

“TIRAMOS TODOS PARA EL MISMO LADO” LA RELACIÓN ESCUELA-COMUNIDAD EN EL ACCESO A LAS TIC POR MAESTRAS/OS RURALES

WE ALL PULL IN THE SAME DIRECTION. THE SCHOOL/COMMUNITY RELATIONSHIP IN ACCESS TO ICT BY RURAL TEACHERS

Edgardo Luis Carniglia* y Cintia Betsabé Tamargo**

Resumen

Este texto propone, desde una perspectiva relacional y dinámica, analizar cómo la apropiación de las ambivalentes TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) por las maestras de la escuela rural primaria y pública de la pampa cordobesa instala a la relación entre la institución escolar y la comunidad como una de las condiciones intervinientes en el proceso de digitalización de la educación. Nuestra premisa teórica sostiene que las apropiaciones de dichos dispositivos por los docentes rurales de dicho territorio acontecen, en un entorno tecnocultural con creciente arraigo de las TIC, dentro de las tensas interpenetraciones entre los atributos o posiciones individuales y las condiciones contextuales del acceso a las TIC. En este marco, se procura identificar, a través de la perspectiva situada de los docentes, las características de la escuela rural que atraviesan la apropiación de los dispositivos digitales en el aula y, en particular, los rasgos de dicho vínculo emergente como significativo en el trabajo de campo. Los testimonios analizados corresponden a entrevistas semi-estructuradas con maestras/os rurales realizadas en escuelas primarias públicas ubicadas en un departamento del sur de la provincia de Córdoba (Argentina) con predominio de una economía agropecuaria extensiva.

Palabras clave: acceso, TIC, ruralidad, maestra, comunidad

1. La digitalización y los docentes de la escuela rural primaria

La digitalización en curso de la vida cotidiana, basada en internet y atravesada por el capitalismo, impresiona por su amplitud, su dinamismo y sus perspectivas de ganancias. Así lo demuestran no sólo las actividades directamente ligadas a internet sino también ámbitos tan diferentes como la industria automotriz, los servicios médicos, las finanzas y la educación (Schiller, 2014).

Dado el proceso de desarrollo desigual combinado, se genera una transición digital en la periferia capitalista en parte distinta del proceso registrado en los países centrales e incluso se observan diferencias significativas dentro de una misma sociedad periférica. Así, los heterogéneos mundos rurales argentinos, por ejemplo de los territorios de la pampa argentina, también se digitalizan acaso con una dinámica menos intensa que la registrada en los espacios urbanos.

¹ Programa de investigación Comunicación y Rurbanidad. Prácticas y expresiones situadas. SECyT, Universidad Nacional de Río Cuarto-UNRC, Argentina.

* Docente-investigador universitario. Departamento de Ciencias de la Comunicación, UNRC. Email: ecarniglia@hum.unrc.edu.ar

** Docente de nivel medio y superior. Alumna de la Maestría en Ciencias Sociales, Facultad de Ciencias Humanas, UNRC. Email: tamargocintia@gmail.com

Cecchini (2010) recuerda que en los países de América Latina y otras regiones del mundo existen distintas concepciones, en general de cuño dicotómico (Cimadevilla y Carniglia, 2009), sobre qué se entiende por urbano y rural. Así, en la región los criterios censales de la ruralidad incluyen definiciones sobre el variable número de personas residentes en una cierta localidad (Argentina, Cuba y México), la cantidad de habitantes combinada con la ausencia de infraestructuras como la pavimentación o el alumbrado eléctrico (Honduras, Nicaragua y Panamá), el número de pobladores combinado con el porcentaje de personas dedicadas a actividades secundarias (Chile), la cantidad de viviendas contiguas (Perú) y las definiciones administrativas o legales (Brasil, Colombia y otros). De este modo, en Argentina se considera como rural a toda población dispersa o aglomerada en localidades con menos de 2.000 residentes.

Cualquiera sea la concepción oficial vigente sobre la ruralidad, cabe destacar que las fuentes del creciente arraigo de las TIC en unos ámbitos rurales con histórico predominio de la oralidad corresponden a diversos espacios de la vida social entre los que sobresalen el mercado, la escuela, los hogares y las políticas públicas.

¿Cuál es la apropiación de las ambivalentes Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) por las maestras y los maestros de la escuela rural pública y primaria en este entorno sociocultural que intensifica el acceso del sistema, las instituciones y los actores educativos a la computadora, la telefonía móvil, las redes y otros dispositivos digitales?

