

Las TIC en el trabajo de la escuela rural: una integración acotada

ICT IN RURAL SCHOOL WORK: A LIMITED INTEGRATION¹

| *Tamargo, Cintia Betsabé*

| *Instituto Superior de Formación Docente San José, Laboulaye, Córdoba*

| *tamargocintia@gmail.com*

Resumen

La integración de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) en la escuela pública involucra derechos sociales, educativos y digitales. Desde una perspectiva del acceso, se analiza cómo los docentes integran la computadora, las redes y la telefonía móvil en las dimensiones pedagógica, administrativa, organizacional y comunitaria de las escuelas rurales primarias y estatales del sur de la provincia de Córdoba (Argentina). El enfoque del acceso a las tecnologías digitales propone un mirada más integral y contextualizada sobre las experiencias de los actores educativos, en este caso las/os maestras/os rurales, con las TIC dentro de una escuela. El estudio comprende una metodología cualitativa con trabajo de campo que contempla una estrategia de triangulación intra-metodológica. Los testimonios analizados corresponden a entrevistas semi-estructuradas con maestras/os rurales realizadas antes de la pandemia en escuelas primarias públicas ubicadas en un departamento del sur de dicha provincia con predominio de una agricultura extensiva.

Palabras claves: acceso - TIC - docente - escuela - ruralidad

Summary

The integration of ICT (Information and Communication Technologies) in public schools involves social, educational and digital rights. From an access perspective, it is analyzed how teachers integrate computers, networks and mobile telephony in the pedagogical, administrative, organizational and community dimensions of rural primary and state schools in the south of the province of Córdoba (Argentina). The approach to access to digital technologies proposes a more comprehensive and contextualized view of the experiences of educational actors, in this case rural teachers, with ICT within a school. The study comprises a qualitative methodology with field work that contemplates an intra-methodological triangulation strategy. The testimonies analyzed correspond to semi-structured interviews with rural teachers carried out before the pandemic in public primary schools located in a department in the south of said province with a predominance of extensive agriculture.

Keywords: access - ICT - teacher - school – rurality

| *Recibido: 30/8/2021*

| *Aceptado: 15/10/2021*

La incorporación de las TIC en las escuelas ruralizadas: entre expectativas y desafíos

La integración de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) en la educación pública involucra diversos derechos sociales, educativos y digitales pues a la escuela corresponde asegurar tanto la formación en los contenidos curriculares cuanto la participación en una cultura común y la promoción de la ciudadanía (Carniglia y otros 2013; Tamargo y Carniglia, 2019).

La educación, en particular del sistema público de nivel primario, debe asumir los desafíos que presentan los cambios socioculturales de las sociedades a lo largo de la historia. Las TIC constituyen uno de los emergentes en este sentido visualizado desde hace años pues atraviesan la mayoría de las actividades de los espacios públicos y privados de unas maneras que permiten considerarlas como ya arraigadas en la vida cotidiana (Miege, 2010).

Así, existe un consenso generalizado entre los diversos actores sobre la incorporación de las herramientas digitales al sistema educativo, convertida en una cuestión recurrente de la agenda de políticas públicas de Argentina cuya presencia se agudiza en las condiciones de pandemia, aunque también se reconocen divergencias significativas acerca de los modos de integración de las mismas (Tedesco y Steinberg, 2015). Estos autores advierten que los objetivos de la incorporación de las TIC así como las formas, las modalidades y los tiempos de este imprescindible proceso son objetos de controversias y experimentación. Asimismo, ambos especialistas señalan que las discusiones de la teoría pedagógica y las políticas educativas giran alrededor del concepto de “cultura digital” y de la incorporación de las nuevas tecnologías en la base de los diseños curriculares de los distintos niveles educativos. De esta manera, uno de los retos actuales de la formación dice sobre la contribución de las TIC en la alfabetización, en un mundo globalizado y digital, para transformar algunas dimensiones de la escuela, en este caso las rurales de nivel primario, con el propósito de mejorar la calidad educativa.

Tales desafíos deben asumirse comprendiendo que los heterogéneos mundos rurales argentinos (Reboratti, 2007) por ejemplo, los territorios de la inmensa pampa, históricamente se digitalizan con una dinámica menos intensa que la registrada en los espacios urbanos. Así, las fuentes del (des) arraigo de las TIC en estos espacios con histórico predominio de la oralidad corresponden a diversos ámbitos de la vida social entre los que sobresalen el mercado, la escuela, los hogares y las políticas públicas (Carniglia, 2011).

En este escenario, nuestro estudio identifica cómo las/os maestras/os integran la computadora, las redes digitales y la telefonía móvil en las dimensiones pedagógica, administrativa, organizacional y comunitaria de las escuelas rurales primarias y estatales del sur de la provincia de Córdoba (Argentina).

