servicio y en pro de una praxis innovadora y valiosa, basada en un enfoque curricular que encarne como emblemas la práctica, la interpretación y la participación, y por tanto,

... que tenga las destrezas en diseño de cursos y en enseñanza, necesarias para apoyar el aprendizaje centrado en el alumno, el aprendizaje a lo largo de la vida... (Salinas, 2003, p. 12).

En este caso, estamos ante una modalidad que ha sido llamada por la literatura como aprendizaje flexible, en que la educación supone —. una nueva concepción, que (...) proporciona al alumno una variedad de medios y la posibilidad de tomar decisiones sobre el aprendizaje...” (Salinas, 1999, párr. 9).

En consonancia, Moran y Myrlinger (1999) definen el ideal de aprendizaje flexible como un enfoque centrado en el alumno, con amplios grados de libertad en cuanto al tiempo, el lugar y los métodos de enseñanza y aprendizaje.

Por su parte, el currículo emancipador se presenta como una forma que le otorga supremacía al estudiante; este emerge como una figura autónoma que se centra en hacer cambios, en buscar la revolución y en afinar su sentido crítico.

En esta línea, Wedemeyer (citado por Salinas, 2006) se basa en un ideal social democrático y en una filosofía educativa liberal que retoma la igualdad de oportunidades para acceder a la educación de manera que se superen las limitaciones geográficas, económicas y sociales.

No debemos pasar por alto que otro aspecto vital en la definición del currículo es su pertinencia contextual, por lo que Peralta (1996) señala esta como indispensable para el desarrollo de estudiantes potencialmente activos, interesados y responsables. Si el currículo es apropiado y pertinente, la mediación y los contenidos probablemente serán significativos para los estudiantes-participantes, y se impulsará el desarrollo de valores útiles y prácticos en cada sociedad. Además, un currículo culturalmente pertinente responde a las necesidades de los alumnos y no a las demandas de los grupos dominantes, del profesor o de la institución facilitadora.

En esta dirección, los programas de aprendizaje deberán comprender -y actuar en consecuencia- que sus usuarios

...no son los mismos (no presentan las mismas necesidades de aprendizaje, las mismas motivaciones, la misma independencia, situaciones laborales y profesionales, las mismas condiciones y disponibilidades, etc.), o no pretenden los mismos aprendizajes, los que aprenden desde el hogar que los que lo hacen desde el puesto de trabajo o en un centro educativo convencional... (Salinas, 1999, párr.30).

Lamentablemente,

... los media, materiales y servicios son transferidos con frecuencia sin prestar atención a las características sociales o a la cultura local receptora. Las actividades de aprendizaje basadas en la tecnología suelen ser utilizadas sin atención al impacto en el entorno social local (Salinas, 1997, p.85).

Siguiendo este enfoque, se debe caer en cuenta de que un modelo pedagógico orientado hacia la emancipación tendría que adecuar enormemente las formas de trabajo empleadas por los enfoques tradicionales; no solo en cuanto a lo que la mayoría de textos referidos a este tema destacan (tiempos, comunicación, dedicación, uso de la computadora, acceso a Internet, desarrollo de habilidades en la redacción e investigación, concepción de parte de las instituciones, modelos pedagógicos, formas de evaluación, autonomía e injerencia del estudiante, formas de trabajo colectivo, entre otros); sino en cuanto a las oportunidades de acceso para las poblaciones que los modelos tradicionales han discriminado: los inmigrantes, los indígenas, los campesinos, los pobres, las personas con escasa escolaridad, los adultos mayores o las personas con alguna discapacidad.

Por ello, altamente oportunas las palabras de Butcher (citado por Salinas, 2003) quien refiere que entre las características de estos modelos tendría que estar la ausencia de requisitos particulares educativos, y más bien, definir la línea de trabajo en la orientación accesible y en la proporción de sistemas de apoyo instruccional para el estudiante. Si bien es cierto,

...la comunicación mediada por ordenador tiende a reducir el fondo de discriminación proporcionando igualdad de interacción social entre participantes que pueden ser anónimos en términos de género, raza o características físicas. Sin embargo, puede ocurrir que el factor desigualdad social no abarque, por ejemplo, a participantes que no son buenos escritores pero que tienen que comunicarse fundamentalmente en un formato basado en texto. Es particularmente importante examinar factores sociales en los entornos de aprendizaje a distancia donde el proceso de comunicación es mediado, donde los climas sociales son creados y muy diferentes de las circunstancias tradicionales (Salinas, 2005, p.9).

Una solución a este problema viene a plantearse con la formulación del llamado —*currículum democrático*”, cuyos principios sostienen que (Guarro, 1999, p. 48):

- a) Ninguna alternativa educativa o curricular debe suponer una diferencia de calidad, pues todos desarrollan su aprendizaje dentro del mismo marco de referencia.
- b) Lo más significativo es la cooperación, no la competitividad.
- c) Los aprendizajes son relevantes y duraderos (se aprende para la vida).
- d) La inclusividad es un pilar fundamental, y por ello, refleja una sociedad plural en lo cultural, social y económico.
- e) El alumnado debe acercarse al conocimiento, pues hay un equilibrio entre realidad y reflexión; lo puramente formal y abstracto pasa a un segundo plano.
- f) Se deben abarcar aprendizajes que puedan ser construidos por todos los participantes.
- g) El conocimiento es un constructo vivo, transformable, cuestionable y relacionable.
- h) La cultura se enseña en relación con conceptos éticos.
- i) Su desarrollo debe planificarse.

De acuerdo con esta propuesta, la educación debe sustentarse en cuatro pilares básicos (Skilbeck, citado por Guarro, 1999), tal como Delors lo propone en el informe para la UNESCO sobre las grandes finalidades de la educación para el siglo XXI (1994); a saber: aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir.

Para Guarro (1999, p. 56-65), la enseñanza debe repensar la organización, las estrategias, el tiempo y los espacios que comúnmente se emplean. Según este autor, es preciso construir un clima de cooperación, fomentar el trabajo colectivo, favorecer el estudio de temas sociales poco explotados por los medios de comunicación, incitar la elección informada a partir del estudio de las consecuencias de sus decisiones, apoyar las discusiones que puedan generar respuestas múltiples, desarrollar una actitud moral ante el conocimiento, promover actividades que puedan ser desarrolladas con éxito por alumnos con distintos niveles o tipos de habilidad, y promover la figura de un profesor-recurso que parta

de las experiencias y expectativas de los participantes del proceso; al mismo tiempo, debe imperar una metodología sustentada en la investigación y reconstrucción del conocimiento, con una evaluación integral e individual, centrada en los procesos y en la mejora, y cuya aplicación permita que todos los involucrados participen.

Relacionada con este planteamiento, surge una propuesta que retoma las bases de la pedagogía crítica: la educación transformadora (Ibáñez, 2007). Desde este enfoque la acción educativa se vincula con los movimientos sociales, especialmente, con los oprimidos y excluidos. En buena medida, se recuperan los postulados freireanos (1970) fundamentados en el diálogo (Habermas, 1987), y se propugna por una estrategia que “~~libere~~” y dé participación equitativa a los distintos grupos sociales:

Una pedagogía emancipatoria no se reduce a una metodología, y aún menos a identificarse con un método cerrado, pero negaría su compromiso con la realidad si no contase con medios y métodos coherentes con sus fines” (Ibáñez, 2007, p. 19).

En este sentido, Giroux (1999, p. 57) señala

... la pedagogía crítica se preocupa de la producción de conocimientos, valores y relaciones sociales que (...) ayuden a adoptar las tareas necesarias para conseguir una ciudadanía crítica y capaz de negociar y *participar* en las estructuras más amplias de poder...

Así las cosas, las tendencias actuales abogan por modelos curriculares y pedagógicos que den espacio a la participación, que caminen hacia la equidad y que permeen todos los círculos sociales.

Íntimamente ligada con el modelo pedagógico, la modalidad educativa con que se trabaje repercute en las decisiones que se tomen y en las visiones que se asuman. Para el caso específico de las TIC, la modalidad de trabajo a distancia

es la que ha resonado con mayor fuerza. A continuación, un repaso por la historia y sucesos de esta.

TIC para la educación a distancia

La educación a distancia favoreció la incursión de modelos y la creación de estrategias que promovieran el autoaprendizaje y la independencia del estudiante en los procesos de construcción y relaciones de conocimiento; y a su vez, facilitó la apropiación de técnicas, ritmos y horas dedicadas a la tarea de aprender, y por supuesto, de tutorear. Dicho concepto se define como una modalidad educativa en que los estudiantes no deben asistir de forma física a un aula. Como señalan Ávila y Bosco (2001, p. 2):

Estos entornos de aprendizaje favorecidos con la incorporación de las tecnologías se potencian en la Educación a Distancia por ser un modelo donde la no presencia física entre quien enseña y quien aprende es su principal característica...

Un aspecto vitalmente atractivo en cualquier proyecto de educación a distancia es la oportunidad que se abre en cuanto a la cercanía, el tiempo y el espacio: personas de muy distintas ocupaciones, con los horarios más diversos, en variedad de circunstancias económicas, físicas y geográficas, pueden estudiar, actualizarse, capacitarse e investigar (Moran y Myrlinger, 1999).

Además, gente con la más amplia gama de habilidades, destrezas, experiencias e inquietudes puede interactuar, compartir, inquirir, cuestionar y realimentar el trabajo de otros, sin que ninguno de ellos deba trasladarse desde su comunidad o trabajo, permitiendo entonces que, a un costo muy bajo, se tenga acceso no solo al campus en cuestión, sino a expertos de diferentes países y universidades; y a la posibilidad de compartir y construir, junto a gente de todas partes, sus propias posiciones y conocimientos.

En cuanto a las situaciones comunicativas, es incluso más frecuente el acercamiento y el planteamiento de dudas y comentarios que en las sesiones presenciales, pues el estudiante no se siente intimidado ni presionado por el grupo o la "mirada" del profesor. Además, ofrece la posibilidad de plantear con calma las inquietudes, y pensar y repasar las intervenciones antes de hacerlas públicas. De esta manera, se eleva el potencial comunicativo en el proceso de aprendizaje (Salas, 2005, p. 58).

No obstante, también es cierto que en la distancia, si no se cuenta con adecuados instrumentos, se pierden los elementos de contacto que facilitan el desarrollo de una lección, la explicación de un tema o la lluvia -simultánea- de ideas alrededor de este. Se carece de la gestualidad y la gesticulación, de la pizarra y de los ejemplos que la pericia del docente puede recuperar en el momento apropiado con las anécdotas y las ilustraciones que saltan al caso. Sin embargo, sí se cuenta con la tutoría constante del facilitador y con la comunicación continua con el grupo, lo cual favorece el esclarecimiento de dudas y la estrecha relación.

Además, el intercambio individual, progresivo y continuo que cada estudiante realiza con los materiales del curso y con las herramientas de trabajo disponibles, es sumamente rico, y varía de un individuo a otro, tanto en tiempos como en ritmos e intereses.

En esta línea, Bates (citado por Salinas, 2005) señalaba dos tipos muy diferentes de interacción en el aprendizaje: social e individual. La interacción social entre los alumnos y el profesor necesita balancearse mediante la interactividad del alumno con los recursos de aprendizaje, incluyendo libros de texto, guías de estudio y programas de aprendizaje asistidos por ordenador.

En este tipo de proyectos se suele delegar una amplitud de responsabilidad y libertad en el alumno, lo que no es usual en otro tipo de cursos: en muchas ocasiones el estudiante puede proponer, designar fechas de entrega, diseñar y ofrecer correcciones (Gisbert, 2001).

Si bien para el estudiante de este tipo de campus existen alicientes y protagonismo, para el facilitador no es menos atractivo el reto: como tutor de un proyecto de educación a distancia mediante las TIC, el papel de profesor evoluciona de supervisor a dialogador e investigador. Se trata de un orientador de propuestas, de un incentivador intelectual, de un promotor del debate y de un —cocinero” de experiencias (Toro y otros, 2004). Para Salinas (2005, p.16):

... el rol del profesor cambia de la transmisión del conocimiento a los alumnos a ser facilitador en la construcción del propio conocimiento por parte de estos. Se trata de una visión de la enseñanza en la que el alumno es el centro o foco de atención y en el que el profesor juega, paradójicamente, un papel decisivo. Adoptar un enfoque de enseñanza centrada en el alumno significa atender cuidadosamente a aquellas actitudes, políticas y prácticas que pueden ampliar o disminuir la distancia de los alumnos distantes. El profesor actúa como persona y después como experto en contenido. Promueve en el alumno el crecimiento personal y enfatiza la facilitación del aprendizaje antes que la transmisión de información.

En cuanto al recurso humano que se desempeña en un programa educativo a distancia con componente virtual, es imprescindible la capacitación y la experiencia que permitan hacer frente al desarrollo de los cursos. Por un lado en el aspecto disciplinar, en que la experticia, iniciativa y actualización de los facilitadores resulta absolutamente necesaria; y por otro, en el manejo de situaciones relacionadas con la virtualidad, pues esto reduce la necesidad de personal adicional ajeno al área de conocimiento que se busca desarrollar. En este sentido, Maris y Martínez (2007, p.3) señalan:

La función tutorial se despliega fundamentalmente como guía que posibilita sostener, orientar al alumno, pero en última instancia supone encauzar o dirigir el curso del desarrollo en un cierto sentido, establecer un rumbo y acompañarlo, mantenerlo erguido.

Hasta aquí, un recorrido por los principales componentes que se visualizan en la educación a distancia y su mediación a través de medios virtuales. Cómo se trabaja estos en cursos dirigidos a adultos es lo que nos ocupa a continuación.

Las TIC y la educación para adultos

Es definitivo: los cambios tecnológicos ocurridos en las últimas dos décadas plantean importantes retos en materia educativa y laboral. Esta situación genera, especialmente en los sectores más pobres y en los de mayor alejamiento con respecto de la urbanidad, un nuevo tipo de analfabetismo entre personas adultas: falta de manejo de las tecnologías y escaso acceso a la información. Para Área (2003, p. 2):

... en un mundo donde la comunicación se produce no sólo a través del lenguaje escrito, sino también a través de otros lenguajes (...) el concepto de alfabetización cambia radicalmente. En la actualidad el dominio sólo de la lectoescritura parece insuficiente ya que sólo permite acceder a una parte de la información vehiculada en nuestra sociedad: a aquella que está accesible a través de los libros. Una persona analfabeta tecnológicamente queda al margen de la red comunicativa que ofertan las nuevas tecnologías...

De allí que sea tan importante voltear la mirada hacia el trabajo educativo con adultos y lo que se hace en materia de su involucramiento con el manejo de las tecnologías. Una opción clara sería la revisión los principios andragógicos en relación con lo que las personas adultas requieren para aprender.

Así, la andragogía, según Yturralde (sf, párr. 8), citando a Knowles: —..es el arte y ciencia de ayudar a aprender a los adultos ". Esta concepción se enfoca en un aprendizaje negociado, en el diálogo, en la construcción colectiva y en un punto de partida que considere como base los intereses de la población que participa del

proceso, la creación de espacios que permitan reflexionar sobre actitudes y hábitos particulares, una relación estrecha entre lo aprendido y la solución que esto puede dar a situaciones laborales o cotidianas, y una marcada tendencia hacia el autoaprendizaje.

Por su parte, para la educación de adultos, Ferrández (1982, p. 16) apunta a lo que él ha denominado una “enseñanza no convencional” tanto en lo que respecta a la dinámica de grupo como a los procesos comunicativos. Este enfoque es definido así:

a) En lo didáctico: hay un cambio rotundo en la relación docente-discente; la explicación magistral da paso al trabajo socializado e individualizado. Se habla más de monitor que de maestro. El punto de partida es antropocéntrico y empirocéntrico, nunca logocéntrico, como sucede en las instituciones convencionales. Los paquetes didácticos no son rígidos ni tampoco la metodología, que depende del interés del alumno.

b) En lo organizativo: existe una flexibilización extrema en el planteamiento de los recursos formales (calendarios y horarios) a la par que una participación paritaria de los alumnos con los demás miembros de la organización. La estructura del centro es vital por lo que implica una constante adecuación orgánica a las circunstancias del momento.

c) En lo orientativo: se parte de una voluntariedad del alumnado para seguir un aprendizaje y se intenta una mejora individual pero con la mirada puesta en la correspondiente mejora social. El nivel de aspiración del alumno es la base orientativa de lo no convencional.

Asimismo, Ferrández enfatiza en dos rasgos del adulto que deben considerarse en toda experiencia educativa dirigida hacia esta población: la necesidad del individuo y la experiencia acumulada. Así, sin conciencia social y comunitaria como guías de la formulación de cualquier curso, existe una alta probabilidad de fracaso.

A propósito, Guerra y Estivales (2001, p. 3) manifiestan que:

La andragogía (...) responde a los requerimientos de la formación continua, entendida ésta como todas las formas de enseñanza o formación seguidas por aquellas personas que han dejado la educación formal a un nivel tal, que están ejerciendo una profesión o han asumido responsabilidades de adulto en una sociedad dada (...) La andragogía concibe que un adulto en situación de aprender está condicionado por factores personales y situacionales, que deben ser obligatoriamente tomados en cuenta al momento de diseñar las intervenciones educativas.

Desde esta perspectiva, las teorías andragógicas se preocupan del contexto en que se realiza la formación, el clima predominante, las motivaciones y necesidades de los participantes, sus conocimientos, sus habilidades frente al aprendizaje y los diversos estilos cognitivos. Todos estos elementos pueden actuar favorable o desfavorablemente en una experiencia de formación. A partir de ellas, el diseñador instruccional puede planificar las actividades educativas.

De acuerdo con esos postulados, Área (2003, p. 6) indica que

... el papel de la educación de adultos en el nuevo contexto de la sociedad de la información, sería ayudar a formar ciudadanos más cultos, responsables y críticos, ya que el conocimiento (...) es una condición necesaria para el ejercicio consciente de la libertad individual y para el desarrollo pleno de la democracia.

Por su parte, Madrid y Mayorga (2005, p.1) destacan como relevante la característica adulta que combina la estabilidad y el cambio, y señalan como típicas de esta fase:

- a) La gran importancia de la experiencia acumulada, menos curiosidad por la experimentación y lo desconocido y un centrarse en su proyecto de vida.
- b) Una mayor posibilidad de adaptación a situaciones globales.

- c) Un cambio en lo que a motivación se refiere. Hay una gran preocupación por mantenerse —da altura” de las circunstancias, tanto en lo profesional como en lo social.
- d) Gran interés por la aplicación inmediata de los aprendizajes y su funcionalidad para resolver problemas cotidianos.
- e) Una mayor receptividad cuando el curso responde a sus expectativas.
- f) La exigencia en cuanto a consideración, respeto y reconocimiento.
- g) Mayor dependencia hacia los hábitos y más resistencia al cambio.

Autores como Kaplan (2005, p. 2) sugieren tratar el tema de la educación de adultos y el manejo de TIC desde una nueva óptica:

Para tender un puente entre la andragogía y el aprendizaje basado en la computación sugiero el uso de un nuevo término que nos permita caracterizar las estrategias y acercamientos para la enseñanza y el aprendizaje en línea (...); de ahí mi sugerencia de utilizar el término —virtuología”, porque el aprendizaje en línea es *virtual*, en la medida en que utiliza tecnología en computación. La virtuología toma los principios del aprendizaje de los adultos y se aplica a la enseñanza y aprendizaje en línea.

Kaplan (p. 6-7) menciona algunas pautas que tanto la virtuología como quien funja como facilitador del proceso, debieran tener en consideración, entre ellas:

- a) Realizar un diagnóstico participativo de necesidades previo al diseño del curso, y durante este, como insumo para su constante modificación.
- b) Asegurarse de los contenidos y objetivos del curso resulten relevantes y aplicables a la vida de los participantes.
- c) Considerar los diversos estilos de aprendizaje en la propuesta de actividades.
- d) Construir grupos de aprendizaje que se apoyen durante el debate y aprendizaje en línea.

- e) Animar a los alumnos a participar de manera activa y a ser responsables de su propio aprendizaje.
- f) Crear un ambiente de aprendizaje centrado en el alumno.
- g) Brindar realimentación positiva, consistente y frecuente.
- h) Tomar en consideración la cultura, lengua, género y situación social y geográfica de los participantes.
- i) Considerar las obligaciones personales y profesionales de los participantes, a fin de no saturarlos ni exigirles tareas ajenas a su cotidianidad; más bien, como un marco de referencia para saber cuándo flexibilizar o modificar las tareas, y cuáles pueden ejecutarse en el propio contexto laboral del participante o maximizarse aprovechando esas características.

A esta lista, Boarini y otros (2006) añaden la contemplación de los cambios cognitivos que tienen lugar con la edad, y el aseguramiento de que todo el ambiente sea estructurado en función de derribar los tabúes que se mantienen alrededor de los individuos que desconocen los códigos que permiten manipular las TIC.

Es apremiante entonces, que se introduzcan cambios curriculares y estructurales que den con un uso revolucionario de las TIC en materia educativa; un enfoque que además retome las particularidades contextuales o sociales que permitan un mayor y genuino acceso a los cursos mediados por la tecnología, y que sin embargo, tenga en consideración las características del adulto que se enfrenta a un aprendizaje.

El siguiente apartado rescata algunas de las actuales posiciones epistemológicas en materia de innovación pedagógica y su integración con el uso de TIC en programas educativos pensados para adultos, en concreto, para quienes viven en contextos rurales centroamericanos.

2.1.2 Pedagogía emancipatoria

Alrededor de los postulados y principios pedagógicos promocionados por Paulo Freire desde la década del sesenta -reconocidos como la *teología de la liberación*- a la entrada del nuevo milenio resurgen en América Latina toda una serie de corrientes epistemológicas, ontológicas y filosóficas que buscan legitimar los ideales de participación comunitaria, equidad y liberación, muy a tono con el currículo emancipador que se retomó anteriormente.

Una de las corrientes más destacadas en este sentido es la pedagogía crítica. Así,

...la propuesta de Paulo Freire de la educación como praxis liberadora es considerada un aporte que funda la pedagogía crítica, la que se inscribe dentro de la perspectiva teórica general de la teoría crítica. Aunque no constituye un campo teórico unificado, se constituye como un cuerpo de ideas comunes formuladas y difundidas por autores tales como Paulo Freire, Henry Giroux, Peter McLaren, Michael Apple y otros (Vidal, 2012, <http://pedagogiacritica.com/>).

Para Quirós (2006, p.7), con esta aportación revolucionaria se sostiene la necesidad de la lucha de clases, pues la pedagogía crítica recupera principios marxistas que expresan la explotación capitalista que separa al ser humano del producto de su trabajo y lo enfrenta a él, transformándolo en una mercancía. En este sentido, Quirós apunta (2006, p.10):

...una de las fortalezas de la Pedagogía Crítica es su vocación por otorgar al lenguaje un alto valor como forma de poder y resistencia que retroalimenta la utopía esperanzadora del socialismo y la convicción de que el capitalismo no es el fin de la historia; a la vez que su renovada capacidad de fuerte cuestionamiento teórico del capitalismo, frente a los dogmáticos

enfoques y a la vez cerrados discursos provenientes de la izquierda tradicional de América Latina.

Por su parte, Peter McLaren, principal defensor de esta concepción ontológica, asegura que se trata de una propuesta generadora de conocimiento y transformación. De forma concreta, este pensador resume así su posición:

En términos simples, en la escuela el conocimiento tiene que ser pertinente, tiene que tener importancia para poder ser crítico, y tiene que ser crítico para poder ser transformador. Que el conocimiento sea pertinente o importante significa que la experiencia sea elocuente para las personas si la transformamos o si la transferimos a distintos contextos... (Speranza,2010,[http://infouniversidades.siu.edu.ar/noticia.php?titulo=peter maclaren: una pedagogia critica para la transformacion&id=1107](http://infouniversidades.siu.edu.ar/noticia.php?titulo=peter%20maclaren%3A%20una%20pedagogia%20critica%20para%20la%20transformacion&id=1107)).

De esta forma, se puede alegar que la pedagogía crítica examina las escuelas en su medio histórico y opone argumentos al análisis positivista, ahistórico y despolitizado al que recurren los críticos liberales y conservadores, en su preocupación por el centralismo de la política y el poder; al tiempo que busca transformar las desigualdades y promover la equidad. En palabras de McLaren (1998, p.21):

La pedagogía crítica resuena con la sensibilidad del símbolo hebreo tikkun, que significa "curar, reparar y transformar al mundo"; todo lo demás es comentario. Proporciona dirección histórica, cultural, política y ética para los involucrados en la educación que aún se atreven a tener esperanza. Irrevocablemente comprometida con el lado de los oprimidos, la pedagogía crítica es tan revolucionaria como los primeros propósitos de los autores de la declaración de la independencia: dado que la historia está fundamentalmente abierta al cambio, la liberación es una meta auténtica y puede alumbrar un mundo por completo diferente.

Para este autor, un importante desafío de la pedagogía crítica consiste en desafiar el papel tradicional de la escuela en la vida cultural y política:

Los teóricos críticos sostienen que los maestros deben comprender el papel que asume la escuela al unir el conocimiento con el poder, para aprovechar ese papel para el desarrollo de ciudadanos críticos y activos. El punto de vista tradicional de la instrucción y el aprendizaje en el salón de clase como un proceso neutral antiséptico y aislado de los conceptos de poder, política, historia y contexto ya no puede ser sostenido con verosimilitud (McLaren, 1998, p.21).

McLaren asegura que la pedagogía crítica se fundamenta en la prioridad ética que reza que se le debe dar poder al sujeto y a la sociedad por encima del dominio de habilidades técnicas atadas a la lógica del mercado laboral. Los teóricos críticos argumentan que las escuelas no proporcionan oportunidades reales que empoderen al individuo ni al colectivo, y en esa misma línea, cuestionan el supuesto de que operen como espacios para la movilidad social y económica, ya que sostienen que las recompensas de esta institución difieren notablemente entre los ricos y los pobres. Es decir,

...los académicos críticos rechazan la tarea que el capitalismo les asigna como intelectuales, como maestros y como teóricos sociales, de servir pasivamente a las situaciones ideológicas e institucionales existentes en las escuelas públicas. Estos académicos creen que las escuelas sirven a los intereses de la riqueza y del poder, mientras al mismo tiempo descalifican los valores y las habilidades de los estudiantes más desposeídos de nuestra sociedad: las minorías, los pobres y las mujeres. En resumen, los maestros de la tradición crítica sostienen que corriente educativa dominante mantiene una tendencia esencialmente injusta que da como resultado la transmisión y la reproducción de la cultura del status quo dominante (1998, p.23-24).

Por su parte, Henry Giroux trabaja alrededor de la pedagogía crítica como un motor que permite y reconoce el conocimiento como la generación de —...oportunidades de *armar ruido*, ser irreverentes y vibrantes” (2000, p.8). Por tanto, las destrezas, el conocimiento y los valores se vuelven contenidos educativos

indispensables para que el estudiante negocie de forma crítica los límites culturales que ofrece la sociedad, y en consecuencia, transformar el mundo en que vive (González, 2006, p.29). Esto, según los teóricos antes mencionados, sería el pilar de la revolución que integraría a espacios de equidad a las poblaciones más desfavorecidas en términos económicos y sanitarios.

Para José de Souza (2007), la mayor forma de dominación es la dicotomía que los imperios han planteado por siglos: superior/inferior, con la cual se ha jerarquizado a los grupos humanos. En la actualidad, y desde la revolución industrial, esta desigualdad se evidencia en los términos de desarrollados /subdesarrollados.

Así, de Souza plantea once premisas que las sociedades, a través de la Educación (formal y no formal) han empleado para estratificar la sociedad y mantener la dualidad ya mencionada. Este autor asegura que los imperios crean un sistema de poder que les permite controlar la realidad.

En contraposición, la pedagogía crítica ofrece la posibilidad de revertir y cambiar el medio. Es decir, se trata de un sistema de pensamiento que propone la sublevación y el cambio absoluto del concepto de desarrollo. En esta línea, hacemos nuestras las premisas que señala de Souza como posibilitadoras de transformación (2007, p.4-5), y que consideraremos básicas para el modelo pedagógico que este trabajo propone:

- (a) *El desarrollo no es universal sino contextual.* Un “modelo” exitoso en un lugar no será exitoso si es replicado en otros lugares. La realidad no es homogénea. El desarrollo es específico, es singular en diferentes contextos.
- (b) *Todos siempre fuimos, somos y seremos apenas diferentes.* Nunca hubo, no hay y nunca existirán civilizados-primitivos o desarrollados-subdesarrollados. Estas son falsas dicotomías ideológico-epistémicas creadas para fines de dominación. La dicotomía del “superior-inferior” facilita la dominación para la explotación. Para ser relevantes para nuestras sociedades, los sistemas de comunicación y educación de la

región deben abandonar la reproducción de dicha dicotomía. Lo que significa ser “civilizado” y “desarrollado” ha dependido históricamente de los parámetros del más fuerte, que los impone para efectos de comparaciones donde él siempre emerge como superior y los demás como inferiores. Como la civilización occidental es la *civilización del tener* y no la *civilización del ser*, dichos parámetros—cuantitativos—son de naturaleza material y tecnológica, para que existan siempre “techas” cuantitativas...

(c) *No se puede transformar la realidad con respuestas sino con preguntas.*

Los educadores latinoamericanos deben adoptar la pedagogía de la pregunta que forma “constructores de caminos”, porque no se aprende con la respuesta ya existente sino con la pregunta localmente relevante que desafía el talento de los interesados. Los adultos no se comprometen con la respuesta que escuchan sino con aquella de la cual participan de su construcción. Para la relevancia de los esfuerzos de desarrollo es más apropiada la *pedagogía de la pregunta* de Paulo Freire, que permite problematizar el mundo desde nuestro contexto, formando constructores de caminos que todavía no existen, que la *pedagogía de la respuesta* de la Escuela de Negocios de la Universidad de Harvard, que nos lleva a un mimetismo que forja seguidores de caminos ya existentes.

(d) *El enfoque del “desarrollo de” prevalece sobre el enfoque del “desarrollo en”.*

El “desarrollo en” un país es un esfuerzo realizado en un lugar geográfico para explotar sus ventajas ecoambientales, socioculturales o de otra naturaleza. El “desarrollo de” incluye necesariamente el desarrollo humano y social de la gente de dicho país, y es realizado desde y con la gente, tomando en cuenta su complejidad, diversidad y diferencias. Por eso, en el “desarrollo en” prevalece la filosofía del “modo clásico” de innovación de *cambiar las cosas* para cambiar las personas, mientras en el “desarrollo de” prevalece la filosofía del “modo contextual” de innovación de *cambiar las personas* que cambian las cosas. No por accidente, el 75% de los procesos de transformación institucional que

fracasa en el mundo tiene como fuente de inspiración el “modo clásico” de innovación.

- (e) *Debemos aprender inventando desde lo local para no perecer imitando desde lo global.* Los modelos universales no son malos porque son foráneos sino porque, concebidos desde una realidad particular, son impuestos a otras realidades donde resultan irrelevantes por ignorar los valores, creencias, experiencias, historias, saberes, necesidades y aspiraciones locales. Para ser relevante localmente, el desarrollo “posible” debe movilizar la imaginación, capacidad y compromiso de los actores localmente interesados en influenciar ciertos aspectos de su futuro.
- (f) *Sin emoción no hay pasión, y sin pasión no hay compromiso.* Para ser relevante, el desarrollo “posible” en distintos contextos debe ser capaz de emocionar para apasionar, y apasionar para comprometer a los actores sociales e institucionales localmente interesados en participar de la construcción del futuro que tendrá impacto en su existencia y en la existencia de otras formas y modos de vida. Eso implica imaginar sueños colectivos para crear fuentes de emoción colectiva...
- (g) *La cooperación ética no entrega el “pescado” ni transfiere el “anzuelo” sino comparte el “arte de hacer anzuelos”.* El enfoque que entrega el pescado atiende a la agenda oculta del superior diseñada para crear dependencia absoluta entre los inferiores. El enfoque que transfiere el anzuelo atiende a la agenda oculta diseñada para definir los peces que el inferior tendrá acceso, a través del control de la forma y tamaño del anzuelo (modelo) previamente fabricado. El enfoque que comparte el arte de hacer anzuelos es el único que permite a los “talentos humanos” locales, que conocen a sus aguas y a sus peces, desarrollar su capacidad para construir anzuelos en las formas y tamaños que sus realidades, necesidades y aspiraciones requieren.

En relación con lo anterior, mencionaremos otra corriente epistemológica que ha emergido en los últimos años: las ciencias de la vida como fundamento de la

complejidad de la educación, también llamada biopedagogía. Esta, a nuestro parecer, podría complementarse con la pedagogía crítica y sus principios, ya que desde esta posición, el placer es concebido como una característica fundamental del aprendizaje, puesto que el conocimiento solamente surge cuando se halla vinculado al gozo y a la curiosidad, lo que evidencia el retorno a principios freireanos. Así, Gutiérrez enfatiza en el hecho de que la biopedagogía (2010, p.3):

...concibe el aprendizaje como la propiedad que tienen todos los seres vivos para autoorganizar la vida. El aprendizaje como un proceso de autoorganización de la vida, obedece a los mismos procesos que sustenta el paradigma emergente: autoorganización, incertidumbre y sostenibilidad (...) el proceso de vivir es un proceso de cognición y el conocer es uno de los elementos esenciales que hace posible la autoconstrucción de los seres vivos.

Reconocidos autores como Maturana y Varela, llaman a este proceso *autopoiesis*, refiriéndose a la autonomía de la creación como una virtud de los seres vivos; y refuerzan como vital la comprensión de lo que entraña el aprendizaje social; para ello, estos pensadores señalan como herramientas la reflexión consciente, el altruismo biológico natural y la necesidad que tenemos de formar parte de grupos humanos (1984, p.14).

Para Maturana, es vital concebir al otro como un legítimo otro, lo que viene a establecer innegables relaciones con la pedagogía crítica ya especificada, en el tanto ambas corrientes proponen la desaparición de la desigualdad y la inequidad:

El espacio educacional, como un espacio de coexistencia en la biología del amor, debe ser vivido en el placer y alegría de ver, tocar, oír, oler, y reflexionar, que nos torna capaces de ver, oír, oler y tocar todo lo que llega a ser accesible para nosotros cuando tenemos libertad para mirar, y miramos simultáneamente al contexto y a la peculiaridad de la situación en la cual estamos en cualquier instante, y hacemos esto abiertos a relacionar situación y contexto sin temor (Maturana, 1999, p. 67).

Por su parte, Flores (2012, p.86) señala que —.la biopedagogía se edifica en la praxis, es decir, en la interrelación de reflexión y en la acción transformadora, las cuales se amalgaman en la construcción de sentidos y generan conocimiento—. Es decir, como en la pedagogía crítica, se busca incidir en el medio y propiciar el cambio.

La biopedagogía busca, por lo tanto, un giro hacia relaciones horizontales donde se valore la interacción y se hable de comunidades de aprendizaje o comunidades aprendientes, donde se reconozca que el estar con vida significa que se está aprendiendo.

Como estrategia de aprendencia¹³, este enfoque sugiere la sistematización de experiencias no solo como una manera de estructurar información, sino como medio para transformar la práctica a partir de la construcción del conocimiento y el reconocimiento de la complejidad del hecho educativo; por cuanto sistematizar una experiencia implica revivirla y generar conocimiento a partir de ella, dado que en el proceso impera una interpretación crítica y autocrítica del hecho abordado.

El siguiente subtema retoma el concepto de sistematización de experiencias ligado a otra construcción teórica que resulta de interés para este trabajo: las buenas prácticas.

Si bien todos deseamos aprender de las buenas prácticas y experiencias tanto propias como ajenas, muchas veces la concreción de este hecho se queda en el mero deseo. Y es que comprender como fuente de aprendizaje la propia práctica no solo constituye un desafío metodológico y técnico, sino político: el aprender de nuestras prácticas permite construir capacidades, y la construcción de estas genera empoderamiento (Jara, sf).

¹³ Desde la biopedagogía surge el concepto de aprendencia en sustitución del vocablo aprendizaje, en el entendido de que el primero expresa más adecuadamente el estado-proceso de aprender.

Aprender de las buenas prácticas: un desafío para la emancipación

Durante las dos últimas décadas el concepto de *buena práctica* se ha incorporado al ámbito educativo. En este contexto, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), especifica los rasgos que definen una buena práctica (<http://www.unesco.org/new/en/social-and-human-sciences/themes/most-programme/>):

Innovadoras, desarrollan soluciones nuevas o creativas.

Efectivas, demuestran un impacto positivo y tangible sobre la mejora.

Sostenibles, por sus exigencias sociales, económicas y medioambientales pueden mantenerse en el tiempo y producir efectos duraderos.

Replicables, sirven como modelo para desarrollar políticas, iniciativas y actuaciones en otros lugares.

En el contexto educativo, una buena práctica sería una política, una iniciativa o un modelo exitoso que mejore cierto proceso, y que además, mediante su difusión, permita aprender de otros, tender puentes entre soluciones empíricas, la investigación y las políticas, proporcionar orientaciones para el desarrollo de otras iniciativas (Consejo Escolar, 2012). La buena práctica no solo permite mejorar la actuación propia, sino compartir estos aprendizajes y contribuir con el enriquecimiento teórico de un campo.

No obstante, la buena práctica por sí sola no genera los resultados efectivos, reflexivos y analíticos que se han expresado, pues para ello se requiere de todo un procesamiento de la experiencia. Así, caemos nuevamente en el concepto de sistematización, definido en el subtema anterior.

Sistematizar una experiencia implica una comprensión acerca del porqué esta se está dando y por qué se desarrolla de cuál o tal manera; asimismo, requiere de un entendimiento e interpretación crítica de lo acontecido a partir de la reconstrucción del proceso (Jara, sf). Si bien esta metodología implica un desafío

a la creatividad y la criticidad, también representa una oportunidad para retar los parámetros convencionales acerca de la validación del conocimiento. Para Jara (sf, p.4):

...sufrimos un paradigma de ciencia que no valora el conocimiento empírico, el saber local, y solo pone énfasis en el conocimiento acumulado, en el saber constituido académicamente. Es un error. La sistematización de experiencias es una gran posibilidad para que se expresen y se desarrollen y divulguen los conocimientos y saberes locales, que tienen mucho que aportar al enriquecimiento del pensamiento científico. Esto también permitirá asumir más creativamente nuestros proyectos, pues no tendremos una actitud pasiva que se reduce a aplicar los conocimientos y verdades que ya existen, sino que impulsaremos nuestra capacidad de crear conocimientos adecuados a la realidad que vivimos y sus particularidades.

Desde esta posición, la sistematización de buenas prácticas constituiría una metodología valiosa para el trabajo que nos ocupa, por cuanto deseamos construir conocimientos con y desde las necesidades y realidades de una población en concreto: las comunidades rurales centroamericanas.

Sin embargo, el desafío radica en trascender lo descriptivo o narrativo hacia lo crítico-interpretativo, cuestionando y rompiendo paradigmas. Se trata de desarrollar capacidades para el ejercicio de nuevas formas de poder que apunten hacia la construcción de una cultura democrática (Jara, sf, p.7).

No obstante, debemos recordar que ante todo, la buena práctica es relevante para quienes la desarrollaron y fueron favorecidos por esta; pero se trata de un proceso que dejó enseñanzas no solo para los locales, sino para otros. Para definir qué se considera significativo en una práctica, partimos de las premisas expuestas por Rosales, Melendreras y Martínez (2008, p.3-4), quienes refieren factores como:

Liderazgo claro -con rasgos emprendedores y participativos- por parte de (...) quienes llevan a cabo la experiencia. Las buenas prácticas se asocian generalmente a grandes líderes...

Existencia de equipos de trabajo motivados y comprometidos...

Apertura a otros grupos o instituciones presentes en el territorio...

Generación de un ambiente propicio para el cambio... Es común observar el desarrollo de una cultura de colaboración y confianza entre los actores involucrados...

Así, la construcción de espacios para la generación, sistematización y divulgación de buenas prácticas viene a constituirse en insumo para el modelo que más adelante proponemos. No obstante, debemos recordar que el modelo pedagógico que este estudio genera, busca la gestión del conocimiento como uno de sus objetivos, por lo que a continuación pasamos revista por este concepto.

Gestión del conocimiento: un medio para la transformación

En términos generales, la gestión del conocimiento está ligada a su aplicación en las organizaciones, y es vista como una transferencia de conocimiento desde donde este se origina hasta donde debe emplearse. Asimismo, se concibe como un proceso que garantiza el desarrollo y la aplicación de conocimientos pertinentes para mejorar la capacidad de resolver problemas y contribuir con la sostenibilidad (Andreu y Sieber, 1999).

Desde un enfoque educativo, la gestión del conocimiento se halla íntimamente vinculada con la transformación de la Escuela y la sociedad (nuevamente podemos tejer relaciones con los fines de la pedagogía crítica y la biopedagogía).

Históricamente, aparece a partir de la toma de conciencia del valor del conocimiento como recurso y producto en la sociedad de la información, e inicia

con Peter Drucker, quien en 1970 emplea el término *knowledge worker*, para dar primacía a las experiencias y conocimientos por encima de las habilidades. Ya en los noventa se trabaja con *knowledge management* en aquellas organizaciones donde tareas y negocios se basan en la *expertise* de sus funcionarios.

Para Minakata (2009), en el campo educativo se parte de que la gestión del conocimiento constituiría la base para el cambio que tiene lugar en la sociedad del conocimiento, por lo que su mención suele también relacionarse con la incorporación de TIC y la disminución de los efectos de la exclusión tecnológica. Para este autor (p.3):

En la dinámica de la emergente llamada sociedad del conocimiento, la economía del conocimiento adquiere un papel determinante en los sistemas sociales y culturales de todas las naciones. Los sistemas educativos que, a partir del siglo pasado, se convierten en una de las piezas angulares del desarrollo económico y social de los estados nacionales, hoy se encuentran inmersos en las transformaciones de la sociedad del conocimiento y de la economía del conocimiento. Estas transformaciones están trastocando la índole de una escuela que se organizó y desarrolló a fines del siglo XIX y primera mitad del siglo XX para dar respuesta a las entonces emergentes sociedades industriales modernas.

En este marco, la escuela deja de ser la encargada, por excelencia, de la transmisión de enseñanza, y se mueve a ser una instancia que promueve el aprendizaje de competencias sociales y productivas para la vida. Ahora la Escuela debe trabajar de la mano con sus participantes, que aprenden desde problemas y proyectos genuinos, lo que establece también una clara relación con la pedagogía de la pregunta¹⁴.

Pero el cambio no termina ahí:

En esta dinámica, el conocimiento presencial que se adquiere cara a cara en grupos en los salones escolares, alcanza nuevos significados frente a

¹⁴ Principio freireano retomado por la pedagogía crítica.

otras modalidades de aprendizaje virtual, en los que los grupos, en ocasiones constituidos como comunidades de práctica, comparten intereses, visiones y problemas comunes que rebasan las esferas locales y las referencias culturales. Hoy se aprende con otros y de otros, se aprende en grupos de gran diversidad en edad, sexo, experiencia y cultura, en contextos reales y virtuales, en comunidades de práctica (Wenger y otros, 2002; citados por Minakata, 2009, p.4).

Así las cosas, la Escuela, los docentes, las políticas educativas y los modelos pedagógicos, se ven obligados a transformar sus viejos cánones para pasar a una dinámica donde se formen alumnos para la vida (Delors, 1994), lo cual exige también trabajar en los valores de solidaridad, colaboración, tolerancia, aceptación y convivencia.

Para la gestión del conocimiento (GC) como concepto, es indistinta la diferencia entre saberes y conocimientos, sea como sistema simbólico, como experiencia constituida en la práctica discursiva o como dominio de un campo. Así, para comprender la gestión del conocimiento en el ámbito educativo, podemos posicionarnos desde una perspectiva epistemológica que considera el conocimiento como acción, cuyo propósito fundamental es mejorar el desempeño y los resultados, en un proceso donde participan actores individuales y grupales, así como mediadores.

En este sentido, también debe tenerse en cuenta la figura mediadora del proceso, a la que llamaremos gestor del conocimiento: un actor que funge como encargado de crear articulaciones entre las diversas funciones del modelo. Por tanto, un gestor del conocimiento está al tanto de los cambios sociales, políticos, económicos y culturales que influyen a la comunidad en que se trabaja.

El quehacer pedagógico del gestor está constituido por capacidades y saberes orientados a mediar el aprendizaje, de tal manera que complementa, actualiza, facilita, enriquece y transforma cada experiencia en un acto de aprendizaje.

Un gestor del conocimiento centra su atención en el aprendizaje y valora la realidad como punto de partida de su labor. Por lo tanto, en los contextos rurales, espacios que ocupan esta propuesta, su actuación es primordial debido a la función articuladora que debe asumir entre la institución educativa y el entorno social. Dicho de otra forma, el gestor del conocimiento es un agente transformador de la realidad educativa (Ramírez y otros, 2012, p.34).

Así, la gestión del conocimiento puede visualizarse como una perspectiva teórico-práctica valiosa para atender las necesidades de cambio que la sociedad actual exige de sus instituciones, en particular, de la Educación (Romero, 2007).

Entre diversos modelos para la gestión del conocimiento, a efectos de este trabajo resulta interesante el modelo holístico. Este toma en cuenta la integralidad del individuo y el contexto que le rodea, y concibe el proceso en forma cíclica y como actividad permanente. Desde esta propuesta, tanto la socialización como la creación, la difusión y la aplicación del conocimiento juegan un papel preponderante (Angulo y Negrón, 2008, p.45-47).

Por su parte, autoras como Terán (2009) refieren la GC en cuanto a su énfasis en cuáles son los conocimientos relevantes y cómo acceder a estos en el momento oportuno con apoyo de las TIC. Para ello, se priorizan e impulsan las tareas que tienen que ver con la colaboración, la realimentación, la capacidad para trabajar en equipo y los beneficios para la comunidad más que para el sujeto. Por tanto, Terán destaca que

...el beneficio del conocimiento al ser compartido y asimilado por los que participan en su producción, sin imponer criterios y orientaciones en función de un beneficio particular, condicionan un clima apropiado para que sus miembros sientan que su producción intelectual está siendo aplicada, tomada en cuenta; que contribuye con su trabajo y con el de los demás, en fin está siendo reconocida como un valor, como algo importante, es decir un aporte directo del trabajador a las necesidades y problemas de la empresa (p.3).

Para el éxito de esta dinámica en espacios donde se media a través de TIC, Terán (2009, p.8) retoma las reglas de colaboración propuestas por Valhondo en 2003:

1. Establecer una comunidad abierta, en la cual nadie del equipo de trabajo puede ser excluido, ya que todos y cada uno de los integrantes tiene que ser escuchado, respetado...
2. Las opiniones son valiosas, pero si estas son constantemente cuestionadas o ignoradas, es evidente que esta comunidad no es participativa, sino limitativa.
3. No mantener conversaciones al margen del grupo. Todas las decisiones son tomadas en el seno de los entornos virtuales de aprendizaje.
4. Implicarse en el grupo. Esto no quiere decir que se deba aceptar todo, ni decir a todo que sí, pero invariablemente se debe dar una realimentación en pro del establecimiento del conocimiento común. Si se cree que en la comunidad virtual de aprendizaje se está trabajando de manera abierta, entonces cada uno de los participantes deberá comportarse de tal forma que se apoye esta creencia.
5. Favorecer la integración. Es importante que todos los que integran este grupo de aprendizaje participen, y en caso de que alguno de los integrantes del equipo de trabajo se quiera pasar inadvertido, es importante tratar de incorporar a los que en determinado momento quedan excluidos.
6. Cultivar altos niveles de respeto. Muchos de los aspectos ligados a los términos como escuchar, integrar, participar, implicar, etc., son manifestaciones de respeto hacia los demás. Si alguien habla cuando otro está exponiendo, si para todo comentario existe un: **-SI, PERO**", el grupo no está mostrando el nivel de respeto requerido en este proceso. Si el objetivo que se persigue es que otros compartan su conocimiento, es

preciso entonces que se muestre respeto por ese conocimiento que se está dispuesto a compartir.

7. Minimizar el papel que juega el individuo en el grupo de aprendizaje es no darse cuenta de que, en gestión del conocimiento, el todo es mayor que la suma de las partes, y que una participación en un entorno de apertura y confianza, crea asimismo el ambiente de colaboración fértil y provechosa...

En fin, la GC surge como una opción transformadora del entorno y validadora de las capacidades que convergen en un equipo de trabajo, otorgándole un papel importante a la comunicación y la construcción de saberes (comunidad aprendiente). En este escenario, forzosamente la realimentación y el aprendizaje conjunto cobran vigencia; y así, las prácticas favorecedoras o las experiencias erróneas juegan también un papel significativo en cuanto a la generación de experiencias y los espacios de aprendencia que se consoliden.

Pero todo este recorrido teórico solo tiene sentido si los frutos de las pedagogías para la emancipación trascienden los espacios académicos y repercuten de forma directa sobre las poblaciones. En nuestro caso, son objeto de interés las poblaciones rurales, y es mirando hacia ellas, buscando con ellas y construyendo con ellas, que podremos acercarnos a propuestas más reales y necesarias. Así, creemos oportuno citar el —*paradigma comunitario de la cultura de la vida para vivir bien*” (Huanacuni, 2010, p.6), una filosofía sustentada en la visión de los pueblos indígenas ancestrales, y que forma parte sustancial del marco político que más adelante veremos.

Ahora bien, en el marco de las posiciones y paradigmas expuestos, resulta inevitable concebir nuestra posición en el marco de la innovación como ruta hacia el modelo que buscamos. A continuación un breve recorrido por lo que se ha escrito sobre el particular.

2.1.3 Innovación: el camino hacia un modelo pedagógico emancipador

La lucha ya no se reduce a retrasar lo que acontecerá o asegurar su llegada; es preciso reinventar el mundo.

Freire

...se considera la organización de procesos de enseñanza-aprendizaje en entornos virtuales como un proceso de innovación pedagógica basado en la creación de las condiciones para desarrollar la capacidad de aprender y adaptarse (...) desde esta perspectiva podemos entender la innovación como un proceso intencional y planeado, que se sustenta en la teoría y en la reflexión, y que responde a las necesidades de transformación de la práctica para un mejor logro de los objetivos (Salinas, 2005, p.2).

El término innovación suele asociarse a discursos que involucran tecnologías y a programas educativos que incluyen las TIC como parte de sus propuestas metodológicas. Sin embargo, la sola utilización de estos recursos no necesariamente arroja resultados estimulantes o conlleva cambios asertivos en lo que a educación, aprendizaje, empoderamiento, participación y productividad refiere.

¿Por qué entonces se habla de transformaciones al mencionar las TIC?
¿Es solo porque en materia tecnológica los avances y mejoras están a la orden del día? ¿Es que por tratarse de tecnologías se cree que los procesos educativos en que estas se impliquen avanzan simultáneamente?

Antes de dar respuesta a estas interrogantes, es también necesario revisar la siguiente cuestión: ¿estamos ante una sociedad del conocimiento o más bien frente a sociedad de la información? Para Bianco y otros (2002), es indiscutible que las transformaciones ligadas a TIC son complejas y que sus raíces probablemente se encuentran más vinculadas con los ámbitos económico y productivo que con las telecomunicaciones mismas. Así, vemos que la discusión

acerca de su empleo se genera muy al margen de los postulados que el buen vivir promueve:

... pasamos de una era en donde el principal proceso para generar valor o riqueza era la transformación de materias primas en productos (...) a una era en donde el conocimiento se ha convertido en un factor clave y distintivo que permite transformar insumos en bienes y servicios con mayor valor agregado. En esta nueva era, el proceso productivo requiere de trabajadores capaces de manipular conocimientos e insumos complejos para producir bienes y servicios diferenciados. Al mismo tiempo, la ampliación de la oferta requiere de consumidores con las capacidades adecuadas para descifrar y aprovechar los nuevos productos... (p. 5-6).

Para estos autores, en esta época es difícil separar la posibilidad o el acceso a la mera información y el hecho de poseer o reconstruir conocimientos a partir de esos datos. Sin embargo, son enfáticos al manifestar que:

Poseer conocimientos, en cualquier esfera o ámbito, es ser capaz de realizar actividades intelectuales y manuales. El conocimiento es, por tanto, fundamentalmente una capacidad cognoscitiva. La información, en cambio, es un conjunto de datos, estructurados y formateados pero inertes e inactivos hasta que no sean utilizados por los que tienen las capacidades necesarias para interpretarlos y manipularlos (Bianco y otros, 2002, p. 8).

No obstante, el texto destaca que no es casual que ambos términos sean constantemente vinculados con conceptos ligados a cambio y transgresión (p. 9):

Es posible interpretar a la Sociedad de la Información como una etapa previa a la conformación de la Sociedad del Conocimiento, en la que se aplican las TICs a un sinnúmero de actividades, lo que constituye la base para el posterior desarrollo de la Sociedad del Conocimiento, que implica un cambio cualitativo en el uso y aplicación de la información para la generación de nuevos conocimientos, cambio basado en la educación y el aprendizaje...

En este camino, el reto sería dilucidar qué tipo de información es útil, cuáles son los procesos para llegar a conocimientos críticos, reflexivos, expansivos, espirituales y morales; cómo lograr que esa información se traduzca en prácticas que mejoren la calidad de vida, generen nuevas oportunidades, reduzcan la desigualdad y apunten hacia el buen vivir de las comunidades. Desde luego, este es un desafío que requiere también de enormes transformaciones en el seno de todo el aparato Educativo (Paredes, 2002. Madrid y Mayorga, 2005. Castañer, 2007).

Así las cosas, si cambio es la palabra clave, entonces hay que retomar la definición de Fullan (2002, p. 15), para quien la inestabilidad que toda transformación acarrea, hace que entre los términos para definir este concepto sobresalgan expresiones contradictorias: pérdida, peligro, miedo, estímulo, mejora, energía, ansiedad ... Para este autor, es vital concentrar el cambio en cuatro puntos: un fin ético que genere compromiso y estimule hacia transformaciones que lleven a mejorar la calidad de vida o que impliquen algún valor humano; una comprensión de fondo acerca de lo que ese cambio entraña; una mejoría en las relaciones interpersonales y una cultura en que el conocimiento pueda construirse lentamente, relacionarse con experiencias particulares, generarse en un contexto específico, modificarse, respetar los intereses de distintos grupos y compartirse. En otras palabras, una situación en que se integren —comunidades profesionales de aprendizaje” (p. 79), o como la biopedagogía propone, comunidades aprendientes.

Otra cuestión central es el hecho de que —..una cultura en transformación se caracteriza, por un lado, por ser veloz y no lineal, y por otro, por poseer un gran potencial para los avances creativos” (Fullan, 2002, p. 45). Para estar atentos a esos avances y poder escucharlos, la recomendación del autor es mantenerse atento a las resistencias; especialmente cuando se trata de puntos de vista que difieren de los propios y de críticas o cuestionamientos a la propuesta; pues —...las personas se resisten motivadas por razones que consideran

respetables. Puede que vean alternativas que nunca pensamos...” (Maurer, citado por Fullan, 2002, p. 57).

De ahí que sea tan importante que, en materia educativa, toda propuesta considere y escuche la voz de los grupos hacia quienes se dirige; fundamentalmente, cuando se trata de colectivos que suelen ser marginados o que, por la escasa participación a la que tienen acceso, simplemente se niegan a involucrarse en la iniciativa o la abandonan rápidamente. Para ello, se debe también recuperar el conocimiento emocional y desestimar la función del docente —~~efe~~” o mandador, pues —...alguien que quiera ser un activista del conocimiento debe abandonar de entrada la idea de controlarlo...” (Von Krogh, citado por Fullan, 2002, p. 104). Una cultura de la transformación debe inspirarse en varias pautas estrechamente vinculadas: —...la necesidad vital y paradójica de aprender lentamente, la importancia de aprender en contexto, y la necesidad de que (...) se consiga compromiso interno en todos los niveles ...” (Fullan, 2002, p. 138).

Para Imbernón, el éxito en este tipo de proyectos de renovación no solo se asocia a una articulación interna que dé con el cambio, sino al desarrollo de una competencia que

... no puede limitarse a una tarea única y repetitiva, sino que supone la capacidad de aprender, de innovar, de comunicar los procesos de innovación, comprendiendo las diversas circunstancias y la capacidad de adaptar el conocimiento a ellas (1994, p. 28).

Dos propuestas pedagógicas que coinciden en sus lineamientos con los principios señalados y que se relacionan con programas educativos que incluyen las TIC como estrategia, son el aprendizaje dialógico y la generación de comunidades dialógicas de aprendizaje. Para efectos nuestros, y acogiéndonos a lo abordado en apartados anteriores en lo que respecta a la biopedagogía y a la pedagogía crítica, nos referiremos a comunidades aprendientes.

El nacimiento de estas tendencias –que vienen a superar al constructivismo y al aprendizaje significativo- se relaciona con los cambios socioeconómicos que dan pie al advenimiento de la sociedad de la información, y además, con la urgencia de establecer cambios educativos que respondan satisfactoriamente a las demandas del nuevo milenio (Jomtien, 1990. Delors, 1994. Flecha y Tortajada, 1999. Giroux, 1999. Santo Domingo, 2000. Morín, 2001. Declaración de La Habana, 2002. Flecha y Puigvert, 2003; Ibáñez, 2007).

Estas inclinaciones caminan hacia lo planteado por el currículo democrático (Guarro, 1999), la pedagogía crítica (Giroux, 1999. Ibáñez, 2007), la educación igualitaria y la participación de la comunidad en todos los procesos (Freire, 1970; Maturana, 1984; de Souza, 2007).

A partir de lo expuesto por Habermas (1987), se despliegan principios enfocados en el diálogo como motor de situaciones que contribuyen con la generación de aprendizajes; es decir, se recuperan las habilidades comunicativas usualmente relegadas por el sistema educativo que, por tradición, enfatiza solamente en las destrezas de tipo académico. Sin embargo, para Flecha y Tortajada:

La educación en la sociedad de la información debe basarse en la utilización de habilidades comunicativas, de tal modo que permita participar más activamente y de forma más crítica y reflexiva en la sociedad. Si pretendemos superar la desigualdad que genera el reconocimiento de unas determinadas habilidades y la exclusión de aquellas personas que no tiene acceso al procesamiento de la información, debemos reflexionar en relación a plantear qué tipo de habilidades se están potenciando en los contextos formativos, y si con ello se facilita la interpretación de la realidad desde una perspectiva transformadora (1999, p. 22).

Como alternativa, estos autores proponen el aprendizaje dialógico, cuyos principios se enfocan en (p. 23):

- a) El diálogo igualitario. Todos los aportes se consideran en función de la validez de sus argumentos y no desde criterios impuestos por un saber hegemónico.
- b) La inteligencia cultural. Engloba las inteligencias académica y práctica, las capacidades lingüísticas y de acción.
- c) La transformación. Las relaciones entre la gente y su entorno, cambian. Se retoman los postulados freireanos relativos a la transformación y adaptación: se defiende la posibilidad de que los cambios igualitarios sean resultado del diálogo, no de la fuerza ni del carisma de un líder.
- d) La dimensión instrumental. Abarca todos los aspectos que se acuerde aprender.
- e) La creación del sentido. Como medida para contrarrestar la lógica utilitarista del mercado.
- f) La solidaridad.
- g) La igualdad de diferencias. No a la adaptación que intensifica las distancias y genera mayor exclusión; sí a la transformación.

Por su parte, las comunidades aprendientes

...parten de un concepto de educación integrada, participativa y permanente. Integrada, porque se basa en la acción conjunta de todos los componentes de la comunidad educativa (...) Participativa, porque el aprendizaje depende cada vez menos de lo que ocurre en el aula y cada vez más en correlación entre lo que ocurre en el aula, el domicilio y la calle. Permanente, porque (...) recibimos mucha información cuya selección y procesamiento requiere una formación continuada (Flecha y Tortajada, 1999, p. 25).

Las comunidades de aprendizaje o aprendientes, basan su clima estimulante en las expectativas positivas de quienes participan del proceso. Desde este enfoque, todos los individuos tienen derecho a una condición que los coloque en igualdad de oportunidades, que les garantice la posibilidad genuina de

completar al menos su educación secundaria y acceder a un puesto de trabajo que les permita vivir dignamente,

... las comunidades de aprendizaje son resultado del esfuerzo dialogante e igualitario de muchas personas (...) Todas y todos aportan sus capacidades y motivaciones a un proyecto colectivo...

en que éxito o fracaso se comparten (Flecha y Tortajada, 1999, p. 26). Al respecto, Bianco y otros (2002, p. 11) indican:

Debido a su importancia capital, los procesos de aprendizaje social que la generación y aplicación (apropiación) del conocimiento pueden generar, se convierten en el eje central de una estrategia orientada hacia la construcción de una Sociedad del Conocimiento. Es este proceso el que lleva al desarrollo de (...) sociedades del aprendizaje (*learning societies*), organizaciones que aprenden (*learning organizations*), y redes de aprendizaje (*learning networks*) ... Es a través de este proceso que el conocimiento hace posible que los miembros de una sociedad construyan su futuro.

En este sentido, el aprendizaje es colectivo y se desarrolla a través del intercambio:

A diferencia de las habilidades académicas o prácticas, las habilidades comunicativas se aprenden a través de una relación entre iguales cuyo objetivo es entenderse, actuar en el entorno entre iguales y resolver cooperativamente una situación problemática. El uso de estas habilidades comunicativas tiene como consecuencia el aprendizaje dialógico, esto es el resultado de las interacciones que produce el diálogo igualitario para llegar a consensos con pretensiones de validez (Elboj y otros, 1998, p. 134).

En el ámbito de las TIC, Flecha y Puigvert (2004) enfatizan en el uso dialógico de las tecnologías incluso, como un elemento de lucha contra la desigualdad y señalando enfáticamente la innovación como característica de

estas. Así, apuestan por una sociedad comunicativa en que la equidad y el debate, movilizados por las nuevas tecnologías y los procesos educativos, caminan hacia un nuevo concepto de desarrollo.

De estos supuestos se desprende una manera de entender los procesos educativos y la metodología desarrollada a través de TIC para la enseñanza. Así, surgen las llamadas comunidades virtuales de aprendizaje (CV):

...nos referimos a comunidades de personas, que comparten unos valores e intereses comunes, y que se comunican a través de las diferentes herramientas de comunicación que nos ofrecen las redes telemáticas, sean sincrónicas o asincrónicas (Salinas, 2003, p.7).

...lo fundamental de una CV no es que están en la red, sino que forman parte de ella personas, y serán exitosas si las personas que la conforman están unidas para la realización de tareas conjuntas; es decir, si persiguen intereses comunes. No debemos olvidarnos que al hablar de CV nos estamos refiriendo directamente a aspectos de sociabilidad e interacción social entre sus participantes, no al aislamiento sino a la colaboración (Cabero, 2006, p. 7, 10).

De nuevo, la colaboración y la intervención equitativa y respetuosa son claves para el éxito de la comunidad. Por ello, autores como Chaupart (2003, p. 5) retoman el papel del docente en este nuevo contexto, y señalan que el educador debe cambiar, o como mínimo, adaptar sus concepciones sobre educación, aprendizaje y comunicación a un nuevo paradigma en que ellos, como controladores del proceso ni siquiera existen, pues su presencia cambia a participantes en diálogo y discusión.

Por su parte, Figueroa (2007) destaca los factores sociales como elementos de importante repercusión en los resultados que puedan obtenerse o en las consecuencias desplegadas una vez instalada la comunidad de aprendizaje. Si es así, y esto obviamente se relaciona de forma íntima con los planteamientos del

aprendizaje dialógico, el currículo democrático, la pedagogía emancipadora, e incluso, con los principios vygotskyanos¹⁵, entonces es necesario indagar en lo que respecta al marco social que encuadra las categorías de análisis de este trabajo.

A propósito de ello, y como introducción al siguiente apartado, vale la pena destacar lo mencionado en ENRED (2004, p. 159):

En cualquier caso, hablar de transformación de procesos supone hablar de personas que realizan algún trabajo y de la forma de relacionarse con otras. La transformación de procesos necesita siempre del compromiso de personas locales que garanticen el funcionamiento y la sostenibilidad de la innovación introducida, en este caso, de la incorporación de la Sociedad de la información al servicio del desarrollo.