La presencia de las TIC en una institución educativa como la escuela rural interpela específicamente todas las dimensiones constitutivas –didáctico-pedagógica, organizacional, administrativa y comunitaria– repercutiendo en las formas de desarrollar un trabajo docente cuyo núcleo duro es la construcción de vínculos entre las nuevas generaciones de ciudadanos y los saberes relevantes para la vida en sociedad. Según Frigerio y otros (1992) la dimensión didáctico-pedagógica corresponde a las actividades específicas de la escuela que la distinguen de otras instituciones sociales y cuyo eje central son los vínculos que los actores construyen con el conocimiento y los modelos didácticos; la dimensión organizacional comprende el conjunto de aspectos estructurales corporizados en cada establecimiento educativo para determinar un estilo de funcionamiento; la dimensión administrativa alude a las acciones que habilitan la gobernabilidad de la escuela; y la dimensión comunitaria refiere al conjunto de actividades promotoras de la participación de los diferentes actores en las decisiones y tareas del establecimiento como también al modo en que cada institución considera las demandas, exigencias y problemas emergentes de su entorno y el contexto más global.

Es así como los maestros y las maestras de las escuelas rurales, enfrentados a la digitalización de la educación y en general de la vida cotidiana, atraviesan hoy una situación intensamente paradójica: suman a su condición de enseñantes cotidianos de diversos conocimientos y saberes la necesidad de aprendizajes sobre dicho proceso que atraviesa su trabajo en el aula y la escuela como así otras actividades cotidianas. En este marco, el maestro se constituye en un aprendiz en servicio atento a las exigencias de nuevos conocimientos y formas de hacer u operar que demanda la incorporación de los dispositivos digitales. Hoy, por ejemplo, las maestras rurales entrevistadas en nuestro trabajo de campo reconocen que los trámites administrativos de la escuela se realizan principalmente a través del

correo electrónico y otras redes digitales.

El estudio de la digitalización de la vida cotidiana en el medio rural significa situarse en los bordes de la creciente informacionalización de diferentes actividades pues, como se dijo, acontece en un ambiente sociocultural, la ruralidad, con un histórico predominio de la oralidad como modo de comunicación. Este rasgo implica que la manifestación más intensa del proceso de digitalización acontece en los territorios urbanos provistos de mejor infraestructura y servicios informáticos y generales (Carniglia, 2012a).

En un plano de teoría general, el debate sobre el objeto de estudio se concentra desde la segunda mitad del siglo XX en torno a la noción de “sociedad de la información” (Webster, 1997), que también alude a un proyecto geopolítico, o a concepciones alternativas como las de “sociedad del conocimiento” o “capitalismo cognitivo”. En este sentido, Webster (1997) revisa ocho propuestas sobre la sociedad de la información concluyendo que la discusión teórica atañe a si la digitalización conforma una nueva forma de sociedad o, por el contrario, la informacionalización supone, como él sostiene, una dimensión emergente que se suma a los parámetros clásicos de la configuración social, por ejemplo el capitalismo como clivaje sociocultural.

Si escasos estudios se conocen sobre la invisibilizada escuela rural de Argentina (Pedernera y Fiat, 2011), menos antecedentes abordan la cuestión de la apropiación de las TIC por el sistema, las instituciones y los actores de la educación ruralizada. En un estudio de alcance nacional, que cabría actualizar a la luz de las masivas políticas infoeducativas más recientes (Carniglia y otros, 2013), Magadán (2007) sostiene en particular que, a diferencia de lo observado en el espacio urbano, los procesos de incorporación de equipamiento y conectividad digitales en las escuelas rurales argentinas hasta ahora son intermitentes y responden a diversas iniciativas del sector público, los organismos no gubernamentales y las empresas privadas. Los modos focalizados de incorporación de herramientas y redes digitales en las escuelas contemplan desde la entrega de computadoras despojada de contenido pedagógico y/o sensibilización previa para un uso provechoso en las aulas hasta los programas guiados por capacitaciones intensivas para docentes y orientados al desarrollo científico-tecnológico. A su vez, Fainholc (2007) ensaya una reflexión sobre la apropiación de las TIC en escuelas ruralizadas de un área peripampeana desde una perspectiva del desarrollo local dentro de la sociedad de la información o el conocimiento: propone la utilización de los medios de comunicación y las TIC, como tecnologías importadas y/o endógenas, dentro de una práctica pedagógica que prepare para la participación ciudadana y la productividad comunitaria. Finalmente, Carniglia y Tamargo (2013) analizan alcances y límites del acceso a las tecnologías digitales por docentes de escuelas secundarias públicas de espacios rurales, esto es al mismo tiempo rurales y urbanos, en el marco de la implementación de una masiva política infoeducativa como el Programa Conectar Igualdad (Carniglia y otros, 2013).