El acceso a las TIC como una clave teórica comprensiva

Nuestra perspectiva del acceso a las TIC recupera una idea con connotaciones positivas en el discurso político, social y académico para proponer una matriz conceptual preliminar con doble propósito. Por un lado, indaga simultáneamente sobre las diferentes dimensiones de una experiencia situada de integración de los dispositivos info-digitales por parte de, entre otros, los distintos actores del sistema educativo. Por otro lado, identifica criterios para las diferentes dimensiones de las políticas y estrategias de inclusión digital (Carniglia y otros, 2013). Así, este enfoque del acceso propone una mirada más amplia sobre la experiencia con las tecnologías digitales a partir del cruce entre los campos de conocimiento de la comunicación y la educación, insinuado por especialistas de diversas disciplinas como Van Dijk (2002), Rifkin (2004), Brunner (2007) y Burbules y Callister (2008), entre otros.

El enfoque del acceso a las TIC pretende una mirada más integral y contextualizada sobre la experiencia de los actores educativos, en este caso los docentes rurales, con los dispositivos info-digitales y también reconoce antecedentes germinales en los tempranos estudios de la UNESCO sobre

las políticas de comunicación social (Servaes, 2000).

Esta perspectiva teórica emergente comprende seis claves analíticas:

recupera un derecho reconocido en distintos discursos y marcos legales nacionales e internacionales,

reconoce un relativo arraigo de los dispositivos digitales en la vida cotidiana de las sociedades latinoamericanas,

formula un conjunto de críticas a acotadas concepciones vigentes sobre la comunicación humana mediada por la tecnología digital,

supone la interpenetración entre las condiciones del contexto y los atributos del sujeto en el proceso de digitalización,

propone una serie de dimensiones analíticas de la siempre situada experiencia digital de los sujetos sociales, y

asume una estrategia de triangulación o convergencia metodológica (Tamargo y Carniglia, 2019).

El trabajo con las TIC en las dimensiones de la escuela

El estado argentino mostró en su agenda ya desde la legislación específica previa, o sea la Ley Federal de Educación (1993), el interés por, entre otros aspectos, la incorporación de las computadoras en el sistema educativo considerando que un rol determinante de su utilización sería la apropiación por parte de los distintos docentes. Hoy, en el siglo XXI, los discursos, las políticas y las acciones derivadas de la vigente Ley de Educación Nacional (2006) proponen formar ciudadanos digitalmente alfabetizados para acceder a la información de manera reflexiva y crítica instalando así nuevamente el rol de los educadores en el núcleo del problema. Esta posición se traduce en ideas acerca de que una educación integral no significa meramente la alfabetización en áreas como Lengua, Matemática y Ciencias ni tampoco el acceso y manejo elemental de los objetos tecnológicos.

En consecuencia, es necesario, como sostiene Tedesco (2015), un dominio de las TIC para que constituyan un vehículo que permita comprender el mundo y un medio de expresión. Uno de los caminos para lograr integraciones significativas de los dispositivos digitales en los procesos de enseñanza y aprendizaje se relaciona con el alejamiento de versiones superfluas, ya que se evidencia que los/as docentes hacen uso de las TIC poniendo énfasis solo en los aspectos instrumentales y no en las posibilidades de que los/as estudiantes construyan significados sobre dichas herramientas (Levis, 2011). Se trata así de promover inclusiones genuinas de los dispositivos digitales en las escuelas reconociendo el complejo entramado de la tecnología en la construcción del conocimiento por cada campo disciplinar, en donde los desarrollos tecnológicos forman parte del cuerpo mismo del área en la que pretenden ser incluidos (Maggio, 2012). Desde esta perspectiva las instituciones educativas tienen un papel central en fomentar la comprensión ciudadana sobre el funcionamiento de la computadora, las redes y la telefonía móvil como así también el despliegue de una capacidad para pensar y actuar reflexiva y críticamente con estas y otras tecnologías.

La incorporación de las TIC a la vida de las instituciones educativas no acontece en el vacío sociocultural ni tampoco implica un proceso lineal. Estas tecnologías se integran a la cultura de cada organización escolar, cargada siempre de múltiples historias y trayectorias, adquiriendo distintos sentidos según las potencialidades exploradas en las dinámicas cotidianas.

En este sentido los dispositivos digitales, desde sus aplicaciones y programas diversos, habilitan un abanico de posibilidades para los/as maestros/as en el trabajo en las instituciones escolares, pues también corresponde a los/as docentes posicionarse como experimentadores y ensayar nuevas formas de transmisión con tales herramientas.

Diversos autores como Frigerio (1992); Pozner (1995) y Blejmar (2005); coinciden al definir las dimensiones de las instituciones educativas que organizan y amalgaman la gran variedad de acciones de las/os docentes durante el trabajo en las escuelas. Se reconocen así cuatro dimensiones generales: la pedagógica; la administrativa, la organizacional y la comunitaria. Todas estas dimensiones están en permanente relación a pesar de que en algunas situaciones educativas más puntuales una de ellas predomine sobre la otra. Por otra parte, las cuatro dimensiones son sustantivas para comprender los procesos de integración de las TIC en los establecimientos educativos rurales del sur de la pampa cordobesa.