En este sentido, de Souza (2007) es enfático al decir que no se gana nada transformando procesos si antes no se transforma a las personas que participan de estos; por ello, la transformación no viene dada únicamente por políticas o reglamentos, sino por revoluciones sociales que demandan cambios de mentalidad y estructura.

De esta forma, hemos abarcado los aspectos del marco educativo que sirven como punto de partida para el modelo pedagógico que proponemos en este estudio.

Evidentemente, como se ha mencionado de forma repetida en este apartado, los vínculos de este marco con los componentes social y cultural son obvios; hecho especialmente sensible cuando nuestra propuesta se gesta en el ámbito de las comunidades rurales centroamericanas.

A continuación, nuestra aproximación teórica respecto de lo que el marco social de este trabajo comprende.

¹⁵ Vygotsky fue un cognoscitivista que revalorizó la importancia del contexto social, los factores culturales y la realidad del estudiante en el desarrollo progresivo de los elementos cognitivos.

2.2 Marco Social

*...tenemos el derecho a ser iguales cuando
la diferencia nos inferioriza y tenemos el derecho a ser diferentes
cuando la igualdad nos descaracteriza*

Souza Santos

Cuando se trata del tema de TIC en el ámbito educativo o su uso en poblaciones marginadas (países pobres, zonas rurales, campesinos, indígenas e inmigrantes); la exclusión, la desigualdad y la brecha económica que supone mantenerse al margen de las tecnologías, son temas recurrentes. Si bien las TIC posibilitan un nuevo tipo de inclusión, también pueden convertirse en instrumentos de marginación social.

Así las cosas, inclusión y exclusión social se presentan como un desafío para las TIC y para los programas educativos desarrollados a través de estas.

2.2.1 Inclusión y exclusión social: ¿son las TIC responsables?

La sociología de la educación actual ha estudiado ampliamente el hecho de que la escuela es un factor para la transformación o para la exclusión, pero no es ni una institución neutra ni una institución reproductora (...) por lo tanto, debemos decidir si queremos una educación para la igualdad o una educación para la exclusión (Flecha y Tortajada, 1999, p. 20).

Con esta premisa como punto de arranque para nuestro recorrido teórico, es válido intentar aproximarse a diferentes posiciones alrededor de los conceptos

de inclusión y exclusión social como consecuencia de una u otra aplicación de las tecnologías en los ámbitos educativo y laboral; muy especialmente, en torno a lo que la educación puede hacer para convertirlas en herramientas que potencien los principios de la educación para todos, la equidad, la participación ciudadana y la inclusividad. Para ello, es importante recalcar que la llamada

... sociedad de la información prioriza el dominio de ciertas habilidades. Las personas que no poseen las competencias para crear y tratar la información o aquellos conocimientos que valora la red, quedan excluidas. Se va caracterizando una sociedad en la que la educación, al proporcionar el acceso a los medios de información y de producción, se convierte en un elemento clave que dota de oportunidades o agudiza situaciones de exclusión (...) La forma como se organiza, se codifica y se transmite el conocimiento, coincide con la de los grupos privilegiados... (Flecha y Tortajada, 1999, p. 16).

Sobre lo anterior surge el mayor cuestionamiento a tales recursos: los desarrolladores de tecnologías y apoyos educativos mediados por TIC, por excelencia, son los llamados *países del primer mundo*. Usualmente, sus producciones se basan en intereses de mercado muy concretos que responden a demandas de un sector particular, con cierto poder adquisitivo, un nivel de escolaridad determinado y rasgos culturales heterogéneos (Kelley, 2001).

Sobra decir que el cliente meta no comprende las necesidades de los países más pobres, de sus adultos campesinos o residentes de zonas rurales, indígenas o inmigrantes. La situación se agrava más cuando se piensa en que

... aquellos ciudadanos que no sepan desenvolverse en la cultura y tecnología digital de un modo inteligente (saber conectarse y navegar por redes, buscar la información útil, analizarla y reconstruirla, comunicarla a otros usuarios) no podrán acceder a la cultura y el mercado de la sociedad de la información. Es decir, aquellos ciudadanos que no estén cualificados para el uso de las TIC tendrán altas probabilidades de ser marginados

culturales en la sociedad del XXI. Este analfabetismo tecnológico provocará, seguramente, mayores dificultades en el acceso y promoción en el mercado laboral, indefensión y vulnerabilidad ante la manipulación informativa, incapacidad para la utilización de los recursos de comunicación digitales (Área, 2003, p.2).

Es precisamente a esta situación a la que múltiples autores han llamado brecha digital (Flecha y Puigvert, 2004). A este respecto, Bianco y otros mencionan (2002, p.7) que:

... además de las desigualdades entre países desarrollados y en desarrollo, es preciso prestar atención a las brechas “*al interior*” de cada sociedad, tanto en términos de regiones como de individuos (...) la difusión de las TICs está alterando la distancia geográfica, redefiniendo conceptos básicos como el de cercanía, así como nuestra percepción del tiempo. Estas nuevas tecnologías son una potente herramienta de integración aún para regiones o individuos ubicados en sitios inhóspitos y, hasta hace poco tiempo, condenados al aislamiento.

Pero también tiene un fuerte efecto de exclusión para quienes quedan al margen de su uso. En consecuencia, en una misma área o zona podrían convivir comunidades o individuos que aprovechan todas las ventajas de las TICs junto con otros que aún deben desenvolverse sin su ayuda. Incluso entre los que accedan a la red persistirán severas diferencias.

Raad (2006, p. 1) enfoca la cuestión desde la exclusión digital, y la reconoce como

... la diferencia existente entre países, sectores y personas que tienen acceso a los instrumentos y herramientas de la información y la capacidad de utilizarlos, y aquellos que no la tienen.

Adicionalmente, hay que decir que la brecha digital es solo una parte del problema, pues en el fondo, se trata de una serie de desigualdades en muchos otros ámbitos: desde el reconocimiento oficial de la lengua y la cultura, pasando por asuntos de género, edad y escolaridad, hasta el poder adquisitivo y la posición social; elementos que desencadenan, como un juego de dominó, discriminación, menos oportunidades para el mejoramiento de la calidad de vida, escasa participación en la toma de decisiones, desinformación, pocos espacios de socialización y la imposibilidad de acceder a otras lógicas de consumo y comunicación (Castañeda y Prendes, 2004).

Asimismo, ENRED (2004, p. 139) indica que:

La alfabetización informática y navegadora de la población es todavía una asignatura pendiente, especialmente para aquellas personas con un nivel de formación bajo y también para las que conocen la existencia de Internet pero no se plantean utilizarlas porque no lo creen necesario en su profesión ni en su vida privada.

Por su parte, Raad menciona dos vertientes que se han asumido en torno a la problemática excluyente: por un lado, una visión que supone que una vez superado el problema del acceso, la siguiente preocupación tendría que ver con una brecha informativa, es decir, la promoción de servicios que universalicen los contenidos; aunque lo vital sería más bien la posibilidad genuina de ejercer estos de forma crítica en actividades relevantes.

Otra tendencia afirma que la brecha existe gracias a contexto de dependencia y subordinación vinculado con estructuras históricas, sociales, políticas y económicas; es decir, que garantizar acceso a tecnologías e información, incluso cuando esta última se facilite de forma reflexiva, no garantiza la disminución de la pobreza, las desigualdades ni la discriminación.

Sobre este particular Tedesco (2007, p. 11) expone datos que indican que en América Latina la brecha digital continua creciendo: la velocidad de los cambios tecnológicos y el costo económico que tal inversión requiere, deja cada vez más

rezagados a los pobres y a los sectores más alejados de los centros urbanos. De la Torre y Riccitelli (2002) dejan en claro que los niveles motivacionales –influidos por aspectos psicológicos, sociales y económicos- y el nivel socioeconómico impactan el grado de acceso y manejo de TIC, por lo cual, es entendible que la exclusión social agudizada por el uso de las tecnologías sea la tónica en los sectores con menor poder adquisitivo.

Pero el problemas de la brecha se aprecia en su magnitud real cuando se considera que el uso de las TIC representa, tal como expone Munuera (2005, p. 2), la creación de

...nuevos parámetros de valoración social, de valoración en definitiva, de las personas y de su lugar de "poder" e influencia en la sociedad: el que tiene ordenador y el que no lo tiene, el que tiene conexión a la red y el que no la tiene, los conectados y los desconectados.

Para Prado, Salinas y Pérez (2006, p. 9-10), los aspectos que repercuten en la brecha digital, y su consiguiente desigualdad social, son múltiples. A este respecto, estos autores rescatan lo que para la UNESCO (2005) serían los factores de mayor sensibilidad para ubicar a un individuo o grupo entre los excluidos:

Los recursos económicos: El Precio todavía muy elevado de un ordenador y de las telecomunicaciones para los particulares en los países del Sur, así como el costo elevado de las inversiones en infraestructuras representan un poderoso factor de desigualdad.

La geografía: La asimetría entre las ciudades y el campo crea situaciones de profunda desigualdad. En los países del Sur, las dificultades para acceder a la tierra y el crédito, la libre circulación de la mano de obra, las deslocalizaciones y el impacto de los media han provocado un desarrollo sin precedentes de las zonas urbanas en detrimento de la participación de las regiones rurales en la revolución de las nuevas tecnologías...

La edad: Los jóvenes se sitúan a menudo en cabeza con respecto a la utilización de las innovaciones tecnológicas y sus aplicaciones, pero constituyen un público especialmente vulnerable a las dificultades económicas y sociales. Por otra parte, el trabajo de reciclaje que necesitaría la puesta al día de las personas de cierta edad al ritmo actual de las innovaciones tecnológicas puede ser un obstáculo insuperable, teniendo en cuenta la carencia de estructuras de formación adecuadas. Una formación sistemática de los jóvenes en las nuevas tecnologías y una mayor solidaridad entre las generaciones en beneficio de las personas de más edad permitirían reducir las brechas existentes y contribuirían a reforzar los vínculos sociales y familiares en las sociedades del conocimiento emergentes.

El sexo: Las desigualdades entre hombres y mujeres en el ámbito de las tecnologías es otra faceta de la Brecha Digital. En efecto, casi los dos tercios de los analfabetos del mundo son mujeres. En los países en desarrollo, una mujer de cada dos por término medio no sabe leer. Aunque en los países industrializados las mujeres representan una porción bastante considerable de los usuarios de Internet, en los países en desarrollo existe el riesgo de que acumulen una serie de desventajas que les impidan acceder a las tecnologías.

La lengua: Representa un obstáculo importante para la participación de todos en las sociedades del conocimiento. El auge del inglés como vector de la mundialización restringe la utilización de los demás idiomas en el ciberespacio...

La educación y la procedencia sociológica o cultural: Desde mediados del siglo XIX la escuela obligatoria permitió afrontar los desafíos planteados por la primera y segunda revoluciones industriales. Cabe preguntarse si en el siglo XXI la iniciación a las nuevas tecnologías no está destinada a convertirse en un elemento fundamental de la “educación para todos”. La evolución de la sociedad “postindustrial” necesitará inversiones

considerables en la educación y formación. Aquí, una vez más, se da una íntima conexión entre las sociedades de la información y las sociedades del conocimiento.

El empleo: en muchos países el acceso a Internet sólo se efectúa en los lugares de trabajo y los cibercafés, que distan mucho de estar al alcance de todos los bolsillos. La brecha tecnológica va a menudo unida a la brecha en materia de empleo.

La integridad física: En el año 2000, sólo un 23,9 % de los discapacitados poseía un ordenador personal en los Estados Unidos, mientras que esa porción ascendía al 51,7 % en el resto de la población. Como la mayoría de los discapacitados suelen estar confinados en sus domicilios, Internet representa para ellos una posibilidad única de reinserción social, por ejemplo mediante el teletrabajo...

Por supuesto, son significativas las consecuencias de estos hechos, pues se genera una agudización de la exclusión los sectores de por sí socialmente excluidos. Entre los factores que este Espinoza (2004) señala como determinantes para la exclusión social destacan: pobreza, emigración, inexistencia o debilidad de servicios educativos pensados para etnias y minorías socioculturales, violencia, maternidad precoz, falta de empleo, poca participación ciudadana y escaso acceso a la información y a las tecnologías.

Sin embargo, en contraposición a los argumentos anteriores, existe toda una serie de discusiones académicas que aseguran que las TIC pueden también comprenderse y manipularse como herramientas para acceder a espacios que fomenten la participación ciudadana y el empoderamiento, de forma que se disminuya la inequidad. Desde esta óptica, se entiende la inclusión como —.al integración de una ciudadanía activa (...) fortalecida desde el escenario digital o tecnológico” (Raad, 2006, p. 3, 4).

Esta perspectiva también asume que las posibilidades de llegar e interpretar la información, generan más participación, incidencia en asuntos políticos, toma de decisiones y acceso a espacios de poder.

No obstante, estas posibilidades siguen siendo una utopía en las regiones de mayor pobreza. Por este motivo, Prado (2005, p. 32), con base en las palabras de la *Comisión para la Sociedad de Información Europea más allá de 2005*, apunta:

...Las políticas conocidas como de "eInclusión" deberán apuntar a asegurar la igualdad de acceso y disponibilidad de servicios de TIC's para todos, a un costo económico. ...Estas políticas que son una necesidad absoluta, aún son complejas de implementar...

Para ENRED (2004, p. 27):

Las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones se han convertido en un instrumento indispensable para la lucha contra la pobreza (...) A través de ellas, los países en desarrollo tienen una oportunidad sin precedentes de conquistar mucho más eficazmente objetivos de desarrollo de primera necesidad, como son la reducción de la pobreza y la provisión de servicios básicos de salud y educación.

Seguidamente, un repaso sobre la manera en que las áreas rurales latinoamericanas conviven con la exclusión social.

Exclusión social en contextos rurales

En párrafos anteriores se ha mencionado el impacto de las TIC sobre la exclusión social y su papel en la reversión de esta. Ahora veremos qué pasa al respecto en los contextos rurales latinoamericanos.

Para iniciar, basta con revisar los datos reportados por la CEPAL (Saavedra y Arias, 2007, p. 200) en cuanto a los niveles de pobreza y pobreza extrema en distintas regiones latinoamericanas. Para México y Centroamérica, por

ejemplo, en el año 2005 un 8,5% de sus habitantes subsisten con menos de un \$1 (un dólar americano) al día, lo que equivale a 43 y medio millones de personas.

De acuerdo con Echeverría y otros (1998, p. 6) un 60% de los pobres latinoamericanos residen en zonas rurales; y de estos, más del 66% son pequeños productores (p.9).

En relación con los índices de desarrollo, todos los datos muestran que la mayor concentración de la pobreza se da en áreas catalogadas como rurales. En 2000, el Fondo Internacional de Desarrollo Agrícola (FIDA), indica que la población rural bajo la línea de pobreza (pobreza extrema) es de 47 millones de latinoamericanos para inicios de este milenio (Quijandría y otros, sf, p. 9).

Más recientemente, se publican estudios relativos a la reducción de la pobreza en países latinoamericanos. Así, para 2005, tenemos datos de pobreza y pobreza extrema (indigencia) referidos al producto interno bruto (PIB) de cada nación en contextos rurales latinoamericanos (León, 2008, p.27).

Tabla 1. América Latina, 2005: PIB por habitante e incidencia de pobreza e indigencia en áreas urbanas y rurales. Según nivel de PIB por habitante.

Países	PIB por habitante en 2005	Indigencia urbana	Indigencia rural	Pobreza urbana	Pobreza rural
Bolivia (2004)	1039	20.2	58.8	53.8	80.6
Colombia	2199	18.2	25.6	45.4	50.5
Ecuador	1549	17.1	29.2	45.2	54.5
El Salvador (2004)	2106	13.8	26.6	41.2	56.8
Guatemala (2002)	1724	18.1	37.6	45.3	68.0
Honduras (2003)	942	35.1	69.4	62.7	84.8
Nicaragua	812	33.4	55.1	63.8	77.0
Paraguay	1361	23.2	44.2	55.0	68.1
Perú (2004)	2227	18.6	...	51.1	...
República Dominicana	2471	22.3	28.8	45.4	51.4
Promedio simple	1643	22.0	41.7	50.9	65.7

Nota: *Progresos en la reducción de la pobreza extrema en América Latina* (2008). CEPAL-AECID.

Como puede apreciarse, cuatro de los países centroamericanos que integran este trabajo se encuentran entre las naciones latinoamericanas con el PIB más bajo por habitante. En ellos, desde un 56 hasta un 85% de sus habitantes se consideran pobres rurales, y entre las personas catalogadas en pobreza extrema, entre un 26 y un 60% viven en contextos rurales. Los datos más críticos son para Honduras.

Por su parte, el mismo documento (León, 2008, p. 28) presenta datos referidos a las brechas entre indigencia y pobreza en contextos rurales con respecto a los urbanos. Así, se indica que El Salvador, Honduras, Guatemala y Nicaragua. Las brechas entre pobres rurales y urbanos en los cuatro países centroamericanos con menos PIB por habitante van desde un 9,5% en Guatemala, hasta un 21,6% en Honduras. Y en lo que respecta a pobreza extrema desde un 4,6 (Guatemala) hasta un 21% (Honduras).

Como apuntamos en la introducción de este trabajo, los datos señalan que cinco de los países centroamericanos se cuentan entre los más pobres de Latinoamérica (Guatemala, Nicaragua, El Salvador, Belice y Honduras), por lo que veremos algunos índices de desarrollo de esta región.

Para la CEPAL (León, 2008, p.35), es destacable que la región latinoamericana haya logrado una significativa reducción de la pobreza extrema (87%), pero llama la atención sobre el hecho de que en las subregiones donde se encuentran los países más pobres –Centroamérica es una de ellas- los porcentajes más altos son para aquellos con mayor población rural e indígena. De hecho, este informe reconoce que el origen étnico parece incidir en la probabilidad de pertenecer a los estratos de menos ingresos. La disparidad de los datos entre las poblaciones es evidente: del total de pobres centroamericanos un 45,3% vive en contextos rurales y un 20% pertenece a un pueblo indígena.

El informe citado revela además las divergencias en cuanto a ingresos entre zonas urbanas y rurales. Así, menciona que en Honduras, Panamá y Nicaragua, este es de entre un 50 y un 80% más alto en la metrópoli, y se presenta como excepcional el caso costarricense, donde la disparidad está entre el 8 y el 11% de los ingresos. De igual forma, se destaca el caso de Guatemala y El Salvador donde la brecha se redujo gracias a que los ingresos de las comunidades rurales se han incrementado de forma rápida y significativa debido a la entrada de remesas (León, 2008, p.47). No obstante, las migraciones implican toda una nueva problemática para los contextos rurales: desde desintegración familiar hasta desarraigo.

Al revisar estos datos, es importante entender el concepto de pobreza que sustenta las cifras. Para el FIDA:

...la pobreza rural debe ser concebida como un proceso en el que seres humanos presentan y desarrollan patrones sociales y de comportamiento (...) Debido a estas características intrínsecas, la pobreza es más que una categoría demográfica o una clase socioeconómica: la pobreza es también una actitud de vida. Este aspecto está relacionado con la percepción que los campesinos pobres tienen de sí mismos, frente a la comunidad local, la sociedad rural y el país en su conjunto, conduciendo a la desvalorización y a la baja autoestima (...) Estas percepciones influyen en la naturaleza de los procesos productivos y reproductivos de la familia, sus estrategias de supervivencia y sus relaciones con otros campesinos pobres y no pobres, la comunidad y la trama social del mundo rural que los circunda (Quijandría y otros, sf, p. 7).

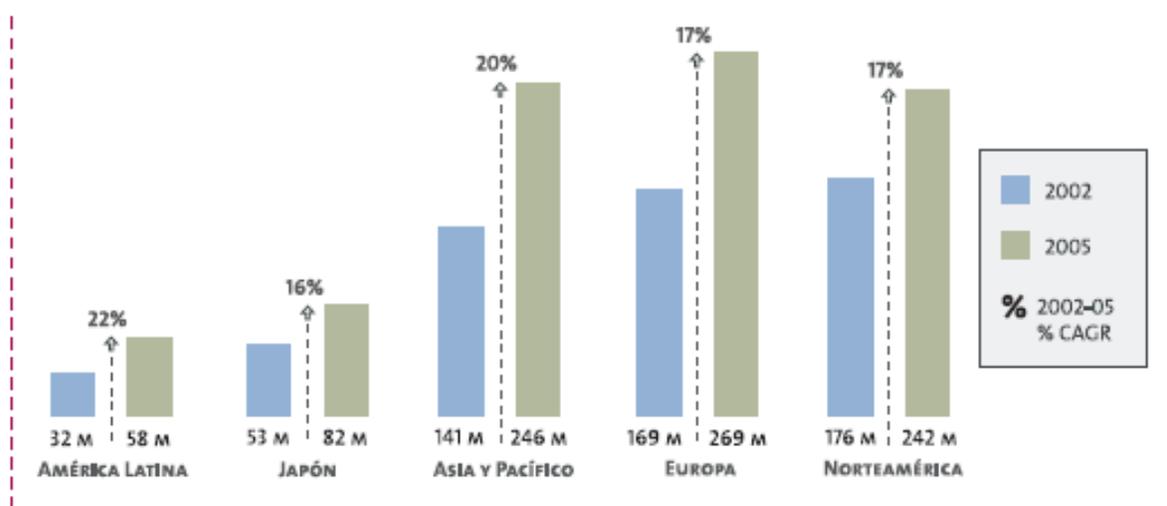
Por ello, para los contextos rurales centroamericanos solucionar el problema de conectividad es insuficiente para asegurar la disminución de la brecha social. En este sentido, destaca lo mencionado por ENRED (2004, p. 130):

Aunque existan programas de *e-learning*, los miembros de grupos socialmente desfavorecidos tenderán a perder motivación si no reciben un

apoyo adecuado que les aliente a expresarse por sí mismos, reconociendo el valor de sus experiencias vitales y de sus puntos de vista. Se debe hacer un esfuerzo importante para crear entornos de aprendizaje respetuosos (...) un sentido de comunidad en la experiencia de aprendizaje, una comunidad en la cual ellos reconozcan sus raíces culturales y puedan apreciar su propia identidad como un elemento positivo.

Por tanto, no es extraño que en lugares de pobreza material tan evidente, donde conseguir el alimento diario es la prioridad, los indicadores señalen que el acceso a las tecnologías es escaso. Las cifras de conectividad a la Red evidencian que América Latina –un sector predominantemente rural- muestra los números más bajos:

Figura 3. Usuarios de Internet por región



Nota: Verising, 2005 (pág. 2).

Por su parte, Kaztman (2010, p.11) presenta datos interesantes en cuanto a la disponibilidad de computadoras e internet en los hogares latinoamericanos de acuerdo con su nivel de ingresos.

Por ejemplo, para el caso de Costa Rica, en 2008 las familias con menores ingresos reportan que un 8% tiene computadora en su casa, mientras que un 34% en aquellas mayores posibilidades económicas. Para Guatemala, quienes menos

entradas reciben alcanzan apenas un 0,3% frente a un 10,2% de las familias con mayores recursos. El Salvador reporta también un 0,3% frente a un 8,7%; Honduras un 0,8% contra un 10% y Nicaragua un 0,4% y un 3,8%.

De igual forma, en lo respecta a conexión a internet desde la casa de habitación según ingresos económicos, este estudio muestra:

Tabla 2. Porcentaje de hogares con conexión a internet en el hogar, según quintiles de ingreso per cápita del hogar (América Latina: 13 países, 2006-2008).

Países, año	Quintiles de ingreso de los hogares					Total
	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	
Brasil 2008	3,1	7,2	14,5	23,3	52,4	23,8
Uruguay 2008	3,5	6,1	11,7	21,7	43,8	20,7
Chile 2006	3,9	4,7	8,4	15,0	39,2	19,1
Costa Rica 2008	1,4	1,8	5,4	12,5	35,2	14,6
México 2008	0,7	2,7	6,8	12,9	34,0	13,8
Colombia 2008	1,3	2,3	5,0	11,6	34,8	12,7
Venezuela (Rep. Bol. de) 2008	1,1	2,6	5,1	8,9	20,6	9,0
Perú 2008	0,2	0,2	1,6	4,4	22,6	8,0
Paraguay 2008	0,5	0,3	1,2	2,7	17,6	5,8
Bolivia (Est. Plur.de) 2007	0,2	0,0	1,5	1,0	10,5	3,3
Guatemala 2006	0,1	0,1	0,0	0,2	6,2	2,1
Honduras 2008	0,0	0,1	0,2	0,6	6,8	1,7
El Salvador 2007	0,0	0,0	0,0	0,2	4,3	1,2
Total no ponderado	1,2	2,2	4,7	8,8	25,2	10,4

Nota: Kaztman, 2010, p.12, citando a CEPAL.

Como es evidente, en los hogares con menores ingresos el acceso a internet es mucho también menor; y para el caso de Honduras, El Salvador y Nicaragua ni siquiera se reportan porcentajes en este rubro, en tanto Guatemala apenas registra un 0,1%; de hecho, en estos cuatro países los hogares con mayor ingreso reportan conexión a internet tan solo entre un 6,8 y un 4,3%.

Vistos estos datos, sobra decir que los procesos de innovación que se desarrollen en contextos rurales centroamericanos debe ser el resultado de los saberes construidos por el propio grupo con se trabaja en el desarrollo de

programas que vinculen el manejo de TIC. Esta innovación debe visualizarse como una tarea conjunta en que las líneas de acción, necesidades y los contenidos sean dados por la comunidad; y muy particularmente, sin pretender el traslado automático de recursos que han sido exitosos en contextos distintos, o su uso tras una especie de adaptación que parte de creencias externas (lo que al facilitador le parece que se requiere, y no lo que verdaderamente los participantes demandan). Por ello,

Cuando la entrada de la Sociedad de la Información en una comunidad se produce (...) es importante tener en cuenta que la transformación de procesos sólo puede llevarse a cabo desde un punto de vista local que adapte las soluciones a las circunstancias particulares que existan. Hay que considerar que los procesos utilizados en los países desarrollados a menudo no se pueden trasladar en las mismas condiciones a países en vías de desarrollo... (ENRED, 2004, p. 159).

A pesar de lo anterior, muchos reconocen el papel de las TIC como herramientas de inclusión y desarrollo para el medio rural, siempre que sean tratadas desde un enfoque participativo y respetuoso del contexto y las necesidades locales.

La importancia que adquiere ahora el Internet para desarrollar el medio rural es fundamental (...) dinamiza las relaciones comerciales, estrecha o restablece vínculos familiares al facilitar la comunicación con los migrantes y reduce la sensación de abandono producida por la falta de comunicación (Saravia, 2002, p. 10).

Según este autor, el uso de TIC en zonas rurales promueve el acercamiento con los planificadores gubernamentales, los organismos de desarrollo, los investigadores, los expertos técnicos, los educadores y otros; fomenta la participación de las comunidades en las decisiones que afectan sus vidas; contribuye a coordinar esfuerzos de desarrollo local, regional y nacional para una mayor eficacia y eficiencia; facilita información, conocimientos y capacidades con

sensibilidad a las necesidades; y contribuye a superar las barreras materiales y financieras que impiden intercambiar informaciones.

Habiendo puesto sobre la mesa de discusión las TIC como herramienta para facilitar la inclusión social para profundizar la exclusión, es necesario delimitar la población específica que este estudio contempla. A continuación, un perfil relativo a la ruralidad centroamericana, sus necesidades y particularidades.

2.2.2 Perfil de la nueva ruralidad centroamericana

...pensar en nueva ruralidad significa revalorar lo rural partiendo del hecho de que lo rural existe y es parte constitutiva y constituyente de cualquier esfuerzo de desarrollo de nuestras sociedades. Es reconocerle a lo rural una tradición histórico-cultural particular... (Solano y otros, 2003, p. 37).

Los cambios sociales y económicos señalados en el capítulo anterior, han vuelto más compleja la vida rural, dado que los agentes y las relaciones que participan e intervienen en las distintas áreas se han incrementado, lo que resulta en una creciente heterogeneidad de este espacio.

Es un hecho contundente que el espacio rural en los países americanos ha venido evolucionando, enfrentándonos hoy a un nuevo escenario rural, basado en el carácter territorial, que permite visualizar los asentamientos humanos y sus relaciones en un continuo rural-urbano expresado, entre otros aspectos, en el desarrollo progresivo de actividades agrícolas no tradicionales y actividades no agrícolas en el medio rural. Profundas innovaciones han ocurrido en este campo, observándose nuevas orientaciones productivas como el cultivo de bioenergéticos, plantas medicinales, artesanías, turismo rural, forestación, agricultura orgánica, agricultura sostenible, granjas de especies menores, empresas de servicios rurales y una mayor integración de la cadena agroproductiva y comercial con expresiones organizativas en el campo, la ciudad y en el extranjero

(IICA, 1999. p. 9).

Así, la realidad rural centroamericana no se deja plasmar fácilmente en una definición unívoca; más bien, se trata de un mundo en transición. No obstante, como señalan Aguilar y Solano (2000), Fallas (2002), Román (2002) y Solano, van Kampen y Ovares (2003), es posible identificar varias características de las zonas rurales de hoy:

- Geográficamente, se percibe mayor desarrollo de procesos de urbanización, crecimiento de ciudades y áreas de influencia urbana; procesos de migración rural-urbano y urbano-rural; así como desplazamientos de grandes contingentes de pobladores hacia otras regiones fuera del país.
- Se observan cambios en los patrones de utilización de la tierra, expresados en la diversificación de la agricultura y en el creciente desarrollo de actividades vinculadas con el sector terciario de la economía. La introducción de otras formas productivas, como el uso de tecnologías, hace que se incrementen otros tipos de actividad económica, como el turismo, la agroindustria, la maquila, el comercio y las actividades económicas informales.
- Se presenta un cuadro de coexistencia de las relaciones productivas tradicionales en la familia y las relaciones modernas de producción; esto con un creciente proceso de exclusión social que reproduce el círculo de la pobreza; rasgo característico de las poblaciones rurales.
- En lo ambiental, mientras que por un lado se observan cambios en el paisaje debido a la presión demográfica y la sedimentación de formas no sostenibles de manejo de la tierra; por otro, es posible apreciar la presencia de parques nacionales, el desarrollo de una conciencia ecológica basada en una cosmovisión holística y una conciencia conservacionista centrada en intereses económicos como el turismo.
- En el aspecto cultural, lo rural muestra un estilo de vida compartido, en el que coexisten nuevos valores con estructuras e ideologías tradicionales. La identidad

cultural ha cambiado por la creciente influencia de los medios de comunicación de masas y el acceso a formas de vida y concepciones de mundo distintas.

- El incremento de mujeres jefas de familia y la incursión de mano de obra femenina al mercado laboral remunerado, modifica el espacio rural como anteriormente se visualizaba, en que el trabajo de campo y el cuidado de los hijos eran labores invisibilizadas.

- En las regiones rurales la educación no formal juega un papel preponderante en la preparación para la vida y en la generación de soluciones a las problemáticas particulares que surgen en este entorno; sin embargo, ni la oficialidad ni la educación formal han sabido valerse de este recurso para potenciar el desarrollo.

- Muchas zonas rurales trabajan con escuelas unidocentes o multigrado; lo que implica la ejecución de estrategias de mediación pedagógica completamente distintas de las que se siguen en aulas que acostumbran tenerse en la ciudad.

- En el caso de algunos países de la región, las zonas indígenas son, por excelencia, zonas rurales; zonas además multiculturales y en algunos casos plurilingüísticas. A estos sectores debe sumarse también una larga historia de discriminación y marginación social desde los centros urbanos, e incluso, desde otras realidades rurales.

- Muchas instituciones educativas rurales carecen de atención en el nivel preescolar, en la educación especial y en la orientación psicológica o vocacional, y ni qué decir de programas educativos dirigidos a adultos.

- En varias zonas del istmo la población inmigrante (caso costarricense) o migrante (Guatemala y El Salvador) es también característica del contexto rural.

En consonancia con lo anterior, el Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura (IICA, 1999, p.8-12) propone una serie de características que enmarcarían la urgencia de pensar el contexto de la nueva ruralidad latinoamericana; a saber:

a) Acentuación de desequilibrios en el medio rural:

El crecimiento económico no ha favorecido un mejoramiento de las situaciones de pobreza, iniquidad y degradación de los recursos naturales en el ámbito global ni en los países de las Américas. De ahí, surgen nuevas preocupaciones sobre la base de un enfoque integral que fundamenta la necesidad de elaborar nuevos conceptos sobre lo rural; lo cual constituye una atmósfera favorable para "el reposicionamiento" de lo rural en las agendas nacionales e internacionales, y para avanzar hacia una "nueva ruralidad" en el marco de un desarrollo sostenible de las comunidades rural, nacional e internacional.

b) Generación de ingresos y combate de la pobreza:

Los Jefes de Estado y de Gobierno de las Américas han señalado que resulta políticamente intolerable y moralmente inaceptable que algunos sectores de nuestras poblaciones se encuentren marginados y no participen plenamente de los beneficios del desarrollo. En consecuencia, y reconociendo-que la superación de la pobreza sigue siendo el reto más grande al que se enfrenta nuestro hemisferio, acordaron medidas para atender el objetivo de la erradicación de la pobreza y la discriminación. Se espera que en el medio rural el empleo no agrícola y agrícola contribuyan de forma más decidida a la generación de ingresos para las comunidades rurales, tomando en cuenta en la definición de políticas de desarrollo rural, la creciente feminización de la agricultura.

c) Reconocimiento del potencial rural para el desarrollo

El desempleo y subempleo contribuyen a perpetuar la pobreza y a debilitar la gobernabilidad democrática. El trabajo y el empleo se erigen como un medio idóneo y digno para superar la pobreza y promover la integración social. La generación de empleo productivo constituye un objetivo básico que orienta los principales acuerdos globales sobre desarrollo. Si bien el medio rural presenta desequilibrios importantes y urgentes de solucionar, también en él se ubica un notable contingente de capital físico, natural, cultural, humano y

social. La tecnología y la organización social, creaciones de la humanidad, con un enfoque renovado que dinamice las sociedades rurales, alientan la contribución de ese potencial hacia un desarrollo centrado en el ser humano, y particularmente, en el ejercicio de la ciudadanía rural.

d) Desarrollo focalizado en unidades territoriales

El territorio o dimensión espacial está adquiriendo mayor importancia en el propósito de enfocar con mayor eficacia las políticas de desarrollo, asociado a los procesos de descentralización, democratización, autonomía municipal y desarrollo local, en un marco participativo. Además, se reconocen las mayores interrelaciones entre lo rural-urbano, y el hecho de que lo rural no es la agricultura solamente, ni la población dispersa. La visión territorial de lo rural, permite visualizar la multiplicidad de funciones, vinculadas al desarrollo agrícola, agroindustrial, artesanal, de servicios, turismo, la cultura, la conservación de la biodiversidad y de los recursos naturales, es decir, de los ecosistemas locales y globales sustentadores de la vida y de actividades productivas.

Como se desprende de párrafos anteriores, la ruralidad es un contexto vital, en continua formación y transformación familiar, productiva, social, ocupacional y económica. Sin embargo, en el espacio geográfico que nos ocupa, se añade a la lista de rasgos uno menos optimista: la pobreza (Cerdas y otros, 2002).

Para el FIDA:

La pobreza rural es (...) el resultado de procesos humanos que se expresan en términos históricos, sociales, políticos y económicos. En este contexto, el concepto de pobreza no se limita a su caracterización y cuantificación como condición regional o nacional, sino que se expresa como el proceso de relaciones entre personas, familias y grupos pobres y las fuerzas sociales, económicas y políticas externas (...) Su origen, enraizado en la colonización misma, sigue repercutiendo en el desarrollo y en la percepción identitaria de estos pobladores (Quijandría y otros, sf, p.6, 25).

Los autores de este texto aseguran que la pobreza rural se caracteriza por tres rasgos fundamentales: la exclusión y discriminación social y económica debida al origen étnico y al género; la carencia o limitado acceso a servicios destinados a satisfacer necesidades básicas de las familias rurales (salud, educación, vivienda y otros); y niveles de ingresos inferiores a la cantidad mínima necesaria para obtener el conjunto básico de bienes y servicios para la familia, incluidos los alimentos. La importancia relativa de la pobreza rural en Centroamérica, a excepción de Costa Rica, sobrepasa el 65% (Viñas-Román, 2003, p.4).

Para el caso de Costa Rica, las áreas rurales siguen siendo las más pobres del país (pobreza estancada en el 25%) y al mismo tiempo, las regiones en que se observa menor crecimiento productivo. En esta coexisten zonas con estructura productiva tradicional (agropecuaria) y sectores en los que se han desarrollado una o varias áreas de actividad agro-industrial e industrial. Asimismo, todavía existen áreas rurales en que el acceso a los servicios públicos es escaso, y otras en las que se cuenta con tantas facilidades como en las áreas urbanas.

Honduras, otro de los países de la región, presenta una ruralidad que puede calificarse como alta (60%), sin embargo,

...ya no existe la sociedad rural pura por la que se caracterizó Honduras, pero tampoco se observa una sociedad urbana consolidada. Urge revalorizar el papel de lo rural así como revertir los efectos de la urbanización (Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo –PNUD– Honduras, 2003, p. 13).

En este país destaca un bajo nivel educativo que resta oportunidades de trabajo e ingresos. Según la encuesta de hogares de mayo 2004, la disparidad de ingresos entre la población es abismal, pues mientras el 1% más pobre de la población tenía un ingreso diario no mayor a \$0.07, el ingreso del 1% más acaudalado era superior a \$15 diarios (*Informe de Desarrollo Humano*, 2006). El ingreso per cápita hondureño es el segundo más bajo de toda la región

centroamericana, y en el área rural, es de aproximadamente \$1 por día. La población económicamente activa asciende aproximadamente a tres millones de personas, de las cuales, el 44% es población rural. La Encuesta Nacional de Condiciones de Vida (ENCOVI) realizada en 2004, revela la existencia de un 27.8% de los ocupados en sub-empleo invisible, con una mayor gravedad en el área rural, donde el 36.7% de los ocupados trabaja más de 36 horas semanales y gana menos del salario mínimo.

Según la ENCOVI de 2004, el 66.4% de los hogares hondureño vive en condiciones de pobreza, y el 46.3% en pobreza extrema. Se revela que el 61.4% de los hogares ubicados en el área rural; no obstante, la pobreza extrema está presente en el 32% de los hogares urbanos y en el 62.2% de los hogares rurales. (*Informe de Desarrollo Humano, 2006*).

Para el caso de El Salvador, la situación de pobreza se agravó a partir de los terremotos de 2001, pues el impacto de estos fenómenos en términos económicos, implicó más de 225 000 nuevos pobres: La pobreza aumentó un 3.7%, y alcanzó un porcentaje del 51.2%. 225 684 personas no pobres cayeron en situación de pobreza y otras 200 000 que se hallaban en pobreza relativa cayeron en situación de extrema pobreza. En tal condición, el área rural fue la más afectada: llegó al 66.4% de habitantes en situación de pobreza extrema (*PNUD, 2001*).

En lo que respecta al desplazamiento de pobladores hacia otras regiones del país (áreas urbanas) o fuera de este, en El Salvador el fenómeno se evidencia particularmente. Como señala el *Informe sobre Desarrollo Humano del PNUD para El Salvador (2003)*, la población rural emigra hacia el exterior —...poniendo en evidencia la incapacidad de la economía urbana para absorber fuerza laboral proveniente del ámbito rural—. Aunque las estadísticas son inciertas, el último informe del PNUD (2005) muestra que ha habido un sustancial incremento de la migración en las últimas décadas.

El Salvador es, por tanto, un país de emigrantes; lo cual es más evidente en el área rural. Para 1992, el porcentaje de hogares urbanos receptores de remesas era un 2% mayor que el porcentaje de hogares rurales. Esta situación se invierte en 2002: el porcentaje de hogares rurales receptores de remesas es del 23.4 % sobre un 21.5% de los hogares urbanos. Dicho impacto genera cambios económicos y culturales. Así, a partir de la recepción de remesas se dibuja una nueva línea divisoria en la pobreza del ámbito rural. Las familias rurales receptoras de remesas ostentan mejores condiciones económicas que las familias rurales que no lo son:

A medida que la migración penetra cada vez más en las zonas rurales, se profundiza la diferenciación de los hogares en el campo. Aquellos con emigrantes acumulan más activos (tierra, ganado, educación, etc.), mientras que los hogares sin emigrantes siguen vinculados a la tierra buscando su seguridad alimentaria, aunque en condiciones más precarias y desfavorables por su menor acceso a la tierra y por el escaso valor de su producción (*PNUD*, 2003).

Por otro lado, Guatemala se presenta como una sociedad eminentemente rural: para 1994 el 65% de la población residía en el área rural, con solo dos departamentos con un grado de urbanización superior al 70%, en contraste con siete departamentos con proporciones de población urbana inferiores al 20%. Además, el departamento de Guatemala concentraba más del 40% de la población urbana, junto con cuatro departamentos más, cubría el 65% de esta, poniendo de manifiesto con mayor claridad el carácter predominantemente rural de la mayor parte del país. En América Latina, solamente Haití tiene un grado de urbanización menor que el de Guatemala.

Además, Guatemala es una nación multiétnica, pluricultural y multilingüe, en la que conviven los pueblos Maya, Ladino, Xinca y Garífuna que la han caracterizado a lo largo de su historia. En Guatemala se hablan 21 idiomas mayas, además del idioma de las culturas Xinca, Garífuna y Ladina. Dado que la

población indígena guatemalteca se encuentra dispersa indistintamente por diversas zonas del país, muchos de esos grupos se concentran en áreas rurales.

A principios de la década de los 90, la proporción de la población económica mete activa (PEA) ocupada en el sector agrícola era la más alta de América Latina, con excepción de Haití. El absoluto predominio del sector agrícola como destino de la PEA contrasta con el peso menor de los sectores que le siguen. Esto pone de manifiesto la prioridad que debe tener el impulso del desarrollo rural en Guatemala.

Un factor que ha evitado un mayor deterioro del ingreso per-cápita guatemalteco ha sido el ingreso por las remesas del exterior, ya que le han inyectado dinamismo a la demanda interna. Ejemplo de ello es que a partir del año 2002 las remesas superaron a los principales productos tradicionales: café oro, banano, azúcar y cardamomo.

Entre tanto, Nicaragua, el país más extenso de la región, señala que un 73% de la población tiene sus necesidades básicas insatisfechas, una de las razones por las que es también un país con altos índices de emigrantes. En Nicaragua, la situación de pobreza es producto de las desigualdades vinculadas con género, edad, etnia y origen social.

Nicaragua es el país centroamericano que ha enfrentado mayores impactos a su estabilidad política, social y económica en los últimos treinta años. Entre ellos, terremotos, guerras, desastres naturales y corrupción, han determinado la actual configuración nacional: un incremento sustancial de la pobreza, desequilibrios macroeconómicos y polarización política. Así, es considerado como uno de los países más pobres en América Latina, superado solo por Haití y Guatemala, respectivamente, por lo que requiere de mayor estabilidad económica, integración del mercado internacional, atracción de inversión, mejor eficiencia en el desarrollo de tecnología y en la generación de cambios culturales positivos.

En la última década Nicaragua ha ordenado el funcionamiento macroeconómico mediante ajustes y reformas, con un crecimiento del promedio

anual al 4.7% entre 1994 y 2001, según el *Informe Regional* (2003). Nicaragua se ha beneficiado por la condonación de una parte importante de su deuda externa; no obstante, continúan los retos para reducir y superar los actuales niveles de pobreza y encaminarse hacia el desarrollo.

La distribución del consumo y del ingreso indica que la mitad de la población se encuentra en la línea de pobreza. De acuerdo con el *Informe de Desarrollo Humano del PNUD* (2002), esta población vive con menos de un dólar al día. Aunque el desempleo sigue siendo un problema entre la población nicaragüense, la PEA creció entre 1990 y 2001 a un ritmo del 4.1% anual y el empleo al 3.8% anual.

La encuesta nicaragüense de *Demografía y Salud de 2001* estima que el crecimiento anual de la población nacional para el periodo 2000 – 2005 es del 2.6%. Este ritmo de crecimiento se encuentra entre los más altos de América Latina y representa una fuerte presión para los servicios básicos, entre ellos, los de educación. Sin embargo, la *pobreza*

... aún sigue siendo el principal problema por resolver: el 45.8% de la población vive bajo la línea de pobreza, y de esta, el 15.1% vive en condiciones de pobreza extrema. Las niñas y niños extremadamente pobres se enferman con mucha más frecuencia que los no pobres, y tienen menos acceso a servicios médicos. Por otro lado, más del 30% de los niños no pobres y el 40% de los niños extremadamente pobres sufren desnutrición (*Estrategia Reforzada de Crecimiento Económico/ERCERP*).

En la década de los 80, debido al conflicto bélico en Nicaragua, se generó un proceso de expulsión de emigrantes que se intensifica en 2000, llegando a la cifra de 226.374 personas, el 5.9% de la población total del país.

Los cantones de la frontera norte de Costa Rica: Los Chiles, La Cruz, Sarapiquí y Upala, todos prioritariamente rurales, presentan los más altos porcentajes de personas nacidas en Nicaragua (para 2000, de los 3810 habitantes que registra Costa Rica, casi 300000 eran nicaragüenses). Esto acarrea toda una

serie de transformaciones e impacto en la vida rural de ambas naciones, y por supuesto, en la vida personal de quienes emigran y que como inmigrantes, deben enfrentar el prejuicio, la pobreza y la marginación.

En resumen, de acuerdo con el *Segundo informe sobre desarrollo humano en Centroamérica y Panamá* (PNUD, 2003, p. 31) el porcentaje de población centroamericana que vive bajo la línea de pobreza extrema es de un 23%; distribuido así: Nicaragua: 15,1%; Honduras: 53%; Guatemala: 15,7%; El Salvador: 19,8% y Costa Rica: 6,8%. El porcentaje de quienes en el istmo viven bajo el índice de pobreza total es de 50,8%, desglosado: 45,8% en Nicaragua; 71,6% en Honduras; 56,2% en Guatemala; 45,5% en El Salvador y 22,9% en Costa Rica.

Luego de este recuento, si se retoman las causas de la exclusión social mencionadas al inicio de esta sección (Espinoza, 2004), podría decirse que, si se tratara de un sorteo, las zonas rurales centroamericanas tienen en su haber todas las posibilidades para salir favorecidas, o en este caso, desfavorecidas. Ante tal panorama, ¿cuáles son las demandas educativas de estas comunidades como paliativo a la pobreza en el istmo y principal mecanismo de ascenso social?

Necesidades educativas de los pobladores rurales centroamericanos

... el atraso predominante en nuestro medio rural se debe a múltiples factores ampliamente conocidos (...) hay un conjunto de elementos y hechos propios de nuestras zonas rurales que determinan su grado de ineficiencia y baja productividad. Por un lado están las condiciones socioeconómicas propias de este medio, a las que hay que adicionar pobreza de la familia, trabajo prematuro de niños, difícil acceso a las escuelas o carencia de ellas, infraestructura física precaria, continuos desplazamientos de familia o de los padres, etc. Por otro lado no pueden olvidarse la situación sanitaria y sociocultural, la sub-nutrición infantil, la elevada morbomortalidad, las malas

condiciones de la vivienda y del saneamiento ambiental, el analfabetismo de padres y familiares, las limitaciones de la comunicación en el hogar y la diferencia entre los valores de la familia y su medio y los de la escuela (Viñas-Román, 2003, p. 4).

Con los apuntes hechos por Viñas- Román, damos inicio a una serie de apremiantes necesidades que enfrentan las comunidades rurales centroamericanas, de forma particular, en lo que a educación se refiere.

Como primer aspecto desataca la particularidad. Así, al hablar de necesidades educativas surgidas en contextos rurales, estas deben analizarse y solventarse desde sus propias caracterizaciones, potencialidades y requerimientos, y no a partir de la comparación con respecto de zonas urbanas, los resultados de modelos aplicados en otras áreas socioeconómicas o culturales o la adecuación forzada de ciertas estrategias a entornos distintos: Sobre todo, el mejoramiento debe darse a partir de la potenciación de recursos y posibilidades, y no desde parches colocados sobre sus debilidades; por cuanto:

... los principales problemas educativos del mundo rural latinoamericano son analizados en torno a los déficits que éste presenta al ser comparado con la realidad urbana y/o con los estándares óptimos para producir calidad educativa. De manera inversa el tema de la pertinencia está aquí poco presente y sobre él se colocan aspectos de comparación y de proyectos de escuelas similares con el medio urbano. (Corvalán, 2002, p. 6).

Así, las TIC como herramienta educativa deben ser planificadas y planteadas desde las particularidades y fortalezas de la ruralidad, y facilitadas a través de modelos construidos por participantes, diseñadores y docentes. Ello obligatoriamente nos traslada a otros requerimientos educativos de los grupos humanos rurales: la organización, la participación comunitaria, el fortalecimiento de las capacidades locales, el empoderamiento de sus residentes y la creación de habilidades de liderazgo (Venegas, 2003, p. 186).

En ese sentido, hay que recordar que

...No hay posibilidad de promover desarrollo si este no se sostiene en las capacidades locales y sin que estas capacidades sean fortalecidas de forma que las poblaciones rurales puedan controlar, dirigir, vigilar su proceso de desarrollo. Y las capacidades requeridas varían de comunidad en comunidad, pero sin duda el fortalecimiento de la institucionalidad local, su capacidad de resolución de conflictos y la promoción de la participación ciudadana son parte de esa agenda... (Saravia, 2002, p. 9).

Otro factor, señalado por múltiples estudios desarrollados en contextos rurales centroamericanos, tiene que ver con la feminización del trabajo rural; lo que lleva a considerar, ahora más que nunca, la educación de la mujer y la disminución de la discriminación femenina como demandas apremiantes de estas comunidades (Quijandría y otros, p. 51-56) (Viñas-Román, 2003, p. 10), y por lo tanto, como tareas urgentes que una educación de calidad debe atender.

De tal manera que, un programa educativo pensado para incorporar el uso de las tecnologías en sectores rurales, debe tener en consideración a las poblaciones femeninas adultas de manera que se contemplen sus necesidades de información y manejo de tecnologías en función de jefas de hogar, microempresarias, obreras y profesionales.

Por supuesto, al referirse a la participación comunitaria y la incorporación femenina en procesos educativos, inevitablemente surgen otras dos necesidades de capacitación: la educación para el trabajo y la educación no formal. Al respecto, la educación para el trabajo se entendería como

... un proceso continuo de formación integral de la persona, que parte tanto de sus características, necesidades y posibilidades, como de las expectativas de desarrollo de la comunidad, y orienta a los hombres y mujeres para que se incorporen en el proceso de mejoramiento de la calidad de la educación y de la vida... (Ugalde, 2003, p. 193).

Dado que las zonas rurales se cuentan entre las más pobres, es un hecho que la educación debe abrir espacios que ayuden en la construcción de capacidades dialógicas, afectivas, cognitivas y psicomotoras que contribuyan con el buen vivir de la localidad.

Por las mismas particularidades de las regiones rurales centroamericanas, la educación no formal juega un papel protagónico en la satisfacción de las necesidades ya mencionadas. Por tanto, los programas educativos mediados o pensados para desarrollar destrezas en el manejo de las TIC, no deben limitarse únicamente a la oferta formal; por el contrario, es a través de propuestas alternativas -por las propias condiciones que la educación no formal ofrece- que mayoritariamente podrían satisfacerse estas demandas.

Según Mendoza (2004, p. 173), para analizar los requerimientos de la nueva ruralidad se deben destacar una serie de condiciones sobre las que trabajar con miras al desarrollo:

- La crisis de identidad de la educación rural: falta de consolidación de un modelo educativo para el desarrollo rural sostenible.
- Escasa pertinencia curricular: desvinculación del contenido educativo con respecto de las referencias socioculturales.
- Desvinculación escuela-comunidad.
- Limitada cobertura de la educación rural formal y no formal.
- Escaso acceso a recursos didácticos y material de apoyo.
- Docentes eventuales y viajeros que no logran identificarse ni comprometerse con la comunidad.

Finalmente, y ya sustentado por el recorrido conceptual realizado en los primeros apartados de esta sección, no cabe duda de que favorecer la inclusión social a través de las TIC es una urgente necesidad de las comunidades más pobres, entre ellas, las rurales centroamericanas. Para saber qué se ha hecho efectivamente en esa línea, es importante recorrer algunas de las políticas y el marco jurídico que regulan la situación educativa en Centroamérica.

2.3. Marco Político

Con el objeto de verificar el nivel de coherencia entre los principales discursos educativos puestos en boga desde la década de los 90, es necesario realizar un breve recorrido por la apuesta política hecha por los gobiernos centroamericanos en torno a la educación; particularmente, lo que las políticas regionales y nacionales mencionan con respecto de la educación rural y sobre la implementación de TIC como una herramienta para alcanzar la inclusión social y la equidad.

Seguidamente, un breve repaso por el marco político en que se incluye la temática de esta memoria.

2.3.1 Políticas para las zonas rurales:

¿claves para la reducción de la brecha digital en Centroamérica?

Para nadie es un secreto que las políticas nacionales que los países asumen en torno al tema Educación, están siempre ligadas con intereses políticos de otra índole, generalmente vinculadas de manera sustancial con cuestiones económicas (Carvajal, 2004).

En el marco de la región centroamericana destacan toda una serie de políticas nacionales y acuerdos internacionales en materia educativa, firmados a raíz de los encuentros internacionales en Jomtiem (1990), Dakar (2000), Santo Domingo (2000) y La Habana (2002), entre otros.

No obstante, a pesar de los convenios firmados y de los principios expuestos en los documentos resultantes de estas reuniones, los países de Centroamérica no cuentan con políticas educativas que atiendan de forma específica la ruralidad (Angulo y otros, 2008); tampoco, ninguna de estas

naciones ha formulado lineamientos de fondo en relación con la inserción de TIC al aparato educativo; de hecho:

... solo aparecen diez países con políticas de desarrollo de las TIC a nivel global y que se encuentran en sitios web de la sociedad civil en los siguientes países: Argentina, Australia, Bulgaria, Colombia, la República Democrática del Congo, España, Filipinas, Italia, México, el Reino Unido, Sudáfrica y Uruguay. De ellos, según se puede observar, ninguno pertenece al istmo centroamericano (...) tampoco parecen ser favorecedoras las políticas de desarrollo de las telecomunicaciones ni del acceso masivo a Internet... (Córdoba, 2005, p. 11).

Sin embargo, una tendencia generalizada en la región es el incremento en el interés por la enseñanza de la computación y la incorporación de las nuevas tecnologías en los procesos educativos (Angulo y otros, 2008). En consonancia, los diseñadores de la política educativa nacional ven como prioritario conseguir mayores niveles de manejo de esta materia entre la población, ya que tales competencias se asocian al logro de mayores niveles de productividad y competitividad en un contexto de globalización intensificada. Con respecto a la enseñanza de la informática se enfatiza en dos aspectos: El primero es la aplicación de las tecnologías de la información y la comunicación como herramientas de mediación; es decir, se trata de las destrezas que debe desarrollar el docente; otro aspecto, es el énfasis en la enseñanza del manejo de la computadora y algunos programas básicos.

Esta tendencia es coherente con la necesidad del modelo económico vigente, que busca mano de obra apta para el empleo en las nuevas áreas a las que se dirige la inversión extranjera directa, no solo en maquiladoras y zonas francas, sino en la creciente actividad turística y en otros nuevos servicios (por ejemplo, los *call centers*). Este proceso tiende a intensificarse con la puesta en vigencia del Tratado de Libre Comercio entre Centroamérica, República Dominicana y los Estados Unidos. (Angulo y otros, 2008).

En otras palabras, las medidas y los lineamientos estipulados alrededor del incremento en la incorporación de TIC al currículo escolar, tiene mayor relación con las necesidades de oferta de empleo de las grandes compañías transnacionales, que con un proceso de inclusión social en que se busque dar participación a todos los sectores.

El énfasis en la educación se ha determinado por el interés del mercado y las características de la globalización; en esta vía, las políticas educativas han operativizado las dinámicas comerciales y es precisamente aquí donde la educación pública procura atender el problema estructurado de inequidades y asimetrías del mercado (...) se espera todo de la educación sin proporcionarle nada (Alfaro, 2006, p. 185).

Para ilustrar los dos focos de interés de este documento –educación rural e inserción de TIC en programas dirigidos a adultos- se exponen a continuación algunos de los principios y acuerdos que las cumbres y encuentros señalados anteriormente, han recuperado con asiduo interés desde 1990. Especialmente, los compromisos adquiridos por los gobiernos en el marco de acción regional —Educación para todos en Las Américas” (Santo Domingo, 2000) y en el Foro Mundial de Educación (Dakar, 2000), que refieren tanto a las poblaciones rurales como al uso y empoderamiento de las comunidades educativas a través de las TIC.

Así, la Declaración Mundial sobre educación para todos —Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje” (Jomtien, 1990), en sus artículos 2 y 3 señala como vital:

Artículo 2. Convertir en realidad el enorme potencial existente para el progreso y el incremento de las posibilidades de los individuos depende de que se posibilite a éstos para adquirir la educación y el impulso necesarios a fin de utilizar la masa en constante expansión de conocimientos útiles y aprovechar los nuevos medios de transmisión de esos conocimientos.

Artículo 3. La educación básica debe proporcionarse a todos los niños, jóvenes y adultos. Con tal fin habría que aumentar los servicios educativos de calidad y tomar medidas coherentes para reducir las desigualdades. Hay que empeñarse activamente en modificar las desigualdades en materia de educación y suprimir las discriminaciones en las posibilidades de aprendizaje de los grupos desasistidos: los pobres, los niños de la calle y los niños que trabajan las poblaciones de las zonas remotas y rurales, los nómadas y los trabajadores migrantes, los pueblos indígenas, las minorías étnicas, raciales y lingüísticas, los refugiados, los desplazados por la guerra, y los pueblos sometidos a un régimen de ocupación.

Como se desprende de la lectura anterior, ya se enmarcan como prioritarios los grupos más excluidos; entre ellos las poblaciones pobres, remotas, indígenas e inmigrantes, concentradas -en el caso de Centroamérica- en su gran mayoría en territorios rurales. Asimismo, este documento señala como apremiante el empleo de las tecnologías y todo recurso que potencie el aprendizaje y por consiguiente, la inclusión en la sociedad.

Entre tanto, el Foro Mundial sobre Educación (Dakar, 2000), enfatiza en la capacitación y educación permanente de los adultos como mecanismo para asegurarles su inserción en la vida laboral, por lo que incluye entre sus metas:

- Velar porque las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos se satisfagan mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa.
- Aumentar de aquí al año 2015 el número de adultos alfabetizados en un 50%, en particular tratándose de mujeres, y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente.

Entre los compromisos que el Informe menciona, es de interés de este texto destacar los siguientes:

...los Gobiernos deben proceder inmediatamente a identificar las disparidades existentes en materia de financiación de la educación por habitante e invertir radicalmente las tendencias que, en este ámbito, discriminan a comunidades rurales, minorías étnicas, personas discapacitadas y regiones subdesarrolladas...

Igualmente,

Los Gobiernos deben asegurarse de que sea equitativo el acceso a las nuevas tecnologías de la información con vistas a promover la calidad de la educación. No obstante, se debe reconocer que son igualmente valiosos los saberes autóctonos y los medios de comunicación tradicionales.

Por su parte, *Educación para todos en Las Américas* (Santo Domingo, 2000), señala como urgentes algunos puntos sobre los que finalmente se firmaron acuerdos; entre ellos:

Compromiso #3. Mejorar y diversificar los programas educativos de manera tal que:

Otorguen prioridad a los grupos excluidos y vulnerables. Den prioridad a la adquisición de habilidades y competencias básicas para la vida, y fomenten la construcción de la ciudadanía.

Utilicen esquemas formales y no formales de calidad.

Asocien la educación de jóvenes y adultos a la vida productiva y de trabajo. Reconozcan las experiencias previas como aprendizajes válidos para la acreditación.

Definan el rol y la responsabilidad de los gobiernos y de la sociedad civil en esta materia, así como estimular una mayor participación social en la formulación de las políticas públicas y en la definición de estrategias vinculadas a los programas y acciones.

Compromiso #5. Formular políticas educativas de inclusión que den lugar a la definición de metas y prioridades de acuerdo con las diferentes categorías de población excluida en cada país y a establecer los marcos legales e institucionales para hacer efectiva y exigible la inclusión como una responsabilidad colectiva.

Diseñar modalidades educativas diversificadas, currículos escolares flexibles y nuevos espacios en la comunidad que asuman la diversidad como valor y como potencialidad para el desarrollo de la sociedad y de los individuos, recuperando las experiencias formales y no formales innovadoras, para atender las necesidades de todos: niñas, niños y adolescentes, jóvenes y adultos.

Compromiso # 11. Apoyar el uso en el aula de las tecnologías de información y comunicación (TIC).

Promover el acceso permanente y equitativo a las TIC de los docentes y las comunidades, así como a oportunidades permanentes de capacitación mediante centros de información, redes de mejores prácticas y otros mecanismos de difusión e intercambio de experiencias.

Adoptar y fortalecer, donde estén ya en uso, las TIC para mejorar la toma de decisiones de política y planificación de los sistemas educativos; la administración de las escuelas, facilitando los procesos de descentralización y autonomía de la gestión; capacitar a los administradores y maestros en la introducción y manejo de las TIC.

Revalorizar, al mismo tiempo, la presencia del libro como instrumento imprescindible de acceso a la cultura y como medio fundamental para utilizar las nuevas tecnologías.

Por tanto, está visto que en diferentes momentos los gobiernos centroamericanos han expresado su voluntad en relación con la inclusión social de

las poblaciones más pobres –en este caso, las rurales-, la educación de adultos, la educación no formal y la implementación de TIC. Pero, ¿qué otras situaciones mueven también sus fuerzas incidiendo en las políticas que finalmente llegan a materializarse?

Una posición interesante surge en relación con los resultados de la puesta en vigencia del último acuerdo comercial firmado –aún pendiente de formalizarse en Costa Rica- entre los cinco países centroamericanos y Estados Unidos: el CAFTA (o TLC). Con este enlace, viene a plantearse la idea de la “integración centroamericana” en términos de una integración económica, o más bien, comercial, como vehículo camino hacia la globalización.

Sin embargo, de acuerdo con Alfaro (2006, p. 179) esta estrategia económica ...ha suscitado la idea errónea de que el mercado por sí solo es capaz de resolver todos los problemas económicos y sociales; y desde esta concepción, la educación se enfoca desde parámetros privatizadores que se extienden en las agendas estratégicas de los países...

En el CAFTA

... la educación es orientada como medio y aseguramiento de mano de obra calificada que necesita Centroamérica para incursionar en el mercado más grande del mundo. Estimula la exportación de recursos laborales desvinculados e invisibilizados del marco de derechos económicos, sociales y culturales, y orienta las molduras donde la educación se desconoce como derecho, por tanto figura como un medio de entrenamiento y se aleja de sus fines... (p. 184).

En relación con lo anterior, actores de enorme peso en las decisiones y proceder de los países del istmo, como el Banco Mundial (BM) y el Fondo Monetario Internacional (FMI), repercuten en la definición de una política educativa que refuerza el concepto de Educación en función del mercado laboral y la macroeconomía.

Al respecto, el Banco Interamericano de Desarrollo –BID- (Echeverría, 1998) propuso hace más de una década, una estrategia para la reducción de la pobreza rural, concentrada en cuestiones ligadas con la producción agrícola y en relación estrecha con tratados comerciales referidos a la apertura comercial (NAFTA, Mercosur, acuerdos con la Comunidad Europea).

No obstante, este documento ya hace mención a importantes necesidades del medio rural: la conservación ambiental, la participación comunitaria, el fortalecimiento de los recursos locales y la igualdad de género; aunque el enfoque se sigue materializando en función de la comercialización de los recursos naturales a partir de su preservación, la participación como motor para la organización empresarial y del papel de la mujer en el nuevo panorama económico. En conclusión, el gran ausente en esta estrategia es el componente educativo y el aporte que la capacitación no formal podría dar a los otros procesos.