Nuestra investigación, en última instancia, indaga sobre la digitalización como experiencia sociocultural en el cruce entre lo que García Canciani (2004) denomina las diferencias, desigualdades y desconexiones de la apropiación de las TIC por parte de los sujetos dentro de la transición digital en curso. Las diferencias aluden, por ejemplo, a cómo atraviesan este proceso las mediaciones de edad y sexo que caracterizan a los docen-

tes de la escuela rural. Las desigualdades se instalan, por caso, cuando en la interacción escolar las maestras se relacionan hoy con alumnos provenientes de posiciones sociales diferentes. Las desconexiones, finalmente, se vinculan con las condiciones precarias de la ruralidad respecto de las transformaciones que atraviesan la comunicación informatizada.

2. El acceso, una perspectiva teórico-metodológica sobre la apropiación de las TIC

Proponemos una perspectiva del acceso a las TIC como una matriz conceptual que indaga simultáneamente sobre las diferentes dimensiones de una experiencia situada de apropiación de los dispositivos info-digitales por parte de distintos actores del sistema educativo a la vez que diseña criterios fundados para los proyectos y programas de desarrollo específicos (Carniglia, 2012a). Nuestro enfoque propone una mirada amplia sobre dicha experiencia insinuada por Burbules y Callister (2008), entre otros intelectuales, que establecemos en un cruce entre los campos de conocimiento de la comunicación y la educación.

Una premisa teórica sostiene que, en un entorno tecnocultural y mercantilizado con creciente arraigo de las tecnologías de la información y la comunicación, las apropiaciones de estos dispositivos por los docentes rurales de la pampa cordobesa acontecen dentro de las tensiones entre los atributos o posiciones individuales y las condiciones contextuales de acceso.

Nuestra perspectiva del *acceso* a las TIC comprende cinco claves analíticas:

I. recupera un derecho reconocido en distintos marcos legales (Carniglia, 2014);

II. asume un relativo arraigo de los dispositivos digitales en la vida cotidiana de las sociedades latinoamericanas (Miège, 2010);

III. formula un conjunto de críticas a enfoques corrientes sobre la comunicación mediada por la tecnología digital (Van Dijk, 2002);

IV. propone una serie de dimensiones analíticas de la siempre situada experiencia digital de los sujetos sociales como las disposiciones, las condiciones materiales, las habilidades y los usos (Van Dijk, 2002); y

V. incorpora nociones complementarias sobre las condiciones socioculturales de la apropiación situada de las TIC por los sujetos del campo (Carniglia, 2012a).

El carácter situado del acceso a los dispositivos digitales implica discriminar en la experiencia de los sujetos dos lógicas de la apropiación de las TIC en los territorios rurales: esto es, las dinámicas interpenetradas de las condiciones del contexto y las posiciones o atributos del sujeto. Por un lado, sobresalen las *condiciones de contexto* que enmarcan los comportamientos y las posibilidades de los actores rurales en sus relaciones con la computadora y otras tecnologías info-comunicacionales. Estas condiciones del entorno incluyen, entre otros escenarios, a la infraestructura tecnológica disponible con un cierto grado de actualización, a la situación económica general que define la carencia o disponibilidad de recursos para acceder a las redes y a las políticas públicas para el acceso y la participa-

ción en las redes digitales (Crovi, 2008). Otro aspecto de estas condiciones del entorno, particularmente pertinente a la actual fase de nuestro estudio, corresponde a los rasgos de la escuela que enmarcan los procesos de la apropiación de las TIC por los sujetos escolares. Por otro lado, en dichos procesos de digitalización se destacan las *posiciones o atributos de sujeto* que dicen sobre las similitudes y las diferencias de los distintos actores rurales, por ejemplo las maestras/os de la escuela pública primaria, en los vínculos con los dispositivos digitales en términos de, como propone Van Dijk, (2002), sus disposiciones, condiciones materiales, habilidades y usos.

