Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, Ciudad de México, México.
ISSN 2707-2207 / ISSN 2707-2215 (en línea), julio-agosto 2024,
Volumen 8, Número 4.

https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4

RELACIONES INTERSUBJETIVAS ESTUDIANTES-DOCENTES DE COLEGIOS RURALES DISTRITALES: VARIACIONES/CONTINUIDADES CON TECNOLOGÍAS DIGITALES

INTERSUBJECTIVE STUDENT-TEACHER RELATIONSHIPS IN RURAL DISTRICT SCHOOLS: VARIATIONS/CONTINUITIES WITH DIGITAL TECHNOLOGIES

Whisney Uri Angela Garavito Sánchez
Universidad Distrital Francisco José de Caldas - Colombia

DOI: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.13861

Relaciones intersubjetivas estudiantes-docentes de colegios rurales distritales: Variaciones/continuidades con tecnologías digitales

Whisney Uri Angela Garavito Sánchez[1]
wugaravitos@udistrital.edu.co
https://orcid.org/0000-0001-8888-7707
Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Bogotá-Colombia

RESUMEN

El presente artículo se deriva de la tesis doctoral titulada *Relaciones intersubjetivas que construyen estudiantes y docentes de colegios rurales distritales en interacción con tecnologías digitales. Variaciones y continuidades*, cuyo propósito es problematizar las relaciones intersubjetivas en los contextos escolares rurales contemporáneos frente a factores comunicativos, sociológicos y educativos constitutivos de las formas de relación pedagógica y los procesos de construcción de conocimientos escolares en sintonía con la era digital. Con un enfoque cualitativo y una estrategia metodológica fundamentada en la propuesta de reflexión epistemológica del sujeto conocido/cognoscente (Vasilachis, 2006), la investigación plantea procesos de co-creación con los participantes mediante instrumentos de etnografía multilocal y colaborativa, a partir de los cuales se interpretan variaciones y continuidades acerca de la construcción de sentidos compartidos y la consolidación de vínculos pedagógicos en las relaciones intersubjetivas cara a cara entre estudiantes y docentes cuando interactúan con contenidos digitales, plataformas educativas y/o aplicaciones de aprendizaje interactivo en el aula. Las narrativas aportadas dan pistas sobre la actual Educación Rural de la capital en términos de prácticas educativas innovadoras que promueven la construcción de conocimientos escolares y el fortalecimiento de habilidades convivenciales, comunicativas y tecnológicas necesarias por las demandas culturales del presente siglo.

Palabras clave: intersubjetividad, educación rural, tecnologías digitales

[1] Autor principal
Correspondencia: wugaravitos@udistrital.edu.co

Intersubjective student-teacher relationships in rural district schools: Variations/continuities with digital technologies

ABSTRACT

This article is derived from the doctoral thesis entitled *Relaciones intersubjetivas que construyen estudiantes y docentes de colegios rurales distritales en interacción con tecnologías digitales. Variations and continuities*, whose purpose is to problematise the intersubjective relationships in contemporary rural school contexts concerning to the communicative, sociological and educational factors that constitute the forms of pedagogical relationships and the processes of school knowledge construction in tune with the digital era. With a qualitative approach and a methodological strategy based on epistemological reflection about known/cognised subject (Vasilachis, 2006), the research proposes processes of co-creation with the participants through multilocal and collaborative ethnographic instruments, from which variations and continuities are interpreted regarding the construction of shared meanings and the consolidation of pedagogical links in the face-to-face inter-subjective relationships between students and teachers when they interact with digital content, educational platforms and/or interactive learning applications in the classroom. The narratives provided give clues about the current Rural Education in the city in terms of innovative educational practices that promote the construction of school knowledge and the strengthening of coexistence, communicative and technological skills necessary for the cultural demands of the present century.

***Keywords*:** intersubjectivity, rural education, digital technologies

Artículo recibido 10 agosto 2024
Aceptado para publicación: 15 septiembre 2024

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, docentes y estudiantes de las Instituciones Educativas Distritales Rurales (IEDR) de Bogotá interactúan en espacios de construcción de conocimientos escolares que, cada vez más, ameritan el uso educativo de tecnologías digitales dado que, el objetivo expreso en las Políticas Educativas promovidas desde el inicio del milenio ha sido cerrar las brechas mediante el fortalecimiento de la calidad de la educación en estos contextos (ONU, 2000; OCDE, 2001; UNESCO, 2008; Ministerio de Comunicaciones, 2008; Ministerio de Educación Nacional, 2008). Aunque en las IEDR persisten dificultades administrativas, tecnológicas y pedagógicas frente a la adopción del uso educativo de las TIC, llaman la atención las transformaciones que se dan por las demandas de la actual cultura digital (Deuze, 2006), las cuales, desde el punto de vista de los estudios adelantados en el campo Comunicación-Educación (Pignuoli, 2013; Rizo, 2007;2014; Rodríguez, 2018; Aparici & Silva, 2012; Amador-Baquiro, 2018) revelan cómo los actores escolares continúan su proceso de construcción del entramado social develando percepciones diferenciadas respecto del uso en la vida escolar de contenidos digitales, redes sociales, aplicaciones educativas y de entretenimiento y plataformas virtuales, entre otras.

Estas acciones sociales, abordadas desde la Teoría socio fenomenológica de la intersubjetividad propuesta por Alfred Schütz (1979), sugieren que la construcción de las relaciones intersubjetivas en los entornos educativos se vincula a la dimensión de la comunicación (Pignuoli, 2013; Rizo, 2007;2014). Desde esta perspectiva se resalta la incidencia de la interacción social y cultural de las NTIC con las dinámicas escolares de los entornos escolares en función de la mejora educativa, el rol de los docentes, las caracterizaciones propias de las instituciones educativas y las apuestas pedagógicas que favorecen nuevas formas de comunicación entre los sujetos escolares y comunitarios.

Debido a que estas relaciones intersubjetivas tienen lugar en espacios escolares tan específicos y complejos como lo son los colegios rurales, el marco referencial que aportan las investigaciones recientes sobre la categoría de educación rural colombiana (Barón & Gómez, 2012; Molina & Mesa, 2018) visualiza nuevos planteamientos de indagación que vienen promoviendo giros significativos en las prácticas pedagógicas, los cuales resultan determinantes al momento de instalar la educación de cara a la revoltura cultural (Huergo, 2000) del presente siglo.

Es así como, el contexto de la Educación Rural bogotana, históricamente marcado por dinámicas macro estructurales (sociales, políticas, económicas y culturales), resulta ser un escenario de estudio fenomenológico propicio para la investigación, pues las 26 IEDR además de presentar especificidades georreferenciados y administrativas propias, refieren un creciente uso educativo de las tecnologías digitales en las aulas, el cual viene revelando diversas formas y niveles de interacción, tanto entre pares y docentes, como con las Nuevas Tecnologías de Información y Comunicación NTIC. Estas interacciones, a su vez, están generando intercambios cognitivos, comportamentales y emocionales entre estudiantes y docentes, los cuales determinan las formas de relación y comunicación pedagógica en tanto acciones sociales evidenciadas en el actual mundo de la vida cotidiana escolar rural.