Más tarde, El BID (Yamada y otros, 2003) propone una nueva estrategia para reducir la pobreza y promover la equidad social; concentrándose esta vez en el crecimiento económico sustentable a través del acceso a iniciativas comerciales de integración regional (como el TLC), la competitividad, la constitución de empresas y la modernización del Estado. En este documento se rescatan como vitales el acceso a la educación primaria, la igualdad de género en cuanto acceso a la escolarización básica, la reducción de la mortalidad infantil y materna, el aseguramiento de la sostenibilidad ambiental y la reversión en la propagación del VIH. No obstante, se sigue promoviendo como mecanismo prioritario la integración comercial.

Por su parte, el Fondo Internacional de Desarrollo Agrícola –FIDA- (Monares, sf, p. 13) postula una estrategia para reducir la pobreza rural a través de la introducción de TIC como mecanismo para incrementar la productividad agrícola. De nuevo, este texto se concentra en medidas macroeconómicas y perfila las posibilidades de reducción de la pobreza rural en términos de incentivar a la inversión privada a dar acceso a los sectores rurales a ciertos servicios que se

concentran en la urbanidad, a capacitar a los inmigrantes para ocupar ciertos puestos, a potenciar la economía no agrícola y a estimular los mercados de tierra y aguas mediante la incorporación tecnológica. Además, el FIDA (Quijandría y otros, sf) también refuerza la idea de desarrollo frente a la de asistencialismo, empoderando la economía agrícola y el desarrollo local.

Las instituciones y políticas de innovación y difusión tecnológica deberían capitalizar y potenciar los nuevos patrones de especialización productiva e inserción en los flujos mundiales de comercio que exhibe la región, buscando aumentar el valor agregado nacional y los contenidos unitarios de ingeniería y conocimientos tecnológicos. En términos sociales y ambientales, los esfuerzos de investigación, desarrollo y transferencia de tecnología deben apoyar áreas críticas de la política social (educación, salud), la transferencia de tecnología hacia las pequeñas y medianas empresas (PYMES) rurales y urbanas y el fomento de técnicas de producción limpia (Monares, sf, p.10).

Así las cosas, frente a una serie de acuerdos internacionales relativos a la educación de calidad y la educación para todos, las políticas de desarrollo rural siguen particularizando los aspectos macroeconómicos y, como ya se dijo, descuidando la toma de decisiones en torno a la especificidad educativa rural y la incorporación de TIC más allá del aparato tecnocrático; de manera que se profile su uso en contexto y se propicie que los usuarios de las tecnologías adopten, frente a ellas, un enfoque crítico, proactivo e innovador. Otra área que parece haberse descuidado es la alfabetización de adultos, incluyendo en este concepto la alfabetización en cuanto al manejo de TIC.

Es importante recalcar la necesidad de incursionar en procesos investigativos que más allá de la innovación, se detengan en la participación de los grupos involucrados como referentes, actores y constructores del planteamiento.

El ámbito educativo requiere de la innovación, la actualidad y el desarrollo de competencias que les permitan al docente y al estudiante insertarse en la sociedad y responder a sus demandas de una manera eficaz y pertinente con

respecto a su entorno; que preserve valores regionales, lingüísticos y culturales; que potencie el uso de las capacidades locales proyectadas hacia el exterior, que vincule su contexto con otros, que construya líneas de comunicación con diversos agentes y realidades, que retome los principios de la participación comunitaria y conciba la Escuela como promotora del buen vivir y centro de acción social.

Ante la actual Sociedad de la Información, distinguida por el uso generalizado de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en todas sus actividades humanas y profesionales, es imprescindible la formación en competencias personales, sociales y profesionales que coadyuven a afrontar los cambios que diariamente se presentan con los avances de la Ciencia y la nueva economía global. Dicha circunstancia se vuelve particularmente relevante en el caso de las poblaciones que históricamente han sido marginadas del conocimiento y del desarrollo social.

Por lo tanto, si se desea continuar con el tema de la disminución de la brecha social, es necesario que los estudios y las entidades de educación superior que aborden tales temas lo hagan desde una perspectiva que posibilite el cambio y le dé la palabra a las comunidades y grupos usualmente alejados de ella; entre estos, la comunidades rurales de los países más pobres.

Así, recurrimos a un paradigma ideológico que proviene precisamente desde los contextos rurales más discriminados y olvidados: los pueblos indígenas. Pasamos entonces a exponer un posicionamiento que consideramos elemental en la propuesta que expondremos más adelante: el paradigma del buen vivir, toda vez que este coincide en buena medida con los hallazgos que esta investigación recupera.

2.3.2 Buen vivir/vivir bien: una propuesta liberadora

Los pueblos indígenas originarios de América, concretamente de América del Sur, promueven frente al mundo moderno una propuesta en franca oposición

al paradigma occidental-capitalista, considerado desde esta perspectiva como generador de enormes brechas entre ricos y pobres y promotor de un paradigma en donde solo el individuo es sujeto de derechos y obligaciones, e impulsor del individualismo y el abuso del ser humano sobre los ecosistemas y la naturaleza.

Ante esta realidad, surge como respuesta / propuesta la cultura de la vida, que corresponde al paradigma comunitario, el cual llama a reconstituir la visión de comunidad de las culturas ancestrales. Esta herencia de las primeras naciones considera a la comunidad como estructura y unidad de vida, es decir, constituida por toda forma de existencia y no solo como una estructura social (Huanacuni, 2010, p.6).

Los términos empleados en las lenguas aymara y quechua para referirse al buen vivir son *suma qumaña* y *sumak kawsay*, respectivamente. Desde la cosmovisión indígena, la vida se prioriza en cuanto a sus relaciones de armonía y equilibrio, por lo que *qumaña* se aplica a alguien que sabe vivir en este sentido; es alguien que sabe convivir y ser. Por su parte, *suma* refiere a la plenitud, lo magnífico y hermoso. Para la traducción quechua *sumak* implica lo sublime, lo superior, lo pleno; y *kawsay* es la vida, estar siendo... en otras palabras, ambas traducciones refieren a la vida en plenitud.

Así, las constituciones políticas de Ecuador y Bolivia establecen el horizonte del buen vivir, desde donde surgen importantes debates que dan pie al replanteamiento de políticas y concepciones de vida.

En consecuencia, los pueblos ancestrales han asumido el desafío de generar nuevas dinámicas de diálogo y participación, cambiando —...el una representación democrática-pasiva a una participación comunitaria dinámica-activa” (Huanacuni, 2010, p.13) en los movimientos sociales y en toda una reconstitución ideológica que implica repensar la identidad cultural de herencia ancestral milenaria, la recuperación de saberes antiguos, la política de soberanía y dignidad nacional y la apertura a formas comunitarias de relación con la vida y la Madre Tierra.

Estas concepciones rebasan los conceptos de desarrollo sostenible y sustentable que occidente promueve, pues implican una reconsideración del concepto mismo de desarrollo, dado que trascienden la simple satisfacción de necesidades, el acceso a servicios o la acumulación de bienes. Se trata de la creación de condiciones materiales y espirituales para sostener, de forma colectiva-comunitaria, una vida armónica en construcción permanente. Es decir, estamos ante una concepción que transgrede paradigmas y estructuras.

Para Huanacuni (2010, p.19):

El paradigma de la cultura de la vida emerge de la visión de que todo está unido e integrado y que existe una interdependencia entre todo y todos. Este paradigma indígena-originario-comunitario es una respuesta sustentada por la expresión natural de la vida ante lo antinatural de la expresión moderna de visión individual. Es una respuesta no solo para viabilizar la resolución de problemas sociales internos, sino esencialmente para resolver problemas globales de vida.

Desde el paradigma del buen vivir se parte de una concepción comunitaria donde la vida y todos los seres vivos son vitales. Dicho de otra forma, la cosmovisión de comunidad para estos pueblos comprende la unidad y estructura de la vida, donde el ser humano es solo un integrante, y donde todo es importante para el equilibrio de la vida. Por tanto, las formas de relacionarse con la Madre Tierra y el cosmos implican una economía diferenciada, donde el término recurso no tiene cabida. Así,

El desarrollo, sustentado en una visión lineal ascendente de la historia y de la vida, genera una lógica acumulativa promovida desde la educación, que empuja a los seres humanos a migrar hacia las ciudades en busca de progreso en la perspectiva de “vivir mejor”. Todo esto provoca grandes hacinamientos y un acelerado crecimiento de las zonas periurbanas o periféricas, que a su vez han generado deterioro de la salud, problemas en la educación, carencia de vivienda y de trabajo; aumentando la

desocupación, la pobreza y la marginalidad provocadas por la desigualdad económico-social y la discriminación racial (...) desintegrando paralelamente las relaciones familiares, sociales y de vida, con el único fin de acumular capital a cualquier costo (Huanacuni, 2010, p.37).

De igual manera, para la Educación y la Política, el vivir bien cuestiona la visión antropocéntrica, que implica un cambio en cuanto a contenido (se respeta y comprende las leyes naturales) y procesos de enseñanza: para el buen vivir, la educación comunitaria implica no solo procesos de aprendizaje en el entorno (contextuales), sino en comunicación permanente con los otros, donde se busca la práctica como medio para comprender con sabiduría.

Se trata de una forma de vida para todos, donde los actores: estudiantes, facilitadores, familias, obreros, profesionales... tienen igual peso en la toma de decisiones y responsabilidades. Además, la educación se concibe como un proceso permanente, donde la dinámica de la vida, fuera y dentro de las aulas, es entendida como dinámica de aprendizaje. Igualmente, se comprende la educación como un proceso cíclico, en que las jerarquías pierden vigencia y la evaluación es comunitaria; y donde se valora la productividad en términos de su contextualización y del reconocimiento de las múltiples energías que convergen en esta (Huanacuni, 2010).

Concluimos este apartado con las palabras del profesor Tortosa (2009, p.5), para quien este concepto apunta a interesantes debates:

Sumak Kawsay y Suma Qamaña tienen importancia en primer lugar en el terreno simbólico: los que fueron marginados por conquistadores y criollos aportan ahora desde su visión del mundo palabras que pretenden colaborar con la solución de los problemas creados por aquellos. Y en segundo lugar, porque señalan dónde han podido estar los errores del llamado desarrollo. ...puede ser una ocasión más para repensar el desarrollo desde la periferia y no sólo desde el centro, y desde los marginados de la periferia y no sólo desde sus élites...

Seguidamente veremos en qué marco metodológico, que resulte coincidente con las premisas ya planteadas, ubicamos nuestro trabajo.

Capítulo III

Marco metodológico



Segunda generación MERC, comunidad rural en El Salvador, 2009.

3.1 Naturaleza del estudio

En vista de que las condiciones de las poblaciones rurales centroamericanas son particulares, así como las necesidades y demandas que emanan de estas; es preciso sustentar el trabajo en una metodología que rescate las potencialidades de estos grupos humanos y sea respetuosa de sus características, culturas, cosmovisiones y sistemas productivos. Dado el carácter de este estudio y la especificidad de la población que lo conforma, es necesario enmarcar la acción indagatoria en el ámbito de la investigación social, a saber, cualitativa.

La investigación cualitativa postula una concepción fenomenológica e inductiva orientada hacia el proceso. Procura generar teorías que profundicen en el análisis y se asume como confiable a partir de la información provista u observada desde las instancias o informantes involucrados en el estudio. Posicionándose en este paradigma, el investigador, con todas sus experiencias, expectativas, capacidades, valores y prejuicios, es parte importante del proceso. Por ello, se destaca el trabajo de campo y su participación intensa por períodos relativamente extensos y mediante el registro de los acontecimientos. Para su análisis, se recurre a la triangulación, la reflexión y el análisis crítico (Carvajal, 2008).

Se trata de una búsqueda empírica y sistemática. El investigador no controla directamente las categorías de análisis, pues sus manifestaciones ya han ocurrido o son, de por sí, imposibles de manipular, por lo que se hacen inferencias respecto de sus relaciones.

Por ello, este estudio recurre al ciclo holístico como núcleo sintagmático del proceso indagatorio. El ciclo holístico es definido por Hurtado (2010, p.117) a partir de los planteamientos de Weil (1997), quien considera así el conjunto de prácticas que permiten asumir la realidad desde un abordaje holista. Ambos autores han acuñado el término de holopraxis para describir este particular modo de aproximarse a un contexto global desde la acción y el procedimiento. En otras

palabras, se busca un acercamiento al fenómeno completo, a su totalidad, pero desde la participación en este.

En este sentido, la holopraxis viene a ser el método general de la investigación holística, y no es otra cosa que un sintagma de los diferentes métodos de los paradigmas en investigación (...) La creación de un sintagma requiere del estudio de diferentes paradigmas, su comparación, la identificación del núcleo sintagmático y la determinación de las relaciones paradigmáticas (Hurtado, 2010, p. 118).

Específicamente, en esta investigación se conjugan tres métodos:

- El crítico dialéctico
- Investigación-acción participativa (IAP)
- Fenomenología

El método **crítico dialéctico** es también conocido como un derivado del materialismo histórico (Marx). Para O'Quist, citado por Hurtado (2010, p.114), este método abarca estadios descriptivos, analíticos y explicativos del proceso de investigación, y contempla las siguientes etapas:

- Descripción detallada de la situación en estudio.
- Momento analítico en el que se abstraen los elementos significativos y se interpretan desde sus contradicciones.
- Construcción de explicaciones particulares para elementos específicos.
- Regreso a la descripción, pero esta vez, con base en el análisis formulado.

Por su parte, la **investigación-acción participativa** (IAP), proveniente del pragmatismo sociológico, y es esbozada por etapas de la siguiente forma:

- Exploración de la comunidad e identificación de necesidades básicas: este momento se desarrolla en conjunto con el grupo de participantes.
- Descripción de la problemática y precisión de su magnitud y características, desde técnicas investigativas sociales que no impliquen la separación entre el investigador y los investigados.
- Explicación de los factores que originan o sostienen el problema.

- Estrategia de ejecución para desarrollar acciones que contribuyan con una solución, mitigación o redireccionamiento de la situación problemática y construcción de conocimiento en la práctica.

La IAP es en realidad un proceso de reflexión mediante el cual se desea mejorar la práctica o la comprensión de un área o problema. Aquí, el quehacer científico consiste no sólo en la comprensión de los aspectos de la realidad, sino también en la identificación de las fuerzas sociales y las relaciones que están detrás de la experiencia humana. Esto permite la generación de nuevos conocimientos para el investigador y para los grupos involucrados; moviliza y refuerza las organizaciones de base y finalmente, emplea mejor los recursos disponibles a partir del análisis crítico de las necesidades y las opciones de cambio.

Para el mejicano Hernández Sampieri (2010), la investigación–acción constituye un diseño básico de investigación cualitativa. Según él, uno de los propósitos de este diseño consiste en mejorar prácticas concretas, lo cual viene muy bien a efectos de la presente investigación, dado que se —...contra en aportar información que guíe la toma de decisiones para programas, procesos reformas estructurales” (p.509).

De la misma forma, Sadín, citado por Hernández (2010, p.510), asegura que la investigación acción construye el conocimiento mediante la práctica; mientras que Mertens, también citado por Hernández (p.510), apunta que dicho diseño debe involucrar a los miembros del grupo o comunidad en todas las facetas de la indagación y en las acciones que surjan como producto de esta.

Dada la naturaleza de la IAP, es determinante la inmersión del investigador en la comunidad donde se estudia el problema.

Finalmente, el método **fenomenológico** se distingue por su falta de presupuestos: desde este diseño no se da nada por sentado ni nada es asumido, ni siquiera las proposiciones científicas. Para esto, es preciso que el investigador se despoje de sus prejuicios y se aventure a vivir el fenómeno en estudio desde sus particularidades hasta sus dimensiones más universales; en este sentido, se

dice que el instrumento de este método es la intuición (Asti, 1968, citado por Hurtado, 2010, p.117). Los pasos seguidos por la fenomenología son:

- Descripción del fenómeno, sin análisis ni explicaciones de por medio.
- Epojé; es decir, el investigador trata de hacer a un lado, por un momento, su visión de mundo y sus conocimientos, a fin de percibir elementos que de otra forma no pueden verse: el sujeto indagador trata de acercarse al fenómeno como uno de sus participantes habituales.
- Búsqueda de sentido: Establecer la conexión del fenómeno con lo universal.

Hernández (2010), por su parte, indica que el investigador fenomenológico: ...contextualiza las experiencias según su temporalidad (tiempo en que ocurrieron), espacio (lugar en el cual ocurrieron), corporalidad (las personas físicas que la vivieron) y contexto relacional (los lazos que se generaron durante la experiencia) (p.516).

Ahora bien, la holopraxis, como se indicó anteriormente, vendría a constituirse en el núcleo sintagmático de todo el proceso, el cual, reúne de forma integral los tres diseños expuestos.

Por tanto, la holopraxis de la investigación ...integra el recorrido que realiza el investigador a lo largo de los (...) ciclos metodológicos completos dentro de los cuales se cumplen procesos de exploración, descripción, análisis, comparación, explicación, predicción, proyección, intervención, confirmación, y evaluación bajo la forma de actividades específicas... (Hurtado, 2010, p.134).

Con estas premisas como punto de partida, se selecciona un diseño de investigación que permita establecer como procesos indagatorios -en correspondencia con los objetivos específicos planteados y con una comprensión holista de estos- una serie de técnicas de investigación coherentes con el método holopráxico ya especificado.

3.2 Descripción de poblaciones participantes

El desarrollo de este estudio tiene lugar gracias a la integración de personas que han participado en algún programa educativo con componente virtual dirigido a adultos centroamericanos de zonas rurales. Siguiendo la propuesta de Imbernón (1994), se trabaja así en la investigación con, para y desde la población de estudio, en procura de que los espacios de diálogo generen momentos de reflexión, realimentación, introspección y autoevaluación. Además, como el mismo autor señala (1999, p. 68), este tipo de indagación, en que confluye la diversidad —...favorece la convivencia de realidades plurales, de necesidades diferentes...”.

3.2.1 Estudiantes guatemaltecos de posgrado

A finales de 2009 se desarrollaron varias actividades de validación del modelo preliminar en el marco del curso de posgrado *Comunicación y lenguaje*, de la Maestría en Formación de Formadores de Docentes de Educación Básica de la Universidad San Carlos de Guatemala (ver anexo con programa de curso, n.8).

En este grupo se contó con la participación de 42 profesionales guatemaltecos de ese país, formadores de docentes en Escuelas Normales, en Universidades o en el Ministerio de Educación local. Las edades de estas personas iban desde los 28 hasta los 62 años de edad, y un 90% residía en zonas rurales o bien, formaba maestros para tales contextos. Es de destacar que la mitad de los participantes del curso se reconocen como indígenas maya de 4 diferentes pueblos: Mam, K'iche, Kakchiquel y Tz'utuhil (ver anexo con blogs y fotografías, n.9).

Con esta población se valida una primera versión de nuestro modelo, basada fundamentalmente en los insumos obtenidos de la suficiencia investigadora presentada por la responsable de este trabajo (Carvajal, 2009), en el marco del Doctorado en Interuniversitario Tecnología Educativa de la Universidad

de las Islas Baleares; así como los insumos obtenidos de profesionales de distintas ramas que participaron de un blog.

3.2.2 Estudiantes de la tercera generación de la MERC

La Maestría en Educación Rural Centroamericana (MERC) de la Universidad Nacional de Costa Rica (UNA), es un programa de posgrado adscrito a la División de Educación Rural (DER), donde participan docentes y estudiantes de toda Centroamérica.

Estas personas se caracterizan por provenir o trabajar en contextos rurales de sus países. La maestría se asegura de que sus participantes (cuerpo docente y estudiantado) conozcan de cerca la realidad del mundo rural centroamericano, al desarrollar su programa de forma itinerante con fases presenciales intensas de quince días en cada país de la región (una visita por trimestre). Igualmente, el posgrado reporta un alto grado de interacción mediada a través de recursos virtuales, aplicaciones tecnológicas y objetos de aprendizaje¹⁶, pues cada trimestre, diez del total de doce semanas de trabajo se desarrollan mediante diversas herramientas que facilitan la comunicación a distancia, principalmente, la plataforma Moodle, que es empleada por la UNA como Aula Virtual institucional.

La MERC, y específicamente el conjunto de 18 participantes que integran la tercera promoción de este posgrado (2010-2012), se constituye en un significativo caso de estudio que permite explorar necesidades para la constitución de la propuesta, en primera instancia; y posteriormente validar las condiciones deseables en un modelo pedagógico que promueva programas bimodales¹⁷ dirigidos a adultos centroamericanos residentes en zonas rurales de todo el istmo (anexo n. 1 con detalle de los participantes).

¹⁶ Por objetos de aprendizaje entendemos un recurso digital (fragmento interactivo de "e-learning") que se emplea para contribuir con el aprendizaje.

¹⁷ Por programa bimodal entendemos aquellos que desarrollan una parte de su quehacer en forma presencial y otra parte a distancia, está última mediada a través de objetos de aprendizaje y herramientas digitales que faciliten la comunicación. Un programa bimodal le atribuye igual peso a sus dos componentes.

Es importante recalcar que las dos promociones anteriores de este posgrado (2006-2007 y 2008-2009) fueron las fuentes clave de información para el principal antecedente de este trabajo: *Desarrollo de programas educativos - formales y no formales- con componente virtual, dirigidos a adultos de zonas rurales centroamericanas*; una investigación presentada a finales de 2008 para la obtención del Diploma de Estudios Avanzados (DEA) en el Doctorado en Tecnología Educativa de la Universidad de las Islas Baleares. De dicho antecedente se desprende lo que podríamos llamar el “modelo provisional”, que es validado en 2009 con un grupo de maestrantes guatemaltecos.

Los participantes de la tercera promoción de la Maestría en Educación Rural Centroamericana (MERC) provienen de seis países centroamericanos: Belice, El Salvador, Guatemala, Costa Rica, Nicaragua y Honduras; y son profesionales de la educación o de áreas relacionadas con el trabajo en comunidades rurales. Asimismo, el conjunto se caracteriza por pertenecer a diversas etnias y grupos culturales (dos de diferentes pueblos maya: K'iche' y Q'anjob'al; dos borucas, una afrodescendiente y un bribri); y con un promedio etario de 42 años.

Con ellos se establece un diálogo que permite evidenciar necesidades, oportunidades y demandas del contexto rural centroamericano en lo que respecta a la educación y el empleo de las TIC como desafío para la educación rural de la región. Asimismo, se plantean espacios de discusión y debate alrededor de las premisas que se sostienen en este trabajo como marco filosófico y epistemológico del modelo propuesto. Estas dinámicas (desarrolladas mediante foro virtual) conforman, junto a la validación del modelo provisional aplicado en 2009 en Guatemala, la fuente primaria de hallazgos para el diseño del modelo pedagógico definitivo, que es validado con esta misma población durante un curso trimestral en 2012.

Para efectos del trabajo, se recuperan especialmente los insumos aportados en el marco de dos módulos de la MERC: *Tendencias de la Educación rural en Centroamérica* (setiembre a diciembre de 2010), donde se desarrolla un taller inductivo que valida varios componentes del modelo propuesto en este documento

(anexo n.2) y se rescatan participaciones iniciales de los estudiantes –inicio del proceso formativo-; y *Desafíos de la educación rural en Centroamérica* (2012), donde se valida de forma completa nuestra propuesta definitiva en la puesta en marcha del curso.

Previamente, en 2011, se facilita un espacio de debate (grupo T) alrededor de la temática: *Las nuevas tecnologías: ¿motor de cambio o de desigualdad?*, que a lo largo de semana y media reporta interesantes discusiones y textos que permiten extraer las principales categorías emergentes que responden a los objetivos de este trabajo, y que se constituyen en los rasgos fundamentales de nuestro modelo.

De las diversas poblaciones que arrojaron luz sobre este estudio, esta viene a ser la más significativa por su permanencia, la cantidad y calidad de los encuentros, las diversas técnicas desarrolladas y la amplitud de diálogos y discusiones generadas; así como por los insumos que sus análogas anteriores reportan como antecedente de este trabajo (anexo con participaciones en el aula virtual, n.3).

De igual manera, puede considerarse que con esta población y las varias técnicas que se desarrollan de forma simultánea, estamos ante la sistematización de una experiencia que también permite validar el modelo propuesto en este trabajo.

3.2.3 Docentes universitarios

Con docentes universitarios se trabajan dos poblaciones:

- a) Docentes de posgrado de la Maestría en Desarrollo Rural (MDR) de la Universidad Nacional. Esta maestría tiene un carácter netamente virtual, y se proyecta por toda Latinoamérica y algunos países de Europa. Es un programa adscrito a la Escuela de Ciencias Agrarias.

Con estas personas (10 profesores en total, con edades entre los 32 y los 60 años) se desarrollan tres talleres (de 3 horas cada uno) a finales de 2011, a través de los cuales se discuten los componentes, premisas, marco epistemológico y actividades que son efectivos, desde su experiencia, con estudiantes que provienen de contextos rurales y participan de programas virtuales (ver anexo con programa y presentaciones del taller, n.4).

b) Docentes de grado y posgrado de la División de Educación Rural (DER):

Para inicios de 2012, 8 de los profesores (con edad promedio de 45 años) que laboran en la DER, participa también de dos talleres que indagan sus apreciaciones respecto de lo que los estudiantes de contextos rurales costarricenses, en especial, y centroamericanos en general, demandan de cursos que integren en alguna medida la comunicación digitalizada o los objetos de aprendizaje (anexo con programa de taller y aula virtual, n.5).

De igual manera, se desarrollan dos entrevistas con docentes de esta Unidad que tuvieron a su cargo durante dos años (2009-20011) el proyecto *Las tecnologías para la información y la comunicación como complemento para el fortalecimiento de los procesos de formación inicial, continua y permanente de la División de Educación Rural*, mediante el cual procuraron actualizar en el uso de tecnologías de la comunicación y la información tanto a docentes de la DER como a estudiantes de diversos contextos rurales de Costa Rica (anexo n.6). Estos profesores, igualmente, han participado en procesos formativos vinculados al uso de TIC con centroamericanos de distintos países.

Es importante rescatar que la DER es una Unidad que desde hace tres décadas trabaja en la formación de docentes de educación primaria para contextos rurales e indígenas costarricenses, y desde hace 10 años, para la región centroamericana en el nivel de posgrado.

c) Grupos varios: informáticos, proyectistas, docentes de educación formal y no formal ...

Se trabaja con un blog (ver anexo n.7) en que se plantean cuestionamientos relativos a la pertinencia del modelo que este estudio propone. Este blog se abre en 2008, y se mantiene abierto hasta inicios de 2010.

En estos espacios se logra convocatoria de 22 personas: docentes de Ciencias Agrarias de la UNA (2), profesores de Educación Rural de la UNA (4), docentes a cargo de la formación de maestros rurales en Guatemala (1) y El Salvador (1); personal docente y administrativo a cargo de proyectos para la región centroamericana -Coordinación Educativa y Cultura Centroamericana- (2), informáticos vinculados con la administración y capacitación del Aula Virtual en la UNA (2), especialistas en informática educativa (2); participantes de un proyecto orientado hacia el uso de TIC en la Universidad de Costa Rica -Proyecto Protea- (2); funcionarios de la Fundación Omar Dengo –instancia costarricense vinculada con el Ministerio de Educación Pública para la promoción de TIC en las escuelas del país- (2), y egresados centroamericanos de posgrados vinculados con el tema de la educación rural (4).

3.2.4 Estudiantes y egresados de Educación Rural

Para efectos de recibir información de grupos adultos que viven, trabajan y estudian en contextos netamente rurales, se recopiló información general sobre competencias y necesidades de capacitación referidas a TIC, así como actitudes hacia el tema.

Para tal fin, se encuestó a dos grupos de la carrera *Licenciatura en educación con énfasis en educación rural para I y II ciclos*, en el nivel de Bachillerato, y con edades comprendidas entre los 20 y los 40 años de edad. Se procesó información proveniente de dos grupos pertenecientes a los pueblos indígenas bribri y cabécar (38 estudiantes) (ver anexo 10).

Una particularidad de estos grupos es que la carrera que cursan se basa en una modalidad presencial-distancia; no obstante, para el trabajo a distancia esta carrera no contempla como indispensable el manejo de TIC, por lo que los

procesos de mediación en que cada grupo ha participado durante el desarrollo de su carrera son desiguales: han dependido de las posibilidades de conexión por región¹⁸ y de la iniciativa de los docentes que han tenido a su cargo los cursos.

Asimismo, se procedió a pasarles un instrumento (encuesta) a los 30 graduados de la MERC (primera y segunda generación), que fue respondido por 21 de ellos (anexo 11).

Seguidamente, a modo de resumen, se presenta una tabla con las poblaciones participantes en este trabajo.

Tabla 3. Poblaciones participantes en el estudio.

Proyecto o situación	Poblaciones
I. Maestría en Educación Rural Centroamericana (tercera promoción). UNA, Costa Rica.	Grupo de 18 estudiantes
II. Docentes de la División de Educación Rural (grado y posgrado)	Conjunto de 10 docentes 8 para los talleres y dos para entrevista.
III. Docentes de la Maestría en desarrollo rural	Conjunto de 10 profesores
IV. Grupo de estudiantes guatemaltecos de posgrado	42 estudiantes
V. Conjunto de	22 participantes

¹⁸ La zona norte, por ejemplo, es altamente turística, y es muy fácil acceder a internet de banda ancha: en tanto que en Talamanca, un distrito indígena, el acceso es más limitado.

profesionales
centroamericanos
vinculados con el desarrollo
de programas educativos
para contextos rurales.

VI. Estudiantes y egresados de Educación Rural	38 estudiantes indígenas 21 graduados MERC
---	---

Nota: Documento de investigación (Carvajal, 2012).

3.3 Técnicas de investigación y procedimientos desarrollados

Para el abordaje de este estudio se desarrolla e instrumentaliza una serie de técnicas investigativas a partir de un diseño de investigación según fuentes y contexto. Para Hurtado (2010, p.702), en este diseño

... el investigador obtiene sus datos de fuentes directas en su contexto (...) el control sobre el evento es mínimo y hay una libre ocurrencia de la situación de estudio. Los sucesos se dan en un ambiente espontáneo, que por lo general es el contexto propio del evento por investigar (...) las técnicas de recolección de datos están dirigidas a ubicar el evento en su contexto y encontrar vías de acceso para la observación directa o para la recolección directa de la información (...) los criterios de validez interna están relacionados con la precisión de los instrumentos, el entrenamiento de los observadores y la claridad y coherencia de las premisas y planteamientos teóricos ...

Con base en lo anterior, a continuación se detallan las técnicas empleadas en este trabajo, así como los procedimientos seguidos con cada población involucrada.

3.3.1 Revisión documental y de experiencias regionales

Una forma de aplicar el análisis discursivo en una dimensión puramente descriptivo-analítica es el análisis documental, en que el estudio se concentra en la valoración minuciosa textos correlacionados entre sí; entendiendo texto como cualquier manifestación discursiva no verbal que haya sido plasmada, editada, preservada o comunicada a un gran auditorio mediante el código escrito, icónico o simbólico, esto es: libros, documentos, actas, revistas, afiches, fotografías, anuncios, noticias, registros, diarios, periódicos, programas *on-line*, páginas web, blog, entre otros.

Esta técnica es útil cuando la información requerida para dar respuesta a algunas de las interrogantes de investigación ha sido recolectada por otras personas y se encuentra en archivos o registros.

Hernández (2010, p.434) señala que estos registros o documentos pueden provenir de los propios participantes del estudio, a quienes, por conocer detalles de la realidad indagada, se les puede solicitar materiales pertinentes que apoyen el estudio; incluso, este autor considera que la solicitud de redacción de escritos puede aportar textos para su análisis. Para el caso que nos ocupa, esta técnica se cruzará con otras, pues en buena medida el trabajo desarrollado mediante algunas variantes o derivaciones de los *grupos de discusión*, genera documentos que son organizados, descompuestos por categorías y analizados.

Con la tercera generación de la MERC se desarrollan actividades vinculadas con el análisis del discurso escrito. Así, se comparan los productos escritos por este grupo al inicio de su proceso formativo en 2010 (anexo 15) y, luego de meses de diálogo y discusión mediados por recursos digitales, se contrastan con sus producciones hacia el final de su maestría, como parte de la práctica que valida el modelo (2012).

3.3.2 Grupos de discusión

Los seres humanos aprendemos y nos desarrollamos mediante la convivencia y la interacción. Por ello, no es extraño que dentro de la investigación cualitativa se acuñe una técnica que busque integrar pequeños grupos representativos de una sociedad, contexto o cultura, que brinden simultáneamente, desde diversas perspectivas y realidades, información significativa para la investigación en desarrollo.

Como parte de la técnica *grupos de discusión*, se desarrollan otras estrategias investigativas emergentes que permiten acercarse a las apreciaciones, inquietudes, conocimientos, interrogantes, anhelos, convicciones, percepciones e ideas que determinada población, en un momento específico, tiene alrededor de un tema o situación.

Para efectos de este trabajo, se implementan como técnica los principios vinculados al grupo nominal, explícitamente, a una variable de esta: el **grupo T**, —...un grupo relativamente inestructurado en que los individuos se involucran para aprender; es decir, traen una motivación intrínseca que debe ser aprovechada por el investigador” (Carvajal, 2008, p.94).

Para el desarrollo de esta técnica, el investigador selecciona un grupo de personas o se aprovecha de uno ya constituido (caso del grupo T, que al tener objetivos de aprendizaje específicos, por lo general está ya integrado alrededor de algún proceso educacional) para discutir una temática o hecho social desde la experiencia individual de los participantes. Debe existir una fuerte interacción entre los involucrados, y el nivel de flexibilidad, dado el carácter imprevisto de las discusiones, es muy alto, aun cuando exista una pregunta generadora o una guía para discusión. Así, Hurtado apunta que:

El supuesto en que se basa la técnica es que los miembros son interdependientes y cada uno actúa en relación con sus necesidades, vivencias, experiencias y puntos de vista. Por lo tanto, se asume que el grupo reproduce las formas de funcionamiento de una sociedad, y proporciona la posibilidad de indagar acerca de la pluralidad de actitudes y vivencias de forma más profunda... (2010, p. 915).

Si bien la bibliografía recomienda un intercambio mediado por una dinámica algo pasiva (Hurtado, 2010, p. 929), para efectos de este estudio se valora, por el contrario, una amplia participación de los involucrados, al punto de generar debate, realimentación y diálogo. No obstante, en vista de la complejidad de sistematizar este tipo de espacio comunicativo-aprendiente, se seleccionan procedimientos que permitan conservar la discusión, organizarla y clasificarla; a saber:

- Blog donde diversos actores (profesores, informáticos, estudiantes) refieren sus opiniones en relación con los postulados de la investigación (2008-2010).
- Foro virtual: discusión y debate alrededor de una lectura y su respectiva pregunta generadora; o bien, en relación con una experiencia local conocida (2011).

También, se recurre a la técnica conocida como tarea asignada, donde se reúne a un conjunto de personas al que se le encomienda un trabajo para desarrollar durante la sesión o el proceso.

Dado que la participación intensa en foros, especialmente con 18 participantes en diálogo, requiere de una atención exhaustiva, durante semana y media y a lo largo de unas 40 horas efectivas –entre la lectura, la mediación, el análisis, el apoyo a los diálogos y la búsqueda de material complementario- se desarrollaron conversatorios y debates que permitieron ampliar el panorama y los elementos del modelo que este trabajo presenta; es decir, los insumos arrojados por esta colectividad generan las categorías emergentes que se verán en el análisis de este documento y fortalecen y validan nuestra propuesta (anexo 3).

Para dar pie a la discusión, se les plantea a los participantes una interrogante vinculada con un texto y un vídeo (anexo 12), así como otros materiales de apoyo.

El texto base para la discusión es *Las nuevas tecnologías ¿motor de cambio o desigualdad?* (Sicilia, 2003); así como el documental *Nueva ruralidad y TIC* (recuperado de <http://www.youtube.com/watch?v=BRSy0aSBt1c>). Igualmente, se les solicita a los participantes indagar sobre una experiencia o proyecto (anexo 13) en su país, gestado en el marco de los contextos rurales, donde se hayan desarrollado actividades educativas -formales o no formales- con componente virtual en su mediación (técnica de tarea asignada). Estos materiales son discutidos a partir de la siguiente consigna:

Identifique un proyecto o iniciativa de educación formal o no formal en su país, que refiera al uso de las TIC, y que desde su perspectiva represente un espacio que promueve la inclusión de las comunidades rurales (debe justificarse el porqué de su posición), entendiendo esta inclusión como el reconocimiento de las potencialidades del entorno desde paradigmas que usualmente han menospreciado este contexto.

Exponga la experiencia y socialice lo que haya encontrado. No olvide mencionar dónde (sitio e institución) se desarrolla la propuesta y quiénes participan. Además de socializar la información en este foro, remita por correo electrónico los documentos que narren y certifiquen la experiencia (fotografías, links, etcétera).

Además, para apoyar sus comentarios, reflexione acerca de la lectura de esta semana y el documental: Nueva ruralidad y TIC, e incluya en su participación vínculos con estos textos.

Durante semana y media los 18 participantes y la moderadora (investigadora) discuten, reflexionan, analizan, aportan material complementario y cuestionan premisas que este modelo propone. Es decir, el espacio de diálogo genera construcciones metacognitivas que favorecen la validación de distintos elementos, ya sea para su adecuación o fortalecimiento.

Este espacio constituye la sistematización de una práctica que ofrece argumentos y hallazgos pertinentes para la construcción del modelo propuesto.

Para categorizar el material escrito que este espacio reporta, se asigna una representación para cada participante, así:

Participante 1 = P1

Participante 2 = P2

Participante 3 = P3

Así sucesivamente hasta cubrir a los 18 involucrados en la actividad. Seguidamente se caracteriza a cada uno de estos 18 participantes:

Tabla 4. Caracterización de grupo T

Consigna	Nacionalidad y etnia	Sexo	Descripción
P1	Costarricense	F	Docente universitaria e investigadora en contextos rurales e indígenas
P2	Nicaragüense	F	Formadora de maestros rurales
P3	Guatemalteca y maya K'iche'	F	Investigadora y docente
P4	Guatemalteco y maya y Q'anjob'al	M	Docente rural
P5	Costarricense	F	Investigadora en contextos rurales
P6	Salvadoreña	F	Investigadora y docente en contextos rurales
P7	Costarricense y boruca	M	Maestro rural
P8	Costarricense y boruca	M	Maestro rural
P9	Hondureña	F	Docente rural
P10	Costarricense	F	Supervisora

			educativa y docente universitaria para contextos rurales
P11	Hondureña	F	Facilitadora, proyectista e investigadora de procesos educativos no formales en contextos rurales
P12	Costarricense	F	Maestra rural
P13	Beliceña	F	Formadora de maestros rurales
P14	Costarricense y bribri	M	Maestro rural
P15	Costarricense afrodescendiente	F	Supervisora educativa para contextos rurales
P16	Costarricense	F	Docente rural
P17	Costarricense	F	Docente rural
P18	Costarricense	F	Facilitadora de procesos educativos no formales

Nota: Datos de la MERC, 2012.

Es importante recordar que todo este proceso sirve para extraer las principales categorías que constituyen el modelo, así como para la sistematización de la práctica (concepto ya definido en el marco teórico) (Rosales, Melendreras y Martínez; 2008, p. 7; anexo 14).

De igual forma, se cuenta con participación de docentes –educación formal y no formal- e investigadores de diferentes países centroamericanos, relacionados con la temática de la educación rural, en un foro destinado al debate y

cuestionamiento, con libre participación y realimentación de los involucrados, y sin mediación de parte de la investigadora (2008-2010, anexo 7).

Se plantean interrogantes referidas a los componentes del modelo propuesto, y se invita a un total de 65 profesionales centroamericanos vinculados en una u otra forma con el trabajo educativo en contextos rurales, así como a personal a cargo de la administración de plataformas educativas (se logra convocar 22).

Por su parte, a manera de técnica derivada de los grupos de discusión, se recurre también al desarrollo de talleres que permitan validar aspectos vinculados con el modelo pedagógico que esta indagación propone.

Los talleres son medios con los cuales se logra un acercamiento importante al conocimiento de una forma asertiva y llamativa; para ello, existe toda una estrategia de organizativa, como lo explica Zeledón (1999, p. 51):

El taller se organiza en torno a un proyecto concreto, cuya responsabilidad de ejecución está a cargo de un equipo de trabajo (...) que participa activa y responsablemente en todas las fases, con apoyo y orientación.

Mirebant, citada por Bravo (2008), afirma que en un taller se genera en una suerte de reunión de trabajo, donde se unen los participantes en pequeños grupos o equipos para construir aprendizajes prácticos según objetivos propuestos. De esta manera, mediante el taller se busca —...desarrollar la capacidad para tomar iniciativas y decisiones conjuntas que satisfagan el interés de la colectividad...” (Aguilar y Monge, 2000, p. 33).

Desde esta óptica, viene muy bien la definición de grupo T, pues se está frente a un grupo con intereses comunes ligados a determinado asunto, sobre el que buscan generar aprendizajes y ampliar sus perspectivas. Aquí, el investigador asume un rol multifacético: juega el papel de facilitador de procesos, de participante en todas sus dimensiones y adicionalmente, de indagador analítico-reflexivo, posición que se asume también en la siguiente técnica.

Así, en el marco de la fase presencial del primer módulo de la Maestría en Educación Rural Centroamericana, en setiembre de 2010, se desarrolla un taller de 3 horas para la inducción al aula virtual institucional y el empleo de otras herramientas que faciliten los procesos comunicativos durante el desarrollo del trabajo a distancia.

Durante esta sesión, se trabaja no solo la parte técnica que permite la utilización de las herramientas y objetos de aprendizaje que el aula virtual ofrece (plataforma Moodle), sino las posibilidades comunicativas y otras fortalezas que el medio facilitaría.

El taller se desarrolla en un laboratorio de la UNA, donde cada participante dispone de una computadora y donde se realizan varias actividades de forma individual (foros) y colectiva (wiki) (anexo 2). Esta sería pues, junto con la actividad de 2010 en Guatemala, una validación inicial del modelo.

Asimismo, a finales de 2011 se trabajan tres talleres de tres horas cada uno, con 10 profesores de la Maestría en Desarrollo Rural, adscrita a la Escuela de Ciencias Agrarias de la UNA. Se abre un espacio en el aula virtual para el desarrollo de actividades conjuntas que puedan coevaluarse y realimentarse, todas enfocadas hacia principios y actividades que deben implementarse en el trabajo bimodal con estudiantes rurales. Los participantes aportan desde su vivencia, sus dudas y experticia. Se discuten también conceptos básicos de la teoría relativa al planeamiento, facilitación y desarrollo de cursos virtuales, así como los principios que este trabajo propone (anexo 4).

Asimismo, a inicios de 2012 se trabajan dos talleres de tres horas cada uno, con 8 profesores de la División de Educación Rural. Se abre un espacio en el aula virtual para el desarrollo de actividades conjuntas que puedan coevaluarse y realimentarse, todas enfocadas hacia principios y actividades que deben implementarse en el trabajo bimodal con estudiantes provenientes de contextos rurales. Los participantes aportan desde su vivencia, sus dudas y experticia. Se discuten también conceptos básicos que la teoría relativa al *e-learning* plantea, así como los principios que este trabajo propone (anexo 5).

Finalmente, en 2012, se trabaja la validación del modelo definitivo, con el grupo de maestrantes de la MERC que está próximo a graduarse, durante el desarrollo de un curso (un trimestre).

3.3.3 Observación

Es un método de percepción sistemático y de descripción de las manifestaciones socio-sicológicas, culturales, contextuales, educativas, naturales, etcétera; que permite construir y dialogar conocimiento mediante el registro de los índices objetivos, crónicas, registro de expresiones verbales, formas de proceder y otras, así como las características del medio en que tiene lugar el hecho, el comportamiento o la situación, y las circunstancias en que este se produce.

Para Torres (2006, p.12), la observación como técnica es un importante punto de apoyo en los procesos investigativos cuantitativos y cualitativos. Parte de su guía de trabajo referida al tema expone:

La observación es un proceso de atención voluntaria, intencional y organizada hacia un objeto, situación o acción en un contexto determinado. Permite llevar a cabo un registro sistemático, válido y confiable de comportamientos o conductas manifiestas (Hernández, 1998)... Es un proceso que supone un acto de atención o de concentración sobre dimensiones y eventos de la realidad que interesan para estudiar con profundidad. De este modo se trata de una actividad orientada por un objetivo terminal y organizador del mismo proceso de observación...

Así, la observación trata de hechos cuando su atención se dirige a las características de la situación, de los comportamientos y de las interacciones de las personas. Se refiere a representaciones cuando observan distinciones, modos de clasificar, percibir y de interpretar lo que los sujetos ponen en práctica en contextos sociales específicos.

En este sentido, nos inclinamos por seguir la propuesta de Hernández (2010, p. 412), quien destaca como propósitos fundamentales de la observación:

Describir comunidades, contextos o ambientes (...) las actividades que se desarrollan en éstos, las personas que participan de tales actividades (...) Comprender proceso, vinculaciones entre personas y sus situaciones o circunstancias, los eventos que suceden, los patrones que desarrollan...

Hernández (2010) aboga también por una participación activa y completa en el ámbito de la observación como técnica indagatoria de corte cualitativo. En este sentido, acogemos las palabras de este reconocido especialista en investigación, cuando señala que el observador —...ive o juega un papel en el ambiente (...) El rol del investigador debe ser el apropiado para situaciones humanas que no pueden ser capturadas a distancia” (p.47). De esta forma, Jorgensen, citado por Hernández (2010, p. 418), indica que el papel de un observador participante debe privilegiarse en circunstancias donde —a Se sabe poco de la situación...b) Existen diferencias entre las percepciones de distintos grupos...c) Estamos ante la presencia de fenómenos complejos”.

Para varios autores (Hernández, 2010; Anastas, 2005), la observación es la única técnica investigativa de la que es imposible prescindir cuando se trabaja cualitativamente. Y Hurtado (2010, p.834) asegura que la observación también se puede clasificar en varios tipos.

Para efectos de este estudio, y de acuerdo con lo expuesto por dicha autora, se emplea una observación inestructurada en el abordaje caológico, la cual, consiste en reconocer y anotar los hechos sin que estos hayan sido categorizados con anticipación, con lo que el investigador tiene una amplia libertad para seleccionar aquellas situaciones que considere relevantes para su estudio en la medida en que estas se suceden.

La observación inestructurada brinda la posibilidad de obtener una descripción más completa de un evento (...) proporciona elementos inesperados que permiten descubrir relaciones (...) contribuye con la precisión de conceptos y la identificación de eventos relevantes (...) la información obtenida posee mayor profundidad... (Hurtado, 2010, p.836).

En el caso de este trabajo, las sesiones de observación tienen lugar durante el desarrollo de los talleres descritos en el apartado anterior.

3.3.4 Entrevista

Como técnica investigativa, la entrevista supone un diálogo entre dos o más personas. Constituye un encuentro en el que, fundamentalmente, el investigador traza una ruta que le permita obtener información.

Entre los tipos de entrevista destaca la inestructurada, donde, a pesar de la existencia de un guión temático como instrumento, se formulan preguntas libremente, con lo que desaparece la imagen de interrogatorio que otras formas de la técnica suelen conservar. En la entrevista inestructurada se carece de un modelo estandarizado que deba seguirse, y las preguntas pueden modificarse de un entrevistado a otro.

Para efectos de este trabajo, se emplea desde dos modalidades: la entrevista focalizada y la entrevista libre. Para Hurtado (2010, p.864) la primera de estas se caracteriza porque —Entrevistador ha elaborado una lista de temas en los cuales se centra...”. Por su parte, la misma autora se refiere a la entrevista libre como una modalidad donde —...el entrevistado tiene plena libertad para expresar sus ideas, opiniones y sentimientos (...) el entrevistador solo actúa como facilitador de la situación (...) se utiliza cuando se requiere información amplia y profunda, con la menor interferencia de las ideas preconcebidas del investigador” (2010, p.864).

Por otro lado, Hernández (2010, p. 418) destaca la entrevista como un espacio íntimo entre quien desarrolla la indagación y la persona que participa del proceso como colaboradora, de manera que —...a través de preguntas y respuestas, se logra una comunicación y la construcción conjunta de significados respecto a un tema” (Janesick, citado por Hernández). En esa línea, este autor propone ocho características que hemos seguido durante el desarrollo de la técnica:

1. El principio y el final de la entrevista no se predeterminan ni se definen con claridad... Es flexible.
2. Las preguntas y el orden en que se hacen se adecuan a los participantes.
3. ... es en buena medida anecdótica.
4. El entrevistador comparte con el entrevistado el ritmo y la dirección de la entrevista.
5. El contexto social es considerado y resulta fundamental para la interpretación de significados.
6. El entrevistador ajusta su comunicación a las normas y el lenguaje del entrevistado.
7. ...tiene un carácter amistoso.
8. Las preguntas son abiertas y neutrales, ya que pretenden obtener perspectivas, experiencias y opiniones detalladas... (Rogers y Bouey; Willig y Cuevas, citados por Hernández, 2010, p. 419).

Para esta técnica, se entrevista por separado a dos educadores a cargo de proyectos relativos al uso de tecnologías en espacios educativos dirigidos a personas de contextos rurales centroamericanos. Con muy flexible guía de entrevista (anexo n.6), se desarrolla una conversación orientada hacia esclarecer sus apreciaciones sobre ventajas y desventajas del recursos, y de paso, se les indaga sobre aspectos concretos que refieren de forma específica a los componentes del modelo pedagógico propuesto en este trabajo.

3.3.5 Encuesta

Esta técnica implica un proceso sistemático, y se operacionaliza mediante cuestionarios. Con los cuestionarios se pueden conocer opiniones, actitudes, creencias, intenciones, distribuciones, actividades, hábitos, condiciones o ingresos. Para su aplicación, se siguen algunos pasos:

- Definición de la población.

- Materiales para efectuarla encuesta: Se prepara el instrumento y se redactan las preguntas. Este aspecto exige cuidado y claridad, pues las preguntas (cerradas o abiertas) deben plantearse con total nitidez.
- Organización del trabajo de campo.
- Tratamiento analítico de los datos.
- Discusión de resultados.

Para trabajar con instrumentos derivados de la técnica “encuesta”, se deben considerar varios aspectos que garanticen la calidad del insumo construido, asegurar su claridad y evitar que se induzca a error o respuesta al encuestado.

Para la aplicación de este instrumento (ver anexo n.10) se trabajó con tres diferentes poblaciones rurales de distintos puntos de Costa Rica, una de ellas en un contexto indígena.

Se aprovechó un encuentro quincenal de estas personas para efectos de sesiones presenciales de su carrera y se aplicaron los cuestionarios.

Como puede observarse en este apartado, las técnicas empleadas, así como sus variantes y modelos, han sido seleccionados de manera que resulten coherentes con el método holopráctico y el ciclo holístico que este supone.

3.4 Proceso de validación del modelo

Este se desarrolla con dos grupos distintos: primeramente con una versión preliminar del modelo, construida gracias al análisis de la información recopilada con el DEA (Carvajal, 2009); y posteriormente, luego de categorizar los rasgos que el modelo debe representar con una cohorte de la MERC. Así:

- a) Con grupo guatemalteco de posgrado

En 2010 se trabaja con un grupo de docentes de Guatemala, todos provenientes de zonas rurales o formadores de maestros para tales contextos. En el marco de un curso de posgrado, se desarrollan dos sesiones presenciales de seis horas cada una, y un trabajo intenso a distancia donde se generan productos

ligados a los objetos de aprendizaje. En concreto, para efectos de esta investigación, se rescata la creación de blogs.

Durante las horas contacto se dan los insumos para operar la herramienta Blogger, y posteriormente, se generan espacios metacognitivos a través de los blog construidos (ver anexos, n.8 y 9), lo que permite validar componentes del modelo propuesto en este documento.

b) Con la tercera generación MERC

El modelo se valida en dos momentos: al inicio de proceso formativo en una versión preliminar (2010) con una inducción para el manejo de la plataforma virtual y otros recursos que se emplearán a lo largo del posgrado; y en 2012 (de febrero a mayo, 12 semanas) con el desarrollo de un curso virtual que posibilita probar cada componente del modelo y los recursos para su operacionalización y materialización práctica.

3.5 Cuadro-resumen

Enseguida se presenta de forma más concreta, lo referido a las técnicas e instrumentos empleados, así como las poblaciones en que dichas herramientas se trabajan.

Tabla 5. Resumen de estrategias empleadas durante la investigación

Proyecto o situación	Población	Técnica utilizada
I. Maestría en Educación Rural Centroamericana (tercera promoción). UNA, Costa Rica.	Grupo de 18 estudiantes	1. Taller y observación 2. Foro de discusión y tarea asignada 3. Contrastación de producciones escritas en dos

		momentos. 4. Revisión documental 5. Sistematización de la practica 6. Curso para la validación del modelo.
II. Docentes de la División de Educación Rural (grado y posgrado)	Conjunto de 10 docentes 8 para los talleres y dos para entrevista.	1. Talleres y observación 2. Entrevista
III. Docentes de la Maestría en desarrollo rural	Conjunto de 10 profesores	1. Observación y talleres
IV. Grupo de estudiantes guatemaltecos de posgrado	42 estudiantes	Validación del modelo preliminar mediante: -Observación -Construcción de blog -Análisis documental
V. Conjunto de profesionales centroamericanos vinculados con el desarrollo de programas educativos para contextos rurales.	22 participantes	1. Blog 2. Análisis documental (discurso)
VI. Estudiantes y egresados de Educación Rural	38 estudiantes indígenas 21 graduados MERC	Cuestionario
VII. Proyectos vinculados al uso de tecnologías en Centroamérica	Documentación	Revisión documental

Nota: Documento de investigación (Carvajal, 2012).

3.6 Triangulación

Para triangular los datos recopilados se recurre a la construcción de una matriz que permita visualizar de forma práctica la presencia de datos para cada categoría de análisis en sus diversos componentes, tanto en lo que refiere a la información que cada instrumento arroja como a lo reportado por la teoría, todo acompañado de las conclusiones respectivas. Esta matriz sigue el siguiente formato:

Tabla 6. Matriz de triangulación

Objetivos específicos	Fundamentación teórica	Grupos de discusión	Talleres	Cuestionarios	Conclusiones
Objetivo 1					
Categoría 1					
Categoría 2					
...					
Objetivo 2					
Categoría 1					
...					

Nota: Carvajal, 2007.

Para el análisis de la información constantemente se vuelve a la teoría, pues es este contraste el que posteriormente daría origen a un modelo pedagógico diferenciado. Con ello, además, se fomenta la participación como base del cambio y se evita caer, en palabras de Imbernón (1999, p. 65), en —..la mayor de las perversiones: apropiarse de la palabra, de la idea, pero sin que se traduzca en acción”.

Luego de esta revisión metodológica, podemos continuar con la presentación de hallazgos y su respectivo análisis.

Capítulo IV

El modelo provisional y sus primeras validaciones

Nos quedamos cortos en pensamiento reflexivo y en herramientas para un adecuado uso y decisión sobre la información... el énfasis está en lo técnico, es decir, en lo instrumental, en la productividad.

El desafío en este sentido es cómo recuperamos nuestra conciencia para dar nuevos usos, nuevas formas de aprender, de ver y trascender.

Educadora costarricense, 2012.



Belice, 2012. Tercera generación MERC.

El primer capítulo de este documento expone la versión preliminar del modelo pedagógico que se presenta más adelante en este mismo texto.

Para esta primera versión retomamos como insumo básico el principal antecedente de este trabajo: la memoria investigativa presentada en 2009 por la misma autora para la obtención del Diploma de Estudios Avanzados (DEA) en el marco del Doctorado Interuniversitario en Tecnología Educativa de la Universidad de las Islas Baleares. De igual forma, se toman de los aportes de un grupo de discusión conformado en 2008 en un blog.

Construido el primer intento, se valida durante el desarrollo del curso de posgrado *Comunicación y lenguaje*, de la maestría regional en Formación de Formadores de Docentes de Educación Básica, en la Universidad San Carlos de Guatemala. Asimismo, se desarrolla una segunda validación preliminar, en 2010, durante un taller de inducción al uso de la plataforma Moodle, con un grupo de posgrado que posteriormente dará mayores insumos para generar el modelo definitivo, y que será también con quien se valide la propuesta final.

Dichas actividades evidencian que la construcción del modelo requiere de un sondeo más profundo acerca de las necesidades y demandas de los residentes de zonas rurales centroamericanas respecto de lo que debe implicar cualquier propuesta educativa que acuda a las TIC como herramienta metodológica, por lo que se desarrollan otras actividades de investigación participativa que coadyuven en la constitución de un modelo pedagógico definitivo.

A continuación se expone de dónde surge la primera versión, en qué consiste esta y cómo se valida.

4.1 Los insumos para la conformación de un modelo provisional

Para iniciar, se retoman los antecedentes arrojados por la investigación previa a este trabajo (Carvajal, 2009), donde se valoran de forma positiva las características de un modelo flexible que permea todas las acciones del currículo

y se traduzca en la materialización de actividades y didácticas. Asimismo, se complementa la información con los aportes del blog mantenido durante 2009 respecto de los componentes que un modelo pedagógico como el que nos interesa debe tener.

Entre las apreciaciones recuperadas, destacan las actividades que promueven la participación crítica y el trabajo colaborativo. En este sentido, extraemos el comentario hecho durante entrevista, en 2008, por uno de los graduados de la primera promoción MERC, con respecto a las dinámicas desarrolladas para fortalecer el trabajo colaborativo:

...las preguntas: deben ser más abiertas y no solo orientadas al tema de educación, sino incorporando otros enfoques que contribuyan a descubrir que la educación es una herramienta para el desarrollo económico, político, técnico, ambiental por ejemplo, de allí la tarea de hacer preguntas más cuestionándolas en ese contexto. Además, considero importante saber de la opinión y conducción de los tutores respecto al cuestionamiento de las apreciaciones de los alumnos y su relación con la realidad educativa rural (Carvajal, 2009, p. 90).

Con esta declaración, caemos en cuenta de que los adultos centroamericanos provenientes de contextos rurales llaman la atención hacia el empleo de TIC para profundizar la discusión y abrir espacios propositivos con respecto a las demandas que plantean sus localidades; no demandas relacionadas con las actividades didácticas, sino con la manera en que estos recursos pueden potenciar sus comunidades y servir como herramientas para la solución de problemas tangibles de su cotidianidad.

En ese momento, nos parece que los planteamientos formulados coinciden con la generación de un modelo transformador que, basado en comunidades aprendientes que recuperan y mejoran sus experiencias, promueven espacios de gestión del conocimiento en procura del buen vivir de los contextos locales.

De hecho, para el grupo focal integrado en 2008, y conformado por 13 estudiantes -ahora graduados de la MERC (segunda generación)-, son clarísimas las demandas que el contexto rural impone ante la mediación con TIC (Carvajal, 2009, p. 103):

- La integración de la comunidad es sumamente importante para cualquier iniciativa de desarrollo local, entre las que se cuenta el empleo de TIC. Las instituciones de educación formal y no formal deben facilitar espacios permanentes para la construcción y consolidación de esta integración.
- Desde los centros educativos formales se debe reforzar la cultura de la comunidad para el desarrollo de su identidad como pueblo, sea través de recursos convencionales o tecnológicos.
- Los centros educativos de las comunidades deben brindar una educación pertinente y contextualizada en lo que refiere a aspectos lingüísticos y culturales; de lo contrario, las TIC se podrían ver como agentes enajenantes, lo que propicia la pérdida de la identidad.
- Los docentes comprometidos y preparados, y que además tienen un profundo conocimiento del contexto rural en el que laboran, son los más aceptados por la comunidad, así que son ellos quienes deberían liderar estos procesos de transformación.
- Es muy importante que se desarrolle una labor de apoyo de carácter multidireccional entre el centro educativo y la comunidad. Además, debe garantizarse una autonomía local que permita los cambios necesarios al interior de los centros educativos, tales como la contextualización del currículo para una mejor adaptación y respuesta a las necesidades particulares de la población rural.
- Las comunidades rurales exigen respuestas prácticas: demandan un sistema educativo que se adecue a sus particularidades y que les ofrezca herramientas para el trabajo y para la vida.

- Las TIC deben llevarse a los programas educativos que se desarrollan en la ruralidad, pero deben partir de un conocimiento de dicha realidad y de las posibilidades de uso en esos contextos.

Estos aspectos son recuperados para validar los lineamientos propuestos para el modelo pedagógico que este trabajo postula, y son base para la propuesta preliminar que se valida en 2010.

Es clave también, en esta primera etapa, una consigna que mantenemos hasta el cierre de nuestro estudio: el mundo rural centroamericano es distinto y presenta particularidades que deben considerarse en los procesos formativos desarrollados en dicho contexto, consideradas desde los planteamientos, cosmovisión y sentires de sus residentes, es decir, más que contextualizaciones u opiniones, se alude a un modelo surgido desde el mundo rural. Para ampliar esta idea, incluimos el aporte de una investigadora universitaria que colabora en el espacio de blog:

Hay que tener cuidado de no confundir enfoque pedagógico con modelo pedagógico, los modelos surgen de los enfoques o paradigmas pedagógicos. Un modelo dibuja de manera más particular la forma como se implementa un determinado enfoque o paradigma. En este sentido pues sí, la ruralidad (no las TICS) necesita un modo o modalidad. No podemos hablar de un modelo pedagógico para cursos virtuales, es al contrario, los cursos virtuales responden como recursos al enfoque o modelo. Pero sí podemos hablar de un modelo pedagógico para la ruralidad. La virtualidad, así como las TICS son una herramienta o recurso dentro de una metodología.

Esta profesora enfatiza en la concepción del modelo como una serie de lineamientos que se desprenden de un paradigma pedagógico concreto. Para ella, lo preeminente no es un modelo vinculado a TIC, sino un modelo vinculado a ruralidad que despliegue las consideraciones y estrategias necesarias para el empleo de estas en espacios rurales. En este sentido, nuestro planteamiento

presenta varios puntos de coincidencia, pues es desde las necesidades y características deseables y deseadas por los comunitarios rurales, que validamos y exponemos nuestra propuesta.

Por su parte, una supervisora regional para una provincia costarricense con altos índices de territorios rurales costeros, menciona:

...trabajar cursos virtuales dirigidos a personas de comunidades rurales centroamericanas sería sostenible si se consideran las siguientes premisas:

- 1. Si en estas comunidades rurales existe la conectividad necesaria, no solo para el envío y recepción de correspondencia, sino también para la exploración en bibliotecas en línea o la adquisición de libros.*
- 2. Si la población meta o beneficiaria de estos cursos los utilizaran para sus proyectos de vida o la explicación de las enseñanzas en su contexto.*
- 3. Si los cursos permiten alcanzar los beneficios de reducción de costo, tiempo y recursos para elevar o actualizar la formación profesional que se traduzca en mayor preparación para enfrentar los retos de la nueva ruralidad.*

Si se cumplen las tres premisas para mí un modelo pedagógico específico serviría para poner en contacto el conocimiento abstracto de las letras con el conocimiento práctico del contexto. Por ejemplo, aprender sobre mejores técnicas de riego, siembra, rotación de suelo, balance en el uso de algunos agroquímicos, mejor época para ciertos cultivos, producción y mercadeo. Además, en muchas comunidades rurales existe un gran potencial de turismo rural y esto ha implicado la invasión tecnológica en este medio, así como la lucha comercial de las grandes empresas de telefonía por posicionarse en cobertura y conectividad (...) para mí el modelo pedagógico es el instrumento mediador entre el conocimiento pedagógico y lo que se genera con el conocimiento práctico adquirido por la cotidianidad del contexto.

Este aporte recupera premisas que consideramos valiosas para nuestro primer acercamiento: la posibilidad de alcanzar la equidad (acceso genuino al

recurso), el desarrollo de destrezas y la ampliación de conocimientos prácticos que sean aplicados a la vida y necesidades cotidianas (apropiación del recurso) y la mediación entre conocimiento práctico y pedagógico (pensamiento crítico). Estas apreciaciones nos hacen suponer que efectivamente son estas líneas de las que con mayor recurrencia aparecerían ante el planteamiento de un modelo para la mediación con TIC en contextos rurales centroamericanos.