La dimensión pedagógica – didáctica refiere a las actividades que son propias de la institución educativa y que las diferencian de otras organizaciones sociales. Contempla las prácticas educativas que llevan adelante desde la escuela, las concepciones de enseñanza y aprendizaje que se ponen en juego en ellas, los lineamientos institucionales de evaluación, los logros y resultados obtenidos, los acuerdos didácticos establecidos y los usos de los dispositivos digitales en las prácticas de enseñanza, entre otros aspectos.

La dimensión administrativa comprende aspectos vinculados con el marco legal o normativo que regula el funcionamiento del sistema educativo en general y dentro de las instituciones en particular. Contempla la elaboración de documentos e informes requeridos por instancias superiores del sistema como también las comunicaciones formales con las familias de los/as estudiantes. Asimismo aquí también se integra la organización de los recursos humanos y financieros y el manejo de la información sobre los actores, la institución y el sistema de la educación.

La dimensión organizacional de una escuela alude a los aspectos estructurales que adquieren ciertas particularidades en cada institución educativa como por ejemplo los organigramas, la distribución de las tareas, los canales institucionales de comunicación, el uso del tiempo y de los espacios. Dentro de esta dimensión se evidencian las tareas vinculadas a los procesos de toma de decisiones, los procesos de negociación y las capacidades de conducción.

La dimensión comunitaria hace referencia a aquellas actividades que promueven la participación tanto en los diversos actores de la escuela rural como de los representantes de la comunidad en la que se encuentra inserta la institución. Se trata de abrir la escuela a la comunidad y de la forma en que cada institución escolar aborda las demandas y exigencias que provienen del contexto.

Método de la investigación

En la metodología de nuestra investigación predomina una perspectiva cualitativa en donde las expresiones de las maestras rurales pertenecen a entrevistas semi-estructuradas individuales y colectivas, realizadas en un extenso e intermitente trabajo de campo en escuelas rurales primarias y públicas.

El trabajo de campo comprendió una triangulación intra-metodológica (Vasilachis, 1992). Los diversos testimonios significativos de los/as docentes rurales -presentados a continuación- pertenecen a dieciséis entrevistas semi-estructuradas individuales y colectivas, complementadas con observaciones en terreno. Ambas técnicas conformaron un extenso e intermitente trabajo de campo con diecinueve docentes de dieciocho escuelas rurales primarias y públicas. Estas instituciones educativas pertenecen a un departamento del sur de la provincia de Córdoba (Argentina) con un predominio histórico de una economía agropecuaria extensiva y mercantil así como una acotada capacidad actual de generación de trabajo directo dentro de un modelo de desarrollo agrario con crecimiento económico y exclusión social (Lattuada y Neiman, 2005; Gras y Hernández, 2013).

Desde una perspectiva socio-institucional las escuelas rurales primarias y públicas del sur de la pampa cordobesa se caracterizan por haber surgido en un período de emergencia y relativa consolidación de la agricultura chacarera en la pampa argentina. Dichas organizaciones escolares atienden las necesidades educativas de los territorios rurales con población dispersa o en pequeños conglome-

rados, contando con la presencia de uno o pocos docentes pues la enseñanza y aprendizaje se organiza bajo el formato del plurigrado dado que a menudo un único docente atiende a una matrícula acaso escasa. La población de niños/as escolarizados proviene generalmente de hogares a cargo de trabajadores formales o informales activos casi todo el día y con residencia permanente en el campo.

En cuanto a los/as maestros/as entrevistados en el trabajo de campo se reconoce la condición rurbana como un rasgo híbrido de este grupo de actores educativos a cargo de las escuelas rurales. Este aspecto se traduce en que dichos actores residen en las ciudades o pueblos y desempeñan diversos roles de mediación entre los escenarios rural y urbano de cada región. Asimismo, el trabajo del docente rural comprende una rutina laboral con múltiples tareas asociadas a tres posiciones laborales: directora, maestra del plurigrado y auxiliar o asistente escolar. Otro rasgo significativo de este oficio se vincula con los sentimientos de soledad de las docentes debido a que la mayoría de las organizaciones escolares del campo cuentan con una sola maestra y los edificios de las escuelas ruralizadas están separados por distancias considerables.