La fundamentación teórico-conceptual que centra la presente investigación se direccionan con la tríada de estudio sobre *relaciones intersubjetivas*, *uso educativo de tecnologías digitales* y entornos escolares de la *Educación Rural* de Bogotá. Respecto del primer concepto, se retoma la teoría social fenomenológica de la intersubjetividad (Schütz, 1979; Berger y Luckmann, 2003) y los aportes de la comunicación intersubjetiva (Rizo, 2014) donde se enfatiza en las categorías de construcción de sentidos compartidos, consolidación de vínculos y mundo de la vida cotidiana. En relación con el segundo concepto sobre el uso educativo de tecnologías digitales, los postulados de la tercera generación del campo Comunicación-Educación (Castells, 1997; Huergo, 2000; Lévy, 1999; 2007; Scolari, 2004;2008; Martin-Barbero, 2002) refieren la perspectiva sociocultural y crítica sobre las incidencias de las NTIC en lo educativo-escolar. Finalmente, respecto del tercer concepto, los referentes de reflexión sobre las políticas públicas de uso de TIC en educación proferidas desde el inicio del presente siglo (Rueda & Franco-Avellaneda, 2018; Barragán & Amador, 2020) y las apuestas contemporáneas de educación en las ruralidades latinoamericanas (Rojas, 2011; Zibechi, 2006; Lozano, 2012) constituyen un referente de aproximación hacia la compleja conceptualización de la Educación Rural de Bogotá contemporánea.

A partir de lo señalado, la investigación se plantea como objetivo realizar un estudio interpretativo sobre las relaciones intersubjetivas emergentes entre estudiantes y docente en interacción con tecnologías digitales en dos contextos escolares rurales de Bogotá. Los contextos corresponden a los colegios El Verjón IED y Campestre Jaime Garzón IED, ubicados en dos de las nueve localidades rurales de la ciudad, a saber: Santa Fe y Sumapaz respectivamente, en los cuales desde el 2019 algunos docentes de

Educación Básica vienen desarrollando prácticas educativas de aula apoyadas en plataformas de aprendizaje virtual, contenidos y programas digitales mediante para promover el alcance de los objetivos de formación académica de sus estudiantes.

METODOLOGÍA

La investigación se suscribe dentro de la tipología cualitativa, específicamente en la propuesta de reflexión epistemológica que Vasilachis (2006) promueve sobre el sujeto conocido/cognoscente. Se direcciona como un estudio interpretativo sobre las relaciones intersubjetivas cara a cara que construyen los estudiantes entre ellos y con sus docentes mediante prácticas educativas que recurren al uso de tecnologías digitales en el aula. La propuesta metodológica se plantea en dos fases a saber: una interactiva para desarrollar el trabajo de campo y otra interpretativa para realizar el análisis correspondiente. En la fase interactiva se recurre a la aplicación de instrumentos de etnografía multilocal (Marcus, 2001) y colaborativa (Dietz & Álvarez-Veinguer, 2014; Katzer et al., 2022) promoviendo la interacción y creación conjunta entre la investigadora y los participantes a partir del registro de las voces de estudiantes y docentes (Milstein & Guerrero, 2021) respecto de sus propias percepciones respecto del uso cotidiano de las mediaciones tecnológicas digitales de aula. Con el fin de llevar a cabo un estudio reflexivo y riguroso, los encuentros interactivos presenciales con los participantes de cada colegio se centraron en el abordaje de los objetivos específicos de la investigación. Inicialmente, se realizó un ejercicio de cartografía social pedagógica (Barragán & Amador, 2014) con 5 niños estudiantes de uno de los dos colegios y se registraron observaciones participantes directas de aula sobre las interacciones entre dos grupos de estudiantes adolescentes junto con sus respectivos docentes en cada colegio. Lo anterior, con el fin de caracterizar las relaciones intersubjetivas (estudiantes-docente y estudiantes-estudiantes). De otra parte, para abordar el objetivo sobre las prácticas educativas en sintonía con los procesos de formación se aplicaron entrevistas semiestructuradas a 11 adolescentes en su rol de estudiantes y a 2 adultos como docentes de cada colegio. Finalmente, en relación con el objetivo sobre la relación entre lo escolar, comunitario y tecnológico se realizaron talleres pedagógicos (Ghiso, 1999) contando con la participación de 5 estudiantes adolescentes y un docente en cada institución.

La población participante corresponde a tres grupos de estudiantes junto a dos docentes quienes se encuentran cotidianamente en sus correspondientes aulas en interacción con plataformas de aprendizaje

virtual, contenidos y programas digitales. Los grupos de estudiantes cumplen con los criterios de participación en prácticas educativas mediadas con tecnologías digitales en el aula y se subdividieron así: colegio 1, estudiantes adolescentes de los grados octavo y décimo que reciben sus clases de matemáticas bajo la mediación dada por su docente con contenidos digitales audiovisuales alojados en *YouTube* y estudiantes niños quienes participan en el centro de interés de Robótica donde el mismo docente plantea el diseño de prototipos con el programa *Vex.com.* Para el caso del colegio 2 participó el grupo de estudiantes adolescentes del grado décimo, quienes interactúan en el aula mediante el uso de la plataforma *Moodle* para cumplir con el curso planteado por su profesor en la clase de Tecnología. Con base en esta población, la muestra de participantes corresponde a 21 estudiantes (5 niños del centro de Interés de Robótica -11 adolescentes del colegio 1 y 5 adolescentes del colegio 2) junto a 2 docentes (uno en cada institución).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La fase interpretativa de la investigación refiere el análisis inductivo de los hallazgos, los cuales derivan en variaciones y continuidades respecto de tres ejes de estudio: relaciones intersubjetivas, prácticas educativas con uso de tecnologías digitales y vinculación entre lo escolar, lo comunitario y lo tecnológico.

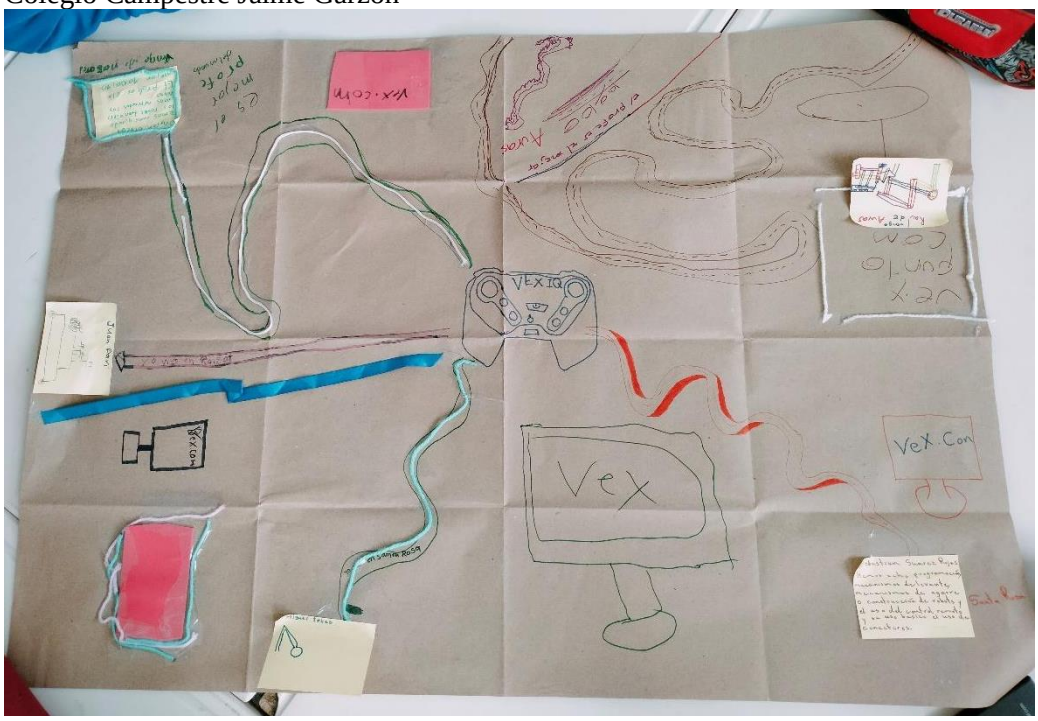
Relaciones intersubjetivas en la vida cotidiana escolar rural