Así las cosas, incluimos también el comentario de una docente rural que afirma:

Las TIC son una herramienta positiva solamente si resignifican y construyen nuevos saberes dirigidos a las zonas rurales. De lo contrario, puede ser vacío y de carácter informativo, que crea espacios para receptores de culturas ajenas. Son un recurso que debe ser repensado y analizado por docentes rurales que sueñan y desean un tejido social que reconfigure y transforme vidas...

La opinión anterior refiere a los procesos transformadores requeridos por el mundo rural centroamericano; procesos que una pedagogía emancipatoria propondría, tal y como nuestro segundo capítulo plantea. Asimismo, se vuelve al desarrollo de pensamiento crítico (opuesto al mero carácter informativo) y la apropiación del recurso (para la vida) como elementos clave en el uso de TIC en espacios de aprendizaje desarrollados en la ruralidad.

Otra docente universitaria, formadora de educadores rurales y maestra unidocente, señala:

...el modelo pedagógico responde a una situación y modelo de desarrollo del país en el cual se implementa, debe guardar correspondencia con las condiciones histórico concretas de la época a la que se refiera y en dependencia de las posibilidades que ofrece el desarrollo de la ciencia para el momento actual, aun cuando los modelos responden a diferentes niveles de concreción y a partes también diferentes del proceso pedagógico. En mi opinión no existe claramente definido un modelo pedagógico rural,

pero quienes ejercemos laboralmente en él, de forma empírica y con la práctica cotidiana, tomando decisiones en la organización, estándares de desempeño y otros, estamos construyendo un modelo pedagógico rural. Por consecuencia, los modelos pedagógicos rurales no coinciden con los urbanos. Con lo anterior, considero debe existir un modelo pedagógico también particular para trabajar un curso virtual con quienes nos desempeñamos en zonas rurales. No por minimizar o simplificar el curso, sino más bien para que éste sea pertinente a las necesidades...

La participación anterior nuevamente muestra una serie de condiciones para el empleo de TIC en contextos rurales, que coincide con nuestra posición básica: la particularidad de estos contextos y la necesaria participación de estos en la generación del modelo. Además, se enfatiza en que el modelo en mención no consiste en la simplificación de tareas o recursos, sino en una gestión distinta de estos. Esto reafirma el hecho de que las necesidades concebidas por lo rural no son las mismas que las percibidas como preeminentes desde quienes se encargan de diseños y procesos inductivos en la metrópoli (Carvajal, 2009).

Otra supervisora educativa, especializada en el campo de la educación rural y formadora de docentes para estos contextos, apunta:

En estos tiempos el auge de las tecnologías digitales ha cambiado la interacción entre las personas y las formas tradicionales de la vida laboral, social y económica de las comunidades. Ahora es más fácil acceder a productos, comunicarse de forma asincrónica y sincrónica sin importar el lugar donde se encuentren los interlocutores. Estos cambios han generado interrogantes en relación con cómo se forma en las instituciones educativas en los diferentes niveles, y el contexto rural no escapa de esta realidad. Crear un modelo pedagógico es necesario porque nos estaríamos planteando una nueva representación de las relaciones que comprende el acto de aprendizaje. En primer lugar hay que definir la base teórica que lo fundamenta (teoría

del aprendizaje) luego el proceso de aprendizaje que considera el propósito, contenido, la secuenciación, la metodología, los recursos, la evaluación, el tiempo, el rol del profesor y del estudiante. Por último, el modelo debe considerar el tipo de relaciones con la comunidad en general. Las TIC deben enfocarse como recurso didáctico que facilita un cambio de roles donde el profesor es un investigador y el estudiante un coinvestigador. El conocimiento que se construya a partir de estas investigaciones debe impactar en la realidad de la comunidad donde se ubica el centro educativo. Los estudiantes que se formen deben ser personas capaces de medir consecuencias, tomar decisiones, tener las bases para que en el día a día sean capaces de marcar la diferencia.

Esta participación, además de que asegura estar de acuerdo con el planteamiento de un modelo pedagógico específico para el empleo de TIC en contextos rurales, postula algunos puntos que el modelo debe considerar, como el papel de las relaciones y el de los docentes, estudiantes y comunidad. El aporte reflexiona acerca del impacto en el entorno inmediato de quienes se involucren en él, con lo que nuevamente caemos en la necesidad de que este parta de los actores del proceso y de que se trate de un diseño que posibilite el cambio en el contexto inmediato. En otras palabras, estamos de vuelta a las premisas de la pedagogía crítica, la gestión del conocimiento y la biopedagogía como promotoras del buen vivir en los espacios rurales.

4.2 Modelo preliminar

Dado que nuestra propuesta consiste en la conformación de un modelo pedagógico innovador, tanto por la especificidad de la población hacia la que se dirige como por la particularidad de la metodología empleada para su definición, es posible que existan diferencias significativas entre lo planteado en este documento y lo que usualmente se reporta en otros espacios indagatorios que

contemplan el tema. Esto es sobre todo evidente cuando la mayor parte de los estudios apuntan hacia la gestión de modelos de corte didáctico, más centrados en la mediación y sus componentes, y no tanto en los soportes epistemológicos, ontológicos y filosóficos de los que estos se desprenden.

Así, para el desarrollo de las primeras prácticas de validación se parte de lo que sería un modelo preliminar –todavía a este primer intento no podríamos llamarle modelo pedagógico- que contempla los siguientes aspectos:

- Principios filosóficos
- Principios epistemológicos
- El papel de los actores del modelo (facilitador y estudiantes)
- Especificidad del mundo rural centroamericano

Estos cuatro elementos se sostienen en los hallazgos -referidos en el subtema anterior- que la investigación arroja de forma preliminar: tanto los antecedentes revisados (DEA, 2009) como los aportes de profesionales en el blog (2008-2010), así como la lectura de teoría especializada, permiten derivar un primer acercamiento a los rasgos que un modelo pedagógico orientado hacia la inclusión de TIC en espacios educativos dirigidos a adultos rurales centroamericanos, debe tener; concebidos estos desde lo que los actores de dichos espacios manifiestan, pero en consonancia con los componentes que la teoría especializada refiere como necesarios para la creación de un modelo.

4.2.1 Principios filosóficos

Para este primer componente asumimos como punto de partida el paradigma del buen vivir, por cuanto los insumos dados por los participantes hasta este momento, así como las evidencias rescatadas del estudio que citamos como antecedente (Carvajal, 2009), apuntan hacia un modelo que no se enfoque en las TIC como objetivo ni como herramienta didáctica, sino como un instrumento para la consolidación de condiciones que contribuyan con el mejoramiento de la calidad

de vida de las comunidades rurales del istmo y la generación de oportunidades en dichos contextos.

Retomamos en este sentido las palabras de una educadora rural ya citada: *—.son una herramienta positiva solamente si resignifican y construyen nuevos saberes dirigidos a las zonas rurales...*” De igual forma, estas aseveraciones nos acercan a las posiciones del materialismo histórico, (ligadas con los postulados freireanos), y nos obligan a materializar el modelo en prácticas que se orienten hacia el impacto de la herramienta en el contexto rural desde sus demandas, y a las formas en que estas pueden generar mayores oportunidades y un pleno ejercicio de derechos para sus habitantes.

En consonancia con lo anterior, recordamos las palabras de una educadora unidocente referidas a la utilidad de las TIC en contextos rurales: *“...Si la población meta o beneficiaria de estos cursos los utilizaran para sus proyectos de vida o la explicación de las enseñanzas en su contexto”*.

Estas aseveraciones, así como las conclusiones ya especificadas (Carvajal, 2009), implican que forzosamente se recurra a principios filosóficos que atiendan las necesidades de los comunitarios y promuevan espacios de emprendedurismo, desarrollo y oportunidades desde su realidad, cultura y fortalezas.

4.2.2 Principios epistemológicos

En vista de que un modelo pedagógico consiste en lineamientos orienten más adelante el diseño curricular y la materialización prácticas de las acciones que surjan de este, es indiscutible que habrá principios epistemológicos que soporten las decisiones que finalmente se operacionalicen en dinámicas concretas. Para una de nuestras participantes en el foro, en realidad se: *—.responde a una situación y modelo de desarrollo del país (...) debe guardar correspondencia con las condiciones histórico concretas de la época a la que se*

refiera y en dependencia de las posibilidades que ofrece el desarrollo de la ciencia para el momento actual.

En este sentido, no solo los hallazgos que este primer intento recupera coinciden en propuestas orientadas hacia el mejoramiento de la calidad de vida, la organización ciudadana y la participación, sino que todas las políticas vigentes concuerdan en estos aspectos como necesarios para la creación de nuevas condiciones de desarrollo que faciliten el empoderamiento y la productividad en escenarios rurales. Creemos, en este punto, que es la pedagogía crítica la que debe orientar la formulación del currículo y su consiguiente derivación didáctica; retomando la participación de una educadora rural: *–Crear un modelo pedagógico es necesario porque nos estaríamos planteando una nueva representación de las relaciones que comprende el acto de aprendizaje”.*

4.2.3 El papel de los actores

Indiscutiblemente, los involucrados en esta primera ronda diagnóstica coinciden con la teoría: para hablar de innovación pedagógica es indispensable una transformación en el papel que ejercen los docentes y estudiantes. Las TIC, por lo demás, ofrecen una buena cantidad de recursos para hacer evidentes esas necesarias transformaciones. Como indica una de nuestras colaboradoras (supervisora educativa):

Las TIC deben enfocarse como recurso que facilita un cambio de roles donde el profesor es un investigador y el estudiante un coinvestigador. El conocimiento que se construya a partir de estas investigaciones debe impactar en la realidad de la comunidad donde se ubica el centro educativo.

Básicamente, esta intervención sintetiza la práctica y relaciones facilitador-participante que nuestro modelo busca materializar.

4.2.4 Especificidad del mundo rural

Para quienes provienen de contextos rurales es innegable que su naturaleza, cosmovisión y realidad, deben marcar las propuestas que se generen para su contexto; pero especialmente, desde su entorno y demandas; es decir, desde los propios comunitarios. Así se desprende de las conclusiones que la investigación que precede a este documento recoge (Carvajal, 2009, p. 107):

...las propuestas exitosas de inclusión de TIC en programas dirigidos a comunidades o profesionales rurales, destacan por la innovación en todo su planteamiento: desde la concepción misma de la propuesta, hasta aspectos relacionados con la mediación, la tutoría, los tiempos de respuesta, la evaluación empleada, el tipo de realimentación y la inducción para el uso de las herramientas virtuales.

Además, otra categoría que se reconoce como importante, es la que aduce a las particularidades del aprendizaje adulto, el reconocimiento de sus demandas y la flexibilización de los procesos. Adicionalmente, se destacan las fortalezas de la educación a distancia y su adecuación y pertinencia para poblaciones adultas, en especial, para aquellos que residen en localidades retiradas de los centros urbanos.

Igualmente, hay coincidencia en la relevancia que para estos grupos entraña la educación no formal; modalidad que puede valerse de las TIC para facilitar procesos.

Asimismo, el documento en mención evidencia que (Carvajal, 2009, p. 106):

...son continuas las referencias hacia la imposición de modelos exógenos que fuerzan las situaciones educativas y la incorporación de las TIC sin el debido tratamiento, el diagnóstico de necesidades ni la valoración de los modelos impuestos.

Otra constante en la teoría, es la referencia de la ruralidad como sinónimo de pobreza, dado que los países centroamericanos, en especial en las áreas rurales, muestran los índices más bajos de desarrollo humano... No obstante, tal aseveración resulta simplista, pues si bien las zonas rurales de muchos de los países del istmo carecen de algunos servicios básicos o presentan dificultades de conectividad, la ruralidad es mucho más compleja, y reúne toda una serie de rasgos y potencialidades que la particularizan.

Con estos primeros cuatro elementos, respaldados en evidencias preliminares, nos aventuramos a una primera validación de la propuesta, con la idea de verificar si efectivamente se estaba trabajando en un derrotero que resultara pertinente a la población meta de este trabajo.

4.3 Validando la versión preliminar

Para la validación de los componentes del modelo, recurrimos a los principios del enfoque émico, los cuales usualmente emplean criterios internos de sujetos que se encuentran inmersos en el contexto de la investigación, tal y como la holopraxis (ciclo holístico), el enfoque metodológico seguido en este estudio, sugiere (Hurtado, 2010).

Olavarrieta (2001) señala que el enfoque émico valida datos que se refieren a conceptos específicos que existen en una cultura o grupo en particular. Por su parte, Riba (2007) asegura que desde la perspectiva émica, la validación se ajusta a la información aportada por los sujetos o grupos sobre los cuales se centra la atención. Desde esta perspectiva, el enfoque émico sugiere que los fenómenos han de estudiarse —desde adentro” a través de un conocimiento amplio de la cultura o población concreta con la que se trabaja y a partir del estudio de conceptos adheridos a esta.

Por otro lado, cabe destacar que este tipo de enfoque requiere metodologías cualitativas en donde tanto investigador como sujetos participantes

en el estudio se involucran activamente en la generación de datos con el propósito de interpretar de manera más profunda los fenómenos.

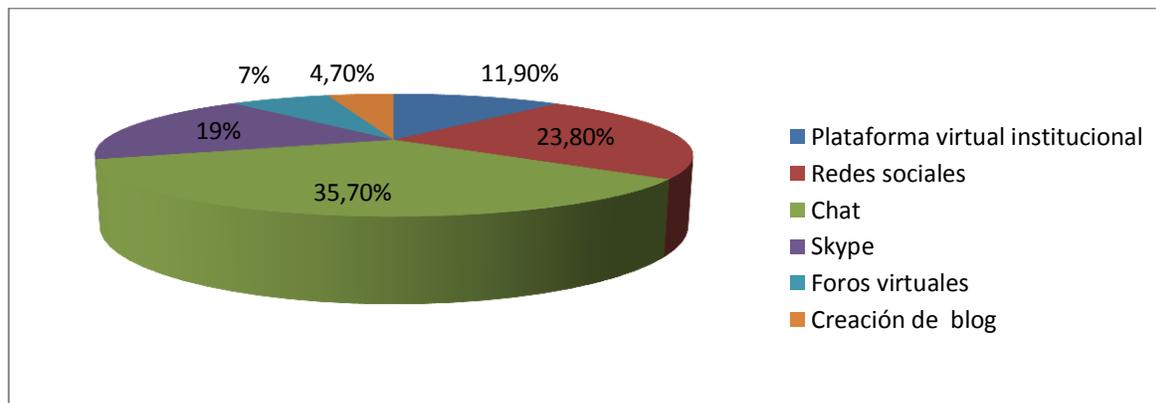
Así, para validar los componentes que integran nuestro modelo recurrimos a sesiones prácticas. Primeramente con el grupo integrado por guatemaltecos formadores de docentes de educación primaria, maestrantes en la Universidad San Carlos de Guatemala –USAC-(anexos 8 y 9); y más adelante en una inducción con la tercera generación de la Maestría en Educación Rural Centroamericana en la Universidad Nacional.

Para el caso del conjunto de participantes guatemaltecos, se aprovechó la temática abordada por el curso *Comunicación y lenguaje* para trabajar en el fortalecimiento de la identidad local, así como para generar trabajo cooperativo.

De esta forma, con la población mencionada se tienen espacios de discusión presencial durante el desarrollo de un curso de posgrado y se emplean como insumo para este trabajo los productos generados por los participantes en un foro de discusión, y especialmente, en una serie de blog construidos como tarea para alimentar este trabajo.

Es importante acotar que de los 42 participantes, al momento de esta validación, exceptuando el correo electrónico (empleado por todos como un requisito del programa en que estaban matriculados), pocos habían empleado otros recursos TIC para discutir, comunicarse o ampliar sus posibilidades de participación. El siguiente gráfico representa esta situación:

Figura 4. Uso de TIC como recurso educativo: grupo guatemalteco, 2010



Nota: Espacio de discusión con maestrantes guatemaltecos, 2010.

Como resulta evidente, la experiencia con recursos digitales en el marco de su espacio formativo era limitada, así que esta validación se les propuso también como una experiencia innovadora.

Para el abordaje metodológico de la herramienta (blog) se inició con una serie de consideraciones (discusiones presenciales) acerca de las bondades y las amenazas que los participantes percibían de las TIC (lluvia de ideas). Se les motivó a hacer dos lecturas relativas a los aportes de las TIC como espacio comunicativo y se les mostraron como ejemplo algunos productos construidos por participantes de otro posgrado (MERC) de toda Centroamérica en espacios de aprendiencia virtuales.

Asimismo, se les motivó con un vídeo y su respectiva discusión presencial, de la que derivaron varias preguntas que fueron debatidas luego, en la fase a distancia, mediante un foro en el aula virtual institucional. Para emplear este recurso, solo fue necesario tomar alrededor de 40 minutos para manipular la herramienta y desarrollar una práctica, acompañada de un escrito paso a paso que se les suministró como precaución ante una eventual duda en el proceso a distancia¹⁹, además de ofrecerles apoyo mediante chat o correo electrónico en caso de que lo necesitaran. No obstante, se les encomió a buscar a alguno de sus colegas si tenían problemas para ingresar sus participaciones al foro. Así, aunque varios recurrieron a la ayuda de un compañero (12), solo dos le realizaron consultas directas a la facilitadora. Todos pudieron participar exitosamente de esta primera experiencia.

Creemos oportuno recalcar que si bien el primer acercamiento que se tuvo con TIC resultó exitoso, en la fase introductoria hubo mucho énfasis en las posibilidades que estos recursos podrían abrirles en su espacio profesional, comunitario y comunicacional (lectura y vídeo), así como una constante alusión a

¹⁹ Este paso a paso fue escrito por la facilitadora del curso, pues se tradujo de forma más sencilla y directa que el tutorial de la USAC, que además debía ser corrido en la máquina con una aplicación.

la simpleza de los mecanismos y procedimientos con los que se manejan estas herramientas²⁰.

Desde nuestra perspectiva, resulta vital iniciar con una inducción que marque la pauta sobre las posibilidades que la herramienta seleccionada ofrece y la mediación que se requiere, antes de pasar directamente a su manipulación.

Asimismo, el estímulo para propiciar el trabajo colaborativo, en atención a los principios filosóficos y epistemológicos que hemos señalado en el subtema anterior, debe darse desde el momento en que se introduce la aplicación, pues el trabajo y apoyo entre pares facilita mucho la tarea y le otorga mayor confianza al adulto que participa de esta y no quiere evidenciar su desconocimiento o falta de práctica ante el docente y compañeros.

De igual manera, es importante recurrir a construcciones conjuntas, análisis entre pares, debates por subgrupos y otros, antes de entrar a exponer los análisis individuales que permiten el debate colectivo.

Creemos imprescindible que el facilitador del proceso esté presente y acompañe a los participantes en cada momento en que se desarrolla la discusión. Esto es especialmente significativo en las primeras experiencias, donde los participantes, aunque se trate de adultos, esperan realimentación, orientación, indicaciones, sugerencias, aportes adicionales, felicitaciones, redireccionamiento, entre otros (Carvajal, 2009).

La experiencia nos muestra que el grupo total se mantiene en discusión más atentamente y con mayor frecuencia si el docente está siempre mediando, preguntando, estableciendo relaciones, lanzando nuevas inquietudes, enviando adicionales, reafirmando... todo en un tono de participante aprendiente y no de instructor o fiscal; de acuerdo con los nuevos roles que nuestro modelo provisional sugiere. Esta dinámica empieza a ser seguida por otros miembros del equipo, que

²⁰ Para iniciar la inducción se les preguntó si sabían utilizar un horno microondas, una máquina para hacer café o si encendían las luces con un interruptor, a lo cual todos respondieron afirmativamente; ante lo que la facilitadora les señala que el empleo de las plataformas y otros recursos TIC son exactamente iguales: solo se debe dar *click* sobre un botón o figura. Asimismo, se establecen analogías con otros conocimientos mucho más complejos que la mayoría poseen, como saber tocar un instrumento o realizar trabajos manuales.

pronto aportan, cuestionan y alimentan el debate; pero además, el facilitador es uno más en la comunidad, y como comunidad, todos comparten la responsabilidad de aportar significativamente materiales y reflexiones.

No obstante la positiva experiencia descrita, el eje central de esta validación con el grupo guatemalteco se concentra en los aportes dados durante un mes mediante blog, los cuales fueron planteados y contruidos -con amplia libertad- por los participantes en equipos de dos individuos, y luego leídos y realimentados por el resto.

Para introducir la herramienta (*blogger*) se emplearon alrededor de 50 minutos, tanto para abrir el espacio como para desarrollar alguna práctica en este y mostrarles ejemplos. En lo que respecta a la motivación y seguimiento, se emplearon las mismas estrategias mencionadas antes para el foro, con la inclusión de un argumento de gran peso: al ser esta una representación pública de sus opiniones y aportes en el ciberespacio, era mucho mayor la repercusión que las discusiones propuestas y los materiales aportados podían tener, no solo al interior de este grupo (42 maestrantes) sino fuera de él.

Así, se les encomia a decidir en equipo las temáticas por presentar, revisar los aportes que como grupo planteen, seleccionar los materiales para enriquecer el tema abordado (ilustraciones, fotografías, vídeos, sitios sugeridos, lecturas, caricaturas, cuentos, anécdotas y otros) y extraer conclusiones referidas a la relevancia de su temática para la comunidad aprendiente a la que pertenecen.

Para dar inicio a la tarea, se les sugiere plantear temas que desde su realidad y comunidad sean significativos, ante lo que surgen, predominantemente, construcciones en torno de:

- El idioma materno como transmisor de la cultura autóctona
- El papel de la mujer en la sociedad guatemalteca
- Los símbolos representativos y constructores de identidad y cultura
- Enajenación y aculturación
- Aportes de las TIC a la cultura y la educación
- El papel del profesor ante las TIC
- ¿Cómo estimular la lectura en las nuevas generaciones?

- El aprendizaje dialógico
- La organización comunitaria para la toma de decisiones
- El papel de las redes sociales en la sociedad

Es también importante señalar que los 42 participantes se involucraron en la tarea, de forma que se construyeron 21 blog (anexo 9), todos con aportes diferentes, información adicional distinta y temas que permitieron interesantes discusiones tanto en las clases presenciales como en los foros virtuales.

Nos parece oportuno recalcar que ante la libertad de decidir qué temáticas y materiales aportar, la cuestión de la identidad cultural, el idioma y el empleo de las TIC fueron predominantes; esto coincide con un tratamiento particular de las temáticas surgidas desde lo que resulta relevante o no para los comunitarios rurales.. Es también notorio el hecho de que la gestión del conocimiento se materializó de forma práctica en las creaciones desarrolladas (blog), así como en el trabajo colaborativo (en parejas) que dio pie a estas y las discusiones colectivas generadas a raíz de los temas planteados por los propios estudiantes.

Sobre esta experiencia, uno de los equipos manifiesta en su blog:

Este curso nos permitió informarnos y ampliar lo que ya sabíamos; pero sobre todo compartirlo sin limitaciones; nos dio luces para forzosamente descubrir aplicaciones y recursos que pueden ayudarnos en diferentes facetas de nuestra vida profesional y comunitaria (<http://santamaurajose.blogspot.com/>)

Una de las ventajas que derivó de esta actividad, es que varios de los participantes han abierto sus propios espacios o han generado una dinámica similar con los grupos en formación docente que atienden. Esto, desde luego, constituye un enorme potencial en lo que respecta a comunidades aprendientes que se forman para el trabajo educativo en comunidades rurales e indígenas. Al mismo tiempo, se convierte en una oportunidad para el aprovechamiento de una

buena práctica, que será contextualizada y mejorada en los espacios en que se replique.

De igual manera, la posibilidad de debatir mediante el foro o en el blog, generó espacios de reflexión, crítica, producción escrita, debate y generación de discurso, autoreflexión, gestión del conocimiento y argumentación; habilidades todas que una educación de calidad privilegia. No olvidemos además, que se conformó un trabajo colaborativo que rindió frutos evidentes.

No obstante, uno de los resultados más significativos para esta validación, es lo señalado por los participantes del proceso. Al consultarles sobre su valoración con respecto a la experiencia, rescatamos los siguientes comentarios:

Me permitió abrir la mente hacia nuevos recursos que puedo usar en mi trabajo.

Fortaleció mis capacidades críticas.

Me dio la posibilidad de escoger sobre qué hablar y cómo hacerlo.

Me obligó a producir por escrito mis ideas y justificarlas.

Nos dio la posibilidad de trabajar en equipo discutiendo y decidiendo qué hacer, por qué era lo mejor, para dónde enfocarnos.

Permitió conocer una herramienta diferente con muchas posibilidades de divulgación.

Tenía mis reservas, creí que iba a ser un dolor de cabeza esta actividad, pues nunca había usado estos recursos, pero fue muy fácil con un poco de práctica, y ahora le veo muchas posibilidades para mi trabajo.

Nos enseñó que la tecnología para la educación es muy accesible y tiene grandes opciones para trabajar desde nuestra materia y nuestra cultura.

Nos dio luces sobre cómo podemos usar estos recursos para fortalecer nuestra cultura y nuestro trabajo.

Aunque al inicio pensé que iba a ser frustrante, me metí en el asunto y ahora no lo puedo soltar. Voy a usar esto con mis alumnos y en la comunidad donde trabajo con un grupo organizado.

Vengo de un pueblo indígena donde valoramos sobre todo la comunicación directa, pero creo que estos recursos nos pueden apoyar a contactar a los que han tenido que salir del país y necesitan una forma de seguir conectados a sus raíces.

La experiencia de trabajar con un compañero, discutir y decidir todo con él, me pareció muy enriquecedora.

Me gustó la forma en que los debates me obligaron a pensar, a recapacitar y a buscar más información.

Esta experiencia apoya como válidos los rasgos que el modelo preliminar entraña, pues más allá de las meras estrategias para la inducción de una herramienta o la preocupación por la fluidez con que esta se manipule, nos hemos enfocado en las utilidades e impacto que las TIC pueden generar en los contextos rurales.

De igual forma, nuestra siguiente experiencia de validación, desarrollada con la tercera promoción de la MERC en su fase inicial en el posgrado, arroja interesantes resultados.

Con este grupo se desarrolló una inducción para el uso y aprovechamiento del aula virtual institucional (2010) durante un lapso de 3 horas, en las que se aprovechó la experiencia de 3 de los participantes en el empleo de Moodle para apoyar y monitorear las prácticas que sus compañeros realizaron. Asimismo, al igual que con el grupo guatemalteco, el énfasis de la motivación estuvo centrado en la sencillez del recurso y las posibilidades que este les abriría para desarrollar prácticas de participación ciudadana, diálogo, trabajo cooperativo y comunicación inmediata.

Luego de la inducción, se dio un seguimiento a la calidad y profundidad de las intervenciones en los foros de discusión, que siguiendo este modelo, mostraron una evolución evidente (ver anexos 15 y 3) en la medida en que avanzaban en su paso por el posgrado. No obstante, lo que más significativo resulta para nuestra validación, son las aseveraciones e intervenciones que más

adelante el grupo T aporta (anexo 3), y que nos permite categorizar plenamente los rasgos del modelo para su versión definitiva.

Es importante mencionar que en las dos experiencias que aportamos como prácticas de validación inicial para nuestro modelo, se asumen los postulados de los currículos democrático y emancipador, los principios del aprendizaje flexible, la colaboración como mecanismo para gestionar aprendizajes y una evaluación centrada en el proceso, en que la realimentación constante de todos los actores es tomada en cuenta de forma significativa. Asimismo, se propicia una comunicación horizontal, donde la libertad de propuestas e interacciones constituye una dinámica frecuente y positiva que permite constituir dialógicamente una comunidad de aprendizaje donde se negocian tiempos, actividades y estrategias, priorizando que se trata de un proceso de mediación con adultos con hartas experiencias, necesidades y responsabilidades.

En este sentido, si retomamos los once principios expuestos por González (2000) como indispensables para la constitución de un modelo pedagógico ligado al empleo de TIC, encontramos total coincidencia y cumplimiento de cada fase, con la salvedad de que nuestro modelo supone una interpretación del enfoque evaluativo mucho más abierta y menos centrada en la fiscalización, en contraste con la presentada por el mencionado autor.

No obstante, en vista de que este fue un primer abordaje y una manera de constatar si se estaba siguiendo un rumbo pertinente a la población meta, era claro que la indagación debía profundizar y generar un modelo definitivo. Así, se planificó un espacio de debate intenso que permitiera extraer las necesidades más sentidas por los centroamericanos rurales respecto de lo que un modelo pedagógico para el empleo de TIC debe contener. Por ello, con el grupo T (tercera generación MERC, 2011), se sostiene un diálogo del que derivan las características definitivas de nuestro modelo, en relación directa con las demandas que estas personas manifiestan. De forma complementaria, estos aportes se enriquecen con la consulta hecha a otras poblaciones (estudiantes y egresados de Educación Rural y docentes universitarios).

Capítulo V

Análisis de necesidades vinculadas a TIC en contextos rurales centroamericanos

...Una computadora no cambia nada si no se usa como medio para fortalecer las habilidades, actitudes y destrezas... Cómo usarlas, qué hacer con ellas, cómo podemos valernos de ellas para hacer de nuestras vidas experiencias más plenas y felices, es uno de los grandes retos que tenemos los educadores.

Docente nicaragüense, 2008



Primera generación MERC, en León, Nicaragua, 2006.

El segundo capítulo de este análisis busca complementar la propuesta que se describe en el capítulo anterior, de forma que se genere un modelo pedagógico definitivo que responda a las demandas de los contextos rurales centroamericanos en lo que refiere al uso de TIC en procesos educativos dirigidos a adultos.

Para identificar tales necesidades se recurrió al grupo T (grupo de discusión, anexo 3) como técnica indagatoria: foro-debate desarrollado con un grupo de posgrado de 18 centroamericanos (6 nacionalidades) provenientes o trabajadores de contextos rurales en su país, a raíz de una serie de experiencias educativas regionales centroamericanas (anexo 13) que implican las TIC en su mediación; así como la lectura crítica de varios textos (artículo y documental, anexo 12). El análisis de estos materiales permite extraer categorías emergentes que constituyen la base de las necesidades referidas en el presente apartado.

Asimismo, las categorías emergentes tras el análisis derivado de los aportes del grupo de discusión, son reforzadas por los resultados del diagnóstico aplicado a 38 estudiantes indígenas de la carrera *Licenciatura en Educación con énfasis en Educación Rural, I y II ciclos*, así como a graduados de la maestría en Educación Rural Centroamericana de la primera y segunda promoción (anexos 10 y 11), pues de esta forma nos será posible enfrentar las necesidades expresadas por los centroamericanos participantes del proceso de discusión a la realidad que viven otros residentes de contextos rurales en el istmo.

Se revisa también una serie de experiencias regionales desarrolladas en contextos rurales de Centroamérica (anexo 13), consideradas como significativas por los participantes del grupo T.

5.1 Empleo de las TIC en el marco educativo en contextos rurales

Para iniciar el análisis de necesidades, es importante detenernos en lo que respecta a la forma en que las TIC son empleadas en los contextos rurales centroamericanos y la percepción que los involucrados en tales procesos manifiestan sobre el particular.

Para sustentar esta idea, creemos oportuno analizar lo referido por un grupo de 38 estudiantes de docencia pertenecientes a los pueblos indígenas bribri y cabécar, residentes en una zona rural montañosa del caribe costarricense: Talamanca. Este grupo señala diez distintos usos que suelen darle a la computadora y el internet. A continuación se presenta la frecuencia reportada para cada uso referido (pregunta 5, anexo 10).

Tabla 7. Usos dados por indígenas bribris y cabécares al internet y la computadora, 2011

Uso dado	Frecuencia con que se refiere	Porcentaje
<i>Estudio</i>	28	73,6%
<i>Investigación en la web</i>	21	55,2%
<i>Comunicación con amigos y familiares</i>	19	50%
<i>Trabajo</i>	24	63%
<i>Comunicación académica</i>	6	15,7%
<i>Recreación</i>	23	60,5%
<i>Exposición de puntos de vista personales</i>	28	73,6%
<i>Informarse de actualidad local o nacional</i>	25	65,7%
<i>Participación o información sobre propuestas comunitarias</i>	8	21%
<i>Transcripción y creación</i>	17	44,7%

Nota: Instrumento diagnóstico, anexo 10 (Carvajal, 2012).

Estos datos arrojan información interesante: aunque los porcentajes de uso de las herramientas tecnológicas empleadas por iniciativa personal superan el 50% en casi todos los casos, se nota que la comunicación académica presenta apenas un porcentaje del 15,7%. Esta cifra hace pensar que los docentes a cargo de los procesos formativos en la región fomentan escasamente el empleo de las TIC con propósitos comunicativos o como espacios de debate.

Por ello, se les consultó a los cuatro académicos que al momento de este diagnóstico se encontraban desarrollando cursos en la región (setiembre, 2011). Ninguno de los cuatro empleó ninguna herramienta TIC como apoyo o complemento de sus cursos: no se desarrollaron foros ni espacios de debate en ninguno de los cuatro a pesar de los 38 estudiantes 32 cuentan con acceso a una computadora y 29 tienen *datacard* o internet en su casa o trabajo, y los restantes pueden usar las máquinas de sus compañeros, la asociación local, un café internet o la escuela, al menos un día a la semana.

Dado que los cuatro cursos se ofrecen en la modalidad presencial-distancia, resulta curioso que no se haya recurrido al empleo de las TIC en ninguno de ellos ni como repositorio de materiales ni como espacio para dinamizar el trabajo a distancia, atender consultas o mantenerse en comunicación permanente con el estudiantado. Al preguntarles a los docentes sobre el porqué, uno refiere que simplemente no lo consideró; dos adujeron que no deseaban complicarles a sus estudiantes el trabajo a distancia, pues este tipo de actividad implicaría que muchos tendrían que desplazarse y recurrir en gastos adicionales para acceder una computadora o internet; y el último señaló que la conexión es siempre muy mala en estos sitios, por lo que recurrir al empleo de TIC podría constituirse en un factor de estrés adicional para él y para sus estudiantes.

No obstante lo anterior, los cuatro profesores señalaron que solo 3 ó 4 estudiantes entregan sus informes o tareas a mano, y que para la presentación de trabajos en equipo (exposiciones, talleres o similares) únicamente un subgrupo (integrado por 3 personas) no usa recursos digitales.

Dado que aparentemente es mucho mayor el porcentaje de este grupo que sí emplea las TIC en diversas actividades por iniciativa personal, surge la duda de si no será más una barrera de los propios docentes la que impide innovar con estos recursos y convertirlos en un medio de comunicación efectivo o en un espacio para el desarrollo de otras habilidades como la expresión escrita, el debate, el desarrollo metacognitivo, el trabajo en equipo y la participación. De hecho, lo aducido por dos de los profesores muestra que se desconoce el acceso y manejo que sus estudiantes tienen de los recursos que favorecerían el trabajo con TIC como un complemento de la actividad a distancia y como apoyo al trabajo colaborativo.

En este sentido, es posible que primen prejuicios no solo respecto de las posibilidades y capacidades de los residentes rurales, sino desconocimiento y mitos alrededor de las potencialidades de las TIC como canales para el sostenimiento de una comunidad de aprendizaje y sus bondades para generar procesos de gestión del conocimiento y autoaprendizaje.

Así, para efectos de la investigación que nos ocupa, creemos oportuno destacar tres usos de las TIC señalados por los participantes del diagnóstico antes mencionado: la exposición de puntos de vista personales (73,6%), la participación o información acerca de propuestas locales (21%) y la posibilidad de informarse (65,7%).

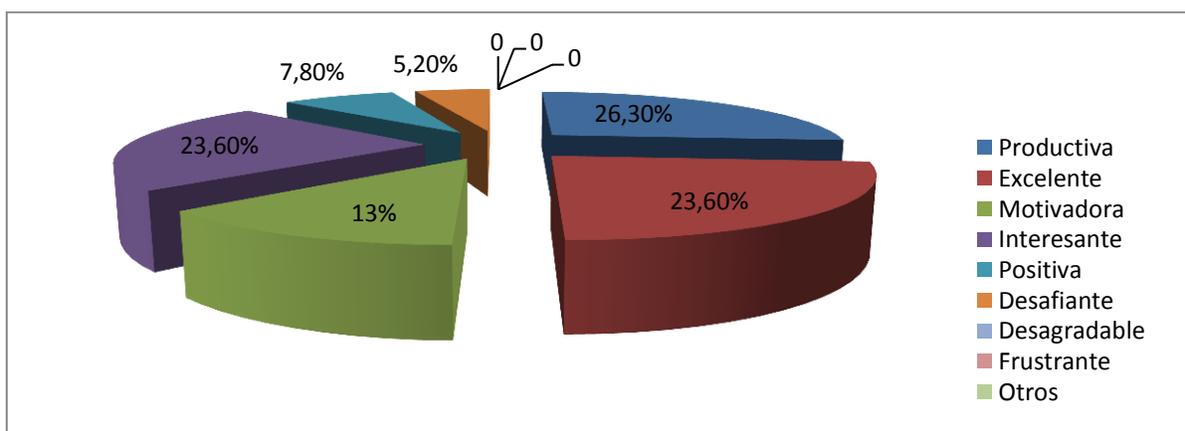
Estos tres usos, que no han sido inducidos ni explotados por los procesos formativos de los que en este momento participa el grupo de 38 estudiantes indígenas que refiere el diagnóstico expuesto, coinciden con las líneas de la pedagogía crítica como modelo emancipatorio para los contextos rurales. Sin haber analizado las propuestas de la biopedagogía (Maturana y Varela, 1984),

estos usuarios de las TIC están empleando de manera autónoma el recurso para incrementar sus posibilidades de autoformación y participación ciudadana. Creemos vital aprovechar esta incipiente iniciativa local para generar espacios de reflexión y aprendencia que orienten el debate hacia necesidades locales y autóctonas, de forma que los recursos sean concebidos como herramientas que trascienden el beneficio o ent retenimiento individual, hasta llegar incluso a convertirse en elementos estratégicos que potencien para la acción comunitaria.

De esta forma, empoderarse y aprovechar las experiencias en el contexto (Jara, sf) deberían ser también acciones estimuladas desde los espacios académicos que se desarrollan en el ámbito rural; especialmente tratándose de pueblos indígenas, donde de por sí es sabida su capacidad organizativa y su estilo de vida fundado en una cosmovisión holista, donde se aprecia el impacto de todo y de todos (Huanacuni, 2010; Lanz, 2011) como una alternativa para la vida comunitaria y el desarrollo.

Como complemento de lo anterior, destacamos que al solicitarle a esta población que califique su experiencia con el uso de TIC en procesos de aprendizaje (pregunta 9, anexo 10), se obtienen las siguientes respuestas:

Figura 5. Experiencia con uso de TIC en procesos de aprendizaje en Talamanca, 2011



Nota: Instrumento diagnóstico, anexo 10 (Carvajal, 2012).

Evidentemente, la incursión o el uso de los recursos tecnológicos como medio de aprendizaje es valorada de manera altamente positiva por los participantes de este diagnóstico²¹, al punto de que ninguno se expresa en términos de frustración o desagrado, en contraste con lo referido por personas encargadas de procesos de inducción con TIC en contextos rurales (Carvajal, 2009) y por los docentes que trabajaban con este grupo durante el periodo en que se aplicó el instrumento. Este resultado nos hace pensar que las frustraciones y limitantes que usualmente se exponen como recurrentes al abordar procesos de mediación con TIC en contextos rurales, podrían provenir más bien de los encargados de facilitar dichos espacios, y no de las poblaciones donde estas se trabajan.

Tal hecho se evidencia al leer las respuestas de los consultados a la pregunta *¿Cuál es el papel que desempeñan o deben desempeñar las tecnologías de la información y la comunicación en los procesos de enseñanza y aprendizaje?* (pregunta 10, anexo 10); ante lo que, entre otras, obtenemos:

...educar y buscar el mejoramiento de los niños de nuestras comunidades indígenas...

Es un papel importante porque te invita para dar lo mejor de sí.

Un aprendizaje significativo, nacionalista, logrando una enseñanza buena creando un espíritu crítico...

La accesibilidad de la información y la indagación.

En este caso, los participantes expresan su criterio alrededor de las tecnologías en función de lo que estas les aportan como integrantes de una comunidad. Refieren como ventajoso no solo el mejoramiento de sus comunidades, sino la presencia de un pensamiento crítico y la posibilidad de acceder a la información. En este sentido, creemos que el pensamiento de los comunitarios resulta más emancipatorio, liberador y trascendente que el de los facilitadores a cargo, que minimizan las potencialidades del recurso. Dicho de otra

²¹ 9 la catalogan como excelente; 10 como productiva; 5 señalan motivadora; 2 desafiante; 9 interesante y 3 positiva.

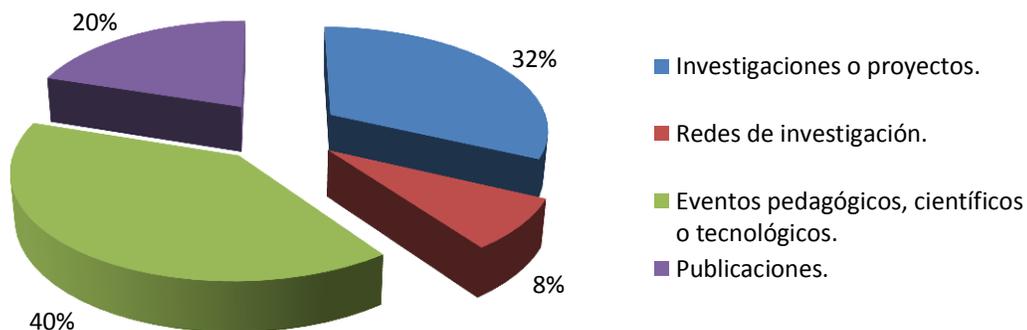
forma, los participantes indígenas de este diagnóstico visualizan las TIC en los procesos educativos como un recurso en pro del buen vivir de sus comunidades (Tortosa, 2009).

Así, el prejuicio y desconocimiento contextual de parte de quienes se encargan de los procesos de capacitación, formación o inducción –generalmente provenientes de la urbe-, podría estar subestimando el recurso y las capacidades e intereses de los pobladores rurales alrededor de este.

Para reforzar este apartado, incluimos algunos datos arrojados por el instrumento (anexo 11) aplicado en 2011 a graduados de la Maestría en Educación Rural Centroamericana (MERC). En total, de los 30 graduados responden 21 de la primera y segunda promoción de este posgrado: centroamericanos de 5 países provenientes de contextos rurales. Sobre el particular, estas personas refieren las actividades científicas o tecnológicas en las que han participado durante y después de su paso por la maestría, y su opinión tras vivir este proceso formativo.

Como se aprecia en la siguiente figura, un porcentaje importante (40%) del grupo se ha mantenido al corriente o ha participado de eventos de actualización y divulgación académica gracias al empleo de las TIC como recurso, y una cifra no menos despreciable se ha involucrado en investigaciones o proyectos comunitarios relativos al tema y necesidades de la ruralidad.

Figura 6. Actividades científicas o tecnológicas en las que han participado los graduados de la MERC.



Nota: Encuesta realizada a graduados de la MERC, 2011.

A la luz de esta información, es importante recordar que -como se detalla ampliamente en la indagación que antecede a este trabajo (Carvajal, 2009)- ambas promociones de este posgrado, en especial la primera (2006-2007), registraban un escaso empleo de las TIC al momento de ingresar a la experiencia de formación, por lo que su involucramiento en redes de investigación, en espacios de socialización del conocimiento y en ámbitos de divulgación científica, constituye un importante logro en materia de autogestión del conocimiento, participación democrática y acceso a la información.

Para estas personas, tal y como refieren las respuestas de opinión abierta (pregunta n.32, anexo 11), las tecnologías de la información y la comunicación ofrecen enormes posibilidades para los habitantes rurales como medio de actualización, finalización o seguimiento de estudios; como forma de capacitación y desarrollo de habilidades de auto aprendizaje, como medio para aprovechar las ventajas de la investigación y como catapulta para acceder a derechos elementales que les permitan a estas personas ejercer su ciudadanía, tener participación política, organizarse e impulsar reformas que mejoren su entorno.

De esta forma, se desprende que desde la percepción de estas personas, un uso de las TIC pertinente a los contextos rurales puede constituirse en un medio de inclusión social y en un mecanismo de empoderamiento para personas

que tradicionalmente han contado con escasos accesos a las innovaciones tecnológicas.

Esto es posible siempre y cuando los modelos que orienten el empleo de las TIC se diseñen, planifiquen y ejecuten a partir de las necesidades y particularidades de los pobladores de las zonas rurales, con su participación activa y respetando su calidad de actores interesados (Carvajal, 2009). En este sentido, las TIC se conciben como una herramienta que facilita el logro de procesos metodológicos participativos e igualitarios.

Al consultarles a los graduados si su participación en esta maestría les permitió incrementar sus actividades de investigación, participación y consulta, ellos manifestaron (pregunta 33, anexo 11):

Sí, el uso de la plataforma fue adecuado de mucha aplicación, siempre en todo momento consulto con otros docentes y páginas web, he podido capacitarme continuamente.

Fue una buena experiencia, ahora como profesora universitaria me sirve mucho el portal y lo utilizo todos los días y semanas con mis estudiantes.

Utilizo con frecuencia las redes sociales así como la búsqueda de información y de documentos que puedo utilizar en el trabajo que realizo.

He seguido profundizando sobre el uso de las TIC en la educación, en particular, el desarrollo de proyectos colaborativos mediante tecnologías digitales y el tipo de mediación pedagógica que se debe propiciar en estos nuevos espacios de aprendizaje.

Considero que es necesario investigar más la realidad educativa y su relación con otras realidades como la económica, la salud, etc, a fin de proponer soluciones a las diferentes problemáticas rurales, acciones de política más integrales. Por el momento estoy interesado en proponer la creación de una especialidad para formar docentes rurales sobre todo para favorecer a las comunidades ubicadas en municipios en condición de pobreza extrema.

Estamos trabajando un proyecto de investigación sobre la prevención de la violencia desde el sector educativo y todo se hace vía virtual, la experiencia con la UNA me ha facilitado el trabajo de investigación. Relaciono la investigación como eje transversal de los aprendizajes en cualquier curso.

Introduzco la investigación como culminación de estudios de cualquier curso o carrera.

Realizo tutorías de las tesis en línea, eso nos facilita el trabajo y hay buen aprendizaje por los estudiantes. Las habilidades desarrolladas durante la maestría en la plataforma virtual me ayudaron para realizar consultas en línea y mejorar día a día mi desempeño profesional.

Los comentarios citados valoran no solo el mejoramiento profesional sino el acceso a la información y las posibilidades de comunicación eficaz e inmediata. Asimismo, se aprecia como valor agregado el impacto de estas herramientas sobre el desempeño docente y las oportunidades para generar cambios en los contextos rurales.

En este sentido, es importante destacar que el planteamiento metodológico que aborda la MERC permite el acercamiento estratégico a un mundo virtual que ha sido poco explorado por sus participantes desde la perspectiva pedagógica, lo que se constituye en una buena oportunidad para visualizar potencialidades de estos ambientes, para enriquecer trabajos profesionales y oportunidades de participación ciudadana, así como la posibilidad de extender estos beneficios a espacios laborales y comunitarios.

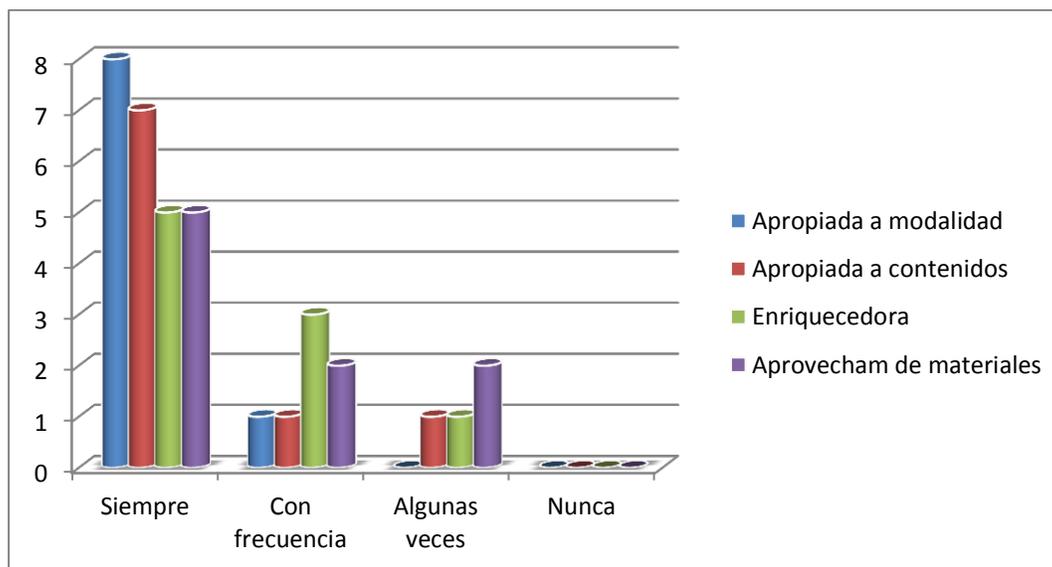
Estas situaciones coinciden con el planteamiento de un currículo democrático (Guarro, 1999) basado en la educación igualitaria y la participación de la comunidad en todos los procesos (Freire, 1970; Maturana, 1984; de Souza, 2007). Nos encontramos ante espacios de aprendizaje dialógico (Flecha y Tortajada, 1999) en que la comunidad aprendiente decide, propone, anticipa, genera, sostiene, formula, innova y trasciende.

Para complementar esta información, recurriremos también al reporte de datos que nos arrojaron las entrevistas y encuestas aplicadas a esta misma población en 2008 (Carvajal, 2009).

Por ejemplo, al consultarle a la segunda generación de graduados MERC (13 participantes) acerca de la pertinencia de la metodología empleada en su

formación a distancia durante el período en que cursaron el posgrado, tenemos la siguiente información:

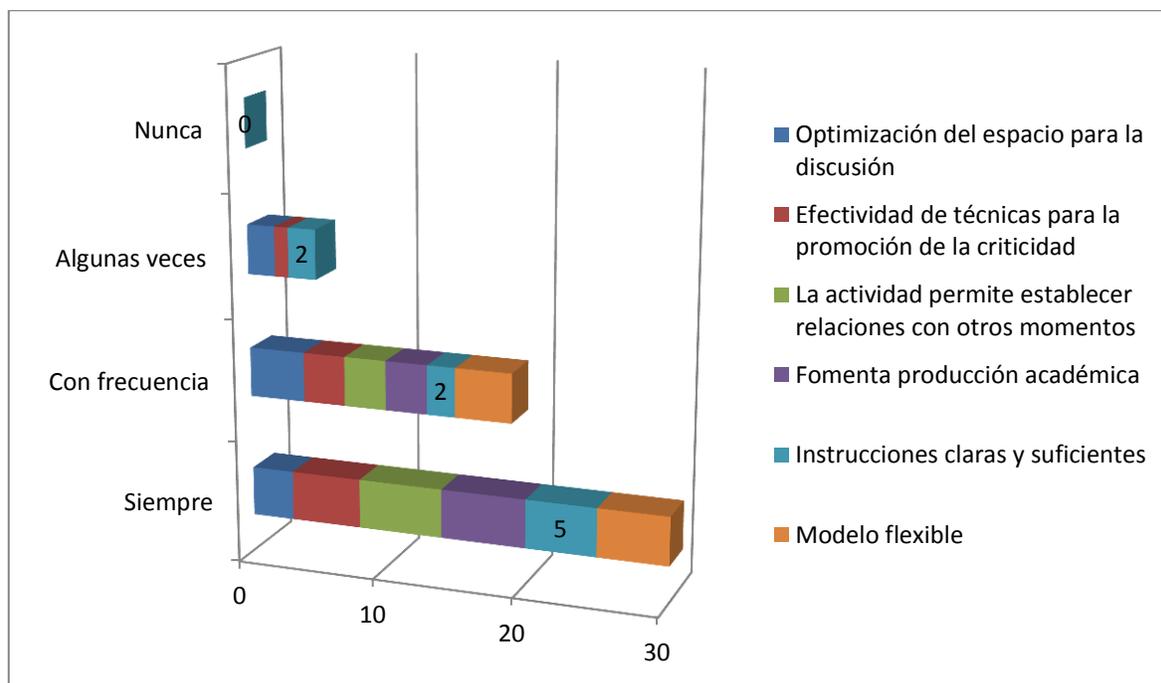
Figura 7. Valoración de la metodología empleada en la MERC, etapa a distancia con apoyo de TIC, 2008



Nota: Carvajal, 2009, p. 89.

Claramente, el proceso seguido para el abordaje y la mediación a distancia a través de recursos TIC (como la plataforma Moodle, recursos web, investigación en línea, chat, objetos de aprendizaje diversos, discusión mediante foros, construcciones en la wiki, entre otros) es considerado como exitoso, en el tanto que su valoración fue altamente positiva; de hecho, la casilla *Nunca* aparece sin una sola marca. De igual manera, esta población (graduados segunda promoción) emite su criterio de forma más específica en relación con los aspectos que confluyen durante el trabajo a distancia mediado a través de TIC en su proceso formativo, así:

Figura 8. Valoración de aspectos metodológicos en la MERC, etapa a distancia con apoyo de TIC, 2008



Nota: Carvajal, 2009, p.90.

Estas apreciaciones enfatizan positivamente la dinámica empleada, pues en su mayoría (77%) remite a los vocablos *siempre* y *con frecuencia* para calificar la presencia de un modelo pedagógico flexible que permee todas las acciones del currículo y se traduzca en la materialización de actividades y didácticas; así como los estímulos para la producción intelectual y la interrelación de este proceso con otros momentos de aprendizaje, la producción crítica (argumentada), la discusión y toma de posiciones.

Como complemento de las evidencias anteriores, tenemos 9 experiencias desarrolladas en diferentes países centroamericanos. Estas han sido recuperadas y seleccionadas por el grupo T (tarea asignada como estrategia metodológica, anexo 13) como representativas de los esfuerzos realizados en los países del istmo (casi todos desde el Estado, la academia o una ONG) por romper la brecha digital e informativa que ha sido característica de los contextos rurales.

El siguiente cuadro presenta un resumen de las experiencias en mención, sus objetivos y las limitaciones que los participantes en la discusión encontraron para cada una.

Tabla 8. Experiencias centroamericanas en el ámbito de las TIC

Nombre de experiencia	País	Objetivo	Población meta	Logros	Limitaciones
1.Cerrando la brecha del conocimiento	El Salvador	Elevar calidad de Educación mediante integración de recursos tecnológicos	Familias con acceso a actividad productiva en comunidades de pobreza extrema	Ha beneficiado a más de 400 familias. La comunidad se apropia del programa. Participación comunitaria. Programas complementarios de alfabetización.	Se desarrolla solamente donde existe capacidad instalada y organización comunitaria.
2.Uso de TIC para el rescate del conocimiento local	Costa Rica	Recuperación, posicionamiento y valorización del conocimiento de la comunidad, a través del desarrollo de capacidades en el uso estratégico de las TIC.	Población rural joven	Exposición de fotografías, un video, un texto, la proyección a través de artes escénicas. Un blog para dar seguimiento al proceso y documentar aprendizajes tanto del equipo de trabajo como de los niños, niñas y las redes comunitarias.	Sostenibilidad de las redes comunitarias y apropiación del recurso.
3.Centros comunitarios inteligentes	Costa Rica	Promover el desarrollo socio-económico mediante la alfabetización digital de sus usuarios y empoderar a las comunidades mediante acceso al conocimiento y la capacidad para asumir nuevos retos.	Comunidades con bajo desarrollo económico o social.	Participación del Estado generando políticas públicas apunta a la concertación con las necesidades de las comunidades, especialmente de los jóvenes	Los espacios de formación en tecnologías digitales deben considerar también formación en cultura digital

4. Escuela del Futuro	Guatemala	Registrar la modalidad de e-learning como una experiencia educativa que facilitaría la estandarización de la educación. Promover el uso de la tecnología dentro del aula, respondiendo a las políticas de calidad en la educación.	Escuelas rurales	Desarrollo de destrezas creativas. Acceso tecnológico y equipamiento en comunidades rurales.	Limitado uso del recurso: la capacitación no recurre a ejercicios metacognitivos ni promueve la participación crítica, consiste solo en el manejo de herramientas o aplicaciones
5. Alfabetización digital	Honduras	Capacitar a un docente administrador de cada centro que ha sido beneficiado con salas de Innovación Educativa, en uso y manejo de la temática a desarrollar durante el proceso de alfabetización Digital.	Escuelas rurales	100% de los docentes administradores de cada centro capacitados. Se definen estrategias para impulsar la alfabetización digital.	Limitado uso del recurso: la capacitación no recurre a ejercicios metacognitivos ni promueve la participación crítica, consiste solo en el manejo de herramientas o aplicaciones
6. Introduccion de TIC en comunidades indígenas cabécar	Costa Rica	Facilitar acciones educativas que promuevan la participación activa de las personas de la comunidad Cabécar de Chirripó en la construcción (búsqueda) de nuevas oportunidades de desarrollo.	Comunidad cabécar de Chirripó	Equipamiento y acceso a la red. Reconocimiento de valores culturales autóctonos son punto de partida de estrategias de mediación. Uso de la herramienta para rescatar la cultural local.	Marginación política y cultural.
7. Proyecto Aprende	Honduras	Contribuir al mejoramiento académico de los educandos a través de la dotación de aulas tecnológicas, brindándoles la	Escuelas rurales con matrícula superior a 150 estudiantes y disponibilidad de espacio para proteger	Escuelas dotadas de aulas tecnológicas. Programas de capacitación.	Las escuelas unidocentes o multigrado quedan descartadas por su baja matrícula. La capacitación

		oportunidad de poder insertarse productivamente a la sociedad.	el equipo.		solo enfatiza en el manejo técnico de programas.
8. TIC en instituciones indígenas y de ruralidad dispersa	Costa Rica	Crear oportunidades de inserción productiva de las generaciones jóvenes basadas en las condiciones comunitarias, la heterogeneidad y la ruralidad dispersa de las comunidades indígenas.	Comunidades rurales dispersas e indígenas	Diagnóstico de las comunidades participantes, sus características y motivaciones para participar, así como riesgos y actitudes.	Se requiere de un diseño pedagógico complejo para atender la diversidad hallada.
9. Las TIC como eje transversal	Nicaragua	Plantear el abordaje de las TIC como eje transversal del currículo.	Escuelas rurales de Ticuantepe	Salas de computación en cada escuela. Docentes manipulan software Acceso a la red.	18 computadoras para 45 estudiantes en promedio. No se promueve participación comunitaria.

Nota: Experiencias aportadas por grupo T (anexo 13).

La tabla anterior deja ver que la mayor parte de las limitaciones referidas para las experiencias que los propios actores del contexto han suministrado, es que el grueso de las preocupaciones se centra en la dotación de recursos tecnológicos (laboratorios) y las inducciones desarrolladas en el marco del manejo de software o aplicaciones específicas (alfabetización digital). Es rara la inclusión de estrategias de mediación para el desarrollo de aprendizajes sociales y la gestión de conocimiento, pero es más escasa todavía la inclusión de espacios que fomenten la participación ciudadana a través de estos recursos.

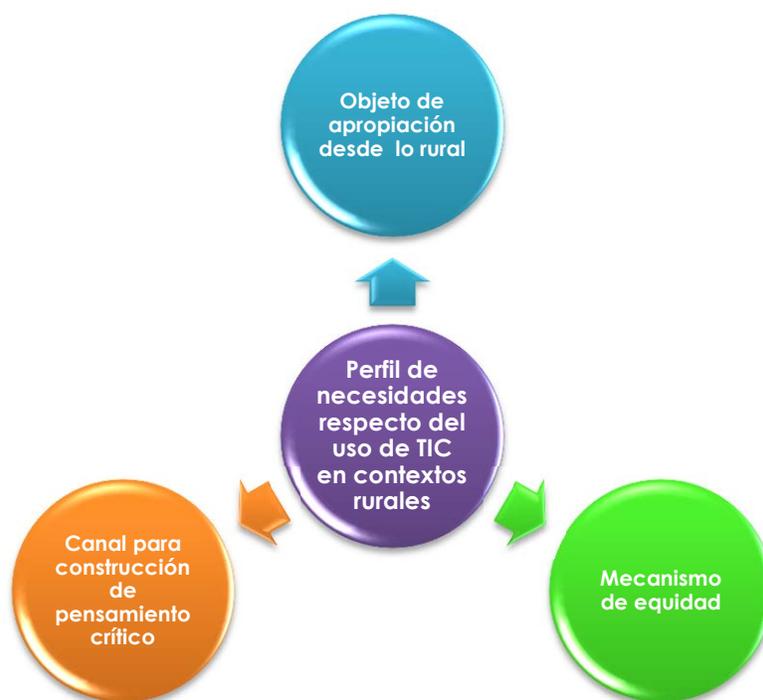
No obstante, algunas de estas experiencias reportan espacios educativos no formales y propuestas de acción comunitaria (la 2 y la 3, ambas en comunidades rurales costarricenses); y una de ellas enfatiza en la apropiación de la comunidad en cuanto al recurso y su uso (1, El Salvador); estos logros se

entienden como un incipiente y valioso esfuerzo que podría repercutir en la región. Sin embargo es evidente -al enfrentar las características, objetivos y logros de estos 9 proyectos educativos- que las necesidades manifiestas de los centroamericanos que participan como informantes en este proceso indagatorio no coinciden plenamente con las metas perseguidas y alcanzadas por los esfuerzos en mención, tal y como veremos en las siguientes páginas.

De esta forma, nuestro análisis asume el supuesto de que las principales demandas de los contextos rurales centroamericanos parten de un sentido de urgencia en cuanto a los aportes que las TIC pueden facilitar para fortalecerlos y abrir oportunidades de aprendizaje, conocimiento y divulgación en armonía con la cultura, identidad, realidad y cosmovisión locales.

Precisamente, en esta línea se sustentan las tres categorías emergentes del análisis de necesidades, surgidas a partir de las producciones plateadas por el grupo T (18 estudiantes centroamericanos de la tercera generación MERC, anexo 3), en función de lo que ellas representan como pilares elementales para el desarrollo de programas educativos mediados por TIC en contextos rurales centroamericanos. De esta forma, las necesidades que los centroamericanos rurales refieren en relación con las TIC, implicaría considerar estas desde tres dimensiones:

Figura 9. Necesidades en relación con las TIC, según grupo T, 2011



Nota: Categorización de necesidades según producción del grupo T, anexo 3.

A continuación se analiza cada componente y las implicaciones que tendría en la constitución de los rasgos que nuestro modelo debe aportar.

5.2 La apropiación de las TIC: un requerimiento del mundo rural

Una constante referida por el grupo T, es el hecho de que los procesos educativos mediados por TIC rara vez surgen desde iniciativas locales o procesos participativos en que las comunidades tengan la oportunidad de contribuir con elementos clave para la toma de decisiones, la definición de actividades, dinámicas y objetivos.

En otras palabras, los contextos rurales reclaman la apropiación del recurso y sus valores agregados para el éxito de las propuestas que las involucren: las TIC deben dejar de ser vistas como un fin en sí mismas y pasan concebirse como herramientas para alcanzar o facilitar metas realmente significativas para el

mundo rural; metas que claramente, como se desprende de los datos expuestos en el subtema anterior, no se vinculan de manera prioritaria con la cantidad o novedad de las aplicaciones manipuladas, la amigabilidad de los tutoriales ni la rapidez con estas herramientas sean ejecutadas. Sin embargo, antecedentes de este trabajo (Carvajal, 2009) muestran que los adultos provenientes de contextos rurales esperan mayor direccionalidad, tiempo de práctica, asistencia e instrucción en la fase introductoria, en comparación con adultos provenientes de la metrópoli; lo cual para ellos solo significa espacio, no frustración ni desánimo.

No obstante, como señalamos al inicio de este texto, el trabajo formativo con TIC acarrea factores vinculados con la exclusión, como el hecho de que estos recursos son pensados y diseñados desde necesidades políticas y comerciales concretas (Cabero, 1999), en la metrópoli y en espacios sociales donde el poder adquisitivo y los índices tradicionales de desarrollo humano difieren enormemente de las condiciones de la ruralidad centroamericana (Sicilia, 2003). A pesar de esto, el que el aparato tecnológico surja desde contextos urbanos y académicos, no justifica que su traslado a otras realidades deba seguir también patrones y premisas que la urbe manipula o que solo se ajuste a su contextualización en poblaciones con un bagaje experiencial similar.