Tanto el área de revelamiento cuanto los sujetos entrevistados resultan representativos desde varias perspectivas. (Tamargo y Carniglia, 2019). Por un lado, el departamento Roque Sáenz Peña representa a la pampa cordobesa por cuando registra situaciones similares o equivalentes a los otros nueve departamentos de la región en los aspectos productivos presencia de agricultura, ganadería y sistemas mixtos , ambientales diferencias en las aptitudes productivas del suelo combinadas con situaciones de sequía e inundación ,demográficos población dispersa en colonias o aglomerada en pequeñas comunas y socioeconómicos despoblamiento del campo en el marco de un crecimiento de la agricultura con concentración de la estructura fundiaria y deterioro ambiental . Por otro lado, los docentes entrevistados presentan situaciones diversas en cuanto a la formación profesional, la experiencia laboral y la inserción en los planteles de la docencia pública y privada, entre otros aspectos, al tiempo que el predominio del género femenino resulta muy significativo

El siguiente cuadro resume las estrategias de la recopilación y el procesamiento de datos desplegadas en el trabajo de campo con los docentes rurales.

Cuadro 1. Estrategias de recolección y procesamiento de datos

	Recolección de datos	Procesamiento de datos
Técnica	Entrevista semiestructurada (Flick, 2004) a docentes de la escuela rural primaria y pública	Modalidad reconstitutiva y analítica (Kornblit, 2007)
Instrumento	Guía de preguntas con ejes analíticos	Matriz de datos cualitativos
Procedimiento	Diálogo en terreno (escuelas) complementado con observaciones	Registro y análisis comparativo de categorías y posiciones emergentes

Fuente: Tamargo y Carniglia (2019)

Emergentes del trabajo de campo

¿Cómo integran las/os maestras/os la computadora, las redes digitales y la telefonía móvil en las dimensiones pedagógica, administrativa, organizacional y comunitaria de las escuelas rurales primarias y estatales del sur de Córdoba?

Las experiencias *pedagógicas* con TIC interesantes a nuestros fines remiten a aquellas prácticas educativas planificadas y desarrolladas por docentes de las escuelas primarias rurales que incorporan a sus propuestas de enseñanza las herramientas digitales disponibles en cada institución y/o los recursos de uso personal. Las siguientes expresiones de las docentes de las ruralidades documentan dichas experiencias:

Nosotros hicimos el librito de leyendas... Si los chicos hicieron los dibujos y los escanearon, ellos aprendieron a escanear, aprendieron a imprimir, a escribir y pasar los cuentos en la computadora. Y lo hicimos todo acá el libro, todo acá, lo único que llevamos a hacer a Laboulaye fue cortar las hojas porque yo soy un desastre para cortar y para encuadernar, es decir el anillado... Hicimos la tapa, la edición. Todo, todo acá. (Silvia)

...los chicos pueden investigar googlear, la búsqueda de información abre otras posibilidades cuando todo esto de la tecnología funciona. (Emilia)

El tema de la computadora si ... está buenísima la experiencia, pero no se puede aprovechar mucho porque no tenemos los recursos..... El tema del procesador de texto yo con los chiquitos empiezo utilizando eso, los hago copiar algo o que completen sus datos personales, por el tema de manejar los espacios, las mayúsculas, si escriben mal cómo hacen para corregirlo. Son cositas que no las saben, así que cuando puedo les enseño eso. Pero ya le digo tengo pocas compus y veo como lo doy. (Lorena)

Si cuando usaron el paquete de Office con el Word, Excel, por ejemplo cuando trabajábamos con poesía usábamos el Word. Ellos escribían la poesía, le agregábamos algún dibujito, luego las imprimíamos y las exhibíamos en las esteras (Mariela).

Estas expresiones muestran que las experiencias de las docentes rurales usando tecnologías digitales en el aula son acotadas y específicas para una situación didáctica particular. En consecuencia, las propuestas de trabajo con las TIC se vinculan a cuestiones básicas como la utilización del procesador de texto para transcribir algún documento, imprimir, escanear y buscar información en la red, siempre que las condiciones de conectividad estén dadas ya que en las ruralidades los procesos de digitalización son desiguales respecto de los contextos urbanos.

En este sentido, Levis (2011) advierte que los usos educativos de las TIC son poco significativos porque se basan más en lograr que los estudiantes manejen correctamente las herramientas tecnológicas relegando el desarrollo de la capacidad de construir significados sobre estas. Asimismo este empleo acotado se explicaría por la falta de capacitación específica de las maestras rurales para el trabajo con los dispositivos digitales en el plurigrado, la relativa carencia de equipamientos y la ausencia de una conexión a internet lo suficientemente potente para operar con las redes digitales.

En cambio, emerge como más importante el uso de las TIC, en particular la computadora y la telefonía móvil, en la dimensión *administrativa* del trabajo escolar. Son significativos los relatos de las maestras rurales sobre la habilitación de nuevos canales de comunicación, la disminución de las distancias y la economía de tiempos en la entrega de documentación escolar a través del uso de dispositivos tecnológicos. Las maestras dicen que:

Lo que si anda muy bien es el WhatsApp que yo tengo, tenemos un grupo con los inspectores y las chicas de las escuelas rurales. Entonces cualquier cosita que nos mandan a pedir o algo queda ahí nomás nos enteramos, porque para llamar no hay señal o si alguien me tiene que llamar no hay señal, pero si el WhatsApp, vos me mandas y a mí me llegan... yo les mando por WhatsApp cuando tengo que comunicarme o les digo mañana entramos a tal hora... Así que nos comunicamos por el WhatsApp y yo les digo entramos a tal hora, o me preguntan ellos y yo les respondo y por mensaje común porque por ahí no tienen crédito o directamente mediante llamado (Daniela).