Tanto en el ejercicio cartográfico con los niños del colegio Campestre Jaime Garzón como en el registro del diario de campo con los adolescentes del Colegio El Verjón se aprovechó la espontaneidad propia de los grupos obteniendo aportes significativos que dieron cuenta de diversas expresiones acerca de elementos coincidentes sobre las relaciones cara a cara entre los participantes incluyendo al profesor y sus percepciones sobre los logros alcanzados en términos del aprendizaje respecto del conocimiento escolar construido.

Relaciones cara a cara

En la producción gráfica colectiva de la ilustración 1 se muestra la construcción aportada por los niños en cuanto a su relación con el docente.

Ilustración 1. Cartografía social pedagógica. Grupo de niños estudiantes del centro de interés Robótica Colegio Campestre Jaime Garzón



La representación de caminos que conectan sus puntos referenciales (viviendas y saberes) con la simbolización del docente ubicado en el centro del espacio (control de mando) refleja el mapeo de la relación pedagógica entre los participantes donde es claro que confluyen actitudes positivas y propositivas junto a emociones y sentimientos emergentes entre ellos. Así mismo, el vínculo pedagógico se plasma tanto en los colores y materiales usados, como en la narrativa oral y escrita donde sobresalen expresiones como *"*el profe es el mejor; el profe es muy chévere; nos tiene paciencia" (Registros del diario de campo del 1 de septiembre 2023), reforzando la dimensión emotiva que tienen las relaciones cara a cara construidas mediante los encuentros intersubjetivos que les resultan valiosos como grupo.

En las observaciones sobre el grupo de adolescentes del segundo colegio, surgieron participaciones alusivas a las interacciones entre ellos y las mediaciones tecnológicas digitales en el aula. En sus explicaciones sobresalieron comentarios como "a veces uno no sabe qué debe hacer en la plataforma" y "es como cuando estábamos en pandemia, uno tenía preguntas, pero como no estaba el profe ahí entonces era más difícil" (Registros del diario de campo del 28 de julio 2023). Los estudiantes coincidieron en que en algunos momentos no saben cómo seguir lo que les presentan en los medios digitales de las plataformas de aprendizaje usadas en las clases así que prefieren contar con el profesor *en vivo y en directo*. Comentaron que constantemente les surgen preguntas sobre los contenidos digitales

de video presentados desde la plataforma *YouTube* y de las instrucciones para subir los productos que les piden dentro plazos con fecha límite. Por lo tanto, aprovechan cada encuentro de las clases presenciales para que, mientras los profesores explican y resuelven sus dudas mediante interacciones cara a cara, ellos puedan realizar las actividades de los cursos con mayor seguridad y asertividad.

Las expresiones de los niños sobre su experiencia de aprendizaje en robótica y su relación con el docente, junto a las participaciones de los adolescentes respecto a su preferencia por interacciones cara a cara con los docentes se pueden interpretar desde la categoría de comunicación intersubjetiva (Rizo, 2014;2020). Esta categoría, definida en buena parte desde la Teoría socio fenomenológica de la Intersubjetividad propuesta por Alfred Schütz, resulta ser el punto de partida para interpretar los aportes de los participantes en términos de procesos de construcción de significados compartidos (Rizo, 2014). Con base en dicha concepción filosófica la categoría de comunicación intersubjetiva no solo logra ubicar lo racional en los intercambios con el otro, sino que da relevancia a lo emocional y lo afectivo (Rizo, 2020) dentro del panorama que ofrecen los encuentros cotidianos de aula. Por lo tanto, los argumentos, emociones y afectos que se ponen de manifiesto en las relaciones intersubjetivas tipo cara a cara mapeadas y registradas señalan procesos de interpretación de significados que comparten estudiantes y docentes respecto del desarrollo de las diferentes actividades escolares en las que coinciden. Las mismas relaciones refieren determinadas conductas e interacciones entre los sujetos (trabajo en equipo, resolución de problemas y participación en las dinámicas de aula) facilitando el establecimiento de acuerdos mediante el consenso intersubjetivo propio de la configuración de la relación nos-*otros* (Wang et al., 2010).

De otra parte, las observaciones refuerzan las tendencias de cambio que se vienen impulsando desde la perspectiva crítica del campo Comunicación-Educación respecto de las relaciones cara a cara entre los actores y las mediaciones tecnológicas en el aula (Huergo & Fernandez, 2000; Aparici & Silva, 2012; Amador-Baquiro, 2018), pues mientras que, bajo modalidades netamente virtuales los estudiantes se encuentran en un nivel de uso instrumental (Huergo & Fernández, 2000), en las prácticas educativas abordadas las interacciones con las tecnologías digitales se plantean en el aula de manera presencial promoviendo formas de interactividad tipo participación-intervención (Aparici & Silva, 2012) con el fin de motivar a los estudiantes para el logro de los propósitos de formación, los cuales no sólo incluyen

aspectos académicos-disciplinares sino convivenciales-relacionales (comunicativos).

Construcción de conocimientos escolares

Parte de los sentidos compartidos sobre la realidad en la que coinciden estudiantes y docentes de los contextos abordados lo constituye el conocimiento escolar que ellos construyen, el cual retomando las aproximaciones conceptuales de Villalta et al, (2013) se define desde diferentes objetos de estudio entre ellos la sociología, la transposición didáctica y el currículo crítico. En la Tabla 1 se presentan algunas expresiones contenidas en los registros del trabajo de campo, las cuales logran ubicarse en cada una de las tres perspectivas nombradas.