Para quienes provienen de contextos rurales centroamericanos y han tenido la oportunidad no solo de participar de espacios educativos mediados por TIC, sino de cuestionar y dialogar alrededor de este tema, resulta vital el que las comunidades se apropien de los procesos implícitos, que demanden resultados, que propongan líneas de acción, que establezcan metas y proporcionen intereses que se constituyan en la base de las dinámicas que el proceso educativo total implicaría. A este respecto, una de las participantes en nuestros foros de discusión afirma que las TIC:

... no deben ser privativas del sector pudiente, sino que den ser una herramienta de trabajo de todos, pues permite entrar en contacto con la realidad en otro lugar, constituye un estímulo para la actividad intelectual,

ayuda a desarrollar una curiosidad creciente en búsqueda de solucionar problemas... (nicaragüense, P2).

Esta declaración no solo remite a la necesaria universalización de los recursos, sino a su significatividad como estímulo para el desarrollo de espacios cognitivos que lleven a resolver conflictos y necesidades particulares de las poblaciones donde se trabaja con las TIC; es decir, remite a una apropiación tal del recurso que facilite la solución de problemas particulares y locales. En este sentido, otra de las participantes (P1) señala:

...la aplicación y la implementación de las TIC en muchas de las comunidades rurales de América Latina es nula a pesar de existir interés de la población por incursionar en este campo; como es el caso de las escuelas Katsi, Boca Uren, Namu Wokir, Bris, Dururpe, Alto Katsi, y Liceo Rural de Katsi²² (...) En ese sentido, los desafíos encontrados han sido muchos, tales como: legales, políticos sociales, culturales, económicos y técnicos ... por tanto, hay muchas de las poblaciones rurales que permanecen siendo excluidas de los beneficios de las nuevas tecnologías de la información y comunicación. Aunque suene trivial la pregunta es: ¿Qué más hay que hacer para cambiar esta realidad? Pienso que podríamos empezar por documentar el pensar y el sentir de la población interesada, con el fin de identificar el interés y las necesidades particulares de cada comunidad, para que se conviertan en el fundamento de cualquier otra gestión que se haga.

En esta declaración se presenta como punto de origen de las gestiones y propuestas el involucramiento de la comunidad. Sin un diagnóstico inicial, donde la participación sea genuina y se extraigan líneas de acción lideradas por los locales, los procesos tienden al fracaso y al desánimo; o bien, se inclinan hacia espacios que no trascienden a la vida pública, al desarrollo comunitario ni al empoderamiento (Sacristán, 1999; Sunkel, 2006); con lo que se pierde toda

²² Comunidades e instituciones rurales-indígenas costarricenses.

posibilidad de cumplir con los principios que la educación de calidad para todas y todos propone (Delors, 1994).

En este sentido, otra de los participantes en el diálogo, al referirse a algunas experiencias centroamericanas que involucran TIC, apunta (P6):

...debo reconocer que a la experiencia le faltó algo que aún no ha logrado: fortalecer la identidad local y a partir de ella, contribuir a la construcción de ciudadanía. Asimismo, algunos ejes transversales quedan a nivel de lo incluido en los paquetes o programas proporcionados o en las buenas intenciones del Programa, sin llegar a acciones concretas que contribuyan a la sostenibilidad ambiental, a la inclusión, diversidad cultural, entre otros.

Para esta salvadoreña, el fortalecimiento de la identidad, así como la traducción de la teoría y la mecánica -que permite manipular aplicaciones- en actos visibles y sostenibles que repercutan sobre el medio, son indispensables en un programa educativo que involucre las TIC. Para llegar a ello, desde luego, la apropiación de los procesos desde el contexto en que estas se enmarcan y desarrollan es requerimiento obligatorio.

Así se confirma por la experiencia de la comunidad indígena Boruca en Costa Rica: para el P7, la apropiación de las TIC desde su realidad rural ha supuesto la entrada de la comunidad a espacios de pensamiento que les facilitan la resolución de conflictos o la propuesta de alternativas:

Nuestra comunidad está sacando partido de las nuevas tecnologías para solventar algunos de los problemas más acuciantes que les afectan. Como tener su propio territorio en el ciberespacio y gozar del uso de las nuevas tecnologías...

En esta intervención es interesante el hecho de que el P7 se refiera a *la creación de un territorio en el ciberespacio* como un atributo importante que la incursión en TIC ha generado en su comunidad. Dicho de otra manera, este grupo humano ha sabido aprovecharse del recurso y orientarlo hacia la resolución de

conflictos locales y hacia la propuesta de proyectos que faciliten su buen vivir en armonía con la cosmovisión y realidad comunitaria.

Así las cosas, nuestra primera categoría-necesidad relativa al uso de TIC en los procesos de mediación, es sin duda la apropiación de dichos recursos desde la comunidad misma donde estos sean empleados. Entendiendo el término apropiación no tanto desde la fluidez con que las herramientas sean manipuladas ni en relación con la novedad o cantidad de estas, sino en términos de los objetivos planteados desde y en beneficio de la comunidad, y facilitados por las TIC como un canal que permita mayor acceso a información relevante y a espacios comunicativos que faciliten y promuevan el ejercicio tanto de su soberanía como de su ciudadanía.

Desde luego, acceder a la información y al recurso comunicativo exige la presencia de espacios críticos y reflexivos para que, efectivamente, se promuevan ámbitos de participación ciudadana y acciones para el fortalecimiento local. Por lo tanto, no es extraño que la siguiente categoría refiera precisamente a la generación de espacios de pensamiento como una demanda de los contextos rurales para la pertinencia de las TIC en sus procesos educativos.

5.3 Las TIC como un canal para la construcción de pensamiento crítico

Como resultado de la categorización de los criterios emitidos por los grupos de discusión, una necesidad evidente de los adultos centroamericanos participantes en procesos educativos mediados con TIC, fue el que estos recursos se constituyeran en facilitadores de espacios para la construcción de pensamiento crítico.

Resulta interesante el hecho de que aquellos factores que suelen presentarse como una preocupación de quienes desarrollan procesos de inducción con TIC en contextos rurales (Carvajal, 2009) -la manipulación de

aplicaciones, los entornos amigables y el uso de tutoriales- difieren de manera contundente de lo que las personas provenientes de estos espacios declaran como significativo: sus posibilidades para la construcción de pensamiento. De forma simultánea, si se generan espacios para la reflexión se reducen algunos de los temores más frecuentes que expresan los comunitarios rurales ante la incursión de las TIC: enajenación, pérdida de identidad, aislamiento, desigualdad, explotación, deshumanización... Así se rescata de las siguientes intervenciones:

Desde mi perspectiva, las TIC se están implementando más como un lento proceso de homogenización cultural, en especial las dirigidas a las poblaciones indígenas, lo que ha promovido altos niveles de discriminación y desigualdad, y si no se utilizan con enfoque crítico deshumanizan, promueven el autoritarismo, el consumismo, la evasión de la realidad y convierten al estudiante solo como un receptor de información. Lo anterior nos obliga a realizar una evaluación minuciosa de las formas en que deben aprovecharse las TIC, especialmente en las áreas rurales (P3, guatemalteca, indígena maya).

Durante el grupo de discusión, este comentario produjo interesantes reacciones: desde quienes alegan que las TIC enajenan y propician el desarraigo cultural, hasta quienes responsabilizan de esta situación a los procesos educativos que no han sabido fortalecer la identidad étnica o nacional. Sin embargo, existe consenso en cuanto a una suposición: los participantes del grupo T consideran que si se promueven como herramienta para fortalecer la identidad y estimular la participación local, estas pueden generar favorecedoras dinámicas. Varios de ellos incluso ponen como ejemplo el mismo foro de discusión al que referimos en este trabajo como un espacio enriquecedor para la toma de posiciones críticas.

En esta misma línea, otro comentario reflexiona:

...una preocupación que tengo desde hace años, es que en la medida en que la satisfacción de los derechos humanos queden en manos privadas se transforman los servicios en mercancías. Es ahí donde se venden regidos

por las leyes del mercado y no por el valor estratégico que tienen en la construcción del bienestar humano y la preservación de la calidad de la vida. La educación, la salud, las comunicaciones, el transporte, los medios de información, la energía... están siendo vendidos, en muchos casos con pocas regulaciones del estado en virtud de los tratados de libre comercio. La educación puede contribuir en la construcción de pensamiento crítico que permita leer la realidad y promover compromiso ciudadano... la propuesta metodológica es lo que le da sentido a la inversión en tecnología (P5, costarricense).

La P5 alude al sentido de las TIC: la ausencia de un modelo que las oriente hacia una lectura crítica y proactiva de la realidad y demandas comunitarias, sin una toma de conciencia respecto de lo que estas inversiones pueden aportarles a los locales y cómo estos pueden empoderarse también con miras a su desarrollo, puede traer escenarios alienados e inconformes.

De esta forma, sin un modelo pedagógico que oriente -mediante un currículo emancipador y democrático (Salinas, 1997; Grundy, 1998; Guarro, 1999)- el empleo de las TIC como promotoras de espacios alternativos para la comunicación, como herramientas para acceder a la información de manera crítica y como mecanismos para favorecer la participación ciudadana, o en otras palabras, como catapultas para el diálogo permanente y la producción de pensamiento, es fácil caer en situaciones que generan sentidas y reales problemáticas sociales en los contextos rurales e indígenas; tal como manifiestan las siguientes palabras:

...yo creo que las tecnologías están deshumanizando a las nuevas generaciones, la relación entre los hombres se canaliza por estos medios, por lo tanto se pierde el valor de la palabra, los niños que tienen acceso a estos medios están perdiendo su identidad, están adoptando otros que no son de su acervo cultural (P4, guatemalteco, indígena maya).

El comentario anterior evidencia que la escasa pertinencia de los procesos que llevan las TIC a escenarios de aprendizaje en contextos rurales, puede interferir con las tradiciones locales, la cosmovisión y la identidad cultural, preocupaciones recurrentes que este foro de discusión deja ver. Aunado a estas, sobresalen también otros temores relacionados con habilidades y relaciones interpersonales:

...las tecnologías nos acercan pero a la vez nos aíslan y nos llevan a romper la conversación directa a través de la cual manifestamos gestos faciales, contactos, emociones, tristezas, alegrías, entre otros ... Los jóvenes han perdido la buena caligrafía, ortografía, la habilidad para las operaciones matemáticas elementales, porque el aparato computador o calculadora lo hace todo. Lo mismo sucede con dibujos, caricaturas, fotografías, ya todo está prediseñado... el uso de la tecnología, se ha vuelto un medio presionador para que todo mundo esté a tono con ella (...) los padres señalan que les gustaría que sus hijos manejen la computadora y el internet, porque en el colegio lo necesitan, pero tienen temor porque dentro de estas formas de interacción y aprendizaje virtualizado, pueden aparecer otras cosas (P11, hondureña).

Resulta interesante que un medio comunicativo como las TIC sea justamente sancionado en cuanto a la pérdida de espacios y encuentros comunicativos. ¿Cómo conciliar las facilidades y oportunidades de acercamiento, socialización y conexión que estas herramientas facilitan con otros espacios de afecto e intercambio que siempre han caracterizado las relaciones humanas y que además, son sumamente importantes en los contextos rurales y en especial, entre los pueblos indígenas²³? La única salida que el foro de discusión da a estas cuestiones es el uso crítico de la herramienta, que de paso, no solo crea conciencia acerca de sus limitaciones y ventajas, sino que previene contra la ola consumista que obliga a obtener la última aplicación o herramienta en el mercado.

²³ Pueblos usualmente destacados por su tradición oral.

De esta forma, el desarrollo de pensamiento crítico como fin elemental de los procesos educativos debe privar independientemente de la herramienta empleada para su facilitación.

Así, al lado de los criterios anteriores, nuestro foro de discusión también plantea intervenciones dirigidas hacia las posibilidades que una orientación crítica del uso de las TIC puede ofrecer para los espacios rurales. A este respecto, la P2 (nicaragüense) señala:

¿Qué pasaría si los indígenas de Costa Rica se mantuviesen en contacto con nuestras comunidades indígenas de la costa Caribe de Nicaragua mediante un simple correo?, ¡cuánta diversidad de costumbres!, sobre todo de los ancestros y sus medicinas botánicas, por ejemplo. Venceríamos las divisiones territoriales que son uno de los elementos políticos malignos que agigantan la brecha que relega, desprestigia y subvalora a los poco conocidos o mejor dicho, a los menos reconocidos, reivindicando sus derechos políticos, económicos, sociales...

El comentario anterior, planteado mediante el recurso de la pregunta relevante (Souza, 2007), alude al fortalecimiento de los valores autóctonos y los conocimientos locales, así como a su divulgación e intercambio mediante un uso de las TIC con propósito. Estas expresiones evidencian necesidades que los centroamericanos rurales visualizan como viables de satisfacer en el marco de un empleo crítico de las TIC.

De esta forma, se plantea no solo la demanda de espacios de pensamiento crítico, sino la apremiante necesidad de generar procesos de mediación que empleen los recursos digitales con miras hacia la equidad y la validación de conocimientos y mecanismos de expresión cultural, social, política y artística de los contextos rurales. Esto, evidentemente, coincide con la tercera categoría obtenida tras el análisis de los discursos planteados por el grupo T: las TIC como promotoras de equidad.

5.4 La mediación a partir de TIC: un recurso para la equidad

Es urgente diseñar programas y proyectos utilizando las TIC en las zonas rurales porque normalmente son personas excluidas por el sistema educativo. No debemos de seguir permitiendo que la educación sea para unos pocos y no para todos. Existen muchas escuelas rurales que no cuentan con un laboratorio de computación y docentes que tampoco tienen esta competencia del uso de las TIC (P11, hondureña).

Para los 18 centroamericanos que participaron de la discusión sostenida en el foro virtual que alimenta este capítulo, en tanto las TIC no se constituyan como un puente hacia la equidad, los esfuerzos desarrollados en otras líneas (curricular, instruccional, evaluativa) carecen de sentido, dadas sus limitadas posibilidades de repercutir en la vida local de forma integral y positiva. Es decir, sin un asidero que garantice la democratización del recurso y la generación de espacios para la igualdad y el buen vivir de las comunidades rurales, la teorización alrededor de la mediación pedagógica a partir de las TIC solo se constituiría en un artificio epistemológico. Las siguientes intervenciones ilustran por qué esta constituye la tercera categoría de nuestro perfil de necesidades.

Para la P1 (costarricense), la mediación con TIC

...nos obliga a pensar en aquellas comunidades con lamentables desequilibrios económicos y sociales, que cada vez se alejan más de tener oportunidades de explorar nuevos horizontes hacia un desarrollo con equidad que incluya el uso de las tecnologías de la información y la comunicación...a pesar de los esfuerzos realizados, el acceso, la aplicación y la implementación de las nuevas TIC, en muchas de las comunidades rurales es casi nula a pesar de existir interés de la población por incursionar en este. Los desafíos encontrados han sido muchos y en diversos aspectos, tales como: legales, políticos sociales, culturales, económicos y técnicos (...) habrá que repensar en procesos diferentes para lograr la

transformación de la sociedad de la información para evitar la exclusión y minimizar las amenazas, evidentemente será un retos que debemos asumir todos con responsabilidad y respeto a la identidad de los pueblos y sobre todo con el cuidado de no dejar de ser o hacer por el uso inadecuado que le demos a la tecnología.

El comentario no solo remite al necesario trabajo inclusivo y a la reducción de la brecha digital, sino a las demandas educativas que el trabajo pedagógico exige para la adaptación del recurso a la población participante (Kaplan, 2005) y los procesos transformadores que le darían sentido a su presencia en estas realidades (Quirós, 2006). Como McLaren señalaba (1998), se trata de otorgarle poder al individuo y a su grupo social por encima del dominio de habilidades técnicas que se rijan por la lógica del mercado, en este caso concreto, la identidad de los pueblos y la lucha contra la estratificación social (Souza, 2007).

Por su parte, un profesor guatemalteco perteneciente al pueblo maya Q'anjob'al (P4) señala:

...yo pienso que en nuestro país no estamos preparados para afrontar la nueva era de la tecnología y de la comunicación, no me refiero al carecimiento de las competencias y las habilidades, más bien me refiero a la disposición de los recursos necesarios para hacer una mediación y contextualización de los contenidos, lograr que sean de los intereses colectivos de la zona rural (...) actualmente solo son medios que siguen promoviendo el consumismo (...) lo que hacen estos recursos es crear una cultura nueva de homogenizar las conductas y conocimientos de una nueva sociedad que no es propia, porque el sistema educativo no puede mediar toda la información que se comunica...

Este comentario ilustra una situación que se ha mencionado anteriormente en este documento: los comunitarios rurales participantes de este estudio centran sus necesidades ligadas a TIC en aspectos que trascienden por mucho el dominio técnico del software, las aplicaciones y los aparatos tecnológicos. Por el contrario,

sus preocupaciones se centran en que la mediación obvие la explotación del recurso para consolidar canales comunicativos que faciliten el empoderamiento individual y local y su consecuente intensificación crítica y proactiva en la vida democrática de los pueblos, en función del buen vivir de las comunidades.

Así, se enfatiza en el indispensable acercamiento a las TIC (Área, 2003) de manera que se generen espacios que tiendan hacia la criticidad y la equidad desde las características e intereses de los participantes del proceso (Kaplan, 2005). Para la P3 (guatemalteca maya):

...debemos visualizar las potencialidades de las tecnologías como herramientas para desarrollar procesos de aprendizajes, quizá lo esencial debe girar en el enfoque que le demos a la hora de utilizarlos, es decir, debemos propiciar espacios de análisis, reflexión y crítica con las y los estudiantes y desde nuestro ejercicio docente debemos dotar al estudiante de habilidades y destrezas para desarrollar estos procesos para que no sea un simple receptor de información.

En este sentido, es importante la reflexión realizada por la P5, quien formula un alegato en contra de percibir la Educación solo como un proceso encaminado hacia la movilidad social, donde las TIC jugarían un importante papel como herramientas para el desarrollo humano, entendiendo este desarrollo desde los contextos rurales propiamente, y no desde lo que el llamado primer mundo considera como exitoso. Lo anterior, evidentemente, se construye muy a tono con lo planteado por la pedagogía crítica (Giroux, 2000; McLaren, 1998) expuesta en capítulos anteriores.

...la inserción laboral y productiva es la primera expectativa que surge con las TIC. Hay que mover esa apreciación hacia todas las otras posibilidades que se abren en el desarrollo humano, comunitario, de preservación de la cultura y calidad de la vida de los ecosistemas, crear redes, conocer derechos, etc...no hay que perder la oportunidad de hacer explícito que la

educación es mucho más que la inserción laboral o la promoción salarial. Es algo que tenemos que hacer constantemente explícito en una cultura que sólo valora lo que tiene precio (P5, costarricense).

Por su parte, para la P6 (salvadoreña) opina:

...se ha logrado cambiar la idea de que el mundo rural y urbano son opuestos, al romper con el paradigma de la frontera entre ellos, así mismo se ha provocado confrontación en la vida de las personas de las comunidades con la llegada real de las TIC, las cuales se han visualizado como una herramienta positiva, por otro lado, se presentó la necesidad de buscar la equidad de acceso a las zonas en abandono con fuentes de energía alternativa, involucrar a las comunidades, mostrar y compartir una nueva forma de ser ciudadanos del mundo.

De esta forma, la equidad, posibilitada por el acceso a las tecnologías, pero sobre todo, por espacios educativos que valoren las potencialidades de estas en relación con las demandas del mundo rural, viene a constituirse en un factor que permite que los comunitarios rurales dejen de ser estigmatizados o se estigmaticen a sí mismos.

Aunados a los argumentos expuestos, surgen también declaraciones en que los participantes de este diálogo expresan como necesario, para el logro de procesos de equidad, el trabajo con propuestas que se planteen en el mediano y largo plazo, pensadas para su sostenibilidad y con seguimiento y generación de oportunidades alternativas como una dinámica constante de la mediación misma. Sobre el particular, la P12 (costarricense) y la P13 (beliceña) reflexionan:

Yo creo que el mayor problema que tienen los proyectos es la cuestión del seguimiento...Para que un proyecto genere experiencia, conocimiento, acciones, debe tener una continuidad con objetivos claros y con dirección a la población meta ...debemos buscar la manera para que estas herramientas nos conviertan en personas críticas y reflexivas de nuestro propio entorno, buscar nuestro rumbo en nuestro terruño (dejar de copiar

modelos de otros países) Como docentes ¿cómo podríamos utilizar la tecnología para desarrollar esas capacidades creadoras, críticas? En mi escuela existen donaciones, capacitaciones, equipo, infraestructura, aire acondicionado... pero desafortunadamente, los profesores de cómputo siguen una línea de trabajo estricto, donde se enseña solamente a usar las aplicaciones o programas, cumplen con una guía de trabajo... no hay flexibilidad ni trabajo integra...(P12).

El comentario anterior alude a las responsabilidades y facultades que el facilitador de procesos mediados con TIC tendría en estos espacios; en buena medida, estas las características coinciden con las de un gestor de conocimiento (Ramírez y otros, 2012), en el tanto este es un *—agente transformador*” del contexto donde labora, y no un reproductor ni un instructor.

Asimismo, la sostenibilidad de los procesos y la autonomía con que estos se ejerzan, surgen como otra preocupación en torno a la equidad:

Me parece muy importante que estos proyectos atiendan la necesidad del acceso equitativo pero me preocupa que no sean sostenibles. Claro que podrá haber muchos factores que afecten de esta manera pero por esto mismo pienso que al empoderar a los maestros podríamos lograr cerrar estas brechas (P13, beliceña).

De esta manera, el empoderamiento local y el papel del facilitador de procesos de mediación con TIC, constituyen dos factores fundamentales para que los recursos tecnológicos y comunicativos se conviertan en canales orientados hacia la equidad de los pueblos rurales del istmo centroamericano. Tales demandas exigen también un enfoque social del recurso, en que la comunidad se visualice desde sus atributos como colectivo y donde el trabajo en equipo, la constitución de espacios grupales de aprendiencia y la socialización, cobren una especial vigencia metodológica que permita la conformación de comunidades

virtuales de aprendizaje alrededor de espacios dialógicos innovadores (Flecha y Pluigvert, 2004; Elboj y otros, 1998).

En concreto, las inquietudes plasmadas anteriormente en las intervenciones de las y los participantes de este estudio, evidencian premisas coincidentes con las planteadas por de Souza (2007) como lineamientos para la transformación. Así las cosas, la gestión del conocimiento, como medio para el cambio y la apropiación de procesos, se perfila también como posibilidad mediadora a partir de los criterios emitidos por los participantes en diálogo (Minakata, 2009).

5.5 Y entonces, ¿es necesario un modelo pedagógico particular?

Tras analizar las necesidades relativas a las TIC, según la categorización extraída del diálogo desarrollado en el grupo T y los aportes de las otras poblaciones, debemos volver a preguntarnos: ¿es necesaria la construcción de un modelo pedagógico específico que suministre líneas de acción que respondan a las necesidades expuestas? Para aproximarnos a esta interrogante recurrimos a las intervenciones que otro de los grupos de discusión de este estudio (referido ya para la versión preliminar del modelo; 2008-2010; anexo 7). Para este apartado se han seleccionado intervenciones dadas por profesionales vinculados con la docencia en contextos rurales, proyectistas, personal a cargo de la administración de plataformas virtuales usadas en la formación en contextos rurales e investigadores, entre otros.

En este caso, es interesante acotar que únicamente una persona se manifiesta en total desacuerdo con la creación de un modelo pedagógico para el desarrollo de programas mediados por TIC en contextos rurales, y es precisamente quien está a cargo de la administración, capacitación y mantenimiento de una plataforma virtual empleada en por una universidad estatal (Costa Rica) como aula institucional. En palabras de este profesional:

Las instituciones educativas ya cuentan o deben contar con un modelo pedagógico en el que basan su quehacer. En este caso lo que se debe hacer es ajustar o adecuar los enfoques, métodos y las técnicas a la población meta, al objeto de estudio y a la modalidad, las cuales deben responder a lo planteado en el Modelo Pedagógico.

Como es obvio, para esta persona, un profesional que desarrolla su quehacer desde las estipulaciones dictadas por la academia en contextos urbanos, el modelo pedagógico de la institución como tal es el que debe guiar los procesos. A su entender, es cada institución en concreto la responsable de plantear un modelo que implique las demandas o realidades de las diversas poblaciones que atiende, entre las que podría incluirse la ruralidad. Sin embargo, ante esta intervención, una académica formadora de docentes para contextos rurales, alega:

Difiero de la participación anterior. La construcción de este modelo debe considerar dos aspectos: la institución que lo propone, que tiene su modelo, y la pedagogía rural, que en sí es otro modelo. No solo basta con adecuar o rededir. Comprobado está que la ruralidad tiene su distinción y como tal, es distinta en los diferentes países. En el caso de la región CA, los escenarios son múltiples, y antes de adecuar métodos o enfoques, es necesario el estudio del entorno y cómo llegar a él, es necesaria la adecuación del currículum considerando las particularidades, es necesaria la alfabetización en la zona, considerando si es urbana o rural dispersa. El trabajo en la enseñanza o uso de TIC se ve perneado por las particularidades. Un modelo pedagógico de una entidad educativa debe ser coherente con un modelo pedagógico específico para trabajar cursos virtuales en la zona rural, uno ha de derivar e influir en el otro. Uno responde a políticas educativas y otros a una realidad educativa. Un modelo pedagógico para TIC, va también de la mano con la pedagogía rural. Hay particularidades que no se pueden obviar. Considérese

además que en la ruralidad dispersa puede haber analfabetismo, así que el modelo debe prever esa situación para que el uso de las TIC deje huella, marque y apoye el desarrollo de una región o zona rural.

Este comentario arroja consideraciones importantes para nuestro trabajo: esta experta en el campo de la educación rural asegura que un modelo pedagógico pertinente a la ruralidad debe partir no tanto de la dimensión política sino de la dimensión real y contextual. No obstante, como mostramos en el marco político de nuestro referente conceptual (capítulo 2), en este momento también las políticas educativas, al menos en lo que respecta a compromisos y acuerdos, coinciden tanto en la preeminencia del acceso a las TIC en todas sus dimensiones y poblaciones, como en la significatividad del mundo rural para el desarrollo de los pueblos y su necesaria reivindicación para cerrar las brechas educativas, sociales y tecnológicas en estos contextos.

En concordancia con estas premisas, el siguiente capítulo presenta los rasgos y componentes deseables para un modelo pedagógico orientado hacia un uso pertinente de las TIC en contextos rurales centroamericanos; tales condiciones se han discutido y validado con el grupo T.

Capítulo VI

Modelo pedagógico para la gestión del conocimiento en contextos rurales centroamericanos:

una propuesta para programas educativos con componente virtual

...los territorios virtuales rompen los esquemas y las fronteras ¿qué hacemos para que en estos sean herramientas positivas que reconfiguren los tejidos sociales y transformen las vidas de nuestras comunidades en pro del fortalecimiento de su identidad, su productividad y su buen vivir?

Docente rural costarricense, 2012

Las evidencias y análisis referidos en los apartados que anteceden a este capítulo nos dan la base para construir una propuesta que responda asertivamente a las necesidades manifiestas de adultos centroamericanos provenientes de contextos rurales y participantes de espacios educativos con componente virtual. Por las condiciones de la ruralidad centroamericana expuestas a lo largo de este documento, se considera vital que el modelo sugerido tienda hacia la gestión del conocimiento para el buen vivir de dichas comunidades.

Un modelo pedagógico expresa principios y lineamientos que orientan el quehacer docente, en este caso, desarrollado junto con una población concreta: adultos centroamericanos rurales provenientes de seis países de la región. En este sentido, visualizamos nuestra propuesta como una construcción participativa y continua, es decir, perfectible y ajustable según las demandas y los cambios sociales, culturales, políticos, contextuales o educativos. Como modelo, estas orientaciones deben entenderse como generales, ya que se espera que de ellas deriven estrategias de aprendizaje innovadoras, dinámicas y pertinentes a las temáticas y poblaciones donde este tenga lugar.

Nos es interesante destacar que las categorías emergentes no coinciden plenamente con lo que reconocidos teóricos, como Coll y Monereo (2008) exponen como ejes para la consideración del trabajo metodológico y educativo con TIC; excepto quizá, en lo que respecta al trabajo colaborativo y las comunidades virtuales de aprendizaje como estrategias metodológicas innovadoras para fomentar la participación ciudadana, donde encontramos algunos puntos de encuentro con lo expresado por los participantes de nuestro diálogo, ya que estos autores las definen:

...como instrumento de desarrollo social y comunitario que se orientan al desarrollo económico y social a través de la educación de los adultos, el aprendizaje a lo largo de la vida, la formación y la inserción laboral (...) como respuesta a las demandas y desafíos que plantea a las comunidades locales, regionales, nacionales o supranacionales, la sociedad de la información o del conocimiento... (Coll y otros, 2008, p. 304).

El hecho de que las categorías extraídas del debate con adultos rurales centroamericanos para caracterizar un modelo pedagógico pertinente a su realidad, difiera en buena medida de la teoría especializada y de las preocupaciones que facilitadores en el ámbito de las TIC expresen (Carvajal, 2009), coincide con la afirmación que desde el inicio de este documento hemos enfatizado: los contextos rurales centroamericanos demandan una concepción particular que responda a su realidad y necesidades. Sus principales preocupaciones frente a las TIC no residen, como en la academia suele pensarse, en su desconocimiento de las herramientas y aplicaciones, en su dificultad para manipularlas o en la fluidez con que las manejen, sino en las utilidades y los impactos posteriores a su introducción en el contexto.

A partir de la realidad presentada por las poblaciones participantes se plantean ejes que nos permiten diseñar y validar el modelo pedagógico definitivo que esta propuesta aporta.

En primera instancia, se exponen los componentes del modelo y las evidencias que las respaldan; luego, se incluye una sección donde detallamos cómo este se valida.

A efectos de tener claridad respecto de los componentes clave que integran la propuesta, tenemos una serie de lineamientos que la teoría referente a cómo se construye un modelo respalda, pero cada uno de estos es cimentada en los hallazgos que la población participante enfatiza como indispensables. Así, nuestro modelo se compone de: fundamentación filosófica y epistemológica, de la definición de un papel particular para los actores del modelo y sus componentes pedagógicos y de la validación final de la propuesta.

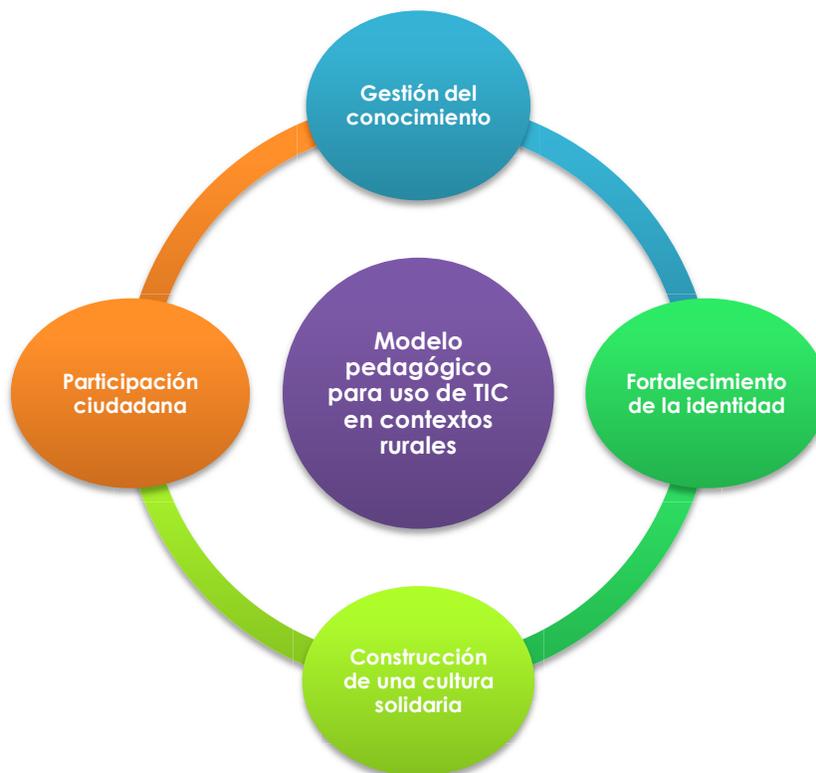
6.1 Fundamentación

Un modelo pedagógico consiste en una representación de las formas sociohistóricas en que se expresan las interacciones entre la enseñanza

intencional y el aprendizaje construido por los participantes del proceso. Comprende principios de carácter filosófico, epistemológico, sociopolítico, didáctico, metodológico, evaluativo y de gestión curricular. Como tal, orienta todo el quehacer que se vincula con el cumplimiento de objetivos o metas mayores que generalmente responden a intereses políticos, misiones institucionales y a una forma particular de entender la sociedad y el lugar de los ciudadanos dentro de esta.

Para efectos nuestros, el modelo que proponemos implica cuatro ejes transversales cuya interrelación ilustramos con la siguiente figura:

Figura 10. Interrelación entre los ejes transversales del modelo pedagógico para el desarrollo de programas educativos con TIC en contextos rurales centroamericanos



Estos ejes dan pie a especificar el soporte epistemológico y filosófico que sustenta nuestra propuesta, y que por consiguiente, define otros componentes esenciales dentro de esta, como el currículo orientador del proceso, el papel de los participantes (facilitador y estudiantes), el tipo de evaluación que se persigue, las estrategias metodológicas empleadas, la comunicación establecida, las relaciones de poder y las condiciones para su implementación.

Con esta propuesta aspiramos a responder a las necesidades expuestas por los participantes de este trabajo mediante la creación de un modelo orientado hacia una sociedad democrática y participativa, integrada por personas solidarias, conocedoras de sí mismas, de sus posibilidades y limitaciones, capaces de construir colaborativamente un conocimiento que permita la consecución de dicha sociedad con la participación plena de todas y todos para el aprovechamiento de las oportunidades, el disfrute de los recursos y la toma de decisiones; y donde la ruralidad sea valorada y resignificada en todas sus potencialidades.

Por estas razones, nuestro modelo, como reiteradamente reclaman los participantes de este estudio, también comprende una visión de equidad, solidaridad y respeto, así como una metodología colaborativa marcada por una amplia dosis de participación como fórmula para construir ciudadanía, fortalecer la identidad y gestionar conocimiento.

Como punto de partida, veremos qué sustentos epistemológicos y filosóficos corresponden con el modelo propuesto, según las evidencias que la investigación aporta.

6.1.1 Desde lo filosófico

Nuestro modelo recupera los postulados del materialismo dialéctico (marxismo) caracterizados por la lucha contra la burguesía y la dotación de poder y decisión para los grupos marginados. Este enfoque aboga por comprender la filosofía como praxis para generar acciones y productos que lleven a la

transformación social en función de necesidades genuinas de los grupos más desprotegidos (Pelliza, 2010).

Para el marxismo, las ideologías dominantes surgen de una falsa premisa que lleva a los seres humanos a considerar sus creencias e ideas como producto de una actividad intelectual libre y autónoma, cuando en realidad, devienen de condicionantes económicas, religiosas, sociales y políticas. En este sentido, son los grupos dominantes los mayores generadores y promotores de ideologías que les permiten consolidar y perpetuar su poder y condición favorable. Así, este posicionamiento filosófico considera que las inequidades sociales se deben en buena medida a un desequilibrio en las relaciones de producción que organizan el trabajo de manera tal que el ser humano se aliena y pasa a ser visto como un generador de productos o mercancías que le pertenecen a otro, al propietario (capitalismo, consumismo, enajenación...).

Desde este posicionamiento, se busca la transformación social y la reivindicación del trabajo creativo y productivo del ser humano como medios para la realización personal y el desarrollo comunitario, mediante una actividad revolucionaria que les permita a los grupos marginados cobrar conciencia respecto de su potencial, organizarse y luchar contra la explotación, la discriminación y el sometimiento que les han sido impuestos.

Esta corriente filosófica vendría a sostener otros posicionamientos que hemos destacado en nuestro trabajo como esenciales para el modelo que proponemos: la pedagogía crítica, los currículos democrático y emancipador y el paradigma del buen vivir. Así, nuestro modelo parte de tales premisas para su constitución y orientación filosófica, toda vez que los rasgos de este, surgidos precisamente de la voz de comunitarios rurales centroamericanos, exigen que se caracterice por la generación de oportunidades para ejercer la participación ciudadana, el fortalecimiento de la identidad local y la conformación de una cultura solidaria.

En este sentido, si algo resulta claro al leer las intervenciones de los 18 participantes centroamericanos en nuestro grupo T, es su constante preocupación porque las TIC, lejos de generar enajenación, aislamiento y pérdida de lo autóctono, propicien espacios en que la identidad resulte fortalecida. Por ello, nuestro análisis de este componente como rasgo filosófico necesario del modelo pedagógico que proponemos, parte de las palabras del P8 (boruca costarricense):

Nuestro compromiso lo tenemos con las comunidades indígenas con el afán de encontrar estrategias eficaces que hagan posible la convivencia entre la cultura, la lengua, y la tecnología, donde ellas, puedan comprenderse y complementarse.

El uso de las TIC en nuestra escuela y comunidad ha sido una herramienta que ha contribuido en el desarrollo del pueblo, ya que varios grupos de artesanos y grupos organizados mediante conocimientos de computación adquiridos en la escuela han logrado abrir ventanas en el mundo de la cibernética, para dar a conocer su cultura y mostrar sus productos artesanales, convirtiéndose el pueblo en un atractivo turístico tanto de nacionales como extranjeros.

Esta experiencia plantea una concepción realmente optimista acerca de la incursión de TIC en espacios rurales e indígenas: el abordaje crítico permite y crea escenarios de diálogo y aprendizaje en que se aprovechan las buenas prácticas locales y se fortalecen y divulgan los conocimientos construidos por el colectivo en el marco de su cultura, necesidades e idiosincrasia, encaminados hacia su desarrollo y buen vivir. En este sentido, entendemos la identidad desde la tradición marxista, donde se aprecia como la firme la conexión de la cultura con la política y con la acción transformadora–reproductora de los sujetos sociales, y donde los fenómenos culturales están implicados con las formas de dominación de una clase social sobre otra, pasando por los inevitables vínculos entre cultura y hegemonía.

Por ello, la P3 (guatemalteca maya) plantea:

¿Estarán las TIC contribuyendo a la promoción de una educación basada en los principios, valores y saberes de los pueblos indígenas de nuestro país? Me parece que esto se logra cuando se abordan desde un enfoque crítico y reflexivo (...) considero importante hacer una revisión profunda del rol que jugamos como docentes para desarrollar los procesos de mediación y contextualización así como el fortalecimiento de la identidad individual, cultural y social de nuestros estudiantes.

...el desafío principal debe partir de que la Educación debe ser el medio que brinde oportunidades a los y las estudiantes para el acceso a estos medios tecnológicos, pero no solo como otro instrumento más para reafirmar las desigualdades sino para fortalecer las identidades individuales y culturales. Por lo tanto, el desafío de la Sociedad de la Información es el de propiciar espacios para el fortalecimiento de las distintas culturas desde sus concepciones y cosmovisiones...

Con estas ideas, encontramos de nuevo coincidencias importantes entre lo que nuestros participantes declaran como imperioso desde su realidad y lo que la pedagogía crítica plantea: el desarrollo de dinámicas que se materialicen en un constante desafío hacia el papel tradicional de la escuela en la vida cultural y política de los pueblos (McLaren, 1998).

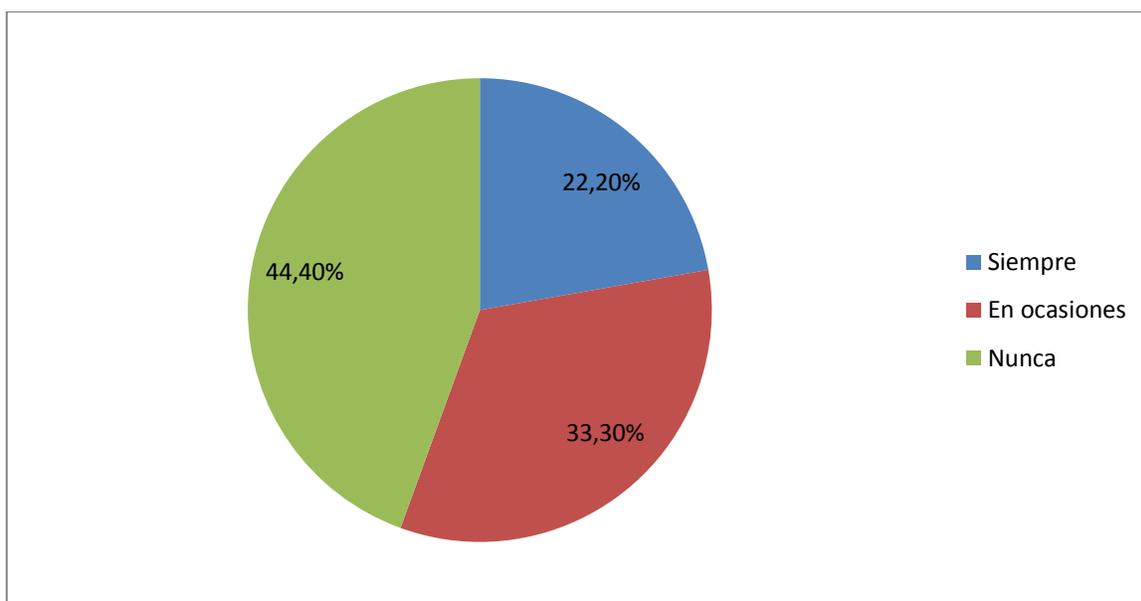
En este sentido, la P3 hace un llamado a los educadores para que su función promueva receptores activos y críticos de las TIC y la información que la web facilita. Estas declaraciones enfatizan nuevamente en la responsabilidad docente para generar una mediación que permita la gestión del conocimiento y el fortalecimiento de la identidad. En este sentido, creemos también válidas las pautas metodológicas que autores como Durán (sf) privilegian, dotando de gran protagonismo al estudiantado y dando paso a la desmonopolización de los procesos que llevan al aprendizaje –tradicionalmente controlados por el docente-, otorgando niveles de libertad que permitan espacios de cooperación entre pares,

de forma que sean estos los más significativos y los que aporten las más gratificantes experiencias de trabajo.

Por ello, para continuar analizando esta perspectiva, creemos oportuno echar un vistazo a la mirada de los formadores de formadores y encargados de procesos educativos dirigidos a poblaciones rurales centroamericanas. Incluimos los resultados a la consulta efectuada durante los talleres de 2011 y 2012 desarrollados con académicos de la Universidad Nacional de Costa Rica (anexos 4 y 5).

En estos encuentros se les pregunta a los educadores si desde su experiencia en programas educativos que se valgan de las TIC para la mediación, el fortalecimiento de la identidad cultural figura como objetivo o eje transversal considerado y materializado en su práctica pedagógica, específicamente, a través del recurso TIC. Ante esto, se tienen los siguientes resultados:

Figura 11. Fortalecimiento de la identidad en la mediación pedagógica con TIC, según docentes universitarios, 2011 y 2012



Nota: Talleres con docentes DER y MDR (2011 y 2012).

Resulta obvio que el fortalecimiento identitario no es una de las consideraciones que priman al momento de incursionar con el empleo de TIC en los procesos de mediación desarrollados por estos educadores. Menos de la cuarta parte aseguran tener ese elemento en cuenta, y un porcentaje considerable (8 de los participantes) ni siquiera había pensado en este factor como eje transversal del proceso. Por ello, se les pregunta qué aspectos consideran en relación con las TIC como herramientas para sus clases, a lo refieren los siguientes:

- Conectividad y acceso
- Inducción al uso de las herramientas
- Fluidez en su manejo
- Comunicación continua
- Posibilidades de trabajo en equipo
- Acceso a fuentes de información diversa
- Construcción de conocimiento reflexivo
- Posibilidades de debate
- Inmediatez en la respuesta

De estos elementos, quizá algunos se puedan relacionar con las características que el grupo T expone como deseables de un modelo pedagógico dirigido a ellos: la gestión del conocimiento (relacionada con la construcción de conocimiento reflexivo) y la participación ciudadana (vinculada a trabajo en equipo²⁴ y posibilidades de debate); pero en ningún caso se menciona el fortalecimiento de la identidad local ni el aprovechamiento de las capacidades instaladas o autóctonas. Las preocupaciones parecen más centradas en el acceso y manejo de las herramientas que en las repercusiones que estas generan, lo que se constituye en un importante punto de divergencia entre lo que los actores rurales plantean y lo que sus docentes creen.

²⁴ Entendiendo este como un grupo de personas que trabajan en conjunto con un mismo objetivo, y donde las aportaciones de todos se consideran relevantes (Durán, sf, p.7).

Como plantean Monereo y Durán (2002), la centralización y el control de los procesos en la figura docente, llevan a este a diseñar estrategias que desde su imaginario y realidad cree convenientes. Sin embargo, como este ejemplo nos muestra, no necesariamente esas percepciones coinciden con los intereses ni motivaciones del estudiantado, lo que de seguro desencadena en desencuentros y frustraciones de uno u otro lado. Desprenderse del papel convencional que la figura del maestro soporta no es simple, pero es vital si se quiere incluir innovaciones, estrategias diversas o nuevas herramientas que resulten pertinentes al contexto en que se trabaja.

Esta preocupación se desprende del planteamiento del P8 (indígena boruca):

En los últimos tiempos la escuela indígena de Boruca se ha nutrido con la llegada de la tecnología, como por ejemplo, un Laboratorio de Informática Educativa, estos equipos o recursos vienen a revolucionar los parámetros de cualquier escuela rural, sin embargo, como principal preocupación, en primera instancia en la comunidad, es el manejo de la lengua y el rescate de los valores autóctonos de nuestra comunidad.

En todas las intervenciones de los grupos de discusión, las participaciones generadas por comunitarios rurales de distintos países del istmo daban con la importancia de una mediación reflexiva que provea de herramientas epistemológicas y prácticas para combatir la enajenación. Para la P9 (hondureña):

...estamos viviendo en un mundo globalizado que requiere que sus habitantes se pongan a tono con la tecnología como herramienta de mejora ya que el nivel económico y social de nuestras sociedades estarán determinadas por el uso o aprovechamiento de las tecnologías, sin perder de vista nuestra identidad cultural (...) eso hace la diferencia para no contribuir con la aculturación que se viene dando no solamente a través de la tecnología sino también con los medios de comunicación, la televisión etc.

El comentario anterior nos recuerda una característica de la nueva ruralidad que fue señalada en capítulos anteriores: los acelerados cambios propiciados por los contextos políticos y económicos, recrudescidos por procesos globalizantes (Solano y otros, 2003) ante los que las TIC no son indiferentes. Para la P6 (salvadoreña) este hecho debe ser sabido y manejado críticamente desde la mediación docente para el conocimiento de la propia cultura y el respeto hacia otras formas de vida:

Rescato la función mediadora del docente; para convertirse en un verdadero constructor de ambientes agradables, interactivos, dinámicos que conlleven al fortalecimiento de su lengua y cultura; pero también, permita la apertura de espacios para la participación y convivencia con otras culturas.

La interacción con formas de pensamiento diversas -facilitada por el acercamiento y la inmediatez que ofrecen las tecnologías de la comunicación-, lejos de verse como una amenaza, debería tratarse de manera crítica para el enriquecimiento de saberes locales y el fortalecimiento de la propia identidad. En este sentido, otro participante de nuestro diálogo (P14, indígena bribri) trae a colación algunas genuinas preocupaciones expresadas por miembros de su comunidad, así como lo que en su opinión los docentes deben considerar sobre el particular:

A pesar de los beneficios que traen consigo las tecnologías, es importante ver lo que pueden perjudicar estos recursos (...) lo expresado por los padres de familia durante es la pérdida de la cultura, que los estudiantes hasta dónde van a estar con las computadoras, pues van a dejar de lado la interacción con sus familias de forma directa.

A pesar que los padres no tienen mucho conocimiento del impacto que esto representa, es necesario ponerle atención, pues vemos como los jóvenes actualmente son absorbidos por los juegos electrónicos y las redes sociales. El papel de la educación es fundamental para que estos procesos

de aprendizaje sean de provecho por los y las estudiantes, que obtengan los conocimientos necesarios para el uso adecuado de estas herramientas. Los docentes principalmente deben apoyar el trabajo en la introducción, la experimentación y el manejo de los recursos, para reducir esa brecha y darles a los estudiantes un conocimiento más amplio del mundo real.

Como apoyo a lo anterior, para una de las académicas que participa en este estudio como colaboradora con una entrevista (anexo 6), las TIC generan oportunidades ligadas con el favorecimiento de la cultura autóctona. Ella llega a esta y otras reflexiones tras su experiencia como facilitadora de proyectos exclusivamente vinculados con el empleo de las TIC en comunidades rurales. Así, ella señala que los adultos rurales reconocen como ventajas de las herramientas tecnológicas las siguientes:

1. Facilidad para comunicarse sin tener que esperar largo tiempo o recorrer grandes distancias.
2. Conocer de temas de interés que les beneficien en sus actividades cotidianas y comunitarias.
3. Estar informado de la realidad.
4. Posibilidad de comprar y vender productos.
5. Establecer contactos con otras personas.
6. Entretenimiento.
7. Dar nuevas oportunidades a sus hijos para un mejor trabajo.
8. Fortalecer su cultura.

Dado que el último aspecto mencionado coincide con lo que este subtema refiere, le preguntamos a esta profesora cómo es que las TIC ayudan al fortalecimiento de la identidad, ante lo que responde:

Un buen sector de adultos que viven en contextos rurales, al participar en estas experiencias de aprendizaje apoyadas con la tecnología, muestra temor. La mayoría requiere una atención individualizada y una concientización de que tener acceso a otras fuentes de información no va a destruir su cultura, su familia, los lazos que ellos consideran importantes.

Esta atención se debe realizar mientras las personas adultas adquieren confianza y aprenden acerca de las TIC. Otros adultos, más jóvenes o con otras experiencias, al contrario lo ven como un excelente recurso. Para la cuestión de la identidad, creo que una vez que pierden el temor a la herramienta y su impacto, y si se les deja de satanizar su uso, pueden enfocarse en actividades propias y en espacios donde ellos intercambien diálogos que les permiten debatir y fomentar prácticas culturales, convocar para encuentros, divulgar sobre su acervo cultural, comunicarse en el idioma materno en el caso de los indígenas, etc.

De esta manera, el fortalecimiento de la identidad frente a la posibilidad de conocer y acercarse a otras maneras de vivir y entender el mundo, constituye para los pobladores rurales centroamericanos un eje central que un modelo pedagógico para el uso de TIC debería contemplar, toda vez que uno de sus principales temores es que la introducción de una forma comunicativa distinta de la empleada por ellos tradicionalmente, y la posibilidad de contactar y conocer otros espacios y culturas, signifique que los valores locales sean desechados; por el contrario, estos recursos deben valorarse como herramientas que amplíen sus posibilidades de fortalecimiento identitario y el respeto hacia otros paradigmas.

Si bien las experiencias en este marco parecen ser incipientes, se cuenta con afortunadas prácticas (Jara, sf) cuya sistematización puede contribuir a que otras comunidades ideen, desde sus particularidades, los espacios de aprendencia que les resulten pertinentes:

En este centro educativo la utilidad de las máquinas de computación se centra en el fortalecimiento de la lengua y la cultura autóctona, ya que en este contexto las lecciones se han modificado para ser desarrolladas con apoyo de herramientas computacionales (P7, indígena boruca).

En este punto, podemos establecer encuentros con lo plateado desde la biopedagogía y el paradigma del buen vivir, teorías ya referidas en capítulos anteriores y retomadas en varias ocasiones por este análisis, dado que la

experiencia referida busca desarrollar lo verdaderamente significativo para la comunidad (lengua y cultura) a partir de una herramienta que genera nuevos escenarios para ello.

Por otra parte, el marco filosófico que hemos señalado también nos lleva a rescatar la participación ciudadana como elemento vital que se materialice en la práctica pedagógica. Por ello, son oportunas las palabras de un indígena boruca:

...la creación de nuevos espacios para la participación en el proceso educativo será fundamental para promover el conocimiento con estrategias que respondan a las características de una sociedad cambiante, con nuevas expectativas de progreso y bienestar social. Los niños y las niñas conforman toda esta plataforma para construir anhelos, por lo tanto, deben conocer, entender y valorar su cosmovisión, reconociendo que la tecnología les permite construir una vida más digna y de mejor calidad (P8).

Los participantes del grupo T que cooperan como actores esenciales de este trabajo, así como otros involucrados que brindaron su colaboración para este estudio (indígenas bribri y cabécares; graduados MERC y estudiantes de posgrado guatemaltecos), refieren los espacios de participación que las TIC permiten como vías hacia la actividad democrática y el desarrollo de sus comunidades. Como la intervención anterior plantea, la participación ciudadana no solo promueve nuevas estrategias para la construcción y gestión del conocimiento, sino que puede constituirse precisamente en la dinámica que permita fortalecer la identidad y generar oportunidades que lleven al buen vivir de la comunidad.

Para continuar con este tema, es necesario comprender cómo conceptualizamos la participación luego de dialogar con nuestros colaboradores y profundizar el estudio del tema. Ante todo, debemos insistir en su definición desde una perspectiva ciudadana: un proceso por el que las comunidades y diversos sectores sociales influyen o hacen suyos los proyectos, los programas y la definición de políticas que les afectan, para asumir la toma de decisiones en la gestión e inversión de todo tipo de recursos.

La participación ciudadana implica la posibilidad de fortalecer los procesos democráticos y la eficiencia en los proyectos y en la vida comunitaria, y por consiguiente, mejorar sus capacidades y condición, a la vez que se adquiere mayor control e influencia sobre los recursos y los procesos políticos y estratégicos que les competen (Fernández, 2003).

La participación ciudadana puede ser vista o comprendida desde distintas instituciones sociales que la promuevan o favorezcan. Dado que este trabajo plantea dicha capacidad como un atributo importante del modelo pedagógico que planteamos, diremos que desde el aparato educativo, la participación se constituye en un instrumento de desarrollo, empoderamiento y equidad social que involucra a todos los actores diferenciando y validando sus roles, diversificando ámbitos y dimensiones educativas desde el aula escolar hasta la esfera política.

Ahora bien, desde una perspectiva individual, la participación ciudadana es más bien un proceso mediante el que un individuo logra que su voz tenga espacio, sea escuchada, discutida, analizada y valorada; es decir, su opinión se toma en cuenta aunque no necesariamente sea aceptada por la mayoría (Sobrado, 2005).

¿Por qué entonces es importante la participación y por qué le damos un espacio preferencial en la construcción del modelo pedagógico que proponemos? Nuestros colaboradores en este trabajo estuvieron de acuerdo con el planteamiento de la moderadora de la discusión, en cuanto al argumento de que como ciudadanos, tenemos el derecho y el deber de aportar ideas, trabajo, talento, intenciones, compromiso y energía para construir la comunidad y la sociedad que deseamos y merecemos (Vidal, 2007).

Para Ramírez (2002) existen dos maneras de comprender la participación: aquella que la concibe como un medio o recurso que permite ampliar las capacidades de acción del aparato público del Estado; y otra que visualiza la participación como la influencia o incidencia de la ciudadanía en la toma de decisiones, especialmente, en lo relativo a la definición de la agenda pública.

El segundo enfoque podría explicarnos los fenómenos de descentralización que se viven en muchos países del área centroamericana, y quizá una de las razones por las que esta aparece como rasgo recurrente entre lo que nuestros informantes reclaman como necesario para la constitución de un modelo pedagógico que atienda sus necesidades.

En el istmo centroamericano muchas instancias consideran que la descentralización con participación ciudadana posibilita una sociedad autorregulada que depende de una sociedad civil fuerte que asume su cuota de responsabilidad en la utilización de estos espacios institucionales de participación.

Este planteamiento apunta en la dirección de un creciente autogobierno de la sociedad. No obstante, el reto estaría en lograr una descentralización en que las comunidades democráticas estén robustecidas y empoderadas, de manera que sus voces y acciones tengan la posibilidad de definir nortes y modelos de desarrollo. En este contexto, las TIC vienen a ofrecer un importante canal que consolide las oportunidades de diálogo y expanda el espacio de discusión.

En este sentido, referimos algunas ventajas que la participación ciudadana presenta (Vidal, 2007):

- Hace posible focalizar mejor los recursos destinados a la inversión social, siempre que estos sean definidos por consenso.
- Facilita la adecuación de la oferta homogénea del sector público a la demanda ciudadana con un carácter diferencial.
- Produce autodesarrollo de las personas y, en esta medida, puede también ser entendida como una finalidad que se debe alcanzar. Desde esta óptica, la participación es vista también como proceso de aprendizaje, dicho de otra forma, plantea espacios para la gestión del conocimiento, primer rasgo citado para el modelo que proponemos más adelante.

- Posibilita consensuar definiciones de políticas a través de instancias de diálogo. Además, forma parte de las estrategias de información hacia la ciudadanía, de escucha de sus problemas, intereses y prioridades.

Por otro lado, la participación se percibe también como un factor de modernización de la gestión pública, pues forma parte del cambio que se busca alcanzar en el modo de relación entre las personas y el Estado, pasando desde una cultura de súbditos hacia una cultura de ciudadanos titulares de derechos, que pueden y deben exigir una relación más simétrica con los agentes públicos. Se pretende que la gente desempeñe un rol activo, demandante, reivindicativo y crítico. En esta línea, la participación se puede entender como posibilidad de acceso al Estado, patrimonio común de todos los ciudadanos.

Ahora bien, desde la perspectiva que hemos planteado, ¿qué importancia tendría la conformación de la comunidad como ente participativo? ¿Qué implicaciones habría para la comunidad aprendiente-participativa?

Pues bien, la comunidad es un elemento fundamental en la participación, por cuanto en esta se da una relación dinámica entre las personas que la constituyen. La comunidad juega un papel importante en el proceso de personalización, porque allí el individuo con limitados recursos es acogido y se le reconoce en su dignidad por sus prácticas, por los espacios de comunicación que abre, por las relaciones afectivas que establece y porque pone en marcha procesos de aprendizaje. Esto da con un crecimiento y desarrollo de la comunidad como actor colectivo, donde la persona y el colectivo se alimentan mutuamente.

En ese proceso se recogen y valoran las raíces indígenas, populares, obreras y femeninas, y al mismo tiempo, se construye y proyectan espacios de innovación. Se construye y valora la identidad local marcada por ciertas prácticas y por determinados símbolos. Y aquí establecemos el vínculo de este factor con el que planteamos en el subtema anterior: mediante la participación es posible fortalecer la identidad.

Sin embargo, la experiencia de las comunidades (Ramírez, 2002) subraya un punto clave: la participación implica la constitución de sujetos que necesariamente tienen rostro, tienen identidades y proyectos. Cuando los excluidos se constituyen en sujetos pueden intentar entrar en la ciudadanía. No basta con abrir canales de participación si no hay sujetos. Los sujetos no se construyen a partir de las instituciones, sino a partir de sus propias prácticas y proyectos. Dicho de otro modo, detrás del ciudadano debe haber sujetos con identidades específicas y diversas.

Así las cosas, entre las condiciones para construir participación y ciudadanía tenemos (Vidal, 2007):

- Forjar una comunidad ciudadana: definida como el equilibrio social sustentado en altos niveles de cooperación, confianza, reciprocidad, compromiso cívico y bienestar colectivo.
- Construir un capital social: definido como la capacidad de autoorganización solidaria, capaz de generar un clima de confianza y reciprocidad en los grupos y comunidades.
- Capital cultural: definido como la posesión identitaria local.

Entonces, ¿qué se requiere para lograr una genuina participación ciudadana?

Ante todo, es necesaria la organización: un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo. Para lograr esta participación es necesaria una ciudadanía informada, responsable y comprometida con su comunidad; y aquí un papel clave de las TIC en el marco de la generación y sostenimiento de esta comunidad aprendiente.

En este sentido, la P10 (costarricense) señala:

...me parece importantísimo que todas las ONG, gobierno central y autoridades locales concierten para que la inversión se aproveche al

máximo y así fortalecer la identidad local y a partir de ella, contribuir a la construcción de ciudadanía y fortalecer las economías...

De esta forma, la participación resulta ser consustancial a la labor educativa. La participación en procesos educativos puede tomar un enfoque interesante, distinto al más habitual: no se trata tanto de si el ejercicio cotidiano de la participación puede mejorar y consolidar la democratización de la escuela, sino de si la organización propicia la participación y potencia así el espacio formativo como comunidad.

Así, una tarea pendiente en el empleo de las TIC como recurso educativo, es convertir a los actores de este espacio en personas que intervienen en la vida comunitaria y construyen códigos de comunicación y vinculación entre la cultura propia y la cultura universal, logrando que ambas se resignifiquen.

De acuerdo con estos planteamientos, retomamos una de las intervenciones de una docente que nos colaboró mediante entrevista, quien desde su experiencia señala que las capacidades que los adultos rurales fortalecen mediante el empleo de TIC en espacios de aprendiencia colaborativa son:

Acceso a antecedentes relacionados con temas de interés para ellos.

Mejora de la expresión oral y escrita.

Capacidad para resolver problemas con apoyo desde otras realidades.

Trabajo en equipo

La formación de liderazgos

Todas las destrezas citadas por esta educadora tienen relación directa con el eje participación ciudadana: el trabajo colaborativo coadyuva en la constitución de una comunidad de aprendizaje; esta, en conjunto, valora, examina y propone con base en la revisión de otras prácticas y experiencias. De igual forma, esta consolidación de datos e informaciones repercuten en el empoderamiento comunitario, y por tanto, en el fortalecimiento de capacidades vinculadas con el

liderazgo, entre las que sin duda destaca la forma de expresarnos y hacer comprensibles, de forma argumentada, nuestros puntos de vista.

Debemos recordar que los docentes consultados para este trabajo (talleres DER y MDR) no mencionan tampoco como eje la participación ciudadana, pero sí el trabajo colaborativo y en equipo, aspectos que como hemos visto, constituyen importantes pilares para este rasgo del modelo y son coincidentes con la teoría expuesta para la construcción de espacios innovadores de aprendizaje (Albuquerque y Peralta, 2008; Duran y Miquel, 2003; Flecha y Puigvert, 2003; Flecha y Tortajada, 1999; Habermas, 1987).

Hecho este análisis, pasamos al siguiente componente que fundamenta nuestro modelo: el marco epistemológico.

6.1.2 Desde lo epistemológico

Para la epistemología es importante considerar las circunstancias históricas o sociales que llevan a la generación y validación del conocimiento. Así, la epistemología propone definiciones acerca de qué es el conocimiento y desde dónde se le comprende como concepto.

Entre las muchas aproximaciones a este tenemos el conocimiento holístico, desde cuya conceptualización —.cada hecho que acontece está relacionado con otros acontecimientos, que hacen nuevos acontecimientos que componen un todo” (Weil, citado por Peña, 2010, párr.20).

Esta concepción no solo encuentra aspectos en común con el marxismo, sino que apunta hacia otras importantes corrientes que hemos citado antes como claves para nuestra propuesta: la biopedagogía y el paradigma del buen vivir.

Para efectos de los rasgos de nuestro modelo, nos interesa este posicionamiento en función de lo que representa para la gestión del conocimiento. Para ello, volvemos a los postulados de Angulo y Negrón (2008), para quienes es

imprescindible considerar la integralidad del individuo y su contexto en una suerte de condición cíclica, dado que la gestión del conocimiento es una actividad inagotable. Para estos autores, un modelo holístico para la gestión del conocimiento se ilustraría así:

Figura 12. Modelo holístico para la gestión del conocimiento, 2008



Nota: Angulo y Negrón, 2008, p.45

Esta propuesta concibe la gestión del conocimiento en la medida en que considera el proceso de socialización y vivencias de la persona, la innovación, el acceso a la información, el trabajo colaborativo, la negociación, la investigación y la adaptación de otras experiencias a la realidad y necesidades presentes (buenas prácticas).