La tecnología a veces nos salva para comunicarnos, para facilitarnos tareas administrativas, para ahorrar tiempo. A veces no hace falta que yo llegué a inspección, a Laboulaye, si con una llamada lo soluciono... En mi casa tengo computadora... para mí es de uso natural... WhatsApp para comunicarse, recibir noticias y la comunicación con el inspector... Sí, es lo único que funciona para comunicarnos en el campo y para estar comunicados con los colegas, porque suponte cuando no hay nada de señal con el WhatsApp tenemos una mejor comunicación (Anahí).

Sí, en eso sí, facilitó mucho la comunicación, las cosas se hacen en menos tiempo y achica distancias, al menos para nosotras... (Susana).

Tiene una computadora que nosotros la usamos para tareas administrativas... informes, completar planillas y mandarlas por correo, aunque nunca hay Internet... Uno las ha incorporado y muchas veces la que más usamos es la computadora que yo uso, que es la que usamos para tareas administrativas... (Anahí).

La computadora de escritorio la tengo yo en mi casa por el tema de los papeles porque yo no tenía y aproveché porque lo administrativo lo hago con esa compu y en casa. (Daniela)

En estos testimonios las docentes exponen sobre los aspectos administrativos reconociendo el papel protagónico de las herramientas digitales respecto de las otras dimensiones que hacen al trabajo en la institución escolar. Entre los usos de los dispositivos tecnológicos aparece la computadora para el manejo de documentación y su (des)carga en la web, una recurrente exigencia de carácter obligatorio por las supervisiones de la escuela desde el sistema educativo. Así, la disponibilidad de conexión a Internet es indispensable y, frente a una conectividad acotada en calidad y cantidad propia de las ruralidades del sur cordobés, las maestras optan por realizar dichas tareas en sus hogares. Por otra parte, la telefonía móvil se transforma en un servicio esencial para la labor docente permitiendo vínculos entre las maestras, las inspecciones escolares y también, según se analiza más adelante, las familias de los alumnos.

La dimensión *organizacional* de toda institución educativa se relaciona, como se dijo, con los elementos que obstaculizan o facilitan el desarrollo de la tarea de los docentes de las escuelas ruralizadas. En este caso, consideramos un aspecto de esta dimensión relativo a los modos de comunicación, mediados por la telefonía fija y/o móvil, emergentes entre los docentes entrevistados en nuestra investigación como actores de los establecimientos educativos rurales.

En este marco, las maestras de las escuelas ruralizadas reconocen varias características de las herramientas digitales utilizadas:

En este caso el trabajo colaborativo en equipo... Lo que ayudó mucho en los últimos años fue la tecnología, tener internet, tener los teléfonos que nos permiten comunicarnos y decir a qué hora. Nos ayudó muchísimo tener internet también en la escuela, que creo que ya fue amplificado a todas las escuelas... (Mariela).

Nosotros tenemos otro grupo interno de escuelas con el WhatsApp, por el agrupamiento, que a lo mejor yo hago una pregunta y le hago acordar a Ale que tenía que entregar tal cosa... Y en ese sentido la comunicación es más rápida, ni halar la que tiene Internet: ante la duda se conectan. (Alejandra)

Tenemos mucha comunicación y más fluida ahora; a veces no nos podemos encontrar, pero con el celular si nos permite eso. Nosotros tenemos celulares nuestros sino estaríamos incomunicados... Nosotros tenemos que llevar el celular porque cualquier cosa que nos pase con los chicos... Los celulares están en el bolsillo, como la tiza y la llave, porque hay algún mensaje que nos tienen que mandar a decir los papás o de inspección que nos llaman para dar algún dato. Es todo por medio de los celulares y entre nosotras también nos avisamos cosas entre las maestras. Preguntarnos, ayudarnos, preguntar a los chicos. La verdad que es un gran aporte (Elena).

Las TIC facilitan sin duda en las escuelas ruralizadas del siglo XXI el intercambio de información sobre aspectos organizativos entre los distintos actores de la comunidad educativa (docentes, alumnos y familiares de éstos). Estos artefactos digitales también optimizan las posibilidades de comunicación con organismos como la inspección escolar de zona y otras dependencias educativas oficiales y/o privadas. De este modo, las maestras de la ruralidad del sur cordobés reconocen cómo internet y la telefonía móvil, específicamente con la aplicación designada como WhatsApp, permiten el trabajo colaborativo entre las docentes de las escuelas ruralizadas.