Tabla 1. Percepción de estudiantes participantes sobre su propio aprendizaje

Puntos de vista	**Expresiones niños**	**Expresiones adolescentes**
Sociología	"el profesor nos explica varias veces y nos felicita por las mejoras que le hacemos a los robots en cada encuentro…lo más difícil no es manejar el programa sino ponernos de acuerdo con mi compañero para arreglar el prototipo porque siempre nos toca volver a armarlo" (E-2-colegio 1-1 de septiembre 2023)	"Hay como un cambio en la rutina de las clases… unos profesores utilizan YouTube como para motivarnos y los simuladores para temas de Física, pero igual ellos han interactuado también con nosotros y pues sí han ayudado con el aprendizaje de temas como las leyes de Newton" (E3-colegio 2-28 de julio 2023).
Transposición didáctica	""el profesor nos enseñó a utilizar el programa VEX.com desde cero...yo no sabía qué era eso de los ejes X y Y que dibujaba en el tablero… cuando dijo que había otro eje Z pues no entendí nada…lo bueno es que con el programa es más fácil de aprender lo del movimiento" (E4-colegio 1-1 de septiembre 2023)	"las simulaciones son más fáciles de entender que ver las explicaciones de un libro…solo es seguir las indicaciones y así es más rápido el conocimiento para nosotros y pues como nos la pasamos en el celular eso influye porque es una manera positiva que nos enseña el Internet" (E1-colegio 2-28 de julio 2023).
Currículo crítico	"con mi compañero tratamos de hacer las correcciones de los errores que nos salen cuando ejecutamos el programa en el robot…ahí el profe nos pregunta cómo supimos de la falla y le explicamos a él y a los demás para ayudarlos a que no cometan los mismos errores con el programa" (E-5-colegio 1-1 de septiembre 2023)	"me llama mucho la atención que en química y filosofía nos traen vídeos y sobre eso digamos, nos hacen reflexionar haciéndonos preguntas donde nos ponen a pensar lo que haríamos frente a diferentes situaciones como el calentamiento global" (E5-colegio 2-28 de julio 2023)

Fuente: Elaboración propia

Estos aportes sugieren que mediante el uso de tecnologías digitales en las prácticas educativas los estudiantes no solo apropian contenidos interdisciplinarios (coordenadas en un plano, leyes de Newton, calentamiento global) sino que desarrollan habilidades de pensamiento creativo y de trabajo en equipo que son fundamentales dentro de las interacciones sociales cotidianas. Siguiendo con este abordaje se

logran identificar elementos de construcción de intersubjetividad como son: realizar acuerdos con los compañeros y con el docente; simular situaciones para comprender conceptos y generar acciones de autoevaluación y reflexión. Dichas acciones ponen en el escenario pedagógico la práctica de la interactividad como posibilidad para fortalecer los aprendizajes ya que ésta, al gestarse entre docentes-estudiantes-tecnologías digitales (Aparici & Silva, 2012) tal como se lee en los aportes de los participantes, también incide en la percepción que ellos tienen sobre los conocimientos escolares aprendidos. Un aspecto interesante de análisis son las habilidades colectivas que han desarrollado tanto en el trabajo en equipo y el desarrollo de la creatividad percibidos en los logros de los niños estudiantes del grupo de Robótica, como los avances señalados por los adolescentes frente a la comprensión de contenidos interdisciplinarios en sus clases de Tecnología. Estas habilidades reflejan la consolidación de formas de inteligencia colectiva (Lévy, 2010) porque refieren el desarrollo de la intersubjetividad en términos de mayor complejidad dada la necesidad constante que expresan los participantes de mantener acciones conjuntas mediante el diálogo y la orientación al logro dentro de sus encuentros cotidianos de aula.

Prácticas educativas con uso de Tecnologías Digitales

La infraestructura tecnológica con la que cuentan las dos instituciones refiere una dotación similar en términos de la disposición de computadores (en promedio se usa un equipo por cada 4 estudiantes) y un acceso tecnológico infocomunicacional limitado por las condiciones de actualización de los equipos-programas, fluido eléctrico y velocidad en la conexión a internet que se presentan intermitentemente en los dos colegios. Como observación inicial de las interacciones logradas con los participantes (estudiantes adolescentes del grado décimo en los dos colegios junto a sus docentes de Tecnología y Matemáticas) se resalta que las prácticas educativas recurren al uso de contenidos digitales alojados en *YouTube* y de plataformas de aprendizaje de *Moodle*. Adicionalmente, parte de la contextualización de las prácticas educativas también se refiere el uso de las tecnologías digitales correspondiente a otras actividades cotidianas como: la participación en redes sociales como *Tik Tok, Instagram* y *Facebook*; el uso de la aplicación de *WhatsApp* para comunicarse, o consultas de información para algunas tareas en *Google* y *YouTube*. También hacen adelantos y entregan actividades académicas en la plataforma *Moodle* y acceden a medios audiovisuales en formatos de cine como *Netflix* y videojuegos como *Free*

Fire o *Call of Duty*. Dentro de los factores que determinan el desarrollo de las prácticas educativas observadas se encuentra el uso dado a las tecnologías digitales en las aulas y la consolidación del vínculo pedagógico.

Uso de tecnologías digitales

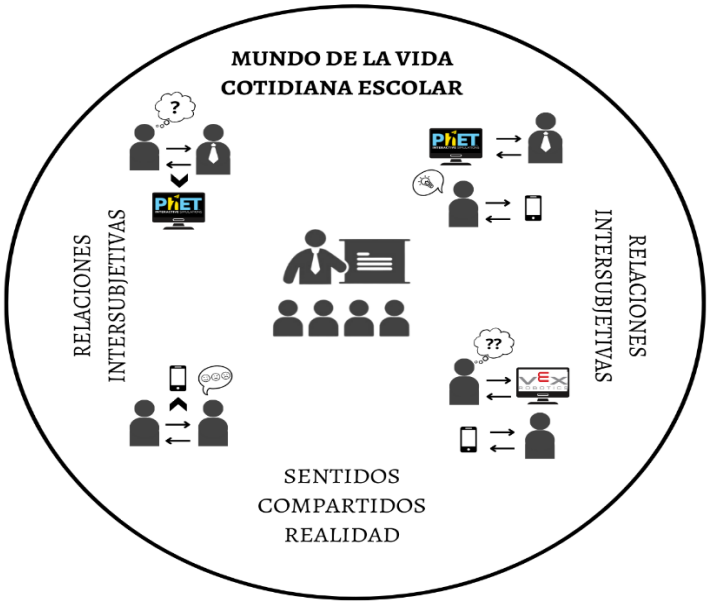
Se evidencia que el uso que hacen los estudiantes de las tecnologías digitales en las aulas se dirige mayoritariamente al desarrollo de los propósitos de las prácticas educativas que lo promueven. Al recurrir a los canales digitales de *YouTube* (subgrupo colegio 1) los estudiantes acceden a los contenidos educativos para fortalecer los procesos de construcción de conocimiento escolar en el área de matemáticas, específicamente en la solución de situaciones problema. Así mismo, los participantes del colegio 2 usan la plataforma de aprendizaje virtual para abordar los contenidos del área de Tecnología subiendo evidencias del desarrollo de las actividades individuales y colaborativas que se proponen de manera presencial. Sin embargo, cuando se les presentan dificultades técnicas acuden a los docentes para recibir las explicaciones correspondientes acordando de manera conjunta alternativas que les permitan presentar en formatos físicos o que no requieran conectividad el desarrollo de las diferentes actividades de clase. Lo anterior, se relaciona con cierto uso reflexivo abordado desde la pedagogía crítica (Huergo, 2000) ya que en términos socioeducativos los participantes recurren a los contenidos digitales y plataformas de aprendizaje virtual en las prácticas educativas de aula generando formas de interacción entre sí. Adicionalmente, el uso reflexivo de las tecnologías digitales también se evidencia en las decisiones que toman por la necesidad de generar el mejor aprovechamiento cuando se pueden usar dichas tecnologías y por la posibilidad que ofrecen las dificultades expuestas para presentar en otros formatos (grabaciones de audio y video propias) lo que demanda el desarrollo de las prácticas en mención. De otra parte, los comentarios aportados por los docentes refiriendo el reconocimiento que ellos tienen sobre las condiciones individuales que favorecen o limitan el aprendizaje en los estudiantes cuando interactúan con las tecnologías digitales en las aulas, también evidencia la relevancia de dichas condiciones en una perspectiva crítica yendo más allá de un uso instrumental de las tecnologías por el propósito expreso de llevar a cabo prácticas educativas motivadoras y potenciadoras del aprendizaje. Este reconocimiento es propio de la construcción de la relación pedagógica lograda porque va en sintonía con el uso de las tecnologías digitales en términos de mediación dada la carga cultural que estas