Para la base epistemológica de nuestra propuesta, en función de las necesidades ya planteadas por los comunitarios rurales en el capítulo anterior, la gestión del conocimiento figura como componente privilegiado.

El capítulo anterior refiere como una necesidad educativa de los contextos rurales el planteamiento de la criticidad y la apropiación de los recursos, de forma

que estos se traduzcan en transformaciones que trasciendan la individualidad y mejoren la vida comunitaria, preservando la identidad local y respetando el entorno.

Tales planteamientos nos llevan a pensar en los pilares clave de la educación para el siglo XXI: aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir (Delors, 1994). Si partimos de los primeros dos pilares que Delors expone, nos encontramos ante la gestión del conocimiento (Minakata, 2009) como inminente, pues es la capacidad de autoformarnos, reflexionar, aprender de nuestras prácticas y dialogar con otros como dinámica para reconstruir aprendizajes, la que posibilitaría cambios sustanciales que repercutan en nuestra vida y entorno.

Para la comunidad aprendiente que se constituyó en aras de ofrecer las bases y validar la propuesta que este trabajo conlleva, fomentar la gestión del conocimiento sería un requerimiento importante para una lectura crítica del entorno que favorezca, mediante el cambio, el buen vivir de los pueblos.

En este sentido, la P5 (costarricense) señala:

...la tecnología EXIGE lectura crítica. Vivimos en una cultura donde el pensamiento crítico escasea en las escuelas, en los medios, en el consumo, etc. No todo lo que está en internet y lo que ofrece la computadora es relevante y pertinente. En muchos casos se perpetúa la colonización cultural, no se construye Buen Vivir.

Para esta docente, la gestión y autogestión del conocimiento van estrechamente vinculadas con el desarrollo y consistencia de una actitud crítica y reflexiva orientada por un propósito en concreto: caminar hacia el buen vivir de la comunidad. Esta aseveración se plantea de forma contundente contra la actitud pasiva frente a la nueva información o el conformismo que se genera ante la recepción de inducciones, talleres o espacios educativos que únicamente se orientan a la aplicación mecánica de pasos o procedimientos para manipular un software. En concordancia con esta idea, la P3 (guatemalteca maya) aduce:

...las TIC deben abordarse de manera crítica y reflexiva de manera que no propicie más la deshumanización y el aislamiento de las personas, ante lo cual considero interesante la propuesta del fortalecimiento de la identidad local y el conocimiento de sí mismo, porque únicamente de esta manera lograremos el aprovechamiento de esta herramienta en beneficio del propio ser humano.

Esta intervención plantea de manera directa el abordaje crítico de la información y las posibilidades comunicativas, así como el aprovechamiento local de las TIC como pasos necesarios para su uso beneficioso para los pueblos rurales. En este sentido, hallamos coincidencias con lo expuesto en nuestro apartado teórico acerca de lo que currículo democrático persigue (Guarro, 1999): dar preeminencia a la cooperación para la construcción colectiva de los aprendizajes y el necesario equilibrio entre realidad y reflexión como pautas metodológicas para la obtención de espacios de aprendiencia que se transformen en hechos concretos, inclusivos y relevantes. Dicho de otra forma, si los individuos como parte de un grupo mayor en la comunidad, no son gestores, promotores ni trabajadores colaboradores del bien común, los beneficios de las TIC se reducen a acciones personales o proyectos individuales que no fortalecen las capacidades locales ni responden a demandas del contexto.

Así las cosas, un empleo de las herramientas tecnológicas mediado por un uso consciente y nacido de las expectativas locales puede contribuir con el fortalecimiento de capacidades y el desarrollo de otras que se generen a partir de un espacio de aprendiencia que facilite acceder a la información de manera crítica. Para el P7 (indígena costarricense), a raíz de una positiva experiencia en la comunidad boruca, la incursión de TIC

...ha servido para acceder a fuentes de conocimiento que de otro modo, ya sea por la distancia geográfica o por los obstáculos económicos, sería imposible disfrutar (...) Esta agrupación indígena de Boruca ha empezado a generar la semilla del conocimiento digital entre sus asociados para que la

cultura y los puntos de vista del pueblo puedan empezar a ser conocidos... como es de suponer, Internet presenta oportunidades para la conservación y desarrollo de la diversidad lingüística y cultural propia de la población, y que los logros del presente constituyan un buen referente de lo que puede llegarse a alcanzar en el futuro...

Como se desprende le comentario, la gestión del conocimiento, como rasgo del uso pertinente de TIC, favorece la aparición de oportunidades que respondan a demandas y preocupaciones de la comunidad. En este sentido, nuevamente la P5 apunta:

La inclusión cultural de las comunidades de escasos recursos tiene un efecto muy positivo al reconocer necesidades que no siempre son económicas. La creación, el aprendizaje, la creación de redes sociales... disminuye la alienación creada por las propuestas que solo consideran la educación como una alternativa laboral o de promoción económica. En esta, como en todas las iniciativas educativas, me parece importante considerar el marco epistemológico con el que se introducen, la mediación, el proceso dentro del cual se introduce, el seguimiento. Como sabemos la herramienta en sí misma no hace la diferencia.

Para estos participantes en diálogo, la mediación y el punto de partida desde donde se organicen enfoques epistemológicos y dinámicas de trabajo siguen constituyéndose en pilares del proceso formativo: si no se parte de la comunidad misma ni se promueven prácticas emancipatorias y reflexivas ante las ventanas que las TIC abren, se corre el riesgo de no generar un modelo gestionario ni propositivo (Salinas, 2005). Así se desprende de lo anotado por el P8 (indígena boruca):

La actividad mediadora del educador en el aula rural seguirá siendo determinante para construir ambientes de aprendizaje estimulantes, dinámicos y creativos. Por sí sola la tecnología en la escuela no significa mejoría... La presencia de las TIC en la comunidad indígena de Boruca ha

sido de gran relevancia produciendo una transformación crucial en la manera en que las personas se informan, se comunican y se organizan ante los desafíos de la globalización. Un escenario de oportunidades se abre ante aquellas sociedades que requieren de herramientas apropiadas para potenciar sus procesos de inclusión en la modernidad. Para el grupo de artesanas las TIC ha significado una gran oportunidad para abrir una ventana al mundo y poder promocionar su cultura y sus productos artesanales, realizar negocios con personas dentro y fuera del país evitándose gastos por traslados obteniendo buenos ingresos económicos con la venta de artesanía vía internet. Esta comunidad se nutre de una filosofía particular; como el amor a la ecología, el cuidado a la biodiversidad, vegetal y animal, a la medicina, el respeto a los ancianos, a sus tradiciones y costumbres, sin embargo; los postulados de la sociedad tecnológica pueden promover en la niñez y juventud patrones de conducta ajenas a la forma de vida y a la cultura indígena.

En este sentido, el debate mismo alrededor del tema favorece una reflexión y valoración de las experiencias y las propias prácticas; así, la P13 (beliceña) indica:

...descubrí que nosotros tomamos la tecnología y el Internet para conseguir información en vez de aportar información. Por ende, si tomamos la educación como una herramienta para crear una sociedad informativa, entonces debemos también aportar nuestras realidades en ellas.

Esta intervención reflexiona acerca de una condición que un modelo pedagógico para el empleo de TIC en contextos rurales debe considerar: las herramientas comunicacionales tienen sentido solo si efectivamente se emplean como canales para transmitir, debatir, aportar. La sola recepción pasiva de datos no cambia la vida ni mejora el entorno. Asimismo, la P12 (maestra costarricense) afirma:

...ahora es esperanzador saber que estas herramientas se utilizan para la creación de nuevas identidades, nuevos tejidos sociales, transformar relaciones, desacomodar estructuras en beneficio de nuestros pueblos rurales. Pensar en una educación activa para la convivencia y un currículo pertinente.

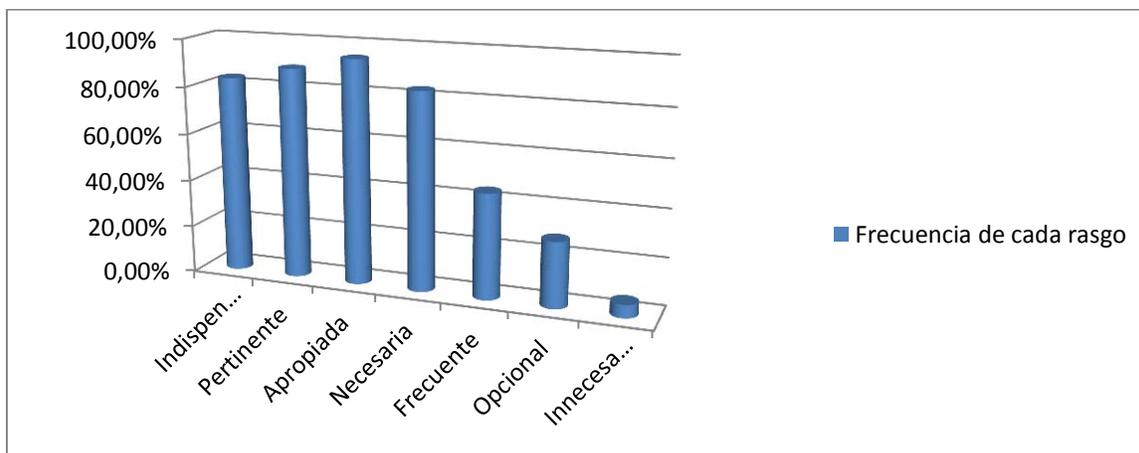
Como complemento de este apartado, encontramos algunos insumos en la obra de Monereo (2001) acerca de lo que implica un proceso de mediación que abogue por la autonomía. Si bien diferimos en el enfoque centrado en la enseñanza que este autor postula (consideramos que la construcción de aprendencia en comunidades debe regirse más bien por un énfasis en el aprendizaje), coincidimos en una propuesta que le ceda al participante la posibilidad de autorregular su proceso de aprendizaje y gestionar el conocimiento en aras de construir autonomía en la selección de contenidos, estrategias, momentos e interrelaciones.

Para este autor existen varias fases que deben atravesarse para la consolidación de un estudiantado independiente y autónomo. Desde nuestra perspectiva, es la segunda fase expuesta por Monereo (2002, p.21) la que implica, en uno de sus momentos, un enfoque metodológico que resulta apropiado para la gestión del conocimiento en comunidades rurales: el aprendizaje colaborativo. Desde esta perspectiva, la participación consensuada y equitativa de todos los miembros de un equipo y el carácter indispensable de todos los aportes para el proceso, aseguran un sentimiento de pertenencia y consolidan el sentido de comunidad que tanto reclaman los rurales centroamericanos como indispensable en la gestión de saberes que les resulten pertinentes y necesarios.

Para ampliar este tema, consideramos oportuno incluir los aportes brindados por los profesores de la División de Educación Rural y la Maestría en Desarrollo Rural de la Universidad Nacional. Ambos grupos formadores de profesionales en distintos niveles y países para los contextos rurales centroamericanos (anexos 4, 5 y 6).

Así, acerca de la gestión del conocimiento como característica del modelo que proponemos, los 18 docentes participantes de los talleres (DER y MDR) catalogan esta de la siguiente forma:

Figura 13. Valoración de los docentes respecto de la gestión del conocimiento como rasgo del modelo propuesto, 2011 y 2012



Nota: Talleres desarrollados con docentes DER y MRD.

Para los académicos a cargo de procesos de formación vinculados a TIC con poblaciones rurales centroamericanas, la gestión del conocimiento sería fundamental en un modelo pedagógico orientado hacia tal actividad. Como se aprecia en la figura anterior, solamente un profesor considera innecesaria su inclusión, en tanto que 17 la entienden como apropiada, 15 la señalan como indispensable y necesaria y 16 como pertinente. No obstante, al preguntarles por su inclusión, solo 8 la señalan como frecuente en la práctica.

Por su parte, quienes nos aportaron información mediante entrevista, alegan que un modelo gestor del conocimiento coadyuva en diversos procesos, así (entrevistas 1 y 2):

Gracias a las TIC que se han visto mejorados diferentes espacios, por ejemplo, la participación las redes sociales han potenciado un intercambio constante no solo de cotidianidades, sino que también han servido de foro abierto donde se discuten temas de interés para todos y hasta se comparten soluciones.

...La comunicación es fluida, la ubicuidad, permite que tengamos la oportunidad de establecer contacto, expresar nuestras posiciones, conocer la posición de los otros, valorar y tomar decisiones. Algunas reuniones se convocan por este medio.

La gestión también es apoyada por las tecnologías, son varias las personas que al organizar su microempresa ofrecen sus artículos en la red. Además, aprovecha algunos programas para llevar la contabilidad, vender, comunicarse con otros mercados...

Estos argumentos destacan la gestión del conocimiento como vital en la organización de un modelo pedagógico como el que este trabajo propone. Como apoyo, otra de las participantes en entrevista ilustró su idea respecto del modelo en un esquema que a continuación presentamos:

Figura 14. Componentes del modelo pedagógico para uso de TIC en espacios rurales según entrevistada, 2012



Nota: Entrevista a docentes, 2012 (anexo 6).

Esta participación ubica la gestión del conocimiento en la punta del proceso; es decir, como prioritaria en la construcción y desarrollo del modelo. Asimismo, esta profesora agrega que una propuesta pedagógica que gestione el

conocimiento debe trabajar ejes transversales que desde su perspectiva incluirían: el trabajo colaborativo, el desarrollo sostenible y la educación a distancia.

De igual manera, otra de las formadoras de docentes entrevistada para este estudio (anexo 6), hace un recuento de los desafíos que se presentan ante el trabajo con TIC en contextos rurales. En su opinión:

Los desafíos se pueden ubicar en las categorías de infraestructura, actitud y formación. En relación con la infraestructura, en estas comunidades, principalmente las de ruralidad dispersa, no hay infraestructura donde se ofrezcan los servicios de electricidad, vía pública, local para trabajar con equipos. Los docentes que trabajan en la ruralidad no todos tienen oportunidad de formarse y actualizarse con la misma frecuencia que los docentes de la ciudad. Lo mismo pasa con los diferentes programas (software). La actitud de los educadores, de acuerdo con sus creencias, puede generar una barrera que imposibilite el trabajo con las tecnologías. La mayoría utilizan la tecnología de forma automatizada desconociendo que puede generar procesos de aprender a aprender y fortalecer su cultura.

Para los académicos involucrados en los talleres (MDR) en 2011, un modelo favorecedor de la gestión de conocimiento debe pensar en las demandas que se exigen del facilitador del proceso, entendiendo que si se promueve la gestión del conocimiento, el rol del mediador cambia radicalmente y lo posiciona en un escenario comunicativo horizontal, donde claramente sus facultades para fortalecer y propiciar debates deben ser entrenadas y su espacio para indagar y profundizar en diversos temas, así como su tiempo real dialogando con los participantes, es mucho mayor que en un escenario de aprendizaje tradicional.

Esta es también una preocupación de los docentes de la DER (talleres 2012), quienes repetidamente manifiestan su preocupación ante las exigencias en cuanto a la inversión de tiempo, calidad de los aportes, la evaluación por desarrollarse y el conocimiento de la realidad que este tipo de comunidad aprendiente demandaría.

Así, si bien los actores involucrados en este estudio coinciden en cuanto a ubicar la gestión del conocimiento como característica vital del modelo que proponemos, surgen preocupaciones conexas que llevan a desprender de este componente otros elementos significativos para su ejecución: el papel los participantes, el tipo de comunicación que se establezca, la calidad de la mediación, la evaluación, las demandas específicas de la población y la inversión de tiempo. Esto nos trae a la mente los principios que emanan la biopedagogía (Gutiérrez, 2010) en lo que respecta al proceso de cognición como esencial en la construcción de los seres vivos y los aspectos que median en este.

Por consideración a este reclamo, la validación de nuestro modelo - desarrollada de forma práctica- atiende tales elementos, como más adelante se detalla en este mismo capítulo.

Para complementar la fundamentación expuesta, pasamos ahora a la definición de los actores clave de este proceso dinámico y el papel que representan en nuestro modelo pedagógico.

6.2 El papel de los actores y la definición de componentes

Para aproximarnos a la conformación de un modelo pedagógico para el desarrollo de programas educativos con componente virtual en contextos rurales centroamericanos, es necesario definir los roles y conceptualizaciones de quienes serán protagonistas de este proceso, máxime si buscamos que tales funciones respondan a las necesidades ya expuestas en el capítulo IV²⁵ de este documento y a los rasgos del modelo definidos en el capítulo V²⁶.

²⁵ Apropiación desde lo rural, mecanismo para la equidad y desarrollo de pensamiento crítico.

²⁶ Gestión del conocimiento, fortalecimiento de la identidad, participación ciudadana y bases para una cultura solidaria.

En este apartado, nos ocuparemos de definir el papel del facilitador y del estudiantado, los procesos comunicativos que se desarrollarían entre estos, el tipo de evaluación y las estrategias metodológicas privilegiadas, así como la vinculación entre todos estos componentes, la conceptualización de los procesos de aprendizaje, el tratamiento que se le daría a las TIC y las consideraciones para el desarrollo de un ejercicio pedagógico en contextos rurales centroamericanos.

6.2.1 El ejercicio pedagógico en contextos rurales

La práctica pedagógica que se desarrolla en ámbitos rurales adquiere su especificidad al considerar y partir de las situaciones y características propias del contexto natural y cultural en las que se desarrollan los procesos educativos en contextos rurales centroamericanos.

Por ende, este ejercicio, pensado desde y con los actores clave del contexto, articula la educación con el desarrollo rural mediante un currículo culturalmente pertinente, significativo, flexible, emancipatorio y holista; que posibilita procesos de auto y cogestión en las comunidades rurales. Desde esta perspectiva, considerar la pedagogía en el ámbito rural significa partir de una propuesta educativa orientada hacia la transformación y el buen vivir, con un claro sentido de vinculación con las dinámicas, demandas y realidades de este espacio social.

Desde una perspectiva integradora, una práctica pedagógica para los espacios rurales implica consolidar la autonomía local para la toma de decisiones de forma participativa, de forma que conduzca al desarrollo de propuestas pertinentes y sostenibles por medio de las cuales se incentive el crecimiento integral con proyectos que emergen de la misma la comunidad. Por lo tanto, el educador rural debe visualizar escenarios y actores para desarrollar experiencias que contribuyan con el desarrollo de las comunidades, partiendo de las necesidades educativas locales identificadas colectivamente.

En este sentido, la práctica pedagógica en contextos rurales implica el conjunto de acciones orientadas al tratamiento y búsqueda de alternativas para concretar la pertinencia de los procesos educativos con base en las necesidades e iniciativas propias de quienes aprenden, valorando las opiniones entre los involucrados, el contexto social, los insumos existentes y los procesos autogenerados (Ramírez y otros, 2012).

Como se expuso en el marco social de nuestro segundo capítulo, las condiciones y particularidades de los contextos rurales en Centroamérica demandan una consideración particular, que en pocas palabras, solo puede definirse en el seno de cada espacio rural en particular, desde sus potencialidades y demandas. Desde esta perspectiva, postulamos el papel que los procesos de aprendizaje ostentarían en nuestro modelo, atendiendo una realidad dinámica y cambiante: una nueva ruralidad en constante transformación.

En este sentido, las evidencias que este trabajo recoge apuntan hacia la constitución de un modelo que abogue por el fortalecimiento de una cultura solidaria, único mecanismo mediante el cual los escenarios rurales centroamericanos pueden generar sus propios modelos de desarrollo y cambio. Así lo sintetiza una de las intervenciones en nuestro foro:

¿Por qué educar para un mundo competitivo y no para un mundo solidario?
(P5, costarricense).

Quizá de pronto esta premisa parezca ajena a la temática vinculada con las TIC; no obstante, al repasar los principios del aprendizaje dialógico, el aprendizaje colaborativo y las comunidades virtuales de aprendizaje (Coll y Monereo, 2008; Flecha y Tortajada, 1999), nos encontramos con referentes metodológicos y propuestas de índole epistemológica que de una u otra forma apuestan por la conformación de colectivos aprendientes que trabajan y cooperan en conjunto para la resolución de conflictos, la generación de propuestas y la construcción o reformulación de aprendizajes que devenguen en beneficios para el grupo al que pertenecen.

En este sentido se propugna por la consolidación de comunidades que a través de las TIC como recurso, trasciendan el momento educativo formal para formular propuestas que coadyuven a la comunidad en que se hallan, que sean sostenibles en el tiempo, apropiadas a su realidad y perfectibles de acuerdo con las necesidades y cambios emergentes.

A propósito, la P13 (beliceña) menciona:

Desde mi experiencia trabajando con las escuelas rurales veo que hay muchas posibilidades de tomar la tecnología como una herramienta para aprender a aprender. Siempre y cuando se tomen en cuenta las realidades, las necesidades y sobre todo las personas de cada comunidad, si se trabaja con la gente para la gente, se parte de problemas que ellos mismos plantean, si todos colaboran en beneficio de su entorno.

Si desde los contextos rurales centroamericanos es evidente que su subsistencia, economía, desarrollo e incluso sobrevivencia (guerras civiles en El Salvador, Guatemala y Nicaragua)²⁷, se han basado en fórmulas cooperativas y en lazos comunitarios, es inconsistente el planteamiento de algunas de las experiencias educativas centroamericanas recuperadas por este trabajo (anexo 13) que pretenden recurrir a las TIC como mecanismo para la inclusión social o la generación de oportunidades, pero parten únicamente de un énfasis situado en el desarrollo de competencias específicas, en las capacidades productivas o la promoción de individuos competentes en un entorno laboral concreto. En esta línea, la P16 (costarricense) asegura:

Los conocimientos y la información resultan esenciales para que las personas respondan con éxito a las oportunidades y a los desafíos de los cambios sociales, económicos y tecnológicos, incluyendo los que ayudan a mejorar la productividad agrícola, la seguridad alimentaria y los medios de

²⁷ La historia muestra cómo en medio de la guerra, especialmente en las décadas del 70 y el 80, los pueblos centroamericanos se organizaron en su interior para sobrevivir al genocidio –Guatemala–, para ofrecer educación de calidad –escuelas populares en El Salvador– y para defender sus ideales –Nicaragua–.

vida rurales (...) si nos quedamos pensando en disminuir brechas entre rural y urbano, seguimos idealizando lo rural desde anteojos urbanos. La tarea debería ser empoderar a las comunidades rurales de su necesidad de acercarse, desde su realidad, a otros conceptos que les brinden desarrollo humano, sostenibilidad, solidaridad y construcción colectiva de saberes.

Esta participación, si bien propone las TIC como herramienta para mejorar la productividad y los ingresos, así como potenciar recursos, refiere que estas metas deben ser logros alcanzados tras construir mecanismos conjuntos que partan de la realidad comunitaria. En este sentido, es la participación dialogada, reflexiva y consensuada la que construye mecanismos solidarios para la búsqueda de soluciones y propuestas que atiendan el bien común (buen vivir). Sobre el particular, la P13 (beliceña) refiere:

Me parece muy importante dialogar con los estudiantes y los padres de familia sobre la tecnología y saber lo que ellos piensan, sus experiencias, sus miedos... Este espacio abre puertas para la reflexión crítica y prepara a las personas para tomar decisiones desde sus identidades y filosofías de vida, para generar diálogo y apostar por soluciones que faciliten la convivencia y favorezcan a la mayoría.

En la construcción de espacios solidarios, tal y como expone la intervención citada anteriormente, todos los miembros de la comunidad son importantes, pues su desempeño y su aporte es significativo en un ámbito u otro. Cada habilidad, cada don, cada tipo de inteligencia, cada atributo... trabajando con un mismo propósito -el objetivo del buen vivir-, constituyen aportes invaluable en el entramado social en que se construye diálogo y se gestionan conocimientos.

Por ello, la P11 (hondureña) refiere:

No podemos negarnos al mundo globalizado (...) hay que conocer las TIC para hacer un buen uso de las mismas, mostrando nuestras

potencialidades, nuestras costumbres, tradiciones, formando identidades, reforzando o construyendo principios y valores, trabajando de forma conjunta por el bien de las comunidades.

El comentario anterior alude a abstractos conceptos como identidades, principios y valores. Si bien la definición de estos se halla estrechamente vinculada con experiencias individuales, patrones sociales y subjetividades, no puede obviarse el hecho de que estos elementos, así como los componentes afectivos y los patrones de socialización, juegan un importante papel en el desarrollo cognitivo y el desempeño social de cada persona, y cada uno de estos individuos, en el entramado comunitario del que forma parte. Así, como la biopedagogía y el paradigma del buen vivir proponen, todos influimos sobre todo cuanto nos rodea.

La Educación, desde una perspectiva holista, no puede mantenerse indiferente ante tal hecho; por ello, la construcción de espacios solidarios que atiendan las necesidades y sentires de la persona y del colectivo constituyen un importante pilar del modelo pedagógico que proponemos. Para los adultos rurales centroamericanos son muchas las amenazas y temores que las TIC entrañan. Sus preocupaciones se relacionan necesariamente con el impacto de la herramienta y no con los aspectos meramente mecánicos vinculados a su manipulación; por lo tanto, atender y escuchar sus demandas en ese sentido debe priorizarse y atravesar toda la práctica pedagógica que se desarrolle mediante las TIC.

Para reforzar este argumento, incluimos la disertación de la P5 (costarricense), quien afirma:

Al principio sólo veía las amenazas: la introducción de las TIC como una forma de incorporar a la ruralidad y las poblaciones indígenas a la "globalización". Vista la "globalización" como una forma de abrir mercados para los países industrializados que están a la pesca de nuevos consumidores (homogeneizar, crear necesidades de consumo), y de fuentes de recursos naturales que ya escasean.

Las amenazas son grandes, a través de los medios de comunicación, hemos "desestructurado identidades". Con esta desestructuración se pierde la identidad de una forma irreflexiva, sin discriminar cuáles son los aspectos positivos que deseamos preservar.

No hay que olvidar que las tecnologías, los programas y todos los insumos, provienen del extranjero. Es una forma de crear dependencia, ya que son costosas las licencias. También se exige la constante actualización del software creando nuevas versiones de programas que requieren máquinas más potentes. Esta situación genera una gran cantidad de basura electrónica, exige inversiones y mantenimiento constante. Ambas situaciones están muy alejadas del manejo eficiente de nuestras comunidades rurales. Todas estas amenazas exigen una introducción muy respetuosa y contextualizada de las TIC. Es imperiosa la lectura crítica y constante de la realidad y del impacto que generan, y es indispensable el trabajo cooperativo, comunitario y creador de solidaridad para contrarrestar esa ola invasiva.

La construcción de espacios de aprendiencia solidarios que trasciendan el aula y se materialicen en proyectos y vida comunitaria rebasa por mucho los postulados del aprendizaje estratégico (Monereo, 2001) y el trabajo cooperativo (Monereo y Durán 2002; Durán, sf). Sin embargo, estos parten de los mismos principios y responden a las demandas de equidad que los participantes de este trabajo exponen. Así lo señalan Duran y Miquel (2003, p.73): —El elemento esencial de la educación inclusiva es la creación del sentido de comunidad, que se consigue a partir de una enseñanza y un aprendizaje cooperativos”.

Así las cosas, la validación de nuestro modelo recurre a algunas premisas que tanto el aprendizaje estratégico y autónomo como el aprendizaje cooperativo y las comunidades virtuales de aprendizaje proponen. Si bien nuestro modelo no se ajusta en todo sentido a lo que estos principios metodológicos exponen, diferentes momentos de este se alimentan de algunas de sus pautas para la materialización práctica de cada rasgo descrito en este capítulo, pero fundamentados en premisas

epistemológicas y paradigmas como la pedagogía crítica, la biopedagogía y el currículo emancipatorio.

Seguidamente, vemos cómo otros componentes inherentes a los aspectos ligados con el aprendizaje, se entienden desde las voces de nuestros participantes y en el marco del modelo expuesto.

6.2.2 Los procesos de aprendizaje

Para efectos de este modelo, como las evidencias anteriores respaldan, el aprendizaje se entiende como un proceso social, histórico y cultural que se fundamenta en el análisis y la problematización de la realidad y el contexto al que se pertenece; así como la reflexión crítica hacia el trabajo práctico e investigativo sobre el espacio en que se desenvuelve el participante, el desarrollo de habilidades para la vida, la innovación y la resolución de problemas, la negociación de conflictos, el trabajo en equipo, la toma de decisiones con base en información confiable y oportuna y el ejercicio de la ciudadanía.

Los procesos de aprendizaje implican una dinámica pedagógica que promueve la apropiación e interiorización del conocimiento, por lo que el espacio de formación está definido por la articulación entre los contenidos del conocimiento y las formas de organización y acceso a estos.

Por su parte, de forma simultánea, la enseñanza supone un proceso que facilita el aprendizaje y ofrece los recursos y las experiencias que contribuyan con el crecimiento personal y profesional (Sacristán, 1999), y la inserción constructiva y original en una realidad cambiante que lleva a enfrentar diversos retos y a generar nuevas expectativas en la construcción y la gestión del conocimiento.

Estamos ante una concepción del aprendizaje que promueve la gestión de conocimientos y el desarrollo de habilidades, actitudes y valores que propician la realización, el desarrollo intelectual, social, cultural y espiritual del participante, como mecanismos para el empoderamiento, la proyección social, el fortalecimiento de su identidad y el ejercicio de su ciudadanía. Es un proceso que

rescata el gusto por aprender e incentiva el aprendizaje permanente, el aprender a aprender y el aprender a convivir (Delors, 1994).

En este sentido, el aprendizaje implica un proceso de construcción y reconstrucción en el que las aportaciones de cada estudiante juegan un papel decisivo y le atribuyen sentido a lo que este aprende en relación con su realidad. Es el resultado de un proceso dinámico, individual y social, donde se construyen conocimientos, se desarrollan valores, actitudes, aptitudes y habilidades, se acomodan y reorganizan nuevos esquemas de conocimiento que le permiten al participante comprender, reconstruir y enfrentar la realidad.

Cómo se gestan estos aprendizajes tiene que ver directamente con las estrategias metodológicas que se asuman para ello. Ya hemos aportado abundante información al respecto en nuestro capítulo II; no obstante, acá enfatizaremos en acciones clave que permitan materializar los principios de la pedagogía crítica, el currículo emancipatorio y los principios para la gestión del conocimiento en procura de una dinámica que garantice la participación ciudadana, el fortalecimiento identitario y la construcción de una cultura solidaria para el buen vivir de los contextos rurales centroamericanos, tal y como los participantes de este estudio han referido repetidamente.

6.2.3 Las estrategias metodológicas

Hay muchas y variadas estrategias que una comunidad aprendiente creativa y dispuesta hacia el aprendizaje puede idear; pero desde nuestra perspectiva, y volviendo a las experiencias expuestas, la principal de ellas, a efectos de este modelo, es el trabajo colaborativo. En este sentido, retomamos las palabras de dos de sus impulsores:

La capacidad de todos los alumnos de aprender a trabajar con los demás es la piedra clave para construir y mantener matrimonios, familias, carreras y amistades estables. Ser capaz de realizar habilidades técnicas como leer, hablar, escuchar, escribir, calcular y resolver problemas es algo valioso

pero poco útil si la persona no puede aplicar estas habilidades en una interacción cooperativa con las otras personas en el trabajo, en la familia y en los entornos comunitarios (Johnson y Johnson, 1997, p. 62).

Así, para la promoción de una cultura solidaria, el aprendizaje colaborativo vendría a constituirse en la estrategia metodológica por excelencia, con el valor agregado de que también contribuye con la generación de pensamiento crítico y la gestión del conocimiento, a la vez que representa un importante aporte en lo que refiere a la organización de espacios de discusión, participación y generación de proyectos comunitarios o culturales, todas acciones vitales para el mejoramiento de la calidad de vida en los espacios rurales del istmo centroamericano (buen vivir).

Cómo se operacionaliza esta estrategia puede llevarnos hasta el infinito de las posibilidades, pues esta se relaciona con las necesidades, experiencias y capacidad innovadora de la comunidad aprendiente. Sin embargo, este documento arroja algunas ideas en el marco de la validación del modelo, que bien pudieran constituirse en base para generar nuevos escenarios y actividades de aprendizaje.

Ahora bien, el trabajo colaborativo se distingue del cooperativo, que aunque también reporta beneficios y facilita aprendizajes, difiere en su proceso de forma dramática. Para Coll y Monereo (2008), con las herramientas, recursos y actividades que las plataformas educativas convencionales ofrecen, es posible gestionar escenarios de aprendencia dialógica en que los participantes colaboren por un objetivo común, esto, creemos, más que relacionarse con las herramientas, aplicaciones o software, tiene que ver con partir de las motivaciones y demandas del grupo, y con otorgarle a la experiencia un enfoque que privilegie los aprendizajes construidos para la vida, la comunidad o el entorno inmediato,

propiciando también la generación de productos tangibles cuya utilidad sea evidente en el corto o mediano plazo²⁸.

De igual forma, recomendamos como una estrategia metodológica pertinente a los espacios rurales la sistematización de buenas prácticas -ya definida en nuestro capítulo II-, dado que tal actividad propicia la gestión del conocimiento y valida las experiencias generadas en el propio contexto. De hecho, como ya nuestras evidencias han apuntado, esta es una de las actividades que los participantes han valorado como pertinente en el marco de sus necesidades.

Consideramos además que cualquier estrategia que favorezca los cuatro ejes transversales de nuestro modelo, o al menos uno de ellos, puede ser válida y pertinente para este (por ejemplo el estudio de casos, el análisis del discurso, la investigación acción, entre otros), por lo que las dos metodologías sugeridas en este apartado no deben considerarse únicas ni absolutas, sino solo un referente para propiciar, junto con la comunidad aprendiente, nuevas estrategias.

Asimismo, es necesario señalar que dado que esta propuesta no implica el planteamiento de un modelo didáctico, no hemos detallado en actividades específicas que se ajusten a las características de las estrategias metodológicas y evaluativas que mencionamos, pero sí creemos importante enfatizar que serán estas, en última instancia, las que permitan materializar el modelo pedagógico que este estudio sustenta. En todo caso, en la validación que referimos más adelante, se ejemplifica con actividades concretas la manera en que se validaron los componentes del modelo, lo cual, sirve como guía para la creación de nuevas dinámicas.

De la mano con lo anterior, es importante recordar desde dónde se abordarían las TIC y qué papel se les daría a estas en la ejecución del modelo que proponemos. A continuación un breve repaso.

²⁸ En nuestra validación se obtuvieron productos académicos que pudieron ser aprovechados inmediatamente por los participantes en sus propios espacios formativos (caso de los blog con el grupo guatemalteco), y se generaron documentos y producciones académicas que se divulgaron en corto plazo, como una forma de promover pensamiento crítico acerca del objeto de estudio y realidad de los participantes, quienes además también enriquecen su currículo personal con producción intelectual (caso de la tercera generación MERC).

6.2.4 Las TIC y su papel en un modelo pedagógico para contextos rurales

Como ya hemos señalado, la metodología que se propone para el desarrollo de este modelo se caracteriza por ser participativa, dinámica y colaborativa. En este contexto, los docentes han de ser facilitadores de aprendizajes, y como tales, deben promover la integración, el diálogo del grupo, la empatía, la solidaridad y el compartir conocimientos, sentimientos, ideas, experiencias, recursos e investigaciones, en contacto sensibles con la realidad del mundo rural.

En nuestro caso concreto, destacan también aquellas estrategias y recursos vinculados con el empleo de las TIC como apoyo al desarrollo de la metodología descrita, como canal comunicativo, como herramienta para la innovación didáctica, como insumo para agilizar y gestionar el debate, el diálogo y la reflexión crítica, como mecanismo para gestionar espacios de participación ciudadana, y como un puente para facilitar el acceso a la información, la investigación y el contacto con diversas realidades.

Podemos encontrar estos usos y aprovechamientos de las TIC en espacios educativos de varios tipos: como apoyo a procesos presenciales (tareas, repositorios de materiales), en cursos bimodales o en espacios de aprendizaje totalmente virtuales, pero en todos ellos, con mayor o menor intensidad, media el trabajo a distancia y la autorregulación y autogestión (Monereo y otros, 2001) de los recursos para el aprendizaje.

De esta forma, para referirse a bimodalidad, en primer lugar, hay que hablar de un proceso educativo que involucra la educación a distancia como una modalidad que permite el acceso a la educación y a formas de aprender que le estaban limitadas a ciertos grupos o circunstancias, al tiempo que favorece la incursión de modelos y la creación de estrategias innovadoras que promueven el autoaprendizaje y la independencia del estudiante en los procesos de construcción y relaciones de conocimiento; a su vez, facilita la apropiación de técnicas, ritmos y horas dedicadas a la tarea de aprender y de tutorear.

En cuanto a las situaciones comunicativas, como seres sociales que aprenden en interacción con otros humanos y situaciones, es imprescindible explotar las oportunidades de intercambio que la tecnología ofrece. En estos medios, es frecuente el acercamiento y el planteamiento de dudas y comentarios cara a cara, pues el participante no se siente intimidado ni presionado por el grupo o el profesor; pero además, por la forma en que hemos planteado el modelo y las dinámicas comunicativas, este será un espacio de aprendencia donde el clima de comunidad y la horizontalidad en las relaciones es doblemente favorecedor. Además, este espacio ofrece la posibilidad de plantear con calma las inquietudes, y pensar y repasar las intervenciones antes de hacerlas públicas (Salas, 2005).

Siguiendo principios cognoscitivistas, toda la propuesta debe estar centrada en el estudiante: qué puede lograr, cómo soluciona los problemas, qué propuestas genera, cómo percibe el entorno, qué le interesa ... Así, tanto las estrategias de mediación pedagógica como la propuesta evaluativa procuran el desarrollo metacognitivo, el protagonismo del estudiante, el ejercicio de ciudadanía, la resolución de problemas, el fortalecimiento de la identidad y la propuesta de prácticas pertinentes a su entorno.

Si bien para el estudiante de este tipo de curso son muchos los alicientes y el protagonismo, para el facilitador no es menos atractivo el reto: como miembro de una comunidad aprendiente su papel evoluciona de un simple supervisor a un dialogador e investigador. Se trata de un orientador de propuestas, de un incentivador intelectual, de un seductor pedagógico, de un promotor del debate y de un —cocinero” de experiencias.

Pasamos así a revisar el papel que tanto facilitador como estudiantado asumirían en nuestro modelo.

6.2.5 El papel del facilitador

El docente de este modelo se concibe como un dinamizador corresponsable de generar el proceso de transformación social que el contexto rural centroamericano requiere.

La función de nuestro docente es orientar los procesos educativos, ofrecer guías o insumos que le faciliten al participante construir y gestionar conocimiento, promover un ambiente de respeto y autoconfianza, realimentar los procesos de aprendizaje y proponer estrategias metodológicas que contribuyan con el desarrollo de pensamiento crítico, el fortalecimiento de la identidad, la promoción de la vida democrática y la construcción de espacios solidarios.

Así, el docente está llamado a proporcionar oportunidades para fomentar las relaciones interpersonales, el trabajo colaborativo, la comunicación efectiva y el intercambio de vida, de manera que se propicie una formación integral y pertinente a las realidades de los participantes. En este sentido, coincidimos con algunas remisas expuestas por autores como Salinas, 2005; Toro y otros, 2004;

Además, nuestro facilitador debe promover que la comunidad aprendiente, de la que él mismo forma parte, desarrolle aptitudes y capacidades para la investigación, la innovación, la participación y la gestión de conocimientos. Debe plantear propuestas y escenarios de aprendizaje que posibiliten que todos los miembros adquieran confianza en sus propias ideas, se informen, tomen decisiones y acepten los errores como constructivos; esto significa reconocer el derecho de cada miembro de la comunidad a equivocarse, puesto que los errores son parte de la construcción intelectual; pero también, a pensar de forma distinta y argumentada, y sin embargo, respetar la opinión del otro.

El docente de nuestro modelo lleva a reconocer que existen diversas alternativas para resolver un problema, para agilizar el pensamiento y evitar la rigidez mental que conlleva a suponer que el conocimiento es inmutable. Pero ante todo, nuestro facilitador es también un miembro de la comunidad, con un profundo sentido del humanismo, con claridad acerca de las demandas y rasgos

de la población adulta (Madrid y Mayorga, 2005) que atiende y con disposición para flexibilizar y optimizar su tarea.

Es importante destacar que en la validación del modelo los participantes destacaron como deseables las características citadas, pero además, el tiempo de respuesta, el acompañamiento y la presencia constante.

Veremos ahora qué debe caracterizar al participante –estudiante- en nuestra propuesta pedagógica.

6.2.6 El papel del estudiante

Más que un estudiante, nuestro modelo concibe un participante activo de los procesos de aprendizaje. Generador y promotor de espacios de aprendencia y propuestas dirigidas tanto hacia el facilitador del escenario como hacia sus pares.

En este sentido, el facilitador tiene colaboradores que realimentan toda la actividad y que se responsabilizan de su propio aprendizaje (Gisbert, 2001).

Nuestro estudiante es un participante que se caracteriza por su disponibilidad hacia la colaboración, su disposición hacia nuevas experiencias y su capacidad para cuestionarse, resignificar, desaprender y reconstruir saberes.

Es un integrante activo en la comunidad aprendiente: aporta, incluye, cuestiona, reafirma, valora... pero todo con un sentido respeto hacia el otro y sus aportes. Es un partícipe autogestionario y propositivo.

Se trata de un compañero afectivo, que entiende también que para los seres humanos este es un factor esencial en nuestra vida, por lo que la constitución de una cultura solidaria, que flexibiliza ciertas dinámicas propias de los procesos educativos, es entendida y apreciada.

Los roles descritos para facilitador y estudiante inevitablemente entrañan un modelo comunicativo particular, donde se privilegian las interacciones horizontales y la mediación está marcada por el afecto y el respeto. Veremos qué papel representan en este marco los procesos comunicativos y las relaciones dinámicas que tienen lugar en él.

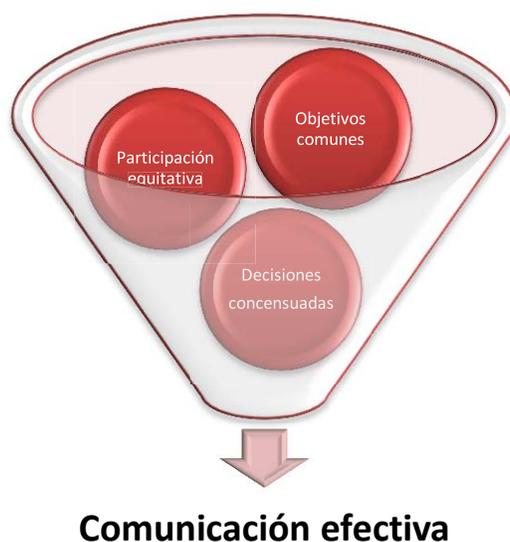
6.2.7 Comunicación e interacciones: su papel en el modelo

Como se desprende de lo anotado para el papel de docente y estudiante, es obvio que los procesos comunicativos entre ambas figuras, así como entre los estudiantes mismos, deben estar regulados por interacciones horizontales, respetuosas y asertivas.

Nuestro modelo hace suyos los principios que expusieramos en el marco teórico, donde Terán (2009) retoma siete reglas para la colaboración y la comunicación efectivas, e insta a que todos los participantes de la comunidad aprendiente sean escuchados, considerados y partícipes de la toma de decisiones.

Para ilustrar esta dinámica, presentamos la siguiente figura:

Figura 15. Componentes para procesos comunicativos asertivos



No debemos olvidar que los procesos comunicativos gestados en el marco de espacios educativos virtuales se centran sobre todo en el empleo del lenguaje, especialmente del código escrito, que ofrece el espacio adecuado para la reflexión y el cuestionamiento de posiciones –cuando el intercambio es asincrónico- en procura, desde nuestra posición, de que se eleve el potencial comunicativo de los actores involucrados (Salas, 2005).

Así, sin fijarlo como un objetivo clave, el empleo de herramientas TIC en procesos de mediación puede tener un alto valor agregado en lo que respecta al fortalecimiento de habilidades vinculadas con la expresión escrita, la organización del pensamiento, la argumentación y el planteamiento de interrogantes.

Por tanto, debemos volver también a la pedagogía crítica, dado que esta corriente de pensamiento le otorga al lenguaje un valor importante como mecanismo de poder, emancipación y transformación (Quirós, 2006), en el entendido de que quien domina la palabra ostenta además control, seguridad y dominio.

En esta línea, Gilbón y Contijoch (2010, p.4) postulan un enfoque que permite la interacción dialógica y propicia el aprendizaje significativo en diferentes niveles. Para estas autoras, este tipo de comunicación

...se da entre los miembros de una comunidad de aprendizaje mediante la participación auténtica y comprometida de los participantes con los tutores, con los otros participantes y con la tarea de aprendizaje en las listas de discusión o en los foros electrónicos, mediante el uso del correo electrónico y la Internet (...) no consiste simplemente en un mensaje y una respuesta, sino en una cadena espontánea y coherente entre aprendientes, con o sin la participación del tutor, para lo cual es necesario que la actividad se oriente a fomentar habilidades de alto nivel como el análisis de diversos puntos de vista y la toma de posición...

Ahora bien, en el plano de las interacciones, debemos recordar que al incluir las TIC nos encontramos con intercambios que no solo ocurren en la relación entre facilitador-estudiante y estudiante-estudiante, sino que se tejen otros entramados que se vinculan con estilos de aprendizaje y motivaciones particulares. Así, tenemos que los integrantes de una comunidad aprendiente también se relacionan de cierta forma con los materiales que se aportan como insumo para la gestión de aprendizajes y con las herramientas mismas a través de las que estos se ofrecen para su aprovechamiento en prácticas, actividades, dinámicas y situaciones comunicativas.

De igual manera, se producen otros intercambios: los que resultan de la interacción y comunicación de la comunidad aprendiente en su totalidad y los vínculos que cada individuo establece con su propia práctica, experiencia y reflexión. Estas relaciones podrían ilustrarse así:

Figura 16. Interacciones en los procesos de gestión del conocimiento mediados por TIC



Así, el componente que refiere a los aspectos comunicativos e interaccionales se constituye también en un elemento de importancia significativa en nuestra propuesta. Como se desprende de la validación que expusimos en el capítulo anterior, los participantes de la experiencia valoran repetidamente este elemento.

Finalmente, pasaremos a describir los procesos evaluativos y desde dónde conceptualizamos estos a efectos de operacionalizarlos en nuestro modelo, toda vez que deben resultar coherentes con los rasgos que hemos destacado como

fundamentales y con la fundamentación y elementos que hemos descrito en este capítulo.

6.2.8 Evaluación para la gestión del conocimiento

La evaluación, en el presente modelo pedagógico, se fundamenta en un principio de reflexión permanente, por lo que se promueven las modalidades de autoevaluación, coevaluación y evaluación centrada en el proceso como posibilidades para promover procesos de formación integrales.

Tanto los aprendizajes como la enseñanza son sujetos de evaluación, y por lo tanto, susceptibles de innovar. Ello es posible al asumir la evaluación desde una visión crítica, dinámica y flexible que promueva procesos metacognitivos en la comunidad aprendiente, en la búsqueda por facilitar espacios de gestión del conocimiento en toda la comunidad de aprendizaje.

Desde nuestro modelo, en la evaluación interesa especialmente el proceso, enfatizando la funcionalidad de este para la gestión de aprendizajes donde intervienen aspectos cognitivos, afectivos y las interpretaciones significativas que se susciten a partir de la toma de decisiones consensuadas entre los actores del espacio de aprendencia; ya sea para resolver problemas de la realidad circundante o para estimular al reflexión individual y colectiva.

Para ello, es fundamental el desarrollo de un pensamiento crítico, creador y transformador de la realidad, en el que la valoración de los aprendizajes se realiza a partir de una acción de negociación entre las partes mediante la construcción de criterios durante la formación misma.

Igualmente, el trabajo colaborativo y la autogestión contribuyen con el desarrollo educativo y comunitario. Por tanto, esta concepción evaluativa se caracteriza por ser reflexiva, social, democrática, crítica, participativa, constante, e investigativa de la teoría y la práctica de las necesidades locales.

Este concepto de evaluación de los aprendizajes privilegia estrategias activas similares a las situaciones de trabajo y vida en donde se desenvuelven los participantes.

Aunado a lo anterior, se propone una evaluación participativa, que como menciona Bretones (2008, p, 3), se basa en las siguientes dimensiones:

- La autoevaluación, en la que los estudiantes valoran su propio trabajo. Es la más radical, rompe las barreras en la relación estudiante-profesor y el alumnado participa en todas las fases del proceso evaluador, lo que le permite mayor control.
- La evaluación de pares, donde se valora el trabajo desarrollado entre los propios miembros del grupo. Desde la perspectiva formativa, este modelo desarrolla las capacidades de reflexión y el producto del aprendizaje.
- La evaluación colaborativa entre estudiantes y profesorado, para valorar conjuntamente el propio trabajo o el de los pares, en la que se impulsa el diálogo entre ambos y puede darse en distintas fases y grados.
- La evaluación de procesos de socialización e integración en grupos, en los que el rol del estudiante es reflexionar sobre su propia experiencia, con la finalidad de crear sentido e influir en la dirección y contenido de su aprendizaje, lo que lleva a compartir la toma de decisiones.

Desde una concepción crítica, Ramírez y otros (2012, p.37) indican que la evaluación exalta las siguientes características:

- La evaluación como proceso ético que considera tanto a la persona evaluadora como al evaluado, la interacción desde un espacio dialógico de igualdad para la toma de decisiones.
- La evaluación es dialéctica en la relación investigación, acción-reflexión y la justificación de resultados obtenidos.
- La persona que evalúa asume el rol de facilitador para que los evaluados muestren sus puntos de vista, lo que posibilita la mejora de situaciones presentadas dentro del proceso.

- Una evaluación democrática que no concentra el poder de evaluar en el docente, sino que los estudiantes tienen espacio para valorar sus propios aprendizajes y experiencias, sea con autoevaluación o de grupo.
- Una evaluación que escucha las voces de los estudiantes o miembros de la comunidad rural mediante el diálogo y la comprensión para la mejora contextualizada de la situación evaluada.

Así, nuestro modelo parte de una evaluación crítica y participativa que legitima los saberes y experticia de la comunidad aprendiente y de cada individuo dentro de esta, lo cual, sin duda favorece la participación de los involucrados y facilita la conformación de una cultura solidaria.

A modo de resumen, para que nuestro modelo comprenda los rasgos que el grupo T generó como deseables en este, y responda al perfil de necesidades que estos mismos participantes declaran como urgente, creemos importante tener en cuenta los siguientes componentes:

Figura 17. Componentes del modelo pedagógico para el desarrollo de programas con componente virtual con adultos rurales centroamericanos



Para finalizar este capítulo, pasamos a la validación del modelo definitivo, algunas anotaciones alrededor de esta y su materialización.

6.3 Validando el modelo expuesto

Para validar el modelo definitivo que hemos descrito, se revisan las producciones y participaciones del grupo T en el módulo 1 (2010) y se contrastan las producciones escritas de 2012 con las obtenidas en 2012 en el módulo 5, donde el modelo es puesto este en ejecución durante un trimestre (febrero a mayo 2012); y posteriormente, valorado por sus participantes (ver anexo 16).

Para el módulo 5 *Desafíos de la educación rural en Centroamérica*²⁹ (anexo 17), se trabaja con una serie de actividades y recursos orientados hacia el desarrollo de los rasgos que nuestro modelo postula. En su totalidad, se tienen 12 semanas de trabajo en las que se desarrollan las siguientes actividades y temáticas, según cronograma:

Tabla 9. Actividades y recursos empleados para el desarrollo del módulo V, como validación del modelo pedagógico propuesto, 2012

Fechas	Lecturas	Trabajo de campo	Foros y wikis	Otras actividades
Semana1 06/02	<p>Ovares, S y otras (2007) <i>La educación rural y sus desafíos en el siglo XXI</i>. En: <i>Revista Educare</i> (extr.-2). Heredia: EUNA.</p> <p>Foro Educativo (2011) <i>Nueva ruralidad, desafíos a la educación</i>. En <i>Educación y desarrollo rural: perspectivas en el contexto de la descentralización</i>. Disponible en http://www.foroeducativo.org/conferencia/prensa.html</p>	<p>Breve exploración: consúlteles a dos o tres personas vinculadas con el trabajo o la vivencia en comunidades rurales (pueden ser profesionales, residentes, trabajadores) su percepción acerca de los desafíos que la educación en la ruralidad enfrenta</p>	<p>Wiki:</p> <p>En el aula virtual se construye un texto –en vivo”, donde cada participante anota una síntesis de las ideas que las personas a quienes les consultó señalan, y además, las apreciaciones personales en lo que refiere a los principales desafíos de la educación en el mundo rural centroamericano. Reflexione a partir de su experiencia y los aprendizajes construidos, vividos y teorizados en los módulos anteriores.</p>	<p>Canción: Latinoamérica</p> <p>Revisión del primer documento referido al trabajo de la fase presencial: Presentación –Políticas de educación básica y media en Nicaragua”.</p>

²⁹ Visible en el sitio <http://www.unavirtual.una.ac.cr/aulavirtual/course/view.php?id=1259>

			Al finalizar se presenta una síntesis de las ideas y se dialoga sobre estas. Dicha síntesis puede ser presentada en cualquier formato, desde una poesía hasta un pequeño vídeo, una caricatura, un cuento o cualquier otra creación.	
Semana2 13/02	Alvarado, R (2009) <i>La escuela Unidocente: un reto y una oportunidad para la educación en la comunidad rural</i> . San José: CECC-SICA.	Compare las propuestas e ideas del libro con la realidad de las escuelas unidocentes a las que ha tenido la oportunidad de acercarse	Foro para 2 semanas: ¿En qué sentido contribuye la escuela unidocente o multigrado a superar los desafíos de la educación rural en su país? Reflexione acerca de las bondades de la escuela multigrado o unidocente en función del aporte que realizan a la formación humana y la sociedad contemporánea. Se espera al menos 3 intervenciones, una propia y dos más que respondan o cuestionen a sus compañeras y compañeros.	Canción: ¡Qué bonita es esta vida! Revisión del segundo documento referido al trabajo de la fase presencial: Misión y visión del Ministerio de Educación de Nicaragua
Semana3 20/02	Angulo L y otros (2009) <i>El proceso pedagógico de la escuela rural unidocente y multigrado centroamericana</i> . San José: CECC/SICA.		Sigue abierto el foro de la semana anterior	Canción: Ojalá que llueva café!!!! Revisión del tercer y cuarto documentos referidos al trabajo de la fase presencial: Ley general de Educación Nicaragua y

				calendario escolar
<p>Semana4 12/03</p>	<p>Blanco, R y Cusato, S (2004) <i>Desigualdades educativas en América latina: todos somos responsables</i>. Disponible en http://www.red-ler.org/desigualdades_educativas_america_latina.pdf</p>	<p>Luego de su visita a Nicaragua: Reflexione acerca de cómo su experiencia en este posgrado y la proyección futura que usted tendrá en su desempeño profesional o en actividades cotidianas, puede contribuir a hacer de su cuota de responsabilidad hacia la disminución de las desigualdades un hecho concreto. Anote sus ideas para el foro.</p>	<p>Foro: conversatorio alrededor de interrogantes nacidas de la lectura del artículo y la reflexión sugerida. Posteriormente, en un wiki, se redacta de manera colectiva (todo el grupo) una carta con —espíritu centroamericano” desde su posición de Educador —sea cual sea el ámbito en que ejerza esa función-.</p> <p>Este texto se presentará para su publicación en el boletín de la DER.</p>	<p>Canción: Boceto para una esperanza</p>
<p>Semana5 y 6 19/03</p>	<p>Souza, J (2007) <i>Descolonizando la dicotomía del superior-inferior en la idea de desarrollo</i>. Cuenca: Primer Congreso Internacional “Universidad, Desarrollo y Cooperación”.</p>	<p>Teniendo en mente la lectura de Souza y los 4 documentos referidos al sistema educativo nicaragüense, así como su visita a ese país, prepare algunas preguntas que le surgen y que podrían plantearse a quienes llevan la responsabilidad y toma de decisiones de la Educación en Centroamérica.</p>	<p>Foro: se comparten interrogantes</p>	<p>Canción: Papá cuéntame otra vez</p> <p>Reflexione acerca del contenido ideológico que se traduce de los documentos referidos a la ley, políticas y organización del sistema educativo nicaragüense y su vivencia en ese contexto.</p>

<p>Semana 7 y 8 9/04</p>	<p>Gadotti, M (2000) <i>Pedagogía de la tierra y cultura de la sustentabilidad</i>. Sao Paulo: Editora Petrópolis. Disponible en http://www.red-ler.org/pedagogia_tierra_ga_dotti.pdf</p>	<p>Reflexione acerca del trabajo que puede aportar la escuela para establecer una nueva relación entre los seres humanos y la madre tierra.</p>	<p>Foro: ¿Qué trabajo tiene pendiente la educación para que nuestros pueblos asuman la sustentabilidad como aspecto urgente?</p>	<p>Canción: Pal norte</p>
<p>Semana 9 y 10 16/04</p>	<p>Méndez, A (2003) <i>Formación de educadores y educación rural</i>. En <i>Revista Digital eRural</i>(1-1) Disponible en http://educación.upa.cl/revisitaerural/erural.htm</p> <p>Vargas, C y otros (2010) <i>Módulos de educación rural para la formación de docentes de educación primaria de Costa Rica y Nicaragua</i>. San José: CECC-SICA. Disponible en http://www.ceducar.info/OJS/index.php/rpg/article/viewFile/11/16</p>	<p>Enlace el contenido de las lecturas con la experiencia vivida en la MERC en términos del papel del docente rural y lo requerido para su formación.</p>	<p>WiKi: la formación docente como desafío de la educación rural centroamericana: aspectos que urgen de transformación.</p>	<p>Canción: Efecto mariposa</p> <p>Se envía el borrador de un artículo referido a la educación en la ruralidad. Puede ser tipo ensayo, una narración que recupere sus experiencias en la MERC o bien, una síntesis de su trabajo final en el posgrado</p>
<p>Seman 11 23/04</p>	<p>Maya, V (sf) <i>La educación de las mujeres en el medio rural</i>. Disponible en http://www.red-ler.org/educacion-mujeres-desarrollo-rural.pdf</p> <p>Vídeo: <i>Mujer rural: en camino a la igualdad</i> http://www.youtube.com/watch?v=pffac2bUnF4&feature=related</p>	<p>Entrevista: con base en lo leído y en el vídeo, construya una guía de entrevista abierta, y converse con una o varias mujeres (grupo focal) rurales.</p>	<p>Foro: Se comparten las síntesis de las conversaciones y se reflexiona acerca de estas. Plantee un análisis introspectivo de su vida familiar, de su experiencia laboral y del papel de las mujeres en el contexto rural centroamericano: identifique tareas pendientes para la educación en cuanto a equidad y empoderamiento de los géneros en las tareas o</p>	<p>Canción: Caperucita</p> <p>Se refieren una serie de portales y sitios en Internet donde se debate o expone información alrededor de los desafíos de la educación rural.</p>

			acciones que la sociedad le ha designado como exclusivas a uno de los dos.	
Seman12 30/04	Maturana, H y Vignolo, C (2001) <i>Conversando sobre Educación</i> . En <i>Perspectivas</i> (4-2). Universidad de Chile. Pág. 249-266 Disponible en http://www.dii.uchile.cl/~revista/ArticulosVol4-N2/249-266%2005-H.pdf	Entrega del artículo terminado	Construcción de reflexión final	Canción: La maza Socialización de los artículos y propuesta de estos para su publicación en <i>Educare</i>

Nota: Programa de trabajo del módulo 5 (anexo 17).

Como se puede observar, entre los recursos empleados para el desarrollo de este curso se tienen: documentales, películas, vídeos, canciones, textos, presentaciones, caricaturas, manuales, fotografías, ilustraciones y rúbricas.

Cada semana de curso inicia con una canción que sirve como marco al tema por desarrollar, y que en la práctica, funciona también como motivación. Es importante acotar que en la medida en que el curso progresaba se incluyeron otros materiales que los estudiantes o la docente aportaban según el rumbo de las discusiones o los focos de interés del grupo, así que el material complementario no previsto durante el planeamiento, fue abundante, y en ocasiones, de mayor provecho y reflexión que el planteado originalmente.

Asimismo, los tiempos programados se flexibilizaron según las necesidades de los participantes, y algunas de las actividades propuestas se modificaron porque para la comunidad aprendiente resultaba más interesante o pertinente hacerlo desde un enfoque distinto del sugerido inicialmente por la facilitadora.

Las actividades desarrolladas muestran un altísimo componente de discusión (foros de debate) con base en lecturas o vídeos, búsqueda de experiencias y materiales, desarrollo de entrevistas o visitas en el campo, sistematización de experiencias, análisis de la información, entre otros. Además,

se desarrollaron actividades colaborativas en la wiki, donde el grupo en pleno escribe conjuntamente. Uno de estos productos surge en la semana 4 (marzo de 2012); se trata de la redacción de un texto colaborativo que posteriormente es publicado por el periódico universitario *Campus*³⁰ en mayo de 2012 (anexo 18).

Además de la publicación en *Campus*, el curso busca que otros productos con amplias muestras de la gestión del conocimiento, sean conocidos por la comunidad universitaria, y en lo posible, aprovechados en espacios educativos diversos. Así, algunas de las construcciones creativas que la primera tarea de este módulo genera son publicadas por el *Boletín de la División de Educación Rural* (anexo 18), lo mismo que otro de los escritos colaborativos redactados por el grupo en pleno³¹.

Igualmente, el último producto analítico de este proceso se presentó en forma conjunta por equipos de dos o tres participantes de distintos países, bajo el formato de artículo científico o ensayo. Todos fueron remitidos al Consejo Editorial de la revista *EDUCARE* (CIDE- Universidad Nacional) para su consideración.

Es importante recalcar que todas las actividades recibieron realimentación del conjunto de participantes y no solo de la facilitadora. También, con algunos trabajos de mayor rigurosidad, como el artículo final, se siguió una metodología de proceso, en que cada escrito fue revisado varias veces y devuelto con observaciones antes de recibir una calificación numérica.

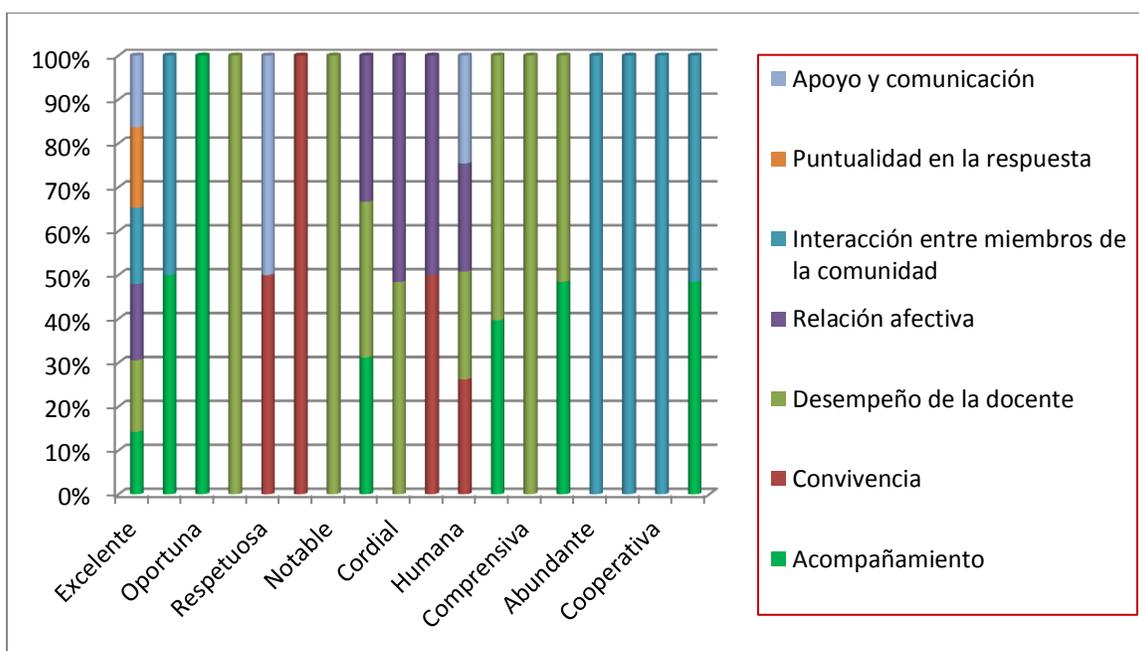
Esta forma de evaluación, si bien no recibe justicia al tener que ser reducida a un número, sí provee de espacios de aprendizaje sumamente enriquecedores, y permite mejorar y recrear productos, así como alimentarlos de la discusión e ideas de la comunidad aprendiente en general.