La dimensión *comunitaria*, como se dijo, refiere a las actividades que promueven la participación de los diferentes actores educativos en la toma de decisiones y las tareas de la escuela como así la relación con los representantes de los ámbitos públicos, privados y comunitarios relacionados con cada institución escolar. Las siguientes expresiones de las docentes documentan como reconocen las maneras en que las TIC estimulan o podrían estimular la apertura de la escuela a la comunidad:

Yo creo que el estar comunicados entre los chicos, es decir ellos con los de otros lugares, la búsqueda de información, pero una búsqueda tratando de reconocer información de calidad. Que ellos aprendan a leer desde las tecnologías porque no es lo mismo leer un diario en papel que uno desde la web. Vos ves que con internet tenés el diario, la noticia, pero alrededor de esa noticia tenés un montón de opciones para ampliar los datos. Noticias de esa misma temática, publicidades, lugares que te llevan a otros sitios. Creo que es diferente. Pero como te dije, si cuesta que lean libros, calculá desde internet que es un mundo de información (Liliana).

Con el tema de las compu lo que estaría lindo es poder tenerlas para tener contactos con alumnos de otras escuelas rurales, para que los chicos tengan un contacto con otros chicos, porque ellos son solo los que están en la escuela y a la tarde siguen siendo ellos, son los mismos chicos. Entonces por ahí por medio de las computas armar un grupo, como yo le contaba que hicimos nosotras con las directoras, con los alumnos de las escuelas rurales hacer algún grupo cerrado. Es como para que compartan experiencias porque se ven en las jornadas deportivas y ahora con lo del periódico (Lorena).

Nos comunicamos más fácilmente con las familias, por ejemplo por el clima y los caminos para llegar a la escuela. En caso de no poder llegar qué tienen que hacer los chicos... a veces hacemos alguna consulta, todo a través del teléfono porque computadora casi que no tienen. (Emilia)

En este sentido, Fainholc (2007) y Torres (2008) afirman que el acceso a la información en las comunidades rurales es un factor indiscutible para fomentar las prácticas de participación genuinas. Si se vincula esta idea con las instituciones educativas primarias de las ruralidades, las tecnologías cobran relevancia pues abren nuevas posibilidades de comunicación e información para cada escuela

en distintas situaciones e involucrando a diversos actores educativos (docentes, estudiantes y familiares, entre otros).

Un escenario de integración imaginaria

Por otra parte, la integración de las TIC por las maestras en las cuatro dimensiones del trabajo escolar comprende no sólo sus acotadas experiencias actuales sino también un cumulo de actividades imaginadas como viables en otras condiciones de infraestructura, equipamiento, programas y servicios digitales en la escuela rural y también de la formación docente específica.

En consecuencia, se destacan varias propuestas didácticas, atravesadas por las tecnologías digitales, imaginadas por las maestras: la conexión con otros espacios rurales y urbanos, las entrevistas a profesionales, las video-llamadas con estudiantes de otras escuelas, las actividades colaborativas con otras instituciones y los sitios web escolares. Así, las docentes razonan en estos términos:

Pero bueno, yo les dije a los chicos que si tuviéramos internet sería espectacular. Yo digo que cada clase sería diferente con internet acá, porque cada día aprendemos algo diferente... Ahora es todo por internet, yo si tuviera internet acá, cuántas cosas haría acá. Cuando te piden información o algo yo tengo que ir a mi casa, es decir volver y buscar las cosas y yo acá podría hacerlas y reenviarlas. Yo veo las otras maestras de otras escuelas que tiene internet y hacen las cosas en la escuela. Entonces es más fácil, porque yo te digo que media dirección la tengo en mi casa, porque tengo todos los papeles. Entonces a veces me piden cosas y no sé si las tengo en mi escuela o en mi casa y así... Entonces vos ya teniendo todo, a mí me resultaría mucho más fácil, porque yo ya haría un montón de cosas acá, porque yo tengo que trabajar en mi casa... (Silvia).

Nosotros internet no tenemos, pero tratamos de llevar programas o en las netbooks tienen algunas cosas que ya vinieron. Pero si tuviéramos internet sería mucho mejor, pero lo que se puede ir haciendo o incorporando lo vamos haciendo justamente por eso, porque es el único lugar en la escuela donde ellos pueden tener el contacto (Elena).

Netbooks sí, yo tengo y en la escuela recibimos cuatro netbooks, pero no tenemos internet. Por ahí las enseñanzas de las sí TIC se lo podemos dar, pero por ahí quiero bajar algún tema o programa y no se puede. Entonces yo lo grabo en mi compu y lo llevo al colegio, son las estrategias que tenemos que usar... Porque yo las uso para cuando tengo una clase de Ciencias Naturales, el sistema solar, el agua; yo las uso porque yo bajo videos o para Ciencias Sociales o Matemática también, porque vienen algunos videos. Yo los uso, lo que pasa es que se los llevo a los chicos, porque ellos no tienen internet en la escuela. Hay otras escuelas que sí tienen internet y los chicos bajan videos y programas, buscan, utilizan mucho el Google y esos buscadores (Adriana).