conllevan en los escenarios escolares (Martín-Barbero, 1987). Por ello, las interacciones con los contenidos digitales y las plataformas virtuales revelan mayor interés por aquello que favorece el aprendizaje antes que por el consumo de los contenidos en sí.

Vínculo pedagógico

Es observable que la interacción con las tecnologías digitales en el aula también interviene en la consolidación de vínculos pedagógicos, pues los docentes saben que sus estudiantes se encuentran en una etapa de consumo constante de contenidos que los entretiene distrayéndose durante las clases, razón por la cual les proponen acuerdos que privilegian el reconocimiento mutuo como participantes en los actos educativos y, a partir de ellos logran ajustar sus metodologías para atender, no sólo los propósitos de formación, sino los intereses y necesidades de sus estudiantes. Por lo tanto, en la actual convergencia cultural con las tecnologías digitales en los entornos escolares y siguiendo las observaciones obtenidas de los participantes es preciso plantear la categoría de lo generacional, la cual ha sido ampliamente abordada en los denominados estudios de sociología intergeneracionales (Sánchez, 1993; Leccardi & Feixa, 2011; Lüscher et al., 2017) a propósito de los aportes que Karl Mannheim (1928) realizó al respecto. Desde este enfoque, lo generacional se aprecia en las relaciones vinculantes observadas más allá de la noción de choque (Peña et al., 2016) porque se evidencian interacciones entre estudiantes y docentes que dan cuenta de diferentes modos de relacionarse con "otros", derivando en un encuentro *inter*generacional, sobre todo cuando usan las tecnologías digitales en el aula. En las prácticas educativas observadas las dos generaciones adoptan roles de aprendices y enseñantes independientemente de los factores etarios adjudicados para cada generación, pues sus interacciones se dieron de manera alternada dependiendo del nivel de manejo de las tecnologías. La tendencia de constante intercambio de roles (Feixa, 2003) también hace parte de la base de conocimientos (escolares-tecnológicos), emociones, sentimientos, actitudes y comportamientos manifiestos en los actos educativos. La figura 1 es una representación sobre los elementos presentes en la consolidación de dicho vínculo pedagógico a partir del análisis de las observaciones obtenidas.

Figura 1. Representación vínculo pedagógico



Elementos presentes en interacción con las tecnologías digitales en el aula.

Construcción propia.

En el mundo de la vida cotidiana escolar observado, estudiantes y docentes se encuentran en interacción con aplicaciones, programas y plataformas digitales. Allí es posible visualizar un vínculo pedagógico consolidado que presenta elementos característicos dados por cierta simetría en las relaciones presentes en los actos educativos. Uno de estos elementos es el reconocimiento mutuo que han generado estudiantes y docentes como acción central en la consolidación del vínculo, mediante el cual se evidencia el constante intercambio de roles donde los actores tienden a presentarse, aludiendo a Freire (1997) como educadores-educandos y educandos-educadores debido a sus destrezas al momento de interactuar con las tecnologías digitales en el aula durante las prácticas educativas cotidianas.

Relación pedagógica entre lo escolar, lo comunitario y lo tecnológico.

Durante las interacciones que se dieron en la aplicación del taller pedagógico con los grupos de cada colegio fue evidente el nivel de conocimiento que tienen los estudiantes y los docentes sobre las problemáticas asociadas a la educación rural en sus instituciones, pues se escucharon comentarios asociados a falencias en infraestructura, conectividad, coherencia con las necesidades de las comunidades y los intereses de los estudiantes frente al aprendizaje, entre otros. La tabla 2 muestra los aportes de los participantes sobre lo que ha significado para ellos su interacción con las tecnologías

digitales en las clases.

Tabla 2. Percepción sobre la incidencia del uso de tecnologías digitales

	Colegio 1	**Colegio 2**
Interacciones de aula	*"En la red hay muchos contenidos que son más claros que yo explicando en el tablero… los chicos entienden mejor con los videos"* (DO1-colegio 1, 29 de agosto 2023). *"Con los videos puedo entender mejor porque pauso y voy respondiendo las guías"* (E1-colegio 1, 29 de agosto 2023). *"Es mejor ver los videos en la casa para presentar los ejercicios en clase"* (E3-colegio 1, 29 de agosto 2023). *"Yo veo los videos y a veces el profe me explica mientras voy resolviendo los ejercicios porque siempre se me olvida lo de los signos"* (E5-colegio 1, 29 de agosto 2023). *"Me gustan las clases de matemáticas porque después de ver los videos el profe nos neja reunirnos para hacer resolver los ejercicios"* (E4-colegio 1, 29 de	*"Trato de aprovechar lo que les gusta a los estudiantes, como los videojuegos y las competencias para incluir cosas así en el curso de la plataforma…también les propongo simulaciones"* (DO2-colegio 2, 18 de agosto 2023). *"Si el profesor se grabara haciendo las explicaciones en TikTok, yo no lo vería (risas)…es que eso se usa para otras cosas (risas)"* (E8-colegio 2, 18 de agosto 2023). *"En la plataforma tenemos que leer todo y después subir los productos por eso nos repartimos las actividades y después las subimos"* (E7-colegio 2, 18 de agosto 2023). *"Cuando alguien no entiende los temas de la plataforma o lo que nos piden para entregar uno se lo explica y ya es más fácil"* (E9-colegio 2, 18 de agosto 2023). *"Entregar los trabajos en la plataforma es lo más fácil…hacerlos si es difícil (risas)"* (E6-colegio 2, 18 de agosto 2023.

	agosto 2023).	
Problemáticas del contexto	*"Las explicaciones en YouTube son chéveres, lo malo es que aquí el internet es muy lento"* (E2-colegio 1, 29 de agosto 2023). *"Siempre traigo descargados los videos porque en las casas tampoco tienen buen internet"* (DO1-colegio 1, 29 de agosto 2023).	*"Puede mejorar el uso de los computadores y de la pantalla digital si amplían la red y arreglan la luz"* (E10-colegio 2, 18 de agosto 2023). *"El uso de la plataforma es fácil porque todo está ahí…pero si no hay internet pues no podemos avanzar"* (E9-colegio 2, 18 de agosto 2023).