³⁰ Disponible en http://www.una.ac.cr/campus/ediciones/2012/mayo/2012mayo_pag09.html

³¹ Disponible en http://www.una.ac.cr/redrural/index.php?option=com_content&view=article&id=187&Itemid=82

Así, en la valoración del proceso que los participantes realizan, se calificaron rasgos como el acompañamiento, la interacción, la puntualidad con que la mediadora respondió a sus intervenciones, el vínculo afectivo, la construcción de un espacio de convivencia, la participación e interacciones entre la comunidad aprendiente y el desempeño de la facilitadora. Para ilustrar estos aspectos, se emplean los mismos vocablos que los participantes usaron para calificar cada categoría, pues el instrumento era de respuesta abierta. Así, obtenemos lo siguiente:

Figura 18. Valoración de la experiencia educativa mediada con TIC, tercera generación MERC, 2012



Nota: Evaluación de la experiencia MERC tercera generación (anexo 16).

De igual manera, siempre desde la valoración que estos actores le dan al proceso, tenemos algunos comentarios aportados por este grupo:

Fue una experiencia de provecho, en interacción con la realidad, dio una conclusión global de la situación actual, y la planeación de retos y desafíos, hubo una atención adecuada, crecimiento profesional, y el material estuvo muy adecuado y puntual.

Fue una fase dinámica, creativa y enriquecedora. Se promovió la reflexión con aprendizajes específicos, acorde a los objetivos.

Siempre se sostuvo una visión de nuevos conocimientos y aprendizajes que fueran apropiados a nuestra realidad.

Fue importante contar con un cronograma con anticipación.

La flexibilidad de horarios y fechas de entrega es un aspecto positivo.

Hubo atención a las necesidades, experiencias y comportamiento de cada uno.

Acertada la labor de la profesora a la hora de responder.

Estuvo muy atinada la respuesta cuando se quería la aclaración de un trabajo...

La relación maestro-estudiante fue cordial, atenta y respetuosa. Hubo buena interacción con el grupo, muy próxima, horizontal, oportuna y de alta calidad. Se creó una atmósfera que alimentó una comunidad de aprendizaje.

Ha existido una calidad humana en cuanto al acompañamiento.

La profesora siempre reforzó aprendizajes con aportes sobre algunos temas novedosos y de conocimiento en cada uno de los trabajos.

Excelente la dinámica y comunicación grupal, creo que todas y todos aprendimos, fue bastante fluido.

Se promovió un ambiente flexible y solidario.

Estimula para entregar a las diferentes sociedades un producto de calidad que ayude al buen vivir de nuestras localidades.

Pertinentes, emotivos, para interiorizar el alma. Ayudaron a inspirarnos en vivencias reales, a sensibilizarnos con el mundo actual y pensar en cómo contribuir con nuestras comunidades.

Nos permitió reflexionar sobre las realidades centroamericanas y el valor de nuestra identidad y cultura en concreto.

La participación fue intensa y nos obliga a buscar más elementos para aportar, nos movió a investigar y buscarle a los conocimientos el sentido que tienen para nuestra vida y nuestras comunidades.

Indujo a la reflexión.

Me permitió la interacción con profesionalismo y respeto.

En lo que respecta a la inclusión de los cuatro ejes transversales, dos de estos se desarrollan plenamente a través de toda la dinámica. Así, la gestión del conocimiento y la participación son promovidas cada semana y en cada actividad de desarrollo y evaluación. Igualmente, de forma particular los otros dos ejes se abordan en las discusiones: fortalecimiento local y solidaridad.

Las valoraciones generadas por este grupo de aprendencia acerca del desarrollo del modelo que proponemos fueron altamente positivas. A esto es importante añadir que en ningún momento el grupo participante es informado acerca de que el modelo utilizado para facilitar la dinámica a distancia sea uno en proceso de validación, pero sí se les comenta, al finalizar la actividad académica, que la mediación procuró operacionalizar en la práctica, dinámicas que dieran respuesta a las necesidades que ellos señalaron, meses antes, en lo que respecta a un programa educativo dirigido a sectores rurales.

Para verificar la efectividad del modelo desde la percepción de sus participantes, al cierre del curso *Desafíos de la Educación rural en Centroamérica*, se abre un foro titulado *Reflexión final*, cada estudiante genera su aporte³² global

³² La totalidad de comentarios se hallan disponibles en <http://www.unavirtual.una.ac.cr/aulavirtual/mod/forum/view.php?id=56242>

acerca de la experiencia y los aprendizajes construidos. Algunos comentarios, seleccionados al azar, son:

Las experiencias que trajo a mi vida este espacio son muchísimas: A escuchar a la otredad, a practicar el diálogo. Entender y desaprender que las prácticas tradicionales en la educación son un círculo vicioso que hay que romper. Iniciar nuevas prácticas conscientes que involucren la participación de todos (as) los miembros de la comunidad educativa, teniendo como ejemplo la metodología que tuvimos en este curso. Vivenciar, escuchar, buscar, convivir, tener experiencias... La educación rural necesita muchos cambios significativos que inician con el cambio de perspectivas, paradigmas, metodologías, participación, organización. La llave para lograrlo es el cambio personal-social a través de la innovación. Involucrar las TIC en las metodologías innovadoras educativas para la construcción de una identidad propia.

La interculturalidad dentro de una pedagogía de la ternura, emancipadora, revolucionaria, que hace rupturas hegemónicas, que busca la supervivencia de los pueblos originarios. Buscar cambios en prácticas cotidianas que están dañando la Madre Tierra. La educación rural como vía para la organización, participación comunal, que lucha para hacer que la *pregunta* guíe a personas integrales, críticas y reflexivas. A observar diferentes cosmovisiones y a adoptar prácticas constructivas para caminar hacia una sociedad integral... (P12, costarricense).

Esta estrategia de aprendizaje a distancia es un acto psicológicamente de atención personal, porque sentí el acompañamiento directo en muchos momentos. Habilidades, destrezas, conocimientos y actitudes fueron fortalecidas durante esta maestría, ahora puedo crear con más seguridad nuevas técnicas de enseñanza y nuevas formas de aprender. Me ha permitido la iniciativa y la creatividad en la búsqueda de nuevas formas mediadoras de contribución educativa hacia la sociedad rural, ánimo para salir del tradicionalismo. A tener presente que es posible el manejo del

grupo aprendiente creando un ambiente de aprendizaje activo, participativo independiente pero a la vez en solidaridad con otros. Me indujo a ser más reflexiva, a ser más crítica y autocrítica, volver la mirada hacia lo que soy, lo que he hecho y lo que no he hecho y cómo debo ser. Ser un docente investigativo a aprender haciendo. Pero lo más importante es que me queda la chispa de ser una docente en constante actualización (P2, nicaragüense).

Siendo congruente con lo aprendido comienzo diciendo que los aprendizajes son muchos, este proceso me ha permitido ampliar mis conocimientos en cuanto a la ruralidad, la atención y el rol que el docente rural debe desempeñar, no solamente se trata de pensar en nuestros intereses personales sino tratar de ver a la otredad desarrollando en nosotros sentimientos de solidaridad, amor al prójimo, ternura, simpatía, amabilidad pero sobre todo desarrollar esa sensibilidad o calidad humana que debemos tener como seres humanos. Conocer realidades y partir de ellas promover el cambio de acuerdo a sus o nuestras necesidades, involucrándonos para buscar esa mejora de vida. Las formas o estrategias para poder incursionar en una comunidad y conversar con las personas para investigar o desarrollar algún tema en especial. El lograr mantener una mente abierta para que esos cambios en la forma de pensamiento se desestructuren y poder tener una visión amplia sobre todo el sistema educativo especialmente en la zona rural.

Pensar y sentir nuestras comunidades para proponer proyectos desde sus necesidades reales y promover un desarrollo sostenible. Comprender en su totalidad la interculturalidad desde nuestros pueblos originarios, debemos ampliar nuestras cátedras y descubrir con nuestros estudiantes la importancia de todas estas culturas que dignamente pertenecen a nuestros países, nos enriquecen y engrandecen a ser países multiculturales, multiétnicos, multilingües etc. El compartir de una nueva metodología de aprendizaje a través del aula virtual, la anuencia de los docentes como verdaderos maestros no se encuentra en cualquier lugar, este me ha

servido de ejemplo para hacer cambios radicales en mi modo o forma de enseñanza sesgados que había tenido, un trato amable con mis estudiantes, mayor comprensión y estima para con ellos, hay tanto que decir que no terminaría de describir cuantos han sido los aprendizajes (P9, hondureña).

Hoy valoro ante todo, la urgente necesidad de que nuestros proyectos se encaminen por el desarrollo humano sostenible, con equidad e inclusividad. Conocí y ahora valoro, el hecho de hablar de educación, no desde la mirada parcializada de educación formal, sino con otra óptica. Me desestructuré de visualizar los procesos educativos desde la óptica de lo oficial o institucional. En este módulo aprendí y hoy puedo caracterizar, describir, comentar y discutir acerca de la importancia de las TIC y cómo se está desarrollando en la región... la participación en los foros a través de la lectura de las participaciones de los compañeros y las lecturas sugeridas complementarias, vídeos canciones; pero sobre todo el contacto y acercamiento con las familias y jóvenes de la comunidad donde ahora me siento integrada (P6, salvadoreña).

Aprendí: Que el otro y la otra me son necesarios para crecer, necesito su voz, su palabra, su idioma y su lenguaje para que yo pueda transformarme a través de la reflexión y recuperar también mi voz, mi palabra. A reconocer en el compartir con la gente que cada quien vale, sabe y aporta conocimiento y es necesario para lo anterior, una mediación para la construcción de un diálogo abierto y respetuoso sin imposiciones o relaciones verticales, es decir, una mediación que tiene, ante todo, una actitud de respeto y responsabilidad. Que desaprender y reaprender es un ejercicio necesario para los educadores y educadoras, es decir, tenemos que reconocer desde nuestro ejercicio profesional que no somos completos, ni completas, expertos, especialistas, sino que tal como lo plantea Freire, vamos siendo y nos configuramos en gerundio y eso implica hacer rupturas en la forma tradicional en que aprendemos (P13, beliceña).

Para aprender con sentido y compromiso sociopolítico es necesario corporalizar el aprendizaje, es decir, necesitamos una educación que pase por el cuerpo y nos permita sentir, ver, escuchar, probar, hacer uso de todos nuestros sentidos y por supuesto emocionar. Que enfrentarnos como educadores, educadoras a realidades distintas, complejas y diversas... nos permitió formarnos como nuevos sujetos conscientes de nuestra historia y protagonistas (desde nuestra labor pedagógica) con el rumbo de la misma. A construir disciplina y creer en las herramientas virtuales como posibilidad para una educación alternativa, cuestionadora y colectiva.

Que toda propuesta educativa (formal y no formal) además de ser contextualizada debe provocar alegría y esperanza en los sujetos, de tal forma que las personas tengan la posibilidad de reconocerse consigo mismos y con los otros para fortalecer tejido local y generar cambio social. Que necesitamos una educación que cuestione los mandatos culturales y permita la deconstrucción de feminidades y masculinidades para construir nuevos vínculos y un relacionamiento entre hombres y mujeres basado en el respeto, el reconocimiento de la semejanza y la corresponsabilidad. Que un proceso educativo que toma en cuenta los saberes de las personas de la comunidad, enriquece la propuesta pedagógica y propicia una escuela congruente entre sus acciones y el contexto. En este sentido, la educación popular permite enriquecer la propuesta educativa formal al permitir el reconocimiento del saber local y aportar para que los sujetos puedan resignificarse a partir de su construcción identitaria, posibilitando otras formas de relación y vínculo entre escuela y comunidad. Que necesitamos ser educadores y educadoras conscientes de nuestros orígenes, reconocer la propia historia y la de nuestros antepasados para mantener la memoria y propiciar la búsqueda de la verdad. Es primordial evitar que el sufrimiento (tanto el nuestro como el de otros semejantes) y la desigualdad se naturalicen y genere en nosotros y nosotras resignación (P18, costarricense).

Las validaciones citadas y la coincidencia con las evidencias presentadas antes, así como con la teoría producida alrededor del tema, muestran que los rasgos propuestos para nuestro modelo pueden considerarse válidos desde las necesidades expresadas de centroamericanos rurales que participan de espacios educativos mediados por TIC.

Como cierre, presentamos las conclusiones a las que llegamos tras este estudio.

Capítulo VII

Conclusiones

Jamás acepté que la práctica educativa debería limitarse sólo a la lectura de la palabra, a la lectura del texto, sino que debería incluir la lectura del contexto, la lectura del mundo.

Paulo Freire

Segunda
generación
MERC,
Guatemala,
2009.



En este apartado presentamos la culminación de nuestro estudio y exponemos las principales conclusiones tras el análisis referido en los capítulos anteriores.

Estas conclusiones se han organizados en dos vertientes:

- Conclusiones a partir de los objetivos
- Conclusiones metodológicas

Asimismo, se señala algunas limitaciones de este trabajo y las posibles futuras líneas de investigación que de este se pueden desprender.

Para iniciar, retomamos a modo de recordatorio los objetivos que orientan este trabajo, dado que estos constituyen la base para la triangulación desarrollada entre estos, la teoría y la práctica (indagación en el campo):

- Construir un perfil relativo a las necesidades específicas de los residentes de zonas rurales centroamericanas como participantes de programas educativos con componente virtual.
- Identificar los componentes de un modelo pedagógico adecuado al contexto rural centroamericano y a las necesidades de sus participantes.
- Generar un modelo pedagógico orientado hacia la gestión del conocimiento, para el desarrollo de programas educativos con componente virtual, con participación de adultos de zonas rurales centroamericanas.

7.1 Conclusiones a partir de cada objetivo

7.1.1 En relación con el perfil de necesidades reportadas por los comunitarios rurales respecto de su participación en programas educativos con componente virtual.

Este tema es detallado en el análisis de nuestro documento se subdivide en cuatro ámbitos que nos generaron importantes insumos para la definición de las necesidades en mención. Así, subdividimos nuestras conclusiones en estos cuatro ámbitos:

Acerca de los usos de TIC en la región

En primer lugar, tenemos una revisión acerca del empleo de TIC en programas educativos dirigidos hacia adultos de zonas rurales centroamericanas, independientemente de si estos se dan en el ámbito de la educación formal o la no formal. Estas experiencias, si bien implican un esfuerzo estatal o privado que es importante reconocer y fortalecer, muestran, a ojos de los propios participantes de este estudio, una serie de debilidades que impedirían convertirlas en objeto de fortalecimiento de las capacidades locales y en fuente de empoderamiento para los individuos y grupos que se vinculan al proceso.

Así, la comunidad aprendiente que participa de este proceso de indagación, señala como limitaciones de estas experiencias, las siguientes:

- La experiencia se desarrolla solamente donde existe capacidad instalada y organización comunitaria establecida y reconocida (El Salvador).
- Se carece de sostenibilidad de las redes comunitarias y no se ha trabajado en la apropiación del recurso por parte de la comunidad (Costa Rica).

- Los espacios de formación en tecnologías digitales obvian la formación en cultura digital, imprescindible para la gestión de conocimientos a través de esta vía (Costa Rica).
- Se da un limitado uso del recurso: la inducción y capacitación no recurren a ejercicios metacognitivos ni promueven la participación crítica, se centran solamente en el manejo de herramientas o aplicaciones (Guatemala y Honduras).
- Se equipa y acondicionan los espacios físicos indispensables para ejecutar la experiencia, pero se obvian la marginación política y cultural a la que han estado sometidas estas comunidades durante siglos, lo que definitivamente repercute en sus motivaciones para interesarse en el recurso y en sus posibilidades de uso de la información (Costa Rica).
- Los espacios educativos unidocentes o multigrado quedan descartados del acceso a las capacitaciones por su baja matrícula, lo mismo que los centros de educación de adultos en las zonas más remotas. Además, la capacitación solo enfatiza en el manejo técnico de programas, sin trascender a sus utilidades para la gestión del conocimiento, el impacto local y el aprendizaje (Honduras).
- Se requiere de un diseño pedagógico complejo para atender la diversidad hallada en los contextos rurales: la capacidad instalada o prevista no visualizaba esta demanda (Costa Rica).
- La cantidad de recursos es escasa en contraste con el número de participantes. Los esfuerzos no promueven la participación comunitaria ni otros alicientes que repercutan de forma directa sobre la vida de los comunitarios.

Así, parece ser que la tónica indica que el grueso de las preocupaciones se centra en la dotación de recursos tecnológicos (laboratorios) y las inducciones desarrolladas en el marco del manejo de software o aplicaciones específicas (alfabetización digital). Es rara la inclusión de estrategias de mediación para el desarrollo de aprendizajes sociales y la gestión de conocimiento, pero es más

escasa todavía la inclusión de espacios que fomenten la participación ciudadana a través de estos recursos.

No obstante, algunas de estas experiencias reportan espacios educativos no formales y propuestas de acción comunitaria (en comunidades rurales costarricenses); y una de ellas enfatiza en la apropiación de la comunidad en cuanto al recurso y su uso (El Salvador); estos logros se entienden como un incipiente y valioso esfuerzo que podría repercutir en la región.

En este sentido, las aseveraciones hechas por los participantes del estudio sugieren que las principales demandas de los contextos rurales centroamericanos parten de un sentido de urgencia en cuanto a los aportes que las TIC pueden facilitar para fortalecerlos y abrir oportunidades de aprendizaje, conocimiento y divulgación en armonía con la cultura, identidad, realidad y cosmovisión locales.

Para reforzar esta idea, la experiencia con un grupo indígena nos refiere que en los espacios de formación académica los docentes pudieran estar subestimando intereses, capacidades y recursos locales, así como potencialidades y oportunidades de discusión, desarrollo metacognitivo y trabajo colaborativo ofrecidos por las TIC, pues a pesar de que los estudiantes manifiestan anuencia, disposición, interés y acceso a los recursos, sus profesores siguen evitando el empleo de estos como parte de la actividad de mediación o como apoyo al trabajo a distancia.

Para los participantes indígenas de esta exploración, las TIC reportan ventajas que destacan como relevantes:

- El espacio para la exposición de puntos de vista personales.
- La participación o información acerca de propuestas locales.
- La posibilidad de acceder a la información e indagar.
- El espacio educativo pertinente para sus comunidades.
- La creación de un espíritu crítico.

De esta forma, el empoderamiento local y el uso de las experiencias en el contexto pueden estimularse desde los espacios académicos mediados por TIC que se desarrollan en el ámbito rural; especialmente tratándose de pueblos indígenas, donde es sabida su capacidad organizativa y su estilo de vida fundado en una cosmovisión holista como una alternativa para la vida comunitaria y el desarrollo.

Por su parte, el conjunto de 21 centroamericanos que colaboró en este trabajo a raíz de su experiencia en procesos formativos mediados por TIC (graduados MERC), enfatizan en que las tecnologías de la información y la comunicación ofrecen enormes posibilidades para los habitantes rurales como medio de actualización, finalización o seguimiento de estudios; como forma de capacitación y desarrollo de habilidades de auto aprendizaje, como medio para aprovechar las ventajas de la investigación y como catapulta para acceder a derechos elementales que les permitan a estas personas ejercer su ciudadanía, tener participación política, organizarse e impulsar reformas que mejoren su entorno. Desde la percepción de estas personas, un uso de las TIC pertinente a los contextos rurales puede constituirse en un medio de inclusión social y en un mecanismo de empoderamiento para personas que tradicionalmente han contado con escasos accesos a las innovaciones tecnológicas.

Estas personas valoran no solo el mejoramiento profesional sino el acceso a la información y las posibilidades de comunicación eficaz e inmediata. Asimismo, se aprecia como valor agregado el impacto de estas herramientas sobre el desempeño docente y las oportunidades para generar cambios en los contextos rurales.

Así, a partir de los espacios de discusión generados en un colectivo aprendiente (grupo T) los adultos centroamericanos provenientes de contextos rurales llaman la atención hacia el empleo de TIC para profundizar la discusión y abrir espacios propositivos con respecto a las demandas que plantean sus localidades. Tales planteamientos coinciden con la formulación de un modelo transformador basado en comunidades de aprendizaje que recuperan y mejoran

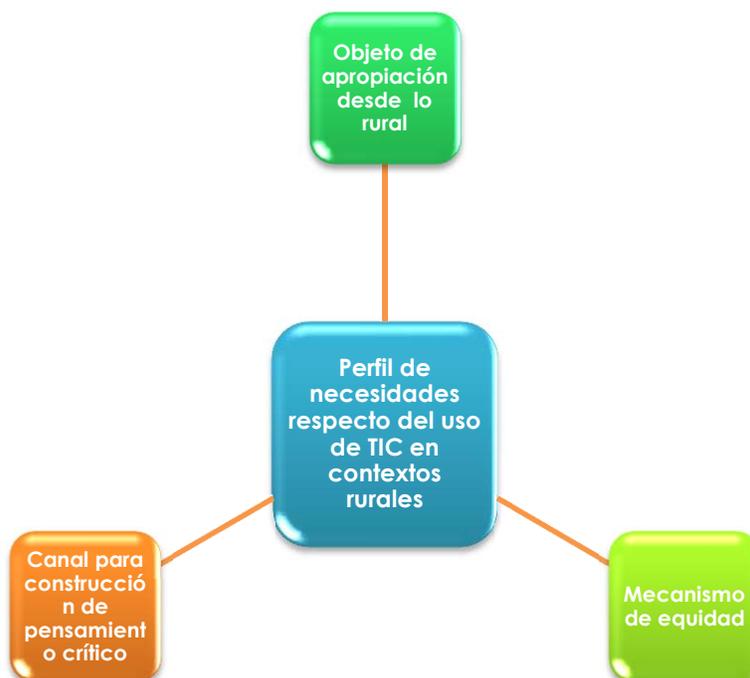
sus experiencias, promoviendo espacios de gestión del conocimiento en procura del buen vivir de los contextos locales.

En síntesis, la categorización de los discursos generados por el grupo T permite extraer tres dimensiones clave en lo que refiere a las necesidades vinculadas con el empleo de TIC en contextos rurales, a saber:

- Las TIC como objeto de apropiación desde lo rural.
- Las TIC como canal para la construcción de pensamiento crítico.
- Las TIC como mecanismo para el logro de equidad.

Con base en la categorización realizada desde los discursos analizados, este perfil el cual se visualiza así:

Figura 19. Necesidades elementales en relación con el uso de TIC en contextos rurales



Respecto de la apropiación del recurso como característica del perfil

Luego del análisis, entendemos el término apropiación no tanto desde la fluidez con que las herramientas sean manipuladas ni en relación con la novedad o cantidad de estas, sino en términos de los objetivos planteados desde y en beneficio de la comunidad, y facilitados por las TIC como un canal que permita mayor acceso a información relevante y a espacios comunicativos que faciliten y promuevan el ejercicio tanto de su soberanía como de su ciudadanía.

Los contextos rurales reclaman la apropiación del recurso y sus valores agregados para el éxito de las propuestas que las involucren: las TIC deben dejar de ser vistas como un fin en sí mismas y pasan concebirse como herramientas para alcanzar o facilitar metas realmente significativas para el mundo rural; metas que claramente, como se desprende de los datos expuestos en el subtema anterior, no se vinculan de manera prioritaria con la cantidad o novedad de las aplicaciones manipuladas, la amigabilidad de los tutoriales ni la rapidez con estas herramientas sean ejecutadas. Sin embargo, antecedentes de este trabajo (Carvajal, 2009) muestran que los adultos provenientes de contextos rurales esperan mayor direccionalidad, tiempo de práctica, asistencia e instrucción en la fase introductoria, en comparación con adultos provenientes de la metrópoli; lo cual para ellos solo significa espacio, no frustración ni desánimo.

El trabajo formativo con TIC acarrea factores vinculados con la exclusión; a pesar de esto, el que el aparato tecnológico surja desde contextos urbanos y académicos, no justifica que su traslado a otras realidades deba seguir también patrones y premisas que la urbe manipula o que solo se ajuste a su contextualización en poblaciones con un bagaje experiencial similar.

Para quienes provienen de contextos rurales centroamericanos y han tenido la oportunidad no solo de participar de espacios educativos mediados por TIC, sino de cuestionar y dialogar alrededor de este tema, resulta vital el que las comunidades se apropien de los procesos implícitos, que demanden resultados, que propongan líneas de acción, que establezcan metas y proporcionen intereses

que se constituyan en la base de las dinámicas que el proceso educativo total implicaría. A este respecto, una de las participantes en nuestros foros de discusión.

Así las cosas, nuestra primera categoría para el perfil de necesidades relativas al uso de TIC en los procesos de mediación, es sin duda la apropiación de dichos recursos desde la comunidad misma donde estos sean empleados.

Respecto del uso de TIC como medio para construir pensamiento crítico

Resulta interesante el hecho de que aquellos factores que suelen presentarse como una preocupación de quienes desarrollan procesos de inducción con TIC en contextos rurales (Carvajal, 2009) -la manipulación de aplicaciones, los entornos amigables y el uso de tutoriales- difieren de manera contundente de lo que las personas provenientes de estos espacios declaran como significativo: sus posibilidades para la construcción de pensamiento. De forma simultánea, si se generan espacios para la reflexión se reducen algunos de los temores más frecuentes que expresan los comunitarios rurales ante la incursión de las TIC: enajenación, pérdida de identidad, aislamiento, desigualdad, explotación, deshumanización.

La ausencia de un modelo que oriente el empleo de las TIC hacia una lectura crítica y proactiva de la realidad y demandas comunitarias, o la toma de conciencia respecto de lo que estas inversiones pueden aportarles a los locales y cómo estos pueden empoderarse también con miras a su desarrollo, puede traer escenarios alienados e inconformes.

Sin un modelo pedagógico que oriente el empleo de las TIC como promotoras de espacios alternativos para la comunicación, como herramientas para acceder a la información de manera crítica y como mecanismo para favorecer la participación ciudadana, es fácil caer en situaciones que generan sentidas y reales problemáticas sociales en los contextos rurales e indígenas. De esta forma,

el desarrollo de pensamiento crítico como fin elemental de los procesos educativos debe privar independientemente de la herramienta empleada para su facilitación.

Respecto del uso de TIC para generar equidad

En tanto las TIC no se constituyan como un puente hacia la equidad, los esfuerzos desarrollados en otras líneas carecen de sentido, dadas sus limitadas posibilidades de repercutir en la vida local de forma integral y positiva. Es decir, sin un asidero que garantice la democratización del recurso y la generación de espacios para la igualdad y el buen vivir de las comunidades rurales, la teorización alrededor de la mediación pedagógica a partir de las TIC solo se constituiría en un artificio epistemológico.

En este sentido, los comunitarios rurales participantes de este estudio centran su perfil de necesidades ligadas a TIC en aspectos que trascienden por mucho el dominio técnico del software, las aplicaciones y los aparatos tecnológicos. Por el contrario, sus preocupaciones se centran en que la mediación obvie la explotación del recurso para consolidar canales comunicativos que faciliten el empoderamiento individual y local y su consecuente intensificación crítica y proactiva en la vida democrática de los pueblos, en función del buen vivir de sus comunidades.

La equidad, posibilitada por el acceso a las tecnologías, pero sobre todo, por espacios educativos que valoren las potencialidades de estas en relación con las demandas del mundo rural, viene a constituirse en un factor que permite que los comunitarios rurales dejen de ser estigmatizados o se estigmaticen a sí mismos.

El empoderamiento local y el papel del facilitador de procesos de mediación con TIC, constituyen dos factores fundamentales para que los recursos tecnológicos y comunicativos se conviertan en canales orientados hacia la equidad de los pueblos rurales del istmo centroamericano. Tales demandas exigen también

un enfoque social del recurso, en que la comunidad se visualice desde sus atributos y donde el trabajo en equipo, la constitución de espacios grupales de aprendencia y la socialización, cobren una especial vigencia metodológica que permita la conformación de comunidades virtuales de aprendizaje alrededor de espacios dialógicos innovadores.

Respecto de la pertinencia de un modelo específico para estos contextos

En lo que refiere a este cuestionamiento, el análisis planteado muestra que la mayor parte de los consultados, en su mayoría facilitadores de procesos en contextos rurales, coinciden en la necesidad de contar con un modelo pedagógico particular que responda a las realidades del mundo rural, sus demandas y particularidades.

El debate reflexiona acerca del impacto en el entorno inmediato de los centroamericanos rurales que se involucren en procesos educativos que empleen las TIC como recurso, con lo que nuevamente caemos en la necesidad de que este parta de los actores del proceso y de que se trate de un diseño que posibilite el cambio en el contexto inmediato; de vuelta a las premisas de la pedagogía crítica, la gestión del conocimiento y la biopedagogía como promotoras del buen vivir.

7.1.2 En relación con las características deseables para un modelo pedagógico concreto para el uso de TIC, según los comunitarios rurales.

El segundo capítulo de análisis recupera la categorización extraída de los discursos de los centroamericanos rurales que participan de nuestro estudio, arrojando cuatro rasgos considerados por nuestros participantes como fundamentales para el modelo que proponemos. Asimismo, se valida este con dos poblaciones representativas de la realidad rural del istmo (una validación preliminar y una del modelo definitivo). A continuación las conclusiones más importantes sobre el tema.

Sobre los ejes transversales del modelo

La categorización de las discusiones analizadas da como rasgos deseables de un modelo pedagógico para el empleo de TIC en poblaciones rurales adultas centroamericanas, las siguientes:

- Gestión del conocimiento.
- Fortalecimiento identitario.
- Promoción de la participación ciudadana
- Constitución de bases para un mundo solidario.

Las categorías extraídas del debate con adultos rurales centroamericanos para caracterizar un modelo pedagógico pertinente a su realidad, difieren en buena medida de la teoría especializada y de las preocupaciones que facilitadores en el ámbito de las TIC expresan; lo cual coincide con la afirmación que desde el inicio de este documento hemos enfatizado: los contextos rurales centroamericanos demandan una concepción particular que responda a su realidad y necesidades. Sus principales preocupaciones frente a las TIC no residen, como en la academia suele pensarse, en su desconocimiento de las

herramientas y aplicaciones, en su dificultad para manipularlas o en la fluidez con que las manejen, sino en las utilidades y los impactos posteriores a su introducción en el contexto.

Sobre la gestión del conocimiento como rasgo del modelo

Para la comunidad aprendiente que se constituyó en aras de ofrecer las bases y validar la propuesta que este trabajo conlleva, fomentar la gestión del conocimiento sería la primera característica que un modelo pedagógico pertinente a la ruralidad centroamericana debe presentar, y es también un requerimiento importante para una lectura crítica del entorno que favorezca, mediante el cambio, el buen vivir de los pueblos.

En este sentido, hallamos coincidencias con lo que el currículo democrático persigue: dar preeminencia a la cooperación para la construcción colectiva de los aprendizajes y el necesario equilibrio entre realidad y reflexión como pautas metodológicas para la obtención de espacios de aprendiencia que se transformen en hechos concretos, inclusivos y relevantes. Dicho de otra forma, si los individuos como parte de un grupo mayor en la comunidad no son gestores, promotores ni trabajadores colaboradores del bien común, los beneficios de las TIC se reducen a acciones personales o proyectos individuales que no fortalecen las capacidades locales ni responden a demandas del contexto.

Así las cosas, un empleo de las herramientas tecnológicas mediado por un uso consciente y nacido de las expectativas locales, puede contribuir con el fortalecimiento de capacidades que se generen a partir de un espacio de aprendiencia que facilite acceder a la información de manera crítica.

Para los participantes en diálogo, la mediación y el punto de partida desde donde se organicen enfoques epistemológicos y dinámicas de trabajo siguen constituyéndose en pilares del proceso formativo: si no se parte de la comunidad misma ni se promueven prácticas emancipatorias y reflexivas ante las ventanas

que las TIC abren, se corre el riesgo de no generar un modelo gestionario ni propositivo.

La participación consensuada y equitativa de todos los miembros de un equipo y el carácter indispensable de todos los aportes para el proceso, aseguran un sentimiento de pertenencia y consolidan el sentido de comunidad que tanto reclaman los rurales centroamericanos como indispensable en la gestión de saberes que les resulten pertinentes y necesarios.

No obstante lo anterior, los docentes que tendrían a cargo estos procesos se manifiestan preocupados en cuanto las demandas que se exigen de ellos como facilitadores del proceso, entendiendo que si se promueve la gestión del conocimiento, el rol del mediador cambia radicalmente y lo posiciona en un escenario comunicativo horizontal, donde claramente sus facultades para fortalecer y propiciar debates deben ser entrenadas y su espacio para indagar y profundizar en diversos temas, así como su tiempo real dialogando con los participantes, es mucho mayor que en un escenario de aprendizaje tradicional.

Sobre el fortalecimiento de la identidad como rasgo del modelo

Para los participantes de este estudio es constante su preocupación porque las TIC, lejos de generar enajenación, aislamiento y pérdida de lo autóctono, propicien espacios en que la identidad resulte fortalecida.

En este sentido, entendemos la identidad desde la tradición marxista, donde se aprecia como la firme conexión de la cultura con la política y con la acción transformadora–reproductora de los sujetos sociales, y donde los fenómenos culturales están implicados con las formas de dominación de una clase social sobre otra, pasando por los inevitables vínculos entre cultura y hegemonía.

Así, el abordaje crítico permite y crea escenarios de diálogo y aprendizaje en que se aprovechan las buenas prácticas locales y se fortalecen y divulgan los conocimientos construidos por el colectivo en el marco de su cultura, necesidades e idiosincrasia, encaminados hacia su desarrollo y buen vivir.

En este marco, se enfatiza en la responsabilidad docente para generar una mediación que permita la gestión del conocimiento y el fortalecimiento de la identidad; mediante una metodología que dote de protagonismo al estudiantado y desmonopolice los procesos que llevan al aprendizaje, otorgando niveles de libertad que permitan espacios de cooperación entre pares, de forma que sean estos los más significativos y los que aporten las más gratificantes experiencias de trabajo.

No obstante, al revisar las prácticas docentes, resulta obvio que el fortalecimiento identitario no es una de las consideraciones que priman al momento de incursionar con el empleo de TIC en los procesos de mediación desarrollados por estos educadores. Por el contrario, las preocupaciones parecen más centradas en el acceso y manejo de las herramientas que en las repercusiones que estas generan, lo que se constituye en un importante punto de divergencia entre lo que los actores rurales plantean y lo que sus docentes creen.

Por su parte, la interacción con formas de pensamiento diversas -facilitada por el acercamiento y la inmediatez que ofrecen las tecnologías de la comunicación-, lejos de verse como una amenaza, debería tratarse de manera crítica para el enriquecimiento de saberes locales y el fortalecimiento identitario.

De esta manera, el fortalecimiento de la identidad frente a la posibilidad de conocer y acercarse a otras maneras de vivir y entender el mundo, constituye para los pobladores rurales centroamericanos un eje central que un modelo pedagógico para el uso de TIC debería contemplar, toda vez que uno de sus principales temores es que la introducción de una forma comunicativa distinta de la empleada por ellos tradicionalmente, y la posibilidad de contactar y conocer otros espacios y culturas, signifique que los valores locales sean desechados; por el contrario, estos recursos deben valorarse como herramientas que amplíen sus posibilidades

Sobre la participación ciudadana como rasgo del modelo

Los participantes de este trabajo refieren los espacios de participación que las TIC permiten como vías hacia la actividad democrática y el desarrollo de sus comunidades. La participación ciudadana no solo promueve nuevas estrategias para la construcción y gestión del conocimiento, sino que puede constituirse precisamente en la dinámica que permita fortalecer la identidad y generar oportunidades que lleven al buen vivir de la comunidad.

Entendemos así, que la participación ciudadana es un proceso por el que las comunidades y diversos sectores sociales influyen o hacen suyos los proyectos, los programas y la definición de políticas que les afectan, para asumir la toma de decisiones en la gestión e inversión de todo tipo de recursos. Implica la posibilidad de fortalecer los procesos democráticos y la eficiencia en los proyectos y en la vida comunitaria, y por consiguiente, mejorar sus capacidades y condición.

En el istmo centroamericano muchas instancias consideran que la descentralización con participación ciudadana posibilita una sociedad autorregulada que depende de una sociedad civil fuerte que asume su cuota de responsabilidad en la utilización de estos espacios institucionales de participación.

Este planteamiento apunta en la dirección de un creciente autogobierno de la sociedad. No obstante, el reto estaría en lograr una descentralización en que las comunidades democráticas estén robustecidas y empoderadas, de manera que sus voces y acciones tengan la posibilidad de definir nortes y modelos de desarrollo. En este contexto, las TIC vienen a ofrecer un importante canal que consolide las oportunidades de diálogo y expanda el espacio de discusión.

La participación implica la constitución de sujetos que necesariamente tienen rostro, tienen identidades y proyectos. Cuando los excluidos se constituyen en sujetos pueden intentar entrar en la ciudadanía. Dicho de otro modo, detrás del ciudadano debe haber sujetos con identidades específicas y diversas.

Así, una tarea pendiente en el empleo de las TIC como recurso educativo, es convertir a los actores de este espacio en personas que intervienen en la vida comunitaria y construyen códigos de comunicación y vinculación entre la cultura propia y la cultura universal, logrando que ambas se resignifiquen.

Lo anterior tiene relación directa con el trabajo colaborativo como estrategia metodológica, pues este coadyuva en la constitución de una comunidad de aprendizaje que valora, examina y propone con base en la revisión de otras prácticas y experiencias. De igual forma, esta consolidación repercute en el empoderamiento comunitario, y por tanto, en el fortalecimiento de capacidades vinculadas con el liderazgo, entre las que sin duda destaca la forma de expresarnos y hacer comprensibles, de forma argumentada, nuestros puntos de vista.

Sobre la construcción de una cultura solidaria como rasgo del modelo

Al repasar los principios del aprendizaje dialógico, el aprendizaje colaborativo y las comunidades virtuales de aprendizaje, nos encontramos con referentes metodológicos y propuestas de índole epistemológica que de una u otra forma apuestan por la conformación de colectivos aprendientes que trabajan y cooperan en conjunto para la resolución de conflictos, la generación de propuestas y la construcción o reformulación de aprendizajes que devenguen en beneficios para el grupo al que pertenecen.

En este sentido se propugna por la consolidación de comunidades que a través de las TIC como recurso, trasciendan el momento educativo formal para formular propuestas que coadyuven a la comunidad en que se hallan, que sean sostenibles en el tiempo, apropiadas a su realidad y perfectibles de acuerdo con las necesidades y cambios emergentes.

La participación, si bien propone las TIC como herramienta para mejorar la productividad y los ingresos, así como potenciar recursos, refiere que estas metas

deben ser logros alcanzados tras construir mecanismos conjuntos que partan de la realidad comunitaria. En este sentido, es la participación dialogada, reflexiva y consensuada la que construye mecanismos solidarios para la búsqueda de soluciones y propuestas que atiendan el bien común (buen vivir).

En la construcción de espacios solidarios todos los miembros de la comunidad son importantes, pues su desempeño y su aporte es significativo en un ámbito u otro. Cada habilidad, cada don, cada tipo de inteligencia, cada atributo... trabajando con un mismo propósito -el objetivo del buen vivir-, constituyen aportes invaluable en el entramado social en que se construye diálogo y se gestionan conocimientos.

La construcción de espacios solidarios que atiendan las necesidades y sentires de la persona y del colectivo constituyen un importante pilar del modelo pedagógico que proponemos. Para los adultos rurales centroamericanos son muchas las amenazas y temores que las TIC entrañan. Sus preocupaciones se relacionan necesariamente con el impacto de la herramienta y no con los aspectos meramente mecánicos vinculados a su manipulación; por lo tanto, atender y escuchar sus demandas en ese sentido debe priorizarse y atravesar toda la práctica pedagógica que se desarrolle mediante las TIC.

Sobre la validación del modelo

Resulta vital iniciar con una inducción que marque la pauta sobre las posibilidades que la herramienta seleccionada ofrece y la mediación que se requiere, antes que pasar directamente a su manipulación.

Asimismo, el estímulo para propiciar el trabajo colaborativo debe darse desde el momento en que se introduce la aplicación, pues el trabajo y apoyo entre pares facilita mucho la tarea y le otorga mayor confianza al adulto que participa de esta y no quiere evidenciar su desconocimiento o falta de práctica ante el docente y la totalidad de compañeros.

Es importante recurrir a construcciones conjuntas, análisis entre pares, debates por subgrupos y otros, antes de entrar a exponer los análisis individuales que permiten el debate colectivo.

Creemos imprescindible que el facilitador del proceso esté presente y acompañe a los participantes en cada momento en que se desarrolla la discusión. Esto es especialmente significativo en las primeras experiencias, donde los participantes, aunque se trate de adultos, esperan realimentación, orientación, indicaciones, sugerencias, aportes adicionales, felicitaciones, redireccionamiento, entre otros.

La experiencia nos muestra que el grupo total se mantiene en discusión más atentamente y con mayor frecuencia si el docente está siempre mediando, preguntando, estableciendo relaciones, lanzando nuevas inquietudes, enviando adicionales, reafirmando ... todo en un tono de participante aprendiente y no de instructor o fiscal. Esta dinámica empieza a ser seguida por otros miembros del equipo, que pronto aportan, cuestionan y alimentan el debate; pero además, el facilitador es uno más en la comunidad, y como comunidad, todos comparten la responsabilidad de aportar significativamente materiales y reflexiones.

La gestión del conocimiento se materializó de forma práctica en las creaciones desarrolladas (blog), así como en el trabajo colaborativo (en parejas) que dio pie a estas y las discusiones colectivas generadas a raíz de los temas planteados por los propios estudiantes.

La posibilidad de debatir mediante el foro o en el blog, generó espacios de reflexión, crítica, producción escrita, debate y generación de discurso, autoreflexión, gestión del conocimiento y argumentación; habilidades todas que una educación de calidad privilegia. Además, se conformó un trabajo colaborativo que rindió frutos evidentes.

Las valoraciones generadas por este grupo de aprendencia acerca del desarrollo del modelo que proponemos fueron altamente positivas.

Las dos experiencias que aportamos como prácticas de validación para los rasgos de nuestro modelo, asumen los postulados de los currículos democrático y

emancipador, los principios del aprendizaje flexible, la colaboración como mecanismo para gestionar aprendizajes y una evaluación centrada en el proceso, en que la realimentación constante de todos los actores es tomada en cuenta de forma significativa. Asimismo, se propicia una comunicación horizontal, donde la libertad de propuestas e interacciones constituye una dinámica frecuente y positiva que permite constituir dialógicamente una comunidad de aprendizaje donde se negocian tiempos, actividades y estrategias, priorizando que se trata de un proceso de mediación con adultos con muchas experiencias, necesidades y responsabilidades.

Encontramos total coincidencia y cumplimiento de los once principios expuestos por González (2000) como indispensables para la constitución de un modelo pedagógico ligado al empleo de TIC, con la salvedad de que nuestro modelo supone una interpretación del enfoque evaluativo mucho más abierta y menos centrada en la fiscalización, en contraste con la presentada por el mencionado autor.

7.1.3 En relación con el modelo pedagógico propuesto

Tenemos un modelo caracterizado por los siguientes aspectos:

Figura 20. Ejes transversales del modelo pedagógico para el desarrollo de programas educativos con TIC en contextos rurales centroamericanos



Fuente: Categorización de los discursos del grupo T (anexo 3).

Asimismo, fundamentamos nuestro modelo en un soporte filosófico que y epistemológico que parte del materialismo dialéctico y del modelo holístico para la gestión del conocimiento. Estas concepciones apuntan hacia importantes corrientes que hemos citado como claves para nuestra propuesta: la pedagogía crítica, la biopedagogía y el paradigma del buen vivir.

De igual forma, para la consolidación de nuestra propuesta, nos es imprescindible definir los roles y conceptualizaciones de actores y dinámicas que

tienen lugar en este. Así, generamos consideraciones alrededor de los siguientes aspectos:

- Se desarrolla un ejercicio pedagógico específico para contextos rurales
- El aprendizaje visto como un proceso dinámico y colaborativo.
- La propuesta de estrategias metodológicas orientadas hacia la emancipación, el trabajo colaborativo, el aprovechamiento de recursos en la comunidad y la generación de productos aplicables a la cotidianidad o a los espacios de reflexión inmediatos.
- El facilitador se concibe como impulsor de la comunidad aprendiente y parte integral de esta.
- El estudiante es visto como un copromotor de los escenarios de aprendencia, por lo que adquiere protagonismo y responsabilidad.
- Las interacciones y comunicaciones son asertivas y gestionarias.
- Se desarrolla una evaluación centrada en el proceso, desde concepciones críticas y participativas.
- Las TIC se conciben como un recurso para la gestión y la comunicación.

7.2 Conclusiones a partir de la metodología desarrollada

Desde nuestra experiencia, el ciclo holístico (holopraxis) propuesto como metodología cualitativa base para este estudio, generó positivos resultados y se adecuó a las necesidades de un estudio basado en la investigación acción participativa, pero que también involucró la fenomenología y el método crítico dialéctico.

En el proceso se lograron productos importantes en medio de la ejecución práctica de otras actividades, procesos formativos y espacios de aprendencia, lo cual, si bien representa una gran complejidad para el investigador, ofrece la facultad de extraer información “*in vivo*”, sin que los participantes se sientan examinados o parte de un examen.

Esta metodología favoreció también la participación improvisada de los actores involucrados, especialmente en el grupo T y en la posterior validación del modelo.

Consideramos que el diseño de investigación seleccionado -según fuentes y contexto-, así como las técnicas de investigación empleadas siguiendo este enfoque, favorecieron la construcción de un producto que efectivamente responde a las necesidades de una población específica, pues se parte de sus apreciaciones y realidad en medio de una dinámica en progreso.

Cerramos este documento con las palabras de una de nuestras colaboradoras en este estudio:

La creación de redes sociales solidarias en las que se compartan las experiencias y aprendizajes construidos es un elemento indispensable. Saber que se llevan adelante iniciativas para construir solidaridad y cambio, anima la esperanza, motiva el compromiso.

Soy sensible ante la importancia de construir procesos de aceptación del ser humano integral, de la interdependencia entre los seres vivos. Promover

la responsabilidad sin culpa. La responsabilidad como la acción reflexiva de asumir las consecuencias de las propias decisiones, desde la más temprana edad. Desarrollar la introspección acerca del porqué actúo de determinada forma, qué consecuencias tiene. Reconocer la interdependencia entre todos los seres vivos para la construcción de nuestro propio bienestar. Estoy convencida que estos aprendizajes revalorizarán los procesos e instituciones democráticas. Esta es una gran responsabilidad que debe asumirse desde el aula para poder proyectarse en otras dimensiones sociales.

Uno de los principales retos que encuentro a nivel profesional, reside en el cambio personal, ejercer la esperanza, creer en el *“inédito viable”*, mantener la pregunta crítica como ejercicio constante que fundamente la acción...

7.2.1 Limitaciones

Desde nuestra perspectiva, las limitaciones de una metodología emergente, nacida en el seno de los pueblos latinoamericanos, remiten a su reciente empleo, desconocido en otros contextos, y desde luego, a una característica muy propia de la investigación cualitativa: la imposibilidad de emitir generalizaciones que lleve a trasladar este modelo a otros contextos distintos del abarcado por este estudio, incluso cuando se trate de uno con algunas condiciones similares.

Asimismo, por tratarse de un modelo pedagógico, los modelos didácticos que podrían desprenderse de este tienen la posibilidad de ser amplios y variados, por lo que nuestra propuesta ofrece solamente un marco que posibilita la creación innovadora de otros modelos que atiendan sentidas necesidades de adultos rurales centroamericanos en la época actual.

7.3 Futuras líneas de investigación

A partir de este estudio se presenta la posibilidad de profundizar en varias temáticas. Por un lado, la generación de modelos didácticos o propuestas curriculares particulares, nacidas desde los lineamientos que nuestro modelo postula, y dirigidas hacia poblaciones rurales diversas del istmo centroamericano.

De igual manera, se presenta como interesante eje de estudio la percepción de los docentes y encargados de programas educativos virtuales y bimodales, en relación con las demandas de los estudiantes provenientes de contextos rurales y lo que estos en realidad reclaman como necesario u oportuno.

Las tareas y actividades concretas que desde la didáctica pudieran ejecutarse para fortalecer la identidad local, promover la participación ciudadana y estimular el pensamiento crítico, son también aspectos que podrían trabajarse y validarse.

También, la incorporación concreta y sentida del paradigma del buen vivir al quehacer pedagógico que tiene lugar en comunidad rurales latinoamericanas, en especial las indígenas, constituye un eje de estudio poco explorado.

Analizar la forma en que el perfil de la nueva ruralidad centroamericana incide en el desarrollo de programas educativos de toda índole, y particularmente, en las propuestas que son mediadas a través de TIC, puede también aportar importante información que nos encamine hacia una educación equitativa y de calidad para estas poblaciones.

Desde luego, a raíz de las características propias de la ruralidad, los mecanismos de comunicación y diálogo pueden variar, y estas dinámicas, como parte del accionar cotidiano en comunidades de aprendizaje, representan también un interesante foco de indagación.

Referencias bibliográficas

Aguilar, M y Cerdas, Y. (2003). Algunos programas y proyectos a la luz de las políticas educativas en Centroamérica. *La educación rural en Centroamérica*. II Seminario centroamericano de educación rural. pp. 271-287. Heredia: EUNA.

Aguilar, M y Solano, J (2000) La educación rural en el contexto de la globalización. *Educación rural: un acercamiento pedagógico*. pp. 21-53. Heredia: EUNA.

Aguilar; M y otros (2003) *Un acercamiento a la Educación General Básica en las zonas rurales de seis países centroamericanos*. Heredia: EUNA.

Albuquerque, F y Peralta, H (2008) Comunidades virtuales de aprendizaje. El punto de vista de los participantes. *Comunidades virtuales de práctica y de aprendizaje*. pp. 25-56. Barcelona: UBe.

Alonso, J (2007) Programa de tecnologías educativas avanzadas: una reseña histórica. *Revista electrónica Actualidades Investigativas en Educación*. Universidad de Costa Rica. (7) pp.1-12 Recuperado de <http://revista.inie.ucr.ac.cr>.

Anastas, H (2005) *¿Qué es y para qué sirve la observación cualitativa?* Recuperado de <http://tesisdeinvestig.blogspot.com/2011/06/que-es-y-para-que-sirve-la-observacion.html>

Angulo, E y Negrón, M (2008) Modelo holístico para la gestión del conocimiento. *Revista científica electrónica Ciencias Gerenciales*. (14) pp. 38-51 Recuperado de <http://www.revistanegotium.org.ve/pdf/11/Art2.pdf>

Angulo, L y otros (2007). *Formación docente para la educación básica: Énfasis en ruralidad en Centroamérica y República Dominicana*. Heredia: EUNA.

Angulo, L, Morera, D y Torres, N (2009) *El proceso pedagógico de la escuela rural unidocente y multigrado centroamericana: su evolución, condiciones actuales y perspectivas de desarrollo*. Heredia: Uruk Editores.

Apostopoulou, G y otros (2004). *E-learning hacia la inclusión social*. Barcelona. Recuperado de www.el4ei.net/first/charter%20-%20carta/charter_E-learning_hacia_inclusion_social.pdf

Área, M (1997) Nuevas tecnologías, desigualdad y educación. *EduTec. Revista electrónica de tecnología educativa*. Recuperado de http://www.ieev.uma.es/edutec97/edu97_c4/2-4-14.htm.

Área, M (2003) *Sociedad de la información y el analfabetismo tecnológico: Nuevos retos para la educación de adultos*. Recuperado de <http://tecnologiaedu.us.es/nweb/html/pdf/areatecno.pdf>.

Arrién, J (2003) *La educación rural en Centroamérica. La educación rural en Centroamérica*. II Seminario centroamericano de educación rural. pp. 9-32. Heredia: EUNA

Ávila, P y Bosco, M (2001). *Ambientes virtuales de aprendizaje: una nueva experiencia*. 20th. International Council for Open and Distance Education. Alemania. Recuperado de investigacion.ilce.edu.mx/panel_control/doc/c37ambientes.pdf

Ballesteros, F. (2002) *La Brecha Digital: el riesgo de exclusión en la sociedad de la información*. Madrid: Fundación AUNA.

Bianco, C y otros (2002). Indicadores de la sociedad del conocimiento e indicadores de innovación. Vinculaciones e implicancias conceptuales y metodológicas. *Seminario internacional "Redes, TICs y Desarrollo de Políticas Públicas*. Recuperado de http://www.centroredes.org.ar/documentos/documentos_trabajo/main.asp?nivel=d ocumentos&cod=00

Boarini, M y otros (2006). La educación de adultos mayores en TICs. Nuevas competencias para la sociedad de hoy. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*. (1). Recuperado de <http://teyet-revista.info.unlp.edu.ar/files/No1/01>

Bolívar, A (1999) El currículo como ámbito de estudio. *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. pp. 23-44. Madrid: Editorial Síntesis.

Bombelli, E y otros (2006) Posibilidad de acceso a las tecnologías de la educación y la información, según ubicación geográfica. *EduTEC. Revista electrónica de tecnología educativa*. (22). Recuperado de: [http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec24/revelec original.htm](http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec24/revelec_original.htm)

Bonder, G. (2001). Las nuevas tecnologías de la información y las mujeres. Reflexiones necesarias. *Reunión de expertos sobre globalización, cambio tecnológico y equidad de género*. CEPAL. Recuperado de www.eclac.org/.../noticias/noticias/7/10627/P10627.xml&xsl=/mujer/tpl/p1f.xsl&base=/tpl/imprimir.xsl - 7k -

Bravo, N (2008) *El concepto de taller*. Recuperado de [http://acreditacion.unillanos.edu.co/contenidos/NESTOR%20BRAVO/Segunda%20Sesion/Concepto taller.pdf](http://acreditacion.unillanos.edu.co/contenidos/NESTOR%20BRAVO/Segunda%20Sesion/Concepto_taller.pdf)

Bretones, A (2008) La participación del alumnado de educación superior en su evaluación. *Revista de Educación*. 347. pp. 181-202. Cádiz: Universidad de Cádiz

Cabero, J (2006) Comunidades virtuales para el aprendizaje. Su utilización en la enseñanza. *EduTec. Revista electrónica de tecnología educativa*. (20). Recuperado de <http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec20/cabero20.hm>

Cabero, J (2000) *Mitos de la sociedad de la información: su impacto e educación. Cultura y educación en la sociedad de la información*, pp. 17-38. Recuperado de <http://tecnologiaedu.us.es/cuestionario/bibliovir/Los%20mitos.pdf>

Cabero, J y Llorente, M. (2007) Propuestas de colaboración en educación a distancia y tecnologías para el aprendizaje. *EduTec. Revista electrónica de tecnología educativa*. (27). Recuperado de <http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec23/jcabero/jcabero.html>

Cabero, J. (1999) Tecnología educativa: diversas formas de definirla. *Tecnología educativa*. Madrid: Editorial Síntesis.

Cabrera, P y otros. (2005) *Nuevas tecnologías y exclusión social*. Recuperado de: http://www.telefonica.es/accesible/pdf/NUEVAS_TECNOLOGIAS.pdf

Camacho, K y otros (2003). Propuesta de mecanismo para la consolidación de la Red Centroamericana y República Dominicana en cuanto al uso de las TICs para el fomento del Desarrollo Humano de la Región. *TICs al Servicio del Desarrollo Humano en Centroamérica: Propuestas para Acciones Concertadas*. Recuperado de http://www.coniprosit.org.ni/SITE/coniprosit/files/antigua/Documetos%20PDF_antigua/PROPUESTA%20RED%20CA-RD%201.pdf

Camps, R y otros (2004) Absoo: *Compartir para educar. Una experiencia e-learning en la educación para el desarrollo*. Recuperado de <http://www.uoc.edu/dt/esp/20402/20402.pdf>

Carvajal, N (2000). Situación de la educación en las comunidades rurales de Costa Rica. *Educación rural un acercamiento pedagógico*. Heredia: EUNA.

Carvajal, V (2004) La educación costarricense al servicio de los grupos de poder. *Actualidades investigativas en educación*, 4 (1), pp.1-15. San José: EUCCR.

Carvajal, V (2008) *Investiguemos*. Heredia: EUNA.

Carvajal, V (2009) *Desarrollo de programas educativos -formales y no formales- con componente virtual, dirigidos a adultos de zonas rurales centroamericanas*

(Memoria de investigación para el Diploma de estudios avanzados). Palma de Mallorca: Universidad de las Islas Baleares.

Carvajal, V y Torres, N (2006). *La formación de docentes rurales en Costa Rica*. Heredia: División de Educación Rural. UNA.

Castañeda, L y Prendes, M. (2004). De la tecnología y otros demonios: exclusión social, brecha digital y retos educativos. II Congreso Online OCS. Recuperado de: http://www.cibersociedad.net/congres2004/grups/fitxacom_publicaphp?grup=18&id_ioma=es&id=401-9k

Castañer, A (2007). *Las TIC en educación de adultos: nuevos enfoques de orientación, nuevas respuestas educativas*. Recuperado de www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca

Cerdas, Y y otros (2002) Pobreza y educación. *EDUCARE Monotemático Educación y Ruralidad*, III, pp.117-129. Heredia: EUNA.

Chaupt, J. (2003) *Mucha tecnología; poca pedagogía*. Corporación Santandereana para el avance y la innovación científica y tecnológica. Recuperado de <http://www.geocities.com/teleconferencias/muchatecnologiaCNA.PDF>

Coll, C y otros (1990). Los profesores y la concepción constructivista. *El constructivismo en el aula*. Madrid: Visor.

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). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol10no1/contenido-coll2.html>

Coll, C y Monereo, C (2008) *Psicología de educación virtual*. Madrid: Editorial Morata.

Consejo Escolar de Madrid (2012) *Sobre el concepto de buena práctica*. Recuperado de <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/Capacitacion2012/DocumentosSecundaria/Preceptores/Sobre%20el%20concepto%20de%20Buena%20Practica.pdf>

Conferencia iberoamericana de altos responsables de la infancia y la adolescencia en un mundo globalizado con derechos (1999). *Declaración de La Habana*. IX Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y Gobierno. Cuba. Recuperado de http://white.oit.org.pe/ipec/documentos/decla_habana_confibero_1999.pdf

Córdoba, S (2005). ¿Centroamérica hacia la sociedad de la información? *Forinf@*. (27), pp. 7-17. Recuperado de http://lemi.uc3m.es/forinf@/IMG/pdf/info_27.pdf

Corvalán, J (2002) Educación para la población rural en siete países de América Latina. *Revista Prelac. Educación para todos en América Latina y el Caribe*. Proyecto FAO-UNESCO. Recuperado de www.unesco.cl/ept/articulos/index.act.

De Moura, C y Verdisco, A (2004) *Cómo mejorar la educación: ideas latinoamericanas y resultados asiáticos*. Banco Interamericano de Desarrollo.

De Garay, G. (1999). La entrevista de historia oral: ¿monólogo o conversación? En *Revista Electrónica de Investigación Educativa* (1). Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol1no1/contenido-garay.html>.

De la Torre, L y Riccitelli, T. (2002) Las nuevas tecnologías: ¿progreso o exclusión? *Chasqui. Centro Internacional de Estudios Superiores de Comunicación para América Latina*. (80) Recuperado de www.redalyc.uaemex.mx

Delors, J (1994) Los cuatro pilares de la educación. *La educación encierra un tesoro*, pp. 91-103, Recuperado de www.uv.mx/bvirtual/media/docs/MEIF/Delors%20Jaques,%20Los%20cuatro%20pilares.doc.

Díaz-Barriga, A (2003) Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas. *Revista electrónica de investigación educativa*. 5 (2) Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Argentina/lpp/20100324015129/3.pdf>

Díaz-Barriga, A (2011) Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula. *RIES*. 2 (5). Recuperado de http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/126/html_1

Díez, E (2001) Dimensiones críticas de la nueva sociedad del conocimiento. *Congreso internacional de tecnología, educación y desarrollo sostenible*. Recuperado de <http://www.uib.es/depart/gte/edutec/edutec01/edutec/comunic/TSE08.html>

Durán, D (sf) *¿Solos ante el peligro? Las gafas que nos impiden ver la importancia de las interacciones entre alumnos*. Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de <http://grupsderecerca.uab.cat/grai/sites/grupsderecerca.uab.cat.grai/files/solosanteelpeligro.pdf>

Durán, D y Miquel, E (2003) Cooperar para enseñar y aprender. *Cuadernos de pedagogía*. 331. Recuperado de

<http://zarauzguna.com/prestakuntza/formakuntza/moduloen%20dokumentuak/elkarbizitza/documents/3-Cooperarparaensenaryaprender.pdf>

Echeverría, R y otros (1998). *Estrategia para la reducción de la pobreza rural*. Banco Interamericano de Desarrollo. Recuperado de <http://www.iadb.org/sds/doc/EstrategiaPOB.pdf>

Elboj, C y otros. (1998) Comunidades de aprendizaje: sociedad de la información para todos. *Contextos Educativos* 1. Recuperado de: www.aulaintercultural.org/article.php3?d_article=1563

Elizalde, A (1991). Cambios de paradigma, educación y crisis: pasos hacia una epistemología integradora y participativa. *¿Superando la racionalidad instrumental?* Programa Educación y Derechos humanos. Recuperado de www.redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/447/44740106.pdf

ENRED (2004) *La Sociedad de la Información en el siglo XXI: un requisito para el desarrollo. Buenas prácticas y lecciones aprendidas*. Ministerio de Ciencia y Tecnología. Recuperado de http://www.navactiva.com/web/es/descargas/cein/2004/sociedad_informacion.pdf

Espinoza, M (2004). Exclusión, sociedad y educación en América Latina. *Educación para el desarrollo rural*. II Seminario latinoamericano de educación rural, pp. 41-93, Heredia: EUNA.

Estado de la Nación (2011) *Informe del Estado de la Región Centroamericana*. Recuperado de <http://www.estadonacion.or.cr/index.php/biblioteca-virtual/centroamerica/informe-actual>

Eykman, W (2000). Las nuevas tecnologías de información y comunicación y el papel de las redes en el desarrollo rural y la capacitación. *Seminario Internacional*, Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/rjave/paneles/eykman.pdf>

Fallas, H (2002) Pobreza rural. *EDUCARE Monotemático Educación y Ruralidad*. III, pp. 17-28, Heredia: EUNA.

Fernández, A (2003) *La participación ciudadana en la reconstrucción del Estado*. Segundo Congreso Argentino de Administración Pública. Recuperado de http://www.aaeap.org.ar/ponencias/congreso2/Fernandez_Alicia.pdf

Fernández, E. (2007) Sociedad rural y nueva ruralidad. *Una mirada desde la sociología rural*. Recuperado de

<http://www.fagro.edu.uy/~ccss1/docs/03La%20sociedad%20rural%20y%20la%20nueva%20ruralidad.pdf>

Fernández, R y otros (2006). Aprendizaje con nuevas tecnologías paradigma emergente. ¿Nuevas modalidades de aprendizaje? *EduTec. Revista electrónica de tecnología educativa* (20). Recuperado de <http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec20fernandez20.htm>

Fernández, R (2005) Las nuevas tecnologías al servicio de la integración: Recursos para una educación intercultural. *Educación y futuro digital*. Recuperado de <http://www2.cesdonbosco.com/revista/TEMATICAS/articulos2005/raquelfernandez.pdf>

FIDA (2011) *Informe sobre la pobreza rural 2011*. Recuperado de <http://www.derechoalimentacion.org/gestioncontenidosKWDERECHO/imgsvr/publicaciones/doc/Informe%20Pobreza%20Rural%202011.pdf>

Figuroa, H (2007) *Aprendizaje, innovación y tecnología de la información y la comunicación: implicaciones para la educación superior*. UNESCO. Universidad de Puerto Rico.