Podríamos enviarles a los alumnos las tareas cuando por cuestiones climáticas u otras situaciones tienen que faltar... (Emilia).

Estos testimonios dan cuenta de un impacto favorable en los alumnos porque, con la disponibilidad de las TIC mediada siempre por las indispensables intervenciones docentes, se podrían comunicar con estudiantes de otras escuelas ampliando así su espacio de socialización, informándose sobre algunos hechos o acontecimientos y aprendiendo la lecto-escritura también desde los soportes digitales. Asimismo, con dichas tecnologías se les facilitaría a las/os docentes sostener la continuidad

pedagógica de las/os estudiantes frente a las dificultades para asistir a clases presenciales, dadas las contingencias climáticas de las ruralidades y otros inconvenientes como los derivados de la pandemia en curso. Por último, las TIC construirían canales de comunicación con las familias de los/as alumnos/as fortaleciendo así los vínculos entre las mismas y la institución educativa.

Una acotada integración de las TIC en el trabajo escolar

El siguiente cuadro resume los alcances de la integración de las TIC en las distintas dimensiones del trabajo docente por las maestras de la escuela primaria rural y estatal del sur de Córdoba identificados durante el trabajo de campo.

Cuadro 2. Integración de las TIC en el trabajo escolar de docentes rurales

Tecnología	COMPUTADORAS	REDES DIGITALES	TELÉFONO MOVIL
Dimensión escolar			
PEDAGÓGICA	Uso eventual en contenidos curriculares puntuales	Sin integración sistemática visible	Sin integración sistemática visible
ORGANIZACIONAL	Sin integración sistemática visible	Sin integración sistemática visible	Emergen relaciones entre escuelas agrupadas
ADMINISTRATIVA	Uso obligatorio para planillas y otros trámites oficiales	Uso obligatorio para planillas y otros trámites oficiales	Comunicación con inspectores escolares
COMUNITARIA	Sin integración sistemática visible	Sin integración sistemática visible	Comunicación con familiares de alumnos y organizaciones comunitarias

Fuente: Tamargo y Carniglia (2019)

En síntesis, se observa una limitada integración de las tecnologías digitales en el trabajo escolar por cuanto:

a) La computadora se emplea sólo dentro de algunas propuestas didácticas que privilegian el uso de procesadores de textos para enseñar habilidades elementales relacionadas con la escritura, el tamaño de las letras, la tipografía y la incorporación de imágenes, entre otros aspectos. También es utilizada, cuando se dispone de conectividad, para buscar información sobre algún contenido que estén abordando o la reproducción de algún video alusivo a alguna temática específica. Dentro de las tareas administrativas dicha tecnología se utiliza para la realización de trámites escolares específicos y el trabajo con documentación.

b) Las redes digitales constituyen herramientas escasamente integradas a la tarea de los/as maestros/as principalmente por la insuficiente infraestructura de conectividad de los extensos territorios de las escuelas rurales. Las pocas instituciones educativas con este servicio permiten que las docentes puedan recibir y enviar documentación requerida por la supervisión.

3) La telefonía móvil resulta uno de las TIC más adecuadas, pese a las importantes limitaciones del servicio, a las necesidades de las maestras rurales relacionadas con la comunicación con las inspecciones escolares, las familias, otras organizaciones articuladas con la institución educativa y las escuelas rurales pertenecientes a un mismo agrupamiento territorial.

En este sentido, Tamargo y Carniglia (2019) interpretan que la integración de las TIC a la escuela rural atravesando sus cuatro dimensiones constitutivas depende de, entre otras acciones, la profundización de las políticas educativas públicas que garanticen condiciones de posibilidad en infraestructura, equipamientos, servicios y capacitación de los docentes de las ruralidades.

En ese marco, como sostiene Suchodolski (2010), un rol en esta integración también corresponde a los equipos de gestión de cada escuela que desarrollen acciones para la inclusión de las tecnologías digitales en el PEI (Proyecto Educativo Institucional). Esta especialista entiende que una de las tareas actuales de los equipos directivos de las instituciones educativas es el diseño de políticas institucionales que propicien los caminos para integrar las tecnologías en los aspectos pedagógicos utilizándolas a la vez como herramientas para la gestión intra e interinstitucional.

La viabilidad de esta integración de las TIC en las múltiples dimensiones de las instituciones educativas depende siempre, por un lado, de la disponibilidad de condiciones materiales en las escuelas, por ejemplo en aquellas instituciones de las ruralidades de la pampa cordobesa y, por otro lado, de la presencia de docentes capacitados, motivados y equipados para aprovechar al máximo las posibilidades otorgadas por unas tecnologías digitales cuya necesidad se incrementa en las condiciones educativas de emergencia relacionadas con la pandemia por coronavirus.