Registros del diario de campo-aplicación Taller Pedagógico

Construcción propia

Se reflejan percepciones sobre mayor facilidad para comprender los conceptos matemáticos mediante los contenidos digitales que el profesor les propone y un manejo satisfactorio de la plataforma de aprendizaje con tendencia hacia la colaboración entre pares cuando alguien tiene dificultades con la misma. En cuanto a las problemáticas contextuales que se relacionan con el uso de las tecnologías digitales en las aulas los dos colegios manifiestan tener serias dificultades por la inconstante conectividad y electricidad.

A partir de las formas de relación registradas entre los actores escolares surge, en primera medida, una categoría de análisis que se suscribe a investigaciones recientes respecto de la construcción de la intersubjetividad pedagógica en las relaciones cara a cara. Se hace claridad que esta categoría emergió desde las interacciones in situ logradas en cada colegio de las cuales se derivaron aspectos llamativos que sólo afloraron cuando estudiantes y docentes se vieron convocados a trabajar en equipo. Adicionalmente, como las formas de relación registradas tienen lugar en entornos escolares rurales de Bogotá, las observaciones denotan aspectos sobresalientes que apuntan a una posible caracterización de la actual Educación rural capitalina la cual se muestra como una segunda categoría de análisis en el presente estudio.

Intersubjetividad pedagógica

Las dinámicas específicas que se presentaron en cada aplicación del taller señalan que la intersubjetividad pedagógica construida corresponde a elementos de análisis distintivos a los planteados en investigaciones previas (Castilla, 2013; Castilla et al, 2013), pues en las formas de relación observadas prevalecen otros elementos como la empatía y la posibilidad de generar consensos/disensos a partir de la co-experiencia. La empatía, como elemento característico en las relaciones de alteridad evidenciadas (Sánchez-Muñoz, 2021) emergió en los grupos debido a los rasgos de antipatía y apatía (colegio 1) y simpatía (colegio 2) develando factores afectivos y emocionales manifiestos en los encuentros de aula por cuanto estos se produjeron durante el acto pedagógico propuesto con el desarrollo del taller. Siguiendo el matiz distintivo de las formas de relación intersubjetiva entre los actores participantes el análisis refiere procesos de construcción de sentido bajo la generación de consensos o disensos como factor propio de las interacciones sociales del aula. Según investigaciones al respecto (Wang et al., 2010; San Martín & Quilaqueo, 2011; Pignuoli, 2013; Castilla, 2013, entre otros), estos procesos son posibles desde el eje conceptual del sentido social de la comunicación, el cual se diferencia en las formas de relación pedagógica construidas debido a la capacidad de entendimiento mutuo, pues mientras en el colegio 2 prevalecieron expresiones de consenso, en el colegio 1 se mantuvo un fuerte debate referido en expresiones de disenso reiterativos. Al respecto, en la tabla 3 se muestran algunas participaciones que refieren consensos y disensos propios de la relación-nosotros que han construido los participantes en términos de intersubjetividad pedagógica (Wang et al., 2010; San Martín & Quilaqueo, 2011).

Tabla 3. Expresiones de estudiantes y docentes

De consenso		**De disenso**	
Estudiantes	**Docente**	**Estudiantes**	**Docente**
“¿Quién cree que sea más llamativo el folleto que un TikTok? (E02-col 2)”	"¿Creen que a ustedes les falta interés por el estudio? (D02-col 2)”	“a veces se pierde el respeto hacia unos profesores (E08-col 1)"	"no prestan atención a las explicaciones (D01-col 1)”
"me sentí tranquilo y chévere haciendo el taller con el profesor (E04-col 2)"	“Laura, tú tienes la letra más bonita de todos (D02-col 2)"	"algunos profesores nos dejan sacar el celular y otros no, eso depende de cada profesor por su nivel de exigencia (E09-col 1)"	“solo les interesa entretenerse en sus redes (D0-col 1)"

Nota: Las expresiones fueron recopiladas durante la aplicación del taller pedagógico. Construcción propia

Es relevante señalar que en el caso del colegio 2 el diálogo, la escucha activa y el reconocimiento del otro son elementos que logran dar cuenta de un nivel de entendimiento mutuo característico al momento de referir la relación de alteridad construida, la cual facilitó la producción planteada durante el taller. Por su parte en el colegio 1, la reticencia frente a argumentos diferentes a los propios develados en el debate constante dificultó el diseño de la estrategia de acción requerida como producto de creación colectiva en el tercer momento del taller.

Educación Rural de Bogotá

La categoría sobre Educación rural en los espacios de escolaridad institucional bogotana participante muestra las observaciones sobre la percepción que los estudiantes y docentes tienen acerca de las problemáticas asociadas a sus interacciones cotidianas en las aulas y la potencialidad que representa el creciente uso educativo que le vienen dando a las tecnologías digitales con las que cuentan para llevar a cabo sus prácticas educativas. Se resalta que, las dos instituciones educativas han sido priorizadas en las estrategias de mejoramiento de la calidad educativa emitidas en las políticas públicas desde el inicio del milenio bajo iniciativas de fortalecimiento institucional como el programa de Computadores para Educar, Articulación con la Media Fortalecida, Ambientes de Aprendizaje STEM, Plan de Bilingüismo, entre otras. Dichas iniciativas han estado apoyando la Política de Educación Rural que formuló la Secretaría de Educación del Distrito a propósito de la adopción del Plan Especial de Educación Rural desde el 2018. Sin embargo, por la expresión espontánea de los estudiantes y de los docentes es evidente la falta y/o constancia de dichos esfuerzos dadas las problemáticas infraestructurales de suministro de servicios públicos básicos que persisten en los colegios. Sumando a lo anterior, aparecen los aportes construidos colectivamente en cada grupo de participantes que sugieren pistas sobre factores motivacionales y comunicativos que remiten a una posible caracterización de las problemáticas contextuales y de la creciente tendencia por desarrollar prácticas educativas a partir de lo que se tiene en las instituciones y de las particularidades de los estudiantes en cuanto a sus necesidades, intereses y habilidades para aprender.

Las prácticas educativas observadas, al ser encuentros pedagógicos de aula donde estudiantes y docentes interactúan con las tecnologías digitales para motivarse, comunicarse, informarse, relacionarse y, por ende, promover la demandante mejora en el aprendizaje, también remiten aspectos que designan rasgos

relacionados con las nuevas ruralidades (Pérez & Sumpsi, 2002; Pérez & Farah, 2004; Pérez, Farah & Cartón de Grammont, 2008) de sus contextos, pues además de que estas comunidades educativas actualmente están inmersas en las dinámicas culturales que han traído consigo el uso de las NTIC, los roles que toman estudiantes y docentes en los actos educativos se alternan constantemente debido al nivel de conocimientos desarrollado.