Filmus, D y otros (2003) *Educación y nuevas tecnologías. Experiencias en América Latina*. Buenos Aires: IPE – UNESCO. Recuperado de unesdoc.unesco.org/images/0014/001423/142319s.pdf

Flecha, R (1999). Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información. *Trabajar con la diversidad, superar la desigualdad: claves pedagógicas*. XVIII Encuentro estatal de la Confederación de MRP. Recuperado de http://www.nodo50.org/igualdadydiversidad/cmrrp_ga5.htm

Flecha, R y Puigvert, L. (2004) *Las comunidades de aprendizaje: una apuesta por la igualdad educativa*. Universidad de Barcelona. Recuperado de endrinocnice.mecd.es/~achp0004/documentos/LAS%20COMUNIDADES%20DE%20APRENDIZAJE.doc

Flecha, R y Puigvert, L. (2004). El uso dialógico de las tecnologías en sociedades dialógicas: una propuesta de democratización de medios. *Nómadas*. Universidad Central. Bogotá. Recuperado de www.ucentral.edu.co/NOMADAS/nunme-ante/21-25/21.htm

Flecha, R y otros (2003). Comunidades de aprendizaje: transformar la organización escolar al servicio de la comunidad. *Organización y gestión*

educativa. (5) Recuperado de:
<http://feaec.pangea.org/ReservatJornades/RamonFlecha.PDF>

Flecha, R y Tortajada, I (1999). Retos y salidas educativas en la entrada de siglo. *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*, pp.13-26, Barcelona: Editorial Grao.

Flores, L (2012) Aprendencia en la docencia y construcción de conocimiento biopedagógico. En *Revista electrónica EDUCARE*. 2 (16). Recuperado de <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/3932>

Flores, R (1994) Constructivismo, pedagogía y enseñanza. *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá: MacGraw Hill Interamericana S.A.

Freire, P (1970) *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo Veintiuno Editores.

Fullan, M (2002) El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 6 (2) Recuperado de www.redalyc.org

Fullan, M (2002) *Liderar en una cultura de cambio*. Barcelona: Editorial Octaedro.

Gairín, J (2006). Las comunidades virtuales de aprendizaje. *Educación* 37 Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de <http://ddd.uab.es/pub/educar/0211819Xn37p41.pdf>

Galindo, J (1998) *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. México: Addison Wesley Longman.

Gallego, R (2004) Un concepto epistemológico de modelo para la didáctica de las ciencias experimentales. *Revista electrónica enseñanza de las ciencias*, 3 (3) pp. 301-319. Recuperado de http://www.saum.uvigo.es/reec/volumenes/volumen3/Numero3/ART4_VOL3_N3.pdf

Gardner, H (2000) Cómo educan las culturas. *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Gilbón, D y Contijoch M (2010) *Interacción e interactividad en cursos en línea*. Recuperado de <http://repositorial.cuaed.unam.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/1420/1/2005-03-30344InteractividadCELE.pdf>

Giroux, H (1999) Pedagogía crítica como proyecto de profecía ejemplar: cultura y política en el nuevo milenio. *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*, pp.53-61, Barcelona: Editorial Grao.

Gisbert, M (2001) El profesor del siglo XXI: de transmisor de contenidos a guía del ciberespacio. Programa Nacional de Aplicaciones y Servicios Telemáticos. Recuperado de www.sre.urv.es/web/tel3D/participants/urv/ice/merce.pdf.

González, L (2006) La pedagogía crítica de Henry Giroux. *Revista electrónica Sinéctica* (29), pp.83-87. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/998/99815739014.pdf>

González, M (2000) Modelos pedagógicos para un ambiente de aprendizaje con NTIC. *Conexiones, informática y escuela. Un enfoque global*. pp.45-62. Recuperado de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/sitios/1610/articulos-131558_pdf1.pdf

Grundy, S (1998) *Producto o praxis del currículo*. Madrid: Morata.

Guarro, A (1999) El currículum como propuesta cultural democrática. *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*, pp. 45-66, Madrid: Editorial Síntesis.

Guerrero, A. (1989) Introducción. *La sociología de la Educación: objeto y perspectivas teóricas*. Madrid: Visor.

Gutiérrez, F (2010) Las nuevas ciencias de la vida. *Revista de la Universidad Bolivariana*, 9 (25), pp.223-233. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=30512376012>

Habermas, J (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.

Hernández, R (2010) *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.

Huanacuni, F (2010) *Buen vivir/vivir bien*. Lima: CAOI. Recuperado de <http://www.reflectiongroup.org/stuff/vivir-bien>

Hurtado, J (2010) *Metodología de la investigación: guía para la comprensión holística de la ciencia*. Bogotá: Quirón Ediciones.

Ibáñez, J. (2007) La educación transformadora: concepto, fines y métodos. Recuperado de <http://www.pangea.org/jei/edu/f/edu-transf-conc.htm>.

IICA. (2000). Nueva ruralidad. *El desarrollo rural sostenible en el marco de la nueva ruralidad*. San José: IICA. Recuperado de www.grupochoarvi.org/php/doc/documentos/ruralidad.pdf

Imbernón, F (1994). La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Barcelona: Editorial Grao.

Imbernón, F. (1999). Amplitud y profundidad de la mirada. La educación ayer, hoy y mañana. La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato, pp. 63-79, Barcelona: Editorial Grao.

Informe Periodismo Social (2004) *Infancia*. Recuperado de <http://www.periodismosocial.org.ar/documentos/Informe1.pdf>

Jara, O (sf) *El desafío político de aprender de nuestras prácticas*. San José: Publicaciones Alforja. Recuperado de <http://www.cepalforja.org/sistem/documentos/aprenderdepracticass.pdf>

Johnson, D y Johnson R (1997) *Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Buenos Aires: Aique.

Johnson, D, Johnson, Y y Holubec, E. (1999) *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós

Kaplan, L (2005). La aplicación de estrategias exitosas para el aprendizaje en línea con adultos. *Revista Decisiones*. Education Development Center. El Salvador. (11) Recuperado de <http://tariacuri.crefal.edu.mx/decisio/d11/sab6-5.php#inicio>

Kay, C (2007) Estudios rurales en América Latina en el periodo de globalización neoliberal. *Revista mexicana de sociología*. 4 (71) pp.607-645. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/321/32113274001.pdf>

Kaztman, R (2010) *Impacto social de la incorporación de las nuevas tecnologías de información y comunicación en el sistema educativo*. Santiago: División de Desarrollo Social.

Kelley, G (2001) La brecha digital. Implicaciones y consecuencias *Los desafíos de las tecnologías de la información y las comunicaciones en la educación* pp.31-42. Recuperado de <http://213.253.134.43/oecd/pdfs/browseit/9601134E.PDF>

Knut, W (2000). *La educación en Centroamérica: Reflexiones en torno a sus problemas y su potencial*. Oficina de Desarrollo Regional y Sostenible, América Latina y el Caribe (LAC). Recuperado de <http://www.giga-hamburg.de/content/ilas/ze2020/walter.pdf>

Kuhn, T (1963) *La estructura de las revoluciones científicas*. París: Hermann.

La Nación Mundo (2011) *Latinoamérica con 6 de los 14 países más violentos del mundo*. Recuperado de <http://www.nacion.com/2011-10-28/Mundo/Latinoamerica-con-6-de-los-14-paises-mas-violentos-del-mundo.aspx>

La nueva economía (2012) *Índice de desarrollo humano de América Latina*. Recuperado de <http://lanuevaeconomia.com/indice-de-desarrollo-humano-idh-de-america-latina.html>

Lacki, P. (sf) *Desencuentros entre Educación y Desarrollo Rural*. Recuperado de: http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/sentidos_educacion_ponencia_polan_lacki.pdf

Lamata, R (2003) Fuentes educativas. *La construcción de procesos formativos en educación no formal*, pp.23-55 Madrid: Narcea.

Lanz, C (2011) *Buen vivir: una opción para cambiar el modo de vida*. Recuperado de <http://www.aporrea.org/ideologia/a131788.html>

Lara, M (2003) La sociabilidad virtual y la producción social del sentido. *Revista Razón y Palabra*. (35). Recuperado de <http://www.cem.itesm.mx/dacs/publicaciones/logos/anteriores/n35/mlara.html>

León, A (2008) *Progresos en la reducción de la pobreza extrema en América Latina*. CEPAL-AECID. Santiago: División de Desarrollo Social.

López, A y otras (2002) Comunidades y ambientes virtuales de aprendizaje. *Presimposio Virtual Somece*. Recuperado de <http://www.somece.org.mx/virtual2002>

Luengo, J y Torres, M (2006). *Construcción de nuevas formas de exclusión social y participación mediante el acceso a nuevas tecnologías*. X Congreso Nacional de Educación Comparada. Donostia-San Sebastián. Recuperado de www.sc.ehu.es/sfwseec/con2006/sec03/luengo.pdf

Machinea, J y Serra, N (2007) *Visiones del desarrollo en América Latina*. Santiago: CEPAL y CIDOB. Recuperado de www.eclac.cl/publicaciones/xml/0/29200/CIDOB-CEPALVisiones.pdf

Madrid, D y Mayorga, M (2005) TIC, formación de adultos y motivación en la enseñanza on-line. *V Congreso Internacional Educación y Sociedad*. Recuperado de http://congreso.codoli.org/area_2/Madrid-Vivar.pdf

Marín, C (2006). Capacitación a distancia y el uso de plataformas virtuales. La experiencia del Centro Centroamericano de Población. *Revista Población y Salud*

en *Mesoamérica*. Universidad de Costa Rica, 3 (2) Recuperado de <http://ccp.ucr.ac.cr/revista/>

Maris, S y Martínez, M (2007). Contigo en la distancia: la práctica tutorial en entornos educativos virtuales. *Revista Pixel-Bits*. (29). Recuperado de www.sav.us.es/pixelbit/indicecompleto.htm

Martínez, F (1999) El proceso comunicativo en la enseñanza: modelos teóricos y elementos en el proceso. *Tecnología educativa*. Madrid: Editorial Síntesis.

Maturana, H y Varela F (1984) *El árbol del conocimiento*. Santiago: Editorial universitaria.

McLaren, P (1998) La vida en las escuelas. *Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. pp.195-202. México: Editorial Siglo XXI.

Mendoza, C (2004). Educación rural: nuevas miradas a viejos problemas. *Educación para el desarrollo rural*. II Seminario latinoamericano de educación rural, pp.167-185, Heredia: EUNA.

Minakata, A (2009) Gestión del conocimiento en educación y transformación de la escuela. *Sinéctica*. Recuperado de http://portal.iteso.mx/portal/page/portal/Sinectica/Revista/SIN32_06/sin32_minakata.pdf

Monares, A (sf) *Innovaciones tecnológicas para reducir la pobreza en América Latina y el Caribe*. Fondo Internacional de Desarrollo Agrícola. Recuperado de www.promer.cl/getdoc.php?docid=761.

Monereo, C y otros (2001) *Ser estratégico y autónomo aprendiendo*. Barcelona: Grao.

Monereo, C y Durán, D (2002) *Entramados: métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo*. Barcelona: EDEBE.

Morales, A (2005) *Globalización y migración transcultural en Centroamérica*. FLACSO. Recuperado de www.oei.es

Moran, L y Myringer, B (1999) Flexible learning and university change. *Higher Education Through Open and Distance Learning*, pp. 52-72, Londres: Routledge.

Morín, E (1973). *El paradigma perdido*. Barcelona: Editorial Kairós.

Morín, E (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Munuera, F. (2005) Nuevas tecnologías y exclusión: hay vida más allá de Internet. *Revista Pixel-Bit*. (26). Recuperado de <http://www.sav.us.es/pixelbit/articulos/n26/n26art/art2606.htm>

Murillo, V y otros (2003) *Análisis social de la educación rural en Costa Rica*. San José: Defensa de los Niños y Niños Internacional, Banco Mundial y MEP.

Navarro, J (2002). La tecnología como alternativa para atender a la diversidad del alumnado. *Revista Pixel-Bit*. (18). Recuperado de <http://www.sav.us.es/pixelbit/articulos/n18/n18art/art1802.htm>

Ocaña, A (2005) *Hacia una nueva clasificación de los modelos pedagógicos*. Barranquilla: Centro de Estudios Pedagógicos y Didácticos.

OEI (1990) *Declaración mundial de educación para todos: Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje*. Jomtien. Recuperado de <http://www.oei.es/efa2000jomtien.htm>

OEI (2000) *Educación para todos en Las Américas. Marco de acción regional*. Santo Domingo. Recuperado de <http://www.oei.es/efa2000sdomingo.htm>

Olavarrieta, (2001). Aspectos metodológicos en la investigación cross-cultural *Revista Latinoamericana de Administración*, 26, pp 55-78 CLADEA: Bogotá.

Ooijens, J (2004) Globalización y exclusión. Los desafíos para la educación en el área rural. *Educación para el desarrollo rural*. II Seminario latinoamericano de educación rural, pp. 187-203, Heredia: EUNA.

Ooijens, J y van Kampen, P (2001) Educación no formal y exclusión social en Centroamérica. *Problemas y desafíos para la educación del siglo XXI en Europa y América Latina*. Universidad de Valencia.

Ovares, S y otras (2007) La educación rural y sus desafíos en el siglo XXI. *Educare*. (II) pp.117-127, Heredia: EUNA.

Paredes, J (2002). La formación en nuevas tecnologías en el ámbito de la educación no formal y de adultos. Experiencias en Madrid. *VV.AA: Actas del II Congreso europeo de tecnologías de la información en la educación y la ciudadanía: un enfoque crítico*. Barcelona. Recuperado de http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jparedes/lecturas/adultos.html

Pelliza, G (2010) *Marxismo*. Recuperado de <http://www.slideshare.net/albertofilosofia/la-filosofia-de-marx-4055403>

Peña, M (2010) *Los valores morales desde una perspectiva del conocimiento holístico*. Recuperado de <http://www.gestiopolis.com/administracion-estrategia-2/valores-morales-desde-perspectiva-conocimiento-holistico.htm>

Peralta, V. (1996). *Curriculos educacionales en América Latina*. Buenos Aires: Editorial Andrés Bello.

Periodismo Social. (2004) Brecha digital, el nombre de una segunda exclusión social. *Informe especial*. Recuperado de: <http://www.equidad.org/weblog/texto/brechadigitalelnombre.pdf>

Plantard, P (2000) *Las nuevas tecnologías y la exclusión. Introducción al enfoque clínico de las tecnologías educativas*. Recuperado de: www.somece.org.mx/memorias/2000/docs/902.doc

PNUD (2003) *Segundo informe de desarrollo humano para Centroamérica y Panamá*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. Recuperado de <http://www.estadonacion.or.cr/Region2003/Paginas/indice.html>

Portilla, M (2001). Tecnología informática y educación de adultos: el caso de los cursos de navegación por Internet y el correo electrónico para adultos mayores y ciudadanos de oro, en la Fundación Omar Dengo. *Revista Centroamericana de cultura política*. Fundación Friedrich Ebert, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales y CEDAL. (13) Recuperado de http://www.fod.ac.cr/fuentes/MPortilla_tecnologia_informatica_y_educacion_adultos.pdf

Prado, M. (2005). *Igualdad e inclusión social digital*. Instituto Independiente Prodei y UIB. Tesis disponible en http://www.uib.els/catedra_iberoamericana/investigaciones/documents/23.pdf

Prado, M, Salinas, J y Pérez, A. (2006). Inclusión social digital: una aproximación a su clasificación. *Eduotec. La educación en entornos virtuales: calidad y efectividad en el e-learning*. Prodei.Net y UIB. Disponible en: <http://edutec.urv.net/CDeduteccast/comun-pdf/89-pradolima.pdf>

Prendes, M (2003). Diseño de cursos y materiales para teleenseñanza. *Tecnología en marcha*. 17 (3). Cartago: Editorial Tecnológica de Costa Rica.

Quijandría, B y otros (sf) *Hacia una región sin pobres rurales*. FIDA: Fondo Internacional de Desarrollo Agrícola. Recuperado de http://www.colpos.mx/seminario/conf_pobreza_rural.htm.

Quiroz, S (sf) *La pedagogía crítica: lectura renovada que fortalece el marxismo*. III Conferencia internacional La obra de Carlos Marx y los desafíos del siglo XXI. Recuperado de <http://fundacionmclaren.es.tl/La-Pedagog%EDa-Cr%EDtica-d--Lectura-Renovada-que-Fortalece-al--Marxismo-.htm>

Raad, A (2006) Exclusión digital: nuevas caras de viejos malestares. *Revista Mad*. Universidad de Chile. (14) Recuperado de www.revistamad.uchile.cl/14/raad.pdf

Ramírez, A (2002) *Modernización de la gestión pública, participación ciudadana y generación de capital social: lecciones y aprendizajes de la experiencia del plan de desarrollo comunal en Chile*. Recuperado de <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/CLAD/clad0043503.pdf>

Ramírez, A y otros (2012) *Plan de estudios de Licenciatura en Gestión pedagógica en contextos rurales*. División de Educación Rural, Universidad Nacional.

Riba, C. (2007). *La metodología cualitativa en l'estudi del comportament*. Barcelona: Editorial UOC.

Román, I (2002) Ruralidad y desarrollo en Costa Rica: fracturas, oportunidades y desafíos. *Revista EDUCARE Monotemático Educación y Ruralidad*. (III) pp. 57-68. Heredia: EUNA.

Romero, C (2007) Gestión del conocimiento, asesoramiento y mejora escolar. *Revista de currículum y formación del profesorado* 11 (01). Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev111ART4.pdf>

Rosales, M; Melendreras, I y Martínez, M (2008) *Guía metodológica para la sistematización de buenas prácticas*. Programa de descentralización y fortalecimiento municipal: Ciudad Guatemala.

RUTA (2010) *Desarrollo rural sostenible en Centroamérica*. Recuperado de http://www.ruta.org/documentos_no_indexados/EstadisticasEstrategiaRegionalFIDA.pdf

Saavedra, J y Arias, O (2007) La evolución de la pobreza y la desigualdad en los países de América Latina. *Visiones del desarrollo en América Latina*. Santiago: CEPAL y CIDOB. Pp. 197-245, Recuperado de www.eclac.cl/publicaciones/xml/0/29200/CIDOB-CEPALVisiones.pdf

Sacristán, G (1999). La educación que tenemos, la educación que queremos. *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*, pp. 29-51. Barcelona: Editorial Grao.

Salas, F (2002). Epistemología, educación y tecnología educativa. *Revista Educación*. 26 (1). Pp.9-18. San José: EUCR.

Salas, F (2005). Hallazgos de la investigación sobre la inserción de las tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza: la experiencia de los últimos diez años en los Estados Unidos". *Revista Educación*. 29 (2) pp.53-66. San José: EUCR.

Salinas, J (1997) Nuevos ambientes de aprendizaje para una sociedad de la información. *Revista Pensamiento educativo*. PUC. Chile. (20) pp.81-104. Recuperado de <http://www.uib.es/depart/gte/ambientes.html>

Salinas, J (1999) Enseñanza flexible, aprendizaje abierto. Las redes como herramientas para la formación. *EDUTEC*. (10) Recuperado de <http://www.uib.es/depart/gte/revelec10.html>

Salinas, J (2003). Entornos virtuales y formación flexible. *Tecnología en marcha*. 17 (3) pp.69-80. Cartago: Editorial Tecnológica de Cosa Rica.

Salinas, J (2004) Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *Revista Universidad y sociedad del conocimiento*. 1 (1) pp. 1-16. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=78011256001>

Salinas, B y otros (2004) *Tecnologías de la información, educación y pobreza en América Latina*. México: Plaza y Valdéz.

Salinas, J (2005) *Cambios metodológicos en las TIC. Estrategias didácticas y entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje*. Palma de Mallorca: UIB.

Salinas, J (2006) *Modelos emergentes en entornos virtuales de educación superior. Estudio de los elementos tecnológicos, organizativos, comunicativos y de enseñanza-aprendizaje en entornos virtuales*. Palma de Mallorca: Universidad de las Islas Baleares. Recuperado de <http://gte.uib.es/pape/gte/sites/gte.uib.es.pape.gte/files/MEEVES-MEMORIA.pdf>

Salinas, J y Sureda, J (1992). *Aprendizaje abierto y educación a distancia*. Grupo de Tecnología Educativa. UIB. Recuperado de www.uib.es/depart/gte/aprenabi.html.

Sanabria, A (2005). La formación permanente del profesorado para la integración de las tecnologías de la información y la comunicación en la comunidad autónoma de Canarias. (Tesis de maestría) Universidad de la Laguna. Recuperada de dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=1039

Sandoval, C (2002) *Otros amenazantes: los nicaragüenses y la formación de identidades nacionales en Costa Rica*. Segunda reimpresión (2006). San José: EUCR.

Sandoval, Y y otros (2012) *Las tecnologías de la información en contextos educativos: nuevos escenarios de aprendizaje*. Cali: USC Editorial.

Santos, A. (2000) La tecnología educativa ante el paradigma constructivista. *Revista Informática Educativa*. 13 (1). Recuperado de www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-105570_archivo.pdf

Saravia, M (2002). *Tecnologías de información y comunicación en zonas rurales: reflexiones desde la experiencia de ITDG*. Intermediate Technology Development Group. Recuperado de <http://www.solucionespracticas.org.pe/publicaciones/pdf/PonenciaL.pdf>

Schmelkes, S. (2001) La combinación de estrategias cuantitativas y cualitativas en la investigación educativa: Reflexiones a partir de tres estudios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 3 (2) Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/vol3no2/contenido-schmelkes.html>

Segarra, D (2004). Las nuevas tecnologías, ¿nuevo factor de exclusión social? *Cuenta y razón*. (135). Recuperado de: www.cuentayrazon.org/revista/pdf/135/Num135_004.pdf

Sicilia, M (2003). Las nuevas tecnologías: ¿motor de cambio o de desigualdad?. *Tecnología en marcha*. 17 (3) pp.24-32. Cartago: Editorial Tecnológica de Costa Rica.

Siles, C (2003). Formación a través de nuevas tecnologías. *Revista EDUTEC*. (16). Recuperado de: <http://www.uib.es/depart/gte/edutec-e/revelec16/siles.htm>

Sobrado, M (2005) *América Latina, Crisis del Estado Clientelista y la Construcción de Repúblicas Ciudadanas*. Heredia: EUNA.

Solano, J y otros (2003) *El docente rural en Costa Rica*. Heredia: EUNA.

Soto, F y Fernández, J (2004) *Los retos de la educación ante la exclusión digital*. Recuperado de www.tecnoneet.org/docs/2004/1-62004.pdf.

Souza, J (2007) *Descolonizando la dicotomía del superior-inferior en la idea de desarrollo*. Recuperado de <http://pensardenuuevo.org/descolonizando-la-dicotomia-del-superior-inferior-en-la-idea-de-desarrollo/>

Speranza, S (2010) Peter McLaren: una pedagogía crítica para la transformación. *Argentina investiga*. Recuperado de http://infouniversidades.siu.edu.ar/noticia.php?titulo=peter_maclaren:_una_pedagogia_critica_para_la_transformacion&id=1107

Suárez, C (2004) La zona de desarrollo próximo, categoría para el análisis de la interacción en contextos de virtualidad. *Revista Pixel-Bit*. (24). Recuperado de www.sav.us.es/pixelbit/articulos/n24/n20art/art2004.htm

Súnkel, G (2006) Las tecnologías de la información y la comunicación en la educación en América Latina. Una exploración de indicadores. CEPAL. Recuperado de www.eclac.cl/.../9/27849/P27849.xml&xsl=/socinfo/tpl/p38f.xsl&base=/socinfo/tpl/top-bottom.xslt

Tedesco, J (2007) *Las TIC y la desigualdad educativa en América Latina*. Seminario CRI/OCDE. Recuperado de <http://portal.educ.ar/noticias/entrevistas/juan-carlos-tedesco-los-proble.php>.

Tejo, P (2000) *La pobreza rural una preocupación permanente en el pensamiento de la CEPAL*. Red de desarrollo agropecuario: CEPAL.

Terán, K (2009) *Gestión del conocimiento su impacto en entornos virtuales*. Recuperado de <http://www.cibersociedad.net/congres2009/es/coms/gestion-del-conocimiento-su-impacto-en-los-entornos-virtuales-del-aprendizaje/383/>

Tirado, R (2007) Las TIC en el marco de la educación compensatoria. *Las TIC para la igualdad*. pp. 173-196. Sevilla: Eduforma.

Torres, L (2007) La accesibilidad de las TIC. *Las TIC para la igualdad*. pp. 197-218. Sevilla: Eduforma.

Tortosa, J (2009) *Sumak Kawsay, Suma Qamaña, Buen vivir*. Fundación Carolina. Recuperado de <http://www.fundacioncarolina.es/es-ES/nombrespropios/Documents/NPTortosa0908.pdf>

Torres, N (2006) Guía para elaborar una historia de vida". La observación como técnica investigativa cualitativa. *Guías de trabajo para el curso Investigación Acción*. Heredia: División de Educación Rural. CIDE. UNA.

Ugalde, J (2003) La educación para el trabajo: una propuesta integradora de la educación formal y no formal en Guatemala. *La educación rural en Centroamérica*. II Seminario Centroamericano de Educación Rural. pp. 183-210. Heredia: EUNA.

UNESCO (2000) Foro mundial sobre educación: Informe final. Recuperado de www.unesco.org/efa.

UNESCO (2005) *Panorama Regional América Latina y el Caribe*. Informe de seguimiento. Recuperado de http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/informe_ept_2005_panorama_regional_america_latina_caribe.pdf

Universidad Nacional de Costa Rica (2012) *Modelo pedagógico*. Recuperado de http://www.una.ac.cr//index.php?option=com_content&task=view&id=58&Itemid=103

van der Bijl, B (2000) Hacia una educación centrada en procesos de aprendizaje. —la opción curricular para la escuela rural—. *Educación rural: un acercamiento pedagógico*. pp. 103-149. Heredia: EUNA.

Velásquez, M y otros (2002) *Pedagogía y formación docente*. Cartago: CECC.

Venegas, M (2003). Reflexiones en torno a los retos de la educación rural. *La educación rural en Centroamérica*. II Seminario Centroamericano de Educación Rural. pp. 163-186. Heredia: EUNA.

Verising (2005) Informe regional: América Latina. *Resumen de la industria de nombres de dominio*. 2(1). Recuperado de <http://www.verisign.com/latinamerica/esp/static/037411.pdf>

Vidal, L (2012) *La pedagogía crítica*. Recuperado de <http://profesorescriticos.blogspot.com/2009/10/la-pedagogia-critica.html>

Vidal, M (2007) *La participación como alternativa para construir ciudadanía*. Ponencia en el IV módulo de la Maestría en Educación Rural Centroamericana. Universidad Nacional.

Viñas-Román, J (2003). Transformar la educación rural en América Latina y el Caribe. Un desafío insoslayable. *Revista Digital eRural, Educación, cultura y desarrollo rural*. (1). Recuperado de <http://educación.upa.cl/revistaerural/erural.htm>

Yamada, G y otros. (2003). Reducción de la pobreza y promoción de la equidad social. Banco Interamericano de Desarrollo. Washington. Recuperado de www.iadb.org/sds

Yturalde, E. (sf). Andragogía es al adulto como pedagogía al niño. Recuperado de <http://www.andragogia.org>

Anexos

Anexo 1

ESTUDIANTES III PROMOCIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN RURAL CENTROMERICANA

	NOMBRE	PAÍS	CORREO
1	Álvarez Castro Sonia Elena	Costa Rica	Sonielena29@yahoo.com
2	Banda Guevara Karen	Costa Rica	bguevarakaren@gmail.com
3	Barquero D'advanzo Milena	Costa Rica	mbarquero7@gmail.com
4	Bartol Fernández Patricia	Costa Rica	patoimbach@gmail.com
5	Carballo de Carrillo Lisa	Belize	lisa.carrillo95@gmail.com
6	Chinchilla Arguedas Gabriela	Cosa Rica	gabrielachin@gmail.com
7	Díaz Leiva José Rigoberto	Costa Rica	moren_diaz@yahoo.es
8	Díaz Romero Tatiana	Costa Rica	tatijosue@yahoo.es
9	Domínguez Lacayo M. del Carmen	Costa Rica	soledad08amor@hotmail.com
10	Escobar Quijano Evelyn	El Salvador	ecomiqui@hotmail.com
11	Esperanza Herrera Cruz Hilda	Honduras	hitaka14@yahoo.com
12	Gallardo Nelson Randall	Costa Rica	rangallardo@yahoo.es
13	Hernández Pedro Mateo Lorenzo	Guatemala	mateyany@hotmail.com
14	Huinac Xiloj de Hernández Salomé	Guatemala	kanulito@gmail.com
15	Leiva Morales Oscar	Costa Rica	shidiraleiva5@gmail.com
16	Martínez Pacheco Martha	Nicaragua	martha20092010@yahoo.es
17	Mendoza Corea Jerardo	Honduras	Jerardo_am@yahoo.es
18	Rodríguez Castellano Yesenia	Honduras	ybbbelinda2003@yahoo.com.mx

Anexo 2: Fotografías de taller



Anexo 3: foro (ampliado en la versión digital)

Además, para apoyar sus comentarios, reflexione acerca de la lectura de esta semana y el documental: *Nueva ruralidad y TIC*, e incluya en su participación vínculos con estos textos.

Colocar un nuevo tema de discusión aquí

Tema	Comenzado por	Respuestas	Último mensaje
TIC EN LA EDUCACION RURAL FORMAL	 Jerardo Alfredo Mendoza Corea	0	Jerardo Alfredo Mendoza Corea sáb, 21 de abr de 2012, 11:21
Otras ideas para enriquecer la tarea 8	 Ana Milena Barquero D Avanzo	2	Vivian Carvajal Jimenez dom, 15 de abr de 2012, 20:36
Las TICs en la Educación	 María Salomé Huinac Xiloj de Hernández	10	Evelyn Escobar Quijano dom, 15 de abr de 2012, 16:29
Tarea semana 8	 Evelyn Escobar Quijano	14	Evelyn Escobar Quijano dom, 15 de abr de 2012, 16:03
Nueva ruralidad	 Martha Isabel Martinez Pacheco	6	Martha Isabel Martinez Pacheco dom, 15 de abr de 2012, 13:53
Proyecto de educación no formal	 Gabriela Chinchilla Arguedas	8	Hilda Esperanza Herrera Cruz dom, 15 de abr de 2012, 12:01
La comunidad con TIC	 Oscar Leiva Morales	14	Lisa Carballo de Carrillo dom, 15 de abr de 2012, 11:49
Experiencia de Tic en Honduras	 Hilda Esperanza Herrera Cruz	8	Hilda Esperanza Herrera Cruz dom, 15 de abr de 2012, 11:36
Las TIC en Belize	 Lisa Carballo de Carrillo	11	Lisa Carballo de Carrillo dom, 15 de abr de 2012, 11:31
Las tics un derecho público	 Zahyra Mc Carthy Whittly	7	Gabriela Chinchilla Arguedas dom, 15 de abr de 2012, 11:25
Tarea 8	 María del Carmen Domínguez Lacayo	7	María del Carmen Domínguez Lacayo dom, 15 de abr de 2012, 10:08
tarea 8	 Randall Gallardo Nelson	14	Randall Gallardo Nelson dom, 15 de abr de 2012, 09:15
Las TIC como herramientas de trabajo del nuevo docente del siglo XXI	 Mateo Lorenzo Hernandez Pedro	14	Mateo Lorenzo Hernandez Pedro sáb, 14 de abr de 2012, 23:29
telesecundarias - liceos rurales	 Sonia Elena Alvarez Castro	9	Sonia Elena Alvarez Castro sáb, 14 de abr de 2012, 22:58
TICS =)	 Tatiana Diaz Romero	13	Tatiana Diaz Romero sáb, 14 de abr de 2012, 22:12
Plan Ceibal Uruguay	 Patricia Maria Bartol Fernandez	2	Vivian Carvajal Jimenez sáb, 14 de abr de 2012, 21:33
TIC en la comunidad.	 Jose Rigoberto Diaz Leiva	7	Ana Milena Barquero D Avanzo sáb, 14 de abr de 2012, 19:02
Experiencia de Tic en Honduras	 Hilda Esperanza Herrera Cruz	0	Hilda Esperanza Herrera Cruz sáb, 14 de abr de 2012, 18:18
Socialización de experiencia sobre el uso de las TIC en Honduras	 Yesenia Belinda Rodriguez Castellano	6	Martha Isabel Martinez Pacheco sáb, 14 de abr de 2012, 16:27
TIC y Cabécares Chirripó	 Patricia Maria Bartol Fernandez	13	Patricia Maria Bartol Fernandez sáb, 14 de abr de 2012, 12:43
La nueva ruralidad ante los desafíos de las tecnologías	 Martha Isabel Martinez Pacheco	0	Martha Isabel Martinez Pacheco sáb, 14 de abr de 2012, 10:00

Anexo 4. Taller (ampliado en versión digital)

¿Cómo mejorar el diseño de estrategias metodológicas para cursos virtuales?

Duración: 25 horas (15 presenciales y 10 a distancia)

Descripción general:

El taller responde a una necesidad de actualización de docentes de posgrado, profesionales especializados en temáticas diversas con amplia experiencia en la mediación de cursos y el desarrollo de programas a distancia.

En ese sentido, se propone la actualización teórica referida a corrientes que apoyen y enriquezcan los procesos de aprendizaje y enseñanza mediados por entornos virtuales, así como el diseño de cursos gestados en ambientes de trabajo a distancia.

Particularmente, se practica con herramientas que faciliten la creación de escenarios de aprendizaje virtuales, no solo pensados para el desarrollo individual sino para la promoción de comunidades y ambientes de debate; todo sustentado en actuales y exitosas propuestas teóricas y metodológicas.

Como canal, se privilegia la plataforma Moodle y las herramientas que esta ofrece, aunque se fomenta también el uso de otras posibilidades, como el blog y las redes sociales.

Justificación:

La incorporación de tecnologías a casi todas las esferas de la vida humana, y la cada vez más creciente oferta de innovaciones que se inscriben a ese ámbito, repercuten en la posibilidad de ascenso social y en las oportunidades de participación y toma de decisiones. La Educación como instancia ideológica (Delors, 1994. Declaración de La Habana, 1999) existe en procura de que esas oportunidades lleguen a todas y todos, y tras el ideal de una formación para la vida, para la libertad y la equidad, no obstante los intereses sobre los que se han consolidado paradigmas, corrientes, epistemologías y teorizaciones curriculares.

Muchos textos plantean la incorporación de TIC al currículo como una innovación; sin embargo, para que las tecnologías efectivamente representen un elemento que introduzca el cambio educativo se requiere de toda una estructura curricular que abarque los diferentes elementos que integran este constructo. A este respecto, varios autores han retomado los principios del aprendizaje

dialógico y la conformación de comunidades de aprendizaje como dinámicas y conceptualizaciones apropiadas a las TIC para la innovación (Flecha, 1999. Fullan, 2002).

Por ejemplo, Flecha y otros (2003) exponen las comunidades de aprendizaje como un medio para lograr la transformación educativa y al servicio de la comunidad. En su tesis, parten del agotamiento que sufre la sociedad industrializada y todos los modelos que de ella se desprendieron, frente a la sociedad de la información, donde el éxito o fracaso están determinados por la asertividad de los individuos en la selección de datos y su posibilidad de accederlos. Sin embargo, en vista de las limitaciones sociales y económicas que privan en muchas regiones del mundo, la cercanía, aprovechamiento y manejo de TIC siguen quedando en manos de algunos, por lo que la concepción de comunidades de aprendizaje significa una oportunidad para la democratización de las TIC, y una forma de garantizar interesantes e innovadores encuentros de participación y aprendizaje. Siguiendo los postulados de Vygostky, Habermas y Freire, se hace referencia a una educación inclusiva que transforme las condiciones del ambiente según las necesidades y potencialidades de los individuos que habitan en él; y muy importante, que cambie relaciones de poder abriendo la participación para todas y todos³³.

Por su parte, Chaupart (2003) refiere que con la introducción de TIC a los procesos educacionales es necesaria la incorporación de una nueva generación docente, en el sentido de que se cuente con facilitadores polivalentes que estén dispuestos a desarrollar y ejercitar nuevas competencias, que estén abiertos a exponerse, a ser evaluados y criticados, y a reformular las antiguas concepciones y métodos. Así, presenta las actitudes que los docentes suelen tener frente a las tecnologías y métodos que les resultan desconocidos, y lanza una propuesta de formación docente que contribuya a solventar el problema. Por su parte, Salinas (2004) plantea como imperativa la flexibilización de las universidades en términos del desarrollo de vías que integren las tecnologías de la información y la comunicación con los procesos formativos. Paralelamente, se expone una nueva concepción acerca de los alumnos-usuarios y su papel en el proceso de

³³ Relacionado con ese planteamiento, Gairín (2006) retoma las comunidades de aprendizaje, esta vez como comunidades virtuales, así como algunas experiencias vinculadas con la plataforma Accelera. En ese mismo año, Cabero publica un artículo sobre el tema, donde analiza algunas condiciones que podrían garantizar el éxito en el uso de estas. Asimismo, Salinas y otros (2001) y Salinas (2003), refieren al manejo de estas herramientas.

aprendizaje, lo mismo en cuanto al rol de los profesores y los cambios administrativos que se necesitan en relación con los sistemas de comunicación y con el diseño y la entrega de la docencia. Según el autor, para entender estos procesos y sus efectos, así como las posibilidades que las TIC presentan para los sistemas de enseñanza y aprendizaje, conviene situarse en el marco de los procesos de innovación.

Flecha y Puigvert (2004) publican un texto que llama la atención hacia el uso dialógico de las TIC. A este respecto, los autores señalan que nos encontramos en un momento en que las nuevas tecnologías caminan hacia su democratización, y que de hecho, son vitales en la consecución de espacios de equidad en las sociedades. Para este fin, se parte de los principios del aprendizaje dialógico: el diálogo igualitario, la inteligencia cultural, la igualdad de las diferencias, la solidaridad, la creación de sentido, la transformación social y personal, y las capacidades formativas instrumentales. Asimismo, el artículo plantea como una urgencia educativa la incorporación de TIC a los programas mediante un tratamiento curricular dialógico y culturalmente pertinente.

Al respecto, Fernández y otros (2006) trabajan un artículo en que recorren la evolución tanto de las herramientas tecnológicas empleadas con fines educativos como de las teorías que han construido supuestos acerca de cómo se aprende. Al establecer una integración entre ambos procesos, los autores plantean como apremiante el que los distintos actores de las situaciones de enseñanza y aprendizaje asuman nuevos roles, se trata pues de gestores de conocimiento, y no de solo constructores de este, por ello, "... debemos comenzar por entender que la tecnología transforma nuestra relación con el espacio y con el lugar, la tecnología permite relocalizar el aprendizaje en conexión con el mundo. Esta dispersión de poderes es lo que los expertos señalan como un potencial que brinda esta tecnología al ámbito educativo, ya que los educadores y los aprendices podrán generar sus propios estilos, modos o maneras de aprender" (pág. 16).

En cuanto a innovar, existen propuestas de colaboración en educación a distancia (Cabero y Llorente, 2007), donde se señalan cuestiones básicas que distinguen el trabajo colaborativo de otras modalidades grupales, así como sus ventajas para el aprendizaje y la gestión del conocimiento, el diálogo, la toma de posiciones, la argumentación, la realimentación y la socialización.

A raíz de estos cambios, se postulan también transformaciones en la manera en que se entendían los procesos comunicativos surgidos durante la enseñanza, así como el papel del

docente y del estudiante en esa interacción (Martínez, 1999, pág. 39 - 47). Desde luego, tales cambios repercuten también en la manera en que se entendían las estrategias de mediación, el diseño y uso de los materiales didácticos, el tipo de evaluación que se implemente y las actividades por desarrollar. En palabras de Figueroa (2007, pág. 2):

La incursión de las tecnologías de información y comunicación (TIC) como instrumentos de trabajo en el quehacer investigativo en las áreas de las Ciencias Sociales implica nuevas formas de organización y de valorización del trabajo intelectual que implican transformaciones sustanciales en el orden institucional universitario y en los ofrecimientos curriculares. Estas transformaciones suponen, entre otros elementos, la incorporación de la tecnología en los procesos de enseñanza-aprendizaje e investigación y en particular, la utilización de la computadora como medio de comunicación...

Objetivo general:

Mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje a distancia mediante el diseño de estrategias metodológicas para cursos virtuales.

Objetivos específicos:

- Comprender las estrategias de mediación desarrolladas en entornos virtuales, como herramientas para la consecución de sesiones amenas, productivas, dialógicas y estimuladoras de aprendizajes.
- Estudiar las estrategias metodológicas empleadas en escenarios de aprendizaje virtuales como fase primordial para el logro de los objetivos de un curso en línea.
- Practicar estrategias metodológicas innovadoras como suplemento esencial durante el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje mediados por entornos virtuales (práctica en foros, wiki, blog y otros).
- Analizar los aportes pedagógicos de la gestión del conocimiento a los procesos educativos a distancia.
- Reflexionar acerca del papel del facilitador de cursos mediados por entornos y herramientas virtuales.

Contenidos:

- El papel de las estrategias de mediación empleadas en cursos en línea: cómo influyen en la motivación de los participantes, el éxito de los procesos de construcción de aprendizajes y desarrollo de competencias.
- Las estrategias de mediación y el e-learning a partir del desarrollo dialógico.

- Gestión del conocimiento: aportes a la educación a distancia.
- Las estrategias metodológicas y la innovación: claves para el desarrollo eficaz de un curso mediado por herramientas virtuales.
- Las comunidades de aprendizaje y el desarrollo de procesos cognitivos en trabajos dialógicos.
- El desarrollo de trabajos colaborativos en línea.
- Taller con el uso de blog, wiki y foro (blogger y moodle).
- Tratamiento pedagógico de materiales y entrega de la docencia a distancia.
- Uso de redes sociales para la promoción de ciudadanía digital y análisis del discurso.

Actividades

Explorar sobre los conceptos y prácticas que los participantes del taller prefieren en su calidad de docentes de posgrado.

Relacionar actividades utilizadas con frecuencia en el desarrollo de sesiones, con diferentes actividades que los entornos virtuales pueden potenciar.

Realizar trabajo grupal para el diseño de actividades dialógicas y estrategias de mediación innovadoras. Compartir las propuestas.

Construir un blog.

Participar en foros virtuales y wiki

Lecturas referidas a los temas y marcos teóricos que lideran los procesos de e-learning.

Diseño de estrategias metodológicas en línea para un curso de posgrado.

Anexo 5 (ampliado en versión digital)

Instrucciones. Considerando los aspectos discutidos en clase, realice la tarea que le sea asignada. Cuando termine, súbala a la plataforma virtual para que sus compañeros y compañeras tengan acceso a ella. Revise las que ya estén disponibles y entre al foro “Realimentación sobre las tareas realizadas en clase” para comentarlas.

Tarea 1.

Suponga que usted ha estado tratando de convencer a su grupo de colegas para que le den un giro a la Maestría, de manera que esté más en concordancia con los postulados del aprendizaje dialógico y las comunidades de aprendizaje.

Tarea 2.

La Maestría ha hecho una gran cantidad de arreglos para trabajar con base en los postulados del aprendizaje dialógico y las comunidades de aprendizaje. A ustedes les asignaron la tarea de elaborar un brochure divulgativo, que pretende ganar estudiantes, en el cual se explique lo novedoso y particular de este programa.

Tarea 3.

En su afán por mejorar la calidad del proceso educativo, la Maestría está dando un giro hacia los postulados del aprendizaje dialógico y las comunidades de aprendizaje. A ustedes les asignaron la tarea de identificar los participantes de la comunidad de aprendizaje que correspondería para esta Maestría, de manera que posteriormente se puedan contactar e iniciar el trabajo conjunto.

Tarea 4.

La Maestría ha hecho una gran cantidad de arreglos para trabajar con base en los postulados del aprendizaje dialógico y las comunidades de aprendizaje. Una de las metas es proyectar la Maestría a estudiantes potenciales de zonas rurales de nuestro país, para lo cual la Maestría obtuvo becas financiadas internacionalmente. Ahora deben buscar los estudiantes. Dado que la radio es uno de los medios de divulgación más efectivos en esas comunidades, a ustedes les asignaron la tarea de elaborar unas cuñas para radio en las que se motive a los posibles candidatos y se les explique lo novedoso y particular de este programa.

Tarea 5. Ahora que la Maestría ha hecho una gran cantidad de arreglos para trabajar con base en los postulados del aprendizaje dialógico y las comunidades de aprendizaje, se ha pensado en que debe ser identificada con un lema que resuma estas características. A usted le han asignado pensar en unos cuantos para someterlos posteriormente a votación.

Anexo 6.

Entrevista a profesionales en Educación Rural a cargo de procesos relacionados con el uso de TIC en contextos de aprendizaje rurales

Estimados compañeros: esta indagación busca ampliar conocimientos respecto de las necesidades que requiere el trabajo académico con tecnologías de la información y la comunicación (TIC), empleadas en dinámicas de aprendizaje en contextos rurales. La información que aporte es confidencial, y será utilizada únicamente como referencia para una investigación doctoral.

Se les agradece su colaboración.

1. Datos generales

Nombre: _____

Lugar de trabajo: _____

Puesto que desempeña: _____

Años de experiencia: _____

Explique por favor en qué consiste su experiencia académica con el uso de TIC en contextos rurales:

2. Información relevante:

¿En qué comunidades y poblaciones rurales ha trabajado con el uso de TIC?

¿Cómo surge su participación en esta tarea?

¿Cómo describiría la reacción y relación de los adultos rurales participantes de estas experiencias?

Desde su experiencia, ¿qué hace que los adultos de contextos rurales reconozcan las TIC como útiles o necesarias? ¿Qué valores agregados ven en ellas?

Detalle los principales desafíos con que ha topado al trabajar programas educativos con TIC en contextos rurales.

Detalle los principales logros al trabajar programas educativos con TIC en contextos rurales.

En su experiencia, ¿qué capacidades se potencian o fortalecen tras el uso de TIC en estos contextos?

¿Se han visto mejorados espacios de autogestión, comunicación, información o participación tras el uso de TIC en estos contextos? ¿Cómo?

¿Cree usted que sea necesaria la formalización de un modelo pedagógico para el desarrollo de programas educativos mediados por TIC en contextos rurales? ¿Por qué? (Si la respuesta es afirmativa, se pasa a la siguiente pregunta).

Desde su experiencia, ¿cuáles son las particularidades que ese modelo pedagógico debería considerar?

Anexo 7. BLOG.

Las TIC y la nueva ruralidad

En este espacio se discutirá sobre las tecnologías aplicadas a procesos de mediación pedagógica en contextos rurales centroamericanos.

MIÉRCOLES, 25 DE JUNIO DE 2008

[¿Un modelo pedagógico específico para trabajar cursos virtuales dirigidos hacia personas de comunidades rurales centroamericanas?](#)

Le invitamos a incluir su punto de vista respecto de la pregunta en mención.

Publicado por Vivian Carvajal en [08:49](#) 

8 comentarios:



[Willy Castro G. dijo...](#)

Mi opinión principal es que no. Las instituciones educativas ya cuentan o deben contar con un modelo pedagógico en el que basan su quehacer. En este caso lo que se debe hacer es ajustar o adecuar los enfoques, métodos y las técnicas a la población meta al objeto de estudio y a la modalidad, las cuales deben responder a lo planteado en el Modelo Pedagógico.

[16 de abril de 2012 15:16](#) 



[Nuria I. Méndez Garita dijo...](#)

Difiero de Willy, yo creo que si. La construcción de este modelo debe considerar dos aspectos: la institución que lo propone, que tiene su modelo y la pedagogía rural, que en sí es otro modelo.

No solo basta con adecuar o rededir. Comprobado esta que la ruralidad tiene su distinción y como tal, es distinta en los diferentes países. En el caso de la región CA, los escenarios son múltiples, y antes de adecuar métodos o enfoques, es necesarios el estudio del entorno y como llegar a él, es necesaria la adecuación del curriculum considerando las particularidades, es necesario la alfabetización en la zona, considerando si es urbano o rural disperso. El trabajo en la enseñanza o uso de TIC se ve perneado por las particularidades. Un modelo pedagógico de una entidad educativa, debe ser coherente con un modelo pedagógico específico para trabajar cursos virtuales en la zona rural, uno ha de derivar e influir en el otro. Uno responde a políticas educativas y otros a una realidad educativa. Un modelo pedagógico para TIC, va también de la mano con la pedagogía rural. Hay particularidades que no se pueden obviar. Considere se además que en la ruralidad dispersa puede haber analfabetismo,

así que el modelo debe prever esa situación, para que el uso de las TIC deje huella, marque y apoye el desarrollo de una región . o zona rural.

[16 de abril de 2012 19:04](#) 



Silvia Chacón dijo...

Hay que tener cuidado de no confundir enfoque pedagógico con modelo pedagógico, los modelos surgen de los enfoques o paradigmas pedagógicos. Un modelo dibuja de manera más particular la forma como se implementa un determinado enfoque o paradigma.

En este sentido pues si, la ruralidad, (no las TICS) necesitan un modo o modalidad. No podemos hablar de un modelo pedagógico para cursos virtuales, es al contrario los cursos virtuales responden, como recursos al enfoque o modelo Pero si podemos hablar de un modelo pedagógico para la ruralidad. La virtualidad, así como las TICS son una herramienta o recurso dentro de una metodología. Hoy en día las TICS se ven como una estrategia, es decir más allá de un recurso.

[17 de abril de 2012 15:11](#) 



Trudy dijo...

Considero que al referirnos a un modelo pedagógico en primera instancia hablamos de una representación de aspectos relevantes, de conocimientos y experiencias que se van adquiriendo a través de un educación formal o no formal, es decir un estilo de enseñanza aprendizaje, de tal manera que trabajar cursos virtuales dirigidos a personas de comunidades rurales centroamericanas seria sostenible si se consideran las siguientes premisas,

1. Si en estas comunidades rurales existe la conectividad necesaria, no solo para el envío y recepción de correspondencia, sino también para la exploración en bibliotecas en línea o la adquisición de libros a través de ebook u otras fuentes.
2. Si la población meta o beneficiaria de estos cursos los utilizaran para sus proyectos de vida o la explicación d e las enseñanzas en su contexto.
3. Si los cursos permiten alcanzar los beneficios de reducción de costo, tiempo y recursos para elevar o actualizar la formación profesional que se traduzca en mayor preparación para enfrentar los retos de la nueva ruralidad.

Por lo anterior, si se cumplen las tres premisas para mí un modelo pedagógico específico serviría para poner en contacto el conocimiento abstracto de las letras con el conocimiento práctico del contexto. Por ejemplo aprender sobre mejores técnicas de riego, siembra, rotación de suelo, balance en el uso de algunos agroquímicos, mejor época para ciertos cultivos, producción y mercadeo. Además en muchas comunidades rurales existe un gran potencial de turismo rural y esto ha implicado la invasión tecnológica en este medio, así como la lucha comercial de las grandes empresas de telefonía por posicionarse en cobertura y conectividad. Además difiero parcialmente del comentario anterior, porque para mi el modelo pedagógico es el instrumento mediador entre el conocimiento pedagógico y lo que se genera con el conocimiento practico adquirido por la cotidianidad del contexto. Así que los cursos virtuales en efecto son un recurso para implementar este estilo específico de aprendizaje.

[17 de abril de 2012 22:12](#) 



Nuria I. Méndez Garita dijo...

Hablamos de u. Modelo pedagógico para la ruralidad, o pedagogía rural. A partir de ahí, y según la adecuación a la realidad, se sustenta lo demás, sea esto procesos de alfabetización, capacitación, enseñanza de tic, otros. Las Tic, sirven como recurso, sustentado este recurso, en un modelo pedagógico que parte, como mencioné, de la pedagogía rural y del modelo de la institución que lo asume.

[18 de abril de 2012 18:11](#)



Tatiana Díaz dijo...

Las TICs son una herramienta positiva, solamente si resignifican y construyen nuevos saberes dirigidos a las zonas rurales. De lo contrario, puede ser vacío y de carácter informativo, que crea espacios para receptores de culturas ajenas. Son un recurso que debe ser repensado y analizado por docentes rurales que sueñan y desean un tejido social que reconfigure y transforme vidas, personas emisoras y receptoras de conocimiento y adecuado a su entorno.

[19 de abril de 2012 19:37](#)



Yessenia Rivera dijo...

Al leer esta interrogante se puede generar dispersión en la respuesta debido al primer término "modelo pedagógico". Según Angulo, L; Morera, D y Torres, N (2009) la definición de modelo pedagógico no existe claramente establecida. Para definirlo retoman a Ocaña (2006) quien lo define como el planeamiento, diseño y dirección científica del proceso pedagógico; como la construcción teórica formal que fundamentada científica e ideológicamente interpreta, diseña y ajusta la realidad pedagógica que responde a una necesidad histórica concreta. Y finalmente aclaran que Apoyados en los supuestos teóricos anteriores un modelo didáctico, un modelo de instrucción, un modelo educativo no son más que modelos pedagógicos en los que predomina uno de estos procesos sobre otro.

Otra definición que me aclara mucho este término- siempre de Ocaña (2006)- dice el modelo pedagógico responde a una situación y modelo de desarrollo del país en el cual se implementa, debe guardar correspondencia con las condiciones histórico concretas de la época a la que se refiera y en dependencia de las posibilidades que ofrece el desarrollo de la ciencia para el momento actual, aun cuando los modelos responden a diferentes niveles de concreción y a partes también diferentes del proceso pedagógico.

En mi opinión no existe claramente definido un modelo pedagógico rural, pero si quienes ejercemos laboralmente en él, de forma empírica y con la práctica cotidiana, tomando decisiones en la organización, estándares de desempeño y otros estamos construyendo un modelo pedagógico rural. Por consecuencia los modelos pedagógicos rurales no coinciden con los urbanos.

Con lo anterior, considero si debe existir un modelo pedagógico también particular para trabajar un curso virtual con quienes nos desempeñamos en zonas rurales. No

por minimizar o simplificar el curso, sino más bien para que éste sea pertinente con las necesidades tan particulares de estas zonas.

Finalmente, agrego que las regiones rurales centroamericanas aunque tienen origen y desarrollo individual, siempre guardamos los principios básicos de ruralidad (analfabetismo o baja escolaridad, empleos devaluados, riesgos en salud, difícil acceso, etc). Por lo tanto, al compartir generalidades podemos compartir las bases de un modelo pedagógico rural. ¡Saludes y suerte!

[19 de abril de 2012 20:29](#) 



[Urania Chaves Murillo](#) dijo...

En estos tiempos el auge de las tecnologías digitales ha cambiado la interacción entre las personas y las formas tradicionales de la vida laboral, social y económica de las comunidades. Ahora es más fácil acceder a productos, comunicarse de forma asincrónica y sincrónica sin importar el lugar donde se encuentren los interlocutores. Estos cambios han generado interrogantes en relación a la forma de como se forma en las instituciones educativas en los diferentes niveles y el contexto rural no escapa de esta realidad.

Hoy más que nunca se requiere de un cambio de la forma tradicional de como se generan los procesos de aprendizaje que para nada son en muchas ocasiones atractivos para los estudiantes. Crear un modelo pedagógico es necesario, porque nos estaríamos planteando una nueva representación de las relaciones que comprende el acto de aprendizaje. En primer lugar hay que definir la base teórica que lo fundamenta (teoría del aprendizaje) luego el proceso de aprendizaje que considera el propósito, contenido, la secuenciación, la metodología, los recursos, la evaluación, el tiempo, el rol del profesor y del estudiante. Por último el modelo debe considerar el tipo de relaciones con la comunidad en general. Las TIC creo en lo personal que deben enfocarse como recurso didáctico que facilita un cambio de roles donde el profesor es un investigador y el estudiante un coinvestigador. Creo que por ahí debe enfocarse el proceso de aprendizaje en esta era. El conocimiento que se construya a partir de estas investigaciones debe impactar en la realidad de la comunidad donde se ubica el centro educativo. Los estudiantes que se formen deben ser personas capaces de medir consecuencias, tomar decisiones, tener las bases para que en el día a día sean capaces de marcar la diferencia.

[5 de mayo de 2012 07:17](#) 

Anexos 8 y 9. Direcciones para blog (ampliado en digital)

1. Santa y Maura

<http://santamaurajose.blogspot.com/>

2. Evodio y Yolanda

<http://monoquehabla.blogspot.com/>

3. Sara y Lillian

<http://saradec16.blogspot.com/>

4. Laureano y Rosalío

<http://tijonem.blogspot.com/>

5. Susana y Eunice

<http://lenguajesencillo.blogspot.com/>

6. Edwin

<http://qumico.blogspot.com/>

7. Eduardo

<http://sinapsis-ethernet.blogspot.com/>

8. Carolina

<http://carolinaencef.blogspot.com/>

9. Mery y Virginia

<http://puertacomunicacion.blogspot.com/>

10. Luisa

<http://arientaencef.blogspot.com/>

11. Julio y Óscar

<http://marfepposju.blogspot.com/>

12. Emma y Guillermina

<http://www.lamagia-del-lenguaje.blogspot.com/>

13. Magally e Ivonne

<http://mispensamientosyexpresiones.blogspot.com/>

14. Melba y Rosario

<http://melbayrosario.blogspot.com/>

15. Amable y Angélica

<http://angieconsuelo.blogspot.com/>

16. Myron

<http://comunicacinefectica.blogspot.com/>

17. Betty y Ana María

<http://anyelizeducadoras.blogspot.com/>

18. Arlin y Benjamín

<http://wwwlinarbenja2009.blogspot.com/>

19. María del Socorro, Juanita y Silvia

<http://comunicacionylenguaje-maria.blogspot.com/>

20. Poncio y Victor

<http://losapostoles.blogspot.com/>

21. Amalia y Amarilis

<http://amaludibel.blogspot.com/>

Anexo 10.



Diagnóstico de necesidades de capacitación de estudiantes adultos en contextos rurales

Estimados compañeros: esta indagación busca identificar habilidades, conocimientos y necesidades en lo que respecta a tecnologías de la información y la comunicación (TIC) empleadas en dinámicas de aprendizaje. La información que aporte es confidencial, y será utilizada únicamente como referencia para una investigación doctoral.

Se les agradece su colaboración.

I. Datos generales:

1. Lugar de residencia: _____

2. Sexo: Femenino () Masculino ()

3 Rango de edad:

() 18 a 25 años () 26 a 35 años

() 36 a 49 años () 50 años o más

4. Sede donde estudia (solo para estudiantes DER) _____

5. Nivel de estudios universitarios

() Diplomado () Bachillerato

() Licenciatura () Otro _____

7. Condición laboral

() Docente de I y II ciclos

() Otras modalidades de docencia

() Trabaja, pero no en educación. Mencione en qué: _____

() Se ocupa de oficios o trabajo no remunerado. Indique cuáles: _____

II. Información para el estudio:

1. ¿Cree que existen materias o temas relacionados con TIC que pueden facilitar su trabajo o estudio?

Sí _____

No _____ (pase a la pregunta 3)

2. ¿Cuáles temas relacionados con TIC cree que podrían mejorar su desempeño laboral, profesional o comunicativo? _____

3. ¿Usted utiliza computadora?

Sí _____

No _____ (finaliza el cuestionario. Gracias por su colaboración).

5. ¿Desde hace cuánto tiempo emplea la computadora? _____

6. ¿Para qué tipo de actividades la utiliza? (puede marcar varias opciones).

Estudio _____

Trabajo _____

Investigación en la web _____

Transcripción y creación de documentos _____

Comunicación con amigos y familiares _____

Comunicación laboral _____

Comunicación académica _____

Creación de presentaciones _____

Recreación _____

Para informarse del acontecer local o nacional _____

Para exponer sus puntos de vista _____

Para dialogar con otros sobre temas de interés local o cultural _____

Otros _____ ¿Cuáles? _____

7. Indique en qué nivel cree que se encuentran sus conocimientos actuales en:

Temas relacionados con TIC	Conocimientos actuales			
Aula virtual UNA (plataforma Moodle)	Ninguno ___	Básico ___	Intermedio ___	Avanzado ___
Navegación y búsquedas en Internet (google u otros buscadores)	Ninguno ___	Básico ___	Intermedio ___	Avanzado ___
Correo electrónico	Ninguno ___	Básico ___	Intermedio ___	Avanzado ___
Chat	Ninguno ___	Básico ___	Intermedio ___	Avanzado ___
Messenger	Ninguno ___	Básico ___	Intermedio ___	Avanzado ___
Blog	Ninguno ___	Básico ___	Intermedio ___	Avanzado ___
Skype	Ninguno ___	Básico ___	Intermedio ___	Avanzado ___
Redes sociales (twitter, facebook, google+ u otras)	Ninguno ___	Básico ___	Intermedio ___	Avanzado ___
Youtube	Ninguno ___	Básico ___	Intermedio ___	Avanzado ___
Descarga de vídeos y documentos	Ninguno ___	Básico ___	Intermedio ___	Avanzado ___
Cmap tools	Ninguno ___	Básico ___	Intermedio ___	Avanzado ___
Presentaciones en Power point	Ninguno ___	Básico ___	Intermedio ___	Avanzado ___
Presentaciones en Slide share	Ninguno ___	Básico ___	Intermedio ___	Avanzado ___
PDF	Ninguno ___	Básico ___	Intermedio ___	Avanzado ___
Hoja de cálculo (Excel)	Ninguno ___	Básico ___	Intermedio ___	Avanzado ___
Issu	Ninguno ___	Básico ___	Intermedio ___	Avanzado ___
Movie maker	Ninguno ___	Básico ___	Intermedio ___	Avanzado ___
Elaboración de documentos electrónicos	Ninguno ___	Básico ___	Intermedio ___	Avanzado ___

Elaboración de guiones multimedia (radio, vídeo, presentaciones)	Ninguno ____	Básico__	Intermedio____	Avanzado__
Metodologías participativas con el uso de TIC	Ninguno ____	Básico__	Intermedio____	Avanzado__
Manejo y organización de información digital (archivos, formatos)	Ninguno ____	Básico__	Intermedio____	Avanzado__
Edición multimedia digital (vídeo, audio, imagen)	Ninguno ____	Básico__	Intermedio____	Avanzado__
Manejo de cámara fotográfica	Ninguno ____	Básico__	Intermedio____	Avanzado__
Manejo de cámara de vídeo	Ninguno ____	Básico__	Intermedio____	Avanzado__
Foros	Ninguno ____	Básico__	Intermedio____	Avanzado__
Wiki	Ninguno ____	Básico__	Intermedio____	Avanzado__
Presentaciones con Prezi	Ninguno ____	Básico__	Intermedio____	Avanzado__
Mediación pedagógica a través de TIC	Ninguno ____	Básico__	Intermedio____	Avanzado__
Otros	Ninguno ____	Básico__	Intermedio____	Avanzado__

8. Señale actividades, aplicaciones, programas o tareas relacionadas con las TIC que se emplean en su ámbito laboral, personal o de estudio.

- () Aula virtual () Power point () Buscadores de internet (gogle u otros)
- () Excel () Slide share () Correo electrónico
- () Chat () PDF () Edición de vídeo
- () Messenger () Skype () Issu () Audacity
- () Prezi () Cmap tool () Youtube
- () Redes sociales: twiter, facebook, linkedlin, google+, otros () Otros

9. ¿En qué temas específicos, relacionados con las TIC le gustaría capacitarse o profundizar?

10. ¿Cómo calificaría su experiencia con el uso de TIC en los procesos de aprendizaje? ¿Por qué?

- | | | |
|---------------------------------------|--------------------------------------|-------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Excelente | <input type="checkbox"/> Motivadora | <input type="checkbox"/> Desafiante |
| <input type="checkbox"/> Productiva | <input type="checkbox"/> Interesante | <input type="checkbox"/> Frustrante |
| <input type="checkbox"/> Desagradable | <input type="checkbox"/> Positiva | <input type="checkbox"/> Otros |

Anexo 11. Instrumento a graduados (en versión digital).

Anexo 12. Experiencias regionales: en versión digital

Anexos 13 a 17 en digital.