En el plano metodológico corresponde a esta compleja perspectiva de la apropiación situada de las TIC una premisa general de triangulación o convergencia metodológica, entendida como una estrategia o un plan de acción de conocimiento que combina en una misma investigación varias observaciones, perspectivas teóricas, fuentes de datos y metodologías, favoreciendo su complementación (Vasilachis, 1992).

Nuestro trabajo de campo comprende como unidades de observación a los docentes de las escuelas rurales situadas en los bordes de la región pampeana argentina, particularmente en un departamento o distrito del sur de la provincia de Córdoba (Argentina) con predominio de una economía agropecuaria extensiva. Hasta el momento entrevistamos en el área a cinco maestras y un maestro responsables todos de la enseñanza en seis de las dieciocho escuelas primarias del área. Las entrevistas semi-estructuradas, una metodología híbrida consistente con nuestra concepción metodológica, con dichos docentes rurales se realizaron generalmente in situ, o sea en dichas escuelas públicas, durante 2012 y 2013 con las estrategias de trabajo de campo indicadas en el Cuadro A (en Anexos).

3. La escuela rural, sus docentes y los modos de apropiación de las TIC

La *escuela rural* primaria y pública del área pampeana argentina responde a un modelo acaso canónico de:

- instituciones surgidas en un período de emergencia y relativa consolidación de la agricultura chacarera en la pampa argentina (Carniglia, 2012b);
- pequeños establecimientos de territorios rurales, o sea con población dispersa o en pequeños conglomerados, que atienden necesidades educativas de grupos domésticos aislados;
- matrículas de un tamaño considerado insuficiente para conformar grupos por año de escolaridad;
- presencia generalmente de uno o pocos docentes;
- organización particular bajo la figura del plurigrado o grados agrupados; y
- población escolar proveniente de hogares a cargo de trabajadores formales o informales activos casi todo el día y con residencia permanente en el campo.

En el Cuadro B (en Anexos) se presentan algunos rasgos de los docentes de la escuela rural entrevistados en el trabajo de campo que indican algunas de las principales similitudes y diferencias entre los responsables del aula en dicha institución pública.

Por otra parte, entre los docentes rurales entrevistados se reconocen tres modalidades no necesariamente excluyentes de aprendizaje sobre el manejo de la computadora y las redes digitales:

a) el modo *no formal* o no institucionalizado comprende todas aquellas actividades por las cuales las maestras, a la manera de autodidactas, se apropian de las herramientas básicas por sus propios medios ya sea mediante el ensayo/error y/o apelando a sus vínculos personales extraescolares.

Y cuando nos empezaron a exigir las cosas por computadora, igual que usar Internet, ahora todo se maneja por Internet y bueno tenés que aprender, yo tenía a mis hijos que siempre sabían un montón, entonces fui aprendiendo de ellos un montón. Si bien hice cursos, empecé varios pero nunca los terminé, pero hoy por hoy puedo defenderme, por ejemplo bajar un video con un programa y traerlo, grabar en un pen drive, lo hago. Si bien sé que me hacen falta otras cosas las estoy aprendiendo y he aprendido un montón y bueno yo ahora me busco en el Google cómo tengo que hacer para grabar tal cosa... Sí, sí, a mí me costó horrores, yo me acuerdo para escribir era como un cuco. Yo tenía una compañera mía que había hecho un curso, que ahora se fue a Villa Rosario, que había hecho un curso de computación y un día me sentó en una computadora y me dice escribí y no me preguntes, ah!!! Yo sudaba, sudaba y escribía y no sabía borrar y ella me decía busca las teclas. Es decir uno tuvo que, yo me recibí y no existían las computadoras acá, no existían los teléfonos, no existía nada y tuvimos que aprender un montón de cosas. Yo digo a veces que soy poco inteligente, que tengo pocos fundamentos, pero uno aprendió un montón de cosas que yo no pensé nunca que las iba a aprender y menos sola. (Silvia)

b) bajo la modalidad *formal básica* los docentes se apropian de las herramientas generales de la informática, por ejemplo programas como el procesador de texto y el generador de hojas de cálculo, pero no incursionan aún en aprendizajes sobre recursos más específicos para la educación en general y la escuela rural en particular.