CONCLUSIONES

El estudio representa un aporte para los campos investigativos de la Educación y de la Comunicación-Educación en referencia a las posibles variaciones y continuidades que se presentan en las relaciones intersubjetivas construidas entre los principales actores escolares cuando interactúan con tecnologías digitales dentro del complejo mundo de la vida cotidiana rural actual. En la Educación Rural, en particular, este análisis profundiza en la naturaleza relacional presente en todo acto educativo al poner el acento en la especificidad de la intersubjetividad pedagógica emergente como categoría de estudio, pues esta se distancia de la tradicional asimetría entre el docente y los estudiantes, señalada por Castilla (2013) y que ha sido característica en los contextos escolares rurales. Los elementos de empatía resaltados por Sánchez-Muñoz (2021) y de horizontalidad sugeridos por Amador-Baquiro (2018) son característicos en las prácticas educativas cuando se recurre al uso de tecnologías digitales. La horizontalidad en las relaciones intersubjetivas abordadas suscribe procesos de sociabilidad distinta entre estudiantes y profesores señalando que, en las relaciones cara a cara existe cierta tendencia de transformación hacia una pedagogía dialógica (Barragán & Amador, 2020) y remitiendo la presencia del consenso, la vinculación pedagógica y el intercambio de roles según las habilidades propias que tienen los actores frente al uso de las tecnologías digitales en las aulas para llevar a cabo propósitos de formación. Se resalta que, este intercambio sugiere otra variación en la percepción tradicional del vínculo pedagógico ya que, remite el carácter intergeneracional como un encuentro en el que ya no solo se da cuenta de un legado que reciben los estudiantes del docente, sino que, gracias al uso de las tecnologías en los colegios rurales, este legado se plantea bidireccionalmente relievando el rol de los estudiantes como actores que también pueden enseñar.

De otra parte, este estudio aporta elementos de análisis para el campo Comunicación-Educación desde la perspectiva sociocultural que aborda la incidencia de la comunicación contemporánea en la escuela.

La interacción observada con el uso de plataformas virtuales, programas de robótica, aplicaciones digitales y contenidos interactivos en el día a día, denota en los actores la puesta en escena de factores cognitivos, afectivos y emocionales que, por un lado alimentan la dimensión intersubjetiva de las dinámicas comunicativas en las prácticas educativas y, por otro permiten vislumbrar usos emergentes que responden a la necesidad de trascender hacia la adopción de una posición sociocrítica de la cultura mediática y digital del momento (Martín-Barbero, 2002; Huergo & Fernández, 2000). En relación con los procesos de comunicación intersubjetiva mediados con tecnologías digitales en el aula se concluye que en estos se refleja cierta correspondencia con formas de construcción de significados sociales desde los cuales, tal como lo expone Rizo (2014), sustentan la interpretación de la realidad y la producción de conocimientos, en este caso los de tipo escolar. Dentro de las formas de construcción de significados se enfatiza que la interacción cara a cara que se propicia en las dinámicas escolares han permitido realizar prácticas co-creativas de la mano con los intereses y las necesidades de los estudiantes y sus comunidades.

Finalmente, con el fin de puntualizar en una recomendación relevante para abordajes futuros sobre la Educación Rural capitalina, es necesario adoptar con mayor efectividad las disposiciones del Plan Especial de Educación Rural-PEER (2017) y los programas de uso educativo de TIC en los colegios rurales. Lo anterior, con el fin de priorizar la identificación de los factores relacionales-motivacionales-cognitivos que derivan en los procesos de aprendizaje de los estudiantes y en los factores culturales de percepción de la educación en los territorios rurales de Bogotá de cara a la incidencia del uso de TIC en sus IEDR. Siguiendo las variaciones descritas es posible generar acciones para fortalecer los procesos de alfabetización digital, fundamentales en las dinámicas contemporáneas (Aparici, 2010), las cuales, pese a la tendencia transformacional observada, todavía se encuentran pendientes en las comunidades escolares rurales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Amador-Baquiro, J. (2018). Educación interactiva a través de narrativas transmedia: posibilidades en la escuela. *Magis, Revista Internacional De Investigación En Educación*, *10*(21), 77-94. https://doi.org/10.11144/Javeriana.m10-21.eint

Aparici, R. (2010). Introducción a la educomunicación más allá del 2.0. En R. Aparici (ed.), *Educomunicación: más allá del 2.0*. Barcelona: Gedisa.

Aparici, R. & Silva, M. (2012). Pedagogía de la interactividad. [Versión preimpresa] *Comunicar*. DOI: 10.3916/C38-2011-02-05 https://www.revistacomunicar.com/pdf/preprint/38/05-PRE-12698.pdf

Barón, L. & Gómez, R. (2012). De la infraestructura a la apropiación social: panorama sobre las políticas de las tecnologías de información y comunicación (tic) en Colombia. Signo y Pensamiento, 31(61), 38 - 55. https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp31-61.

Barragán, D. y Amador, J.C. (2014). La cartografía social-pedagógica: Una oportunidad para producir conocimiento y repensar la educación. *Itinerario Educativo, (64),* 127-141. https://revistas.usb.edu.co/index.php/Itinerario/article/view/1422/1215

_____ (2020). Appropriation of ICT in the educational field: approach to public policy in Colombia years 2000-2019. *Digital Education Review 37*. 109-129. https://doi:10.1344/der.2020.

Berger, P. & Luckmann Th. [1968] (2003). *La construcción social de la realidad*. (Trad. Silvia Zuleta). Buenos Aires: Amorrortu.

Castells, M. (1997). Sociedad red. En *La era de la información: economía, sociedad y cultura.* [Trad. Carmen Martínez Gimeno y Jesús Alborés]. Madrid. Alianza editorial. Versión digitalizada Vol. I. https://revolucioncantonaldotnet.files.wordpress.com/2018/02/volumen-1-la-sociedad-red.pdf

Castilla, G. (2013). Intersubjetividad pedagógica. *Revista De La Escuela De Ciencias De La Educación*, (8).75-88. https://doi.org/10.35305/rece.v0i8.155

Castilla, G., Steimbreger, L. & Gallosi, L. (2013). Las relaciones intersubjetivas desde la percepción de los alumnos. Un estudio en una escuela de nivel medio de la ciudad de Neuquén. IV Simposio Internacional Infancia, Educación, Derechos de niños, niñas y adolescentes. Las prácticas profesionales en los límites de la experiencia y del saber disciplinar *2*, 29-45.

Deuze, M. (2006). Participation, Remediation, Bricolage: Considering Principal Components of a Digital Culture. *The Information Society*. *22*, 63-75. DOI:10.1080/01972240600567170

Dietz, G. & Álvarez Veinguer, A. (2014). Reflexividad, interpretación y colaboración en etnografía: un ejemplo desde la antropología de la educación. En C. Oehmichen, (Ed.). *La etnografía y el trabajo de campo en las ciencias sociales*. 55-89.

http://ru.iia.unam.mx:8080/bitstream/10684/23/1/449.pdf

Feixa, C. (2003). Del reloj de arena al reloj digital. *Jóvenes Revista de Estudios sobre Juventud (19),* 6-27. https://www.academia.edu/5326927/Carles_Feixa_del_reloj_digital_reloj_de_arena

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía.* México: Siglo XXI.