En síntesis, de la interacción sinérgica entre las políticas públicas y otras acciones privadas y comunitarias depende una más amplia integración sustentable de las TIC en las cuatro dimensiones el trabajo escolar que garantice los roles de la escuela en la promoción de los derechos educativos, digitales y sociales.

Notas

¹ Programa de Investigación Comunicación y ruralidad. Actores y mediaciones. SeCYT–Universidad Nacional de Río Cuarto, 2020-2022.

Referencias

- Blejmar, B. (2005) *Gestionar es hacer que las cosas sucedan*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Brunner, J. (2007). ¿Una sociedad movilizadora hacia las TIC?. En AA. VV., *Las TIC: del aula a la agenda política* (pp. 41-54). Buenos Aires, Argentina: UNICEF. Buenos Aires, Argentina: Capital Intelectual.
- Burbules, N. y Callister, N. (2006). *Educación: Riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Madrid, España: Granica.
- Carniglia, E. y otros (2011). *Senderos hacia el 1 a 1. Implementación inicial del Programa Conectar Igualdad en Catamarca, Córdoba y Santiago del Estero*. Informe Final. UNRC, SECEXTyD. Río Cuarto, Argentina.
- Carniglia, E. y otros (2013). *Entre políticas, aulas y hogares. Dilemas de la informática educativa pública*. Buenos Aires, Argentina: Dunken.
- Fainholc, B. (2007). El papel del desarrollo comunitario en la sociedad de la información y el aporte de las tecnologías de la información y de la comunicación. En Castillo, S. (Dir.), *Escuelas ruralizadas y desarrollo regional* (pp.115-129). Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, España: Morata.
- Frigerio, G y otros. (1992). *Las instituciones educativas. Cara y ceca*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Troquel.
- Gras, C. y Hernández, V. (Coords.) (2013). *El agro como negocio. Producción, sociedad y territorios en la globalización*. Buenos Aires, Argentina: Biblos.
- Kornblit, A. L. (2007). *Metodologías cualitativas en Ciencias Sociales*. Buenos Aires, Biblos.
- Lattuada, M. y Neiman, G. (2005). *El campo argentino. Crecimiento con exclusión*.
- Levis, D. (2011). Los docentes ante los medios informáticos: Una oportunidad para enseñar y aprender en y con libertad. En Cabello, R. y Morales, S., *Enseñar con tecnologías. Nuevas miradas en la formación docente*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación.
- Kornblit, A. L. (2007). *Metodologías cualitativas en Ciencias Sociales*. Buenos Aires, Argentina: Biblos.

- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires: Editorial Paidós
- Miége, B. (2010). La cuestión de las TIC: hacía nuevos planteamientos. En Moraes, D., *Mutaciones de lo visible. Comunicación y procesos culturales en la era digital* (pp. 15-44). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Pozner, P. (1995). *El directivo como gestor de los aprendizajes escolares*. Buenos Aires: Aique.
- Reboratti, C. (2007). Los mundos rurales. En Torrado, S. (Comp.), *Población y bienestar en la Argentina del primero al segundo centenario. Una historia social del siglo XX* (vol. II, pp. 85-107). Buenos Aires, Argentina: Edhasa.
- Rifkin, J. (2004). *La era del acceso: la revolución de la nueva economía*. Buenos Aires, Prometeo.
- Servaes, J. (2000). Comunicación para el desarrollo: tres paradigmas, dos modelos. En *Temas y Problemas de Comunicación*, DCC-UNRC, vol. 10, pp. 5-28.
- Suchodolski, M. (2010). *Gestión institucional de las TIC*. Buenos Aires, Argentina: Biblos.
- Tamargo, C y Carniglia, E. (2019). *Maestras y TIC en escuelas ruralizadas. Claves del acceso en la pampa cordobesa*. Río Cuarto: UniRio.
- Tedesco, J. (2015). Introducción. En *La educación argentina hoy. La urgencia del largo plazo* (pp. 7-8). Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Tedesco, J. y Steinberg, C. (2015). Avanzar en las políticas de integración de TIC en la educación. En Tedesco, J. (Comp.), *La educación argentina hoy. La urgencia del largo plazo* (pp. 165-190). Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Torres, N. (2008). La participación en las comunidades rurales: abriendo espacios para la participación desde la escuela. En *Revista Electrónica Educare*, N° 12. Recuperado de: www.redalyc.org/articulo.oa. (fecha de consulta: 12 de julio de 2021).
- Van Dijk, J. (2002). A framework for digital divide research. En *The Electronic Journal of Communication*. Recuperado de: www.cios.org. (fecha de consulta: 12 de julio de 2021).
- Vasilachis, I. (1992). *Métodos cualitativos I. Los problemas teórico-epistemológicos*. Buenos Aires, Argentina: CEAL.

Documentos

Ley Federal de Educación N° 24.195 (1993)

Ley de Educación Nacional N° 26.2006 (2006)