Cuando compramos la computadora para la escuela yo también me compré una, era la primera que me compraba entonces yo fui a Laboulaye, bueno primero renegué horrores yo sola, hacía lo que podía como seis meses, después fui a AIXA como un año entero así que hice como dos cursos, el primero creo que era perito, a mí me permitió manejar programas como Word, Excel, Access, un poquito de internet, lo que pasa que yo al no tener internet entonces tuve ese año entero. Después acá en Melo el centro tecnológico que hay en la biblioteca dio un curso de internet porque a mí me costaba mandar los correos electrónicos y eso. Entonces sí, es que me preparé un poquito. (Claudia)

c) en el modo *formal aplicado* los docentes suman a la modalidad formal básica, o sino al menos imaginan y demandan al respecto capacitaciones compatibles con sus condiciones de trabajo, los aprendizajes sobre herramientas específicas para la informatización de los procesos educativos.

Si por lo menos mandaran una idea de cómo usar las computadoras o alguna capacitación para las docentes porque estamos abiertas a seguir capacitándonos, pero no sucede. La única experiencia que tuve sobre este tema fue un curso que hicimos con una docente sobre seguridad on line donde nos explicaron los riesgos que hay cuando uno abre o utiliza una cuenta, que lo organizaba un instituto de Buenos Aires y fue realmente bueno porque aprendimos hasta a configurar nuestra cuenta de Facebook para que solo mis amigos puedan ver mis publicaciones y otras cuestiones de las que yo no tenía ni idea como cuando aparecen esas publicidades cuando uno abre internet. Nos dieron el material para saber eliminar eso por ejemplo, nos enseñaron todos

los riesgos on line que puedan haber en ese taller pero nada más. (Carolina)

4. Las relaciones entre la escuela rural y la comunidad según los docentes

Como se dijo, las características de la escuela rural constituyen una de las condiciones contextuales de la apropiación de las TIC por los sujetos escolares considerados tanto en un sentido más estricto (docentes y alumnos) cuanto en un sentido amplio (miembros de las comunidades escolar y rural).

Al menos cinco dimensiones analíticas de la educación rural consideramos a priori en nuestras entrevistas y/o emergieron posteriormente en el trabajo de campo como relevantes para configurar el acceso situado a las TIC por los actores de la escuela rural: a) la trayectoria de cada institución, b) la situación institucional actual, c) la relación entre la escuela y la comunidad, d) la experiencia del docente, y e) la cotidianeidad laboral de las maestras. Más precisamente, la tercera dimensión mencionada emergió como relevante en el trabajo de campo y motiva el siguiente análisis.

La comunidad rural en el aula

La comunidad local de la región circundante a la escuela rural constituye tanto el origen cuanto el destino de cada institución escolar del sur de la provincia de Córdoba. Una especie de simbiosis entre la escuela y la comunidad del campo se sostiene en al menos tres condiciones:

a) los alumnos y las alumnas del colegio primario público provienen del campo.

Las familias de los alumnos son empleados o encargados rurales de estancia y otros son pequeños productores que subsisten de eso, tienen su manera de vida y mandar a los chicos a la escuela de ciudad se complica por esos trabajos, porque sería ilógico tener un criadero de chanchos en el patio de una casa por ejemplo, entonces cada uno se va adaptando a donde va viviendo. (Guillermo)

b) las familias y otros habitantes del campo encuentran, o al menos procuran, en la escuela rural un espacio de encuentro, sociabilidad y servicios.

La escuela significa mucho para una comuna en el campo: es un lugar de reunión, es el lugar donde nos encontramos todos, es el lugar donde los padres necesitan del maestro y viceversa, tiene un valor muy grande la escuela, si bien en esta escuelita puntualmente no, pero hay muchas comunidades que dependen de la escuela en necesidades básicas como puede ser el agua por ejemplo . . . Se nota una gran diferencia sobre lo que es una escuela en una comunidad rural y en una comunidad urbana, si bien cumple la misma función son cosas muy diferentes. (Guillermo)

Acá siempre hay excusas para festejar, siempre hacemos diferentes fiestas y actos... Y vienen los vecinos, los padres, los alumnos y hacemos campeonatos, diferentes juegos, comemos cosas caseras y a veces bailamos. Para la fiesta de fin de año que se viene ahora si hacemos algo más grande y traemos un grupo de cuarteto para que toque en vivo, así que bailamos y atendemos la cantina los que estemos en ese momento. (Carolina)

Cuando trabajamos sobre las leyendas regionales, estuvieron muy involucrados las mamás y los papás porque ellos les contaban a los chicos, porque eran ellos los que sabían, nosotros estábamos de espectadores igual que los

chicos, ellos tomaban protagonismo, después hicimos la presentación de la antología... era como la presentación del libro, fue un acontecimiento en la comunidad... (María Elena)

c) la comunidad rural valora positivamente a cada institución educativa de su entorno.

Para la familia la escuela sigue siendo el único medio social, la re valoran a la escuela porque hay fuertes lazos de vinculación, las mamás están ahí para llevar a sus hijos y están en la escuela, son familias que participan... acá somos una comunidad y en la comunidad el único lazo que une a todos es la escuela. Las mamás trabajan mucho conmigo en la escuela, las mando a hacer trámites si pueden y eso. (Adriana)

La activa colaboración de la cooperadora escolar o de los padres de los alumnos sin organización formalizada representa un indicio de esta relación constitutiva de la escuela con su entorno local que, en ocasiones, se despliega a toda la comunidad en ciertos acontecimientos específicos que al propósito del encuentro comunitario suman el objetivo de generar recursos para la escuela.

Tenemos una cooperadora muy fuerte nosotros, que está formada por muchos ex alumnos, no tantos papás como ex alumnos, que son de fierro, gente grande ya que tienen un sentimiento de pertenencia que los hace seguir acompañándonos. Nosotros vamos a las reuniones de cooperadoras a la noche, se comen asados, a veces hacemos durante el año doma, todo ese tipo de cosas que le gusta a la gente de campo para sacar fotos, eso es lo que les gusta a ellos y nosotros, por más que no nos gusta, y bueno los acompañamos. Estamos en la cantina, hacemos todo lo mismo que ellos, nos ponemos a la misma altura... Yo creo que ellos ven en nosotros la colaboración y bueno nosotros colaboramos con las cosas que podemos y así sacamos, así salimos adelante; porque ellos también nos dicen, porque sienten que estamos junto a ellos y que tiramos todos para el mismo lado. (María Elena)

Las escuelas funcionan a base de una cooperadora, de la gente de la colonia, yo por ejemplo en mi caso no tengo cooperadora porque bueno recién inicio, venían con algunos problemas anteriores con el tema cooperadora y la gente se había distanciado de la escuela, no querían entrar, entonces no formé cooperadora pero tengo toda la gente que se volvió a acercar a la escuela y que me ayudó, gente que ya no tiene a nadie en la escuela, ni hijos, ni nada en la escuela, nada más gente que quiere a la escuela y vienen y me ayudan. (Carolina)

También la relación con los padres de los alumnos, especialmente las madres, establece mecanismos de apoyo y colaboración para la actividad cotidiana de la escuela rural.

Es con las que más relación tenés, por ahí los llevan ellas, los van a buscar o si tenemos reuniones van ellas, es con las que más tenemos relación, con los papás es a los que menos vemos porque están trabajando en el campo. (María Elena)

Cada dos semanas hay dos grupos de mamás que se han organizado para limpiar la escuela porque no tenemos personal para eso. (Claudia)

Muchas escuelas se quejan de la participación de los padres pero en mi caso, por ejemplo, me ayudan mucho los papás y el diálogo con los papás es muy importante porque a través del diálogo te vas a dar cuenta de muchas cosas, de qué es lo que pasa desde el interior; por qué no participan o cómo es uno y saber ver, tener en cuenta las palabras y los gestos porque la interpre-

tación es muy diversa y los papás necesitan tanto afecto como los chicos. Pero es muy importante el diálogo y saber romper el hielo porque es que ponen como una barrera que hay que saber romper. (Adriana)

Otro de los vínculos comunitarios destacados se establece con las escuelas rurales de la región con las cuales se comparten experiencias como las competencias deportivas entre los colegios primarios rurales y la participación de estas instituciones en las exposiciones agropecuarias de la región, eventos con muy amplia convocatoria de públicos del campo y la ciudad.

Olimpiadas rurales es un proyecto que lo empezamos con la escuela de Silvia, la del trece, y la escuela nuestra, éramos tres y ya nos reuníamos los fines de semana a planificar juntas y surgió por eso, porque estábamos todos en las escuelas rurales y para acompañarnos en pensar cómo planificar y trabajar. Nos juntábamos los fines de semana y de ahí surgieron proyectos en común. Empezamos tres escuelas y después se fueron incorporando otras, los veinte de setiembre, un día antes del día del estudiante, nos reuníamos un año en cada escuela rural y vamos con los chicos y todas las comunidades para las olimpiadas, que es una