Ghiso, A. (1999). Acercamientos: el taller en procesos de investigación interactivos. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas. 5*(9). 141-153. https://www.redalyc.org/pdf/316/31600907.pdf

Huergo, J. (2000). Comunicación/Educación: Itinerarios transversales. En *Comunicación-Educación, coordenadas, abordajes y travesías*. Bogotá. Siglo del Hombre editores.

Huergo, J. & Fernández M. (2000). *Cultura escolar, cultura mediática/Intersecciones*. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional.

Katzer, L., Álvarez Veinguer, A., Dietz, G. & Segovia, Y. (2022). Puntos de Partida. Etnografías colaborativas y comprometidas. *Tabula Rasa, (43),* 11-28. https://acortar.link/kAQ1ob

Leccardi, C. & Feixa, C. (2011) El concepto de generación en las teorías sobre la juventud, *Última Década, 34*. 11-32. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362011000100002

Lévy, P. (1999). *¿Qué es lo virtual?* Barcelona: Paidós.

_____. (2007). *Cibercultura. La cultura de la sociedad digital*. México: Anthropos.

_____. (2010). From social computing to reflexive collective intelligence: The IEML research program. *Inf. Sci., 180*, 71-94. DOI:10.1016/j.ins.2009.08.001

Lozano-Flórez, D. (2012). Contribuciones de la educación rural en Colombia a la construcción social de pequeños municipios y al desarrollo rural. *Revista de la Universidad de La Salle, (57),* 117-136. https://ciencia.lasalle.edu.co/ruls/vol2012/iss57/7/

Lüscher K., Hoff, A., Lamura, G., Renzi, M., Sánchez, M., Viry, G., Widmer, E., Klimczuk, A. & De Salles-Oliveira, P. (2017). Generaciones, relaciones intergeneracionales, política generacional. Un compendio multilingüe, *Generationes, International Network for the Study of Intergenerational Issues*/Universität Konstanz. https://bit.ly/3Ts2JEn

Marcus, G. (2001). Etnografía en/del sistema mundo. El surgimiento de la etnografía multilocal. [Trad.] Aguilar Miguel Angel. *Alteridades, 11*(22),111-127. https://www.redalyc.org/pdf/747/74702209.pdf

Martín-Barbero, J. (1987). De los medios a las mediaciones. México: Gustavo Gili.

_____. (2002). *La educación desde la comunicación.* Bogotá: Norma.

Milstein, D. J., & Guerrero, A. L. (2021). Lecturas de etnografías colaborativas con niñas, niños y jóvenes en contextos educativos latinoamericanos. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 14, 1-33. https://doi.org/10.11144/Javeriana.m14.lecn.

Ministerio de Comunicaciones. (2008): Plan Nacional de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional. (2008): Plan decenal de educación 2006- 2016, Bogotá.

_____. (2017). *Plan Especial de Educación Rural: hacia el desarrollo rural y la construcción de paz*. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-385568_recurso_1.pdf

Molina, L. & Mesa, F. (2018). Las TIC en las escuelas rurales: Realidades y proyección para la integración. *Praxis & Saber*, *9*(21), 75-98. https://bit.ly/3Ax1FYY

OCDE. (2001). Learning to Change-ICT in Schools, París.

ONU. (2000). Objetivos de Desarrollo del Milenio – ODM. http://www.undp.org/spanish/mdg/basics.shtml

Peña, O., Pérez, A., Salas, L & Santos, A. (2016). La intersubjetividad en el contexto del choque generacional en la cotidianidad escolar. *Revista educación y desarrollo social*. *10*(1), 170-197.http://dx.doi.org/10.18359/reds.1454

Pérez, E. & Sumpsi, J. (2002). Lo rural y la nueva ruralidad. En E. Pérez & J. Sumpsi, *Políticas, instrumentos y experiencias de desarrollo rural en América Latina y Europa*, 1ª Ed., 15-32. Madrid: AECI-FODEPAL.

Pérez, E. & Farah, M. (2004). Desarrollo rural y nueva ruralidad en América Latina y la Unión Europea (1ª Ed.). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Pérez, E., Farah, M. & Cartón de Grammont, H. (2008). *La nueva ruralidad en América Latina. Avances teóricos y evidencias empíricas* (1ª Ed.). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana y CLACSO.

Pignuoli, S. (2013). El concepto de intersubjetividad de Niklas Luhmann. *Persona y sociedad, 27*(3), 125-148. https://doi.org/10.11565/pys.v27i3.52

Rizo, M. (2007). Intersubjetividad, Comunicación e Interacción. Los aportes de Alfred Schütz a la Comunicología. *Razón y Palabra*, *57*. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1995/199520710007

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

_____. (2020). Comunicación intersubjetiva: de los enfoques clásicos a la incorporación de lo corporal y emocional para su abordaje teórico y empírico. *Doxa Comunicación* 30, 145-163. https://doi.org/10.31921/doxacom.n30a7

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

Rojas, A. (2011). Gobernar(se) en nombre de la cultura. Interculturalidad y educación para grupos étnicos en Colombia. *Revista Colombiana De Antropología*, *47*(2), 173–198. https://doi.org/10.22380/2539472X.963

Rueda, R. & Franco-Avellaneda, M. (2018). Políticas educativas de tic en Colombia: entre la inclusión digital y formas de resistencia-transformación social. *Pedagogía y Saberes*, 48, 9-25. http://www.scielo.org.co/pdf/pys/n48/0121-2494-pys-48-00009.pdf

Sánchez, I. (1993). La sociología ante el problema generacional: anotaciones al trabajo de Karl Mannheim. *Reis Revista Española de Investigaciones Sociológicas (62)*, 147-192. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/766790.pdf

Sánchez-Muñoz, R. (2021). Intersubjetividad, empatía y educación. Una aproximación fenomenológica. *Areté Revista de Filosofía 33 (*2). 337-365. https://doi.org/10.18800/arete.202102.007

San Martín, D. & Quilaqueo, D. (2011). Habitus profesional y relaciones intersubjetivas entre profesores principiantes y experimentados. *Perfiles Educativos 34*(136), 63-78 https://bit.ly/3nploRn

Scolari, C. (2004). *Hacer clic: hacia una sociosemiótica de las interacciones digitales.* Barcelona: Gedisa. _____. (2008). *Hipermediaciones*. Barcelona: Gedisa.

Schütz, A. (1979). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu.

UNESCO. (2008). Estándares de competencia en TIC para docentes, Londres.

Vasilachis, I. (2006). La investigación cualitativa. En I. Vasilachis (Coord.) *Estrategias de investigación cualitativa.* (pp 23-60). Barcelona: Gedisa.

Villalta, M., Budnik, C. & Martinic, S. (2013). Conocimiento escolar y procesos cognitivos en la interacción didáctica en la sala de clase. *Perfiles Educativos 35* (141), 84-96. DOI: 10.1016/S0185-2698(13)71836-1

Wang, C., Torelli, C. & Chiu, C. (2010). Intersubjective consensus and the maintenance of normative shared reality. *Social Cognition, 28*(3). 422-46. https://doi.org/10.1521/soco.2010.28.3.422

Zibechi, R. (2006). La emancipación como producción de vínculos. En CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Ed.) *Los desafíos de las emancipaciones en un contexto militarizado.* (123-149)

http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/gt/20101019090213/5Zibechi.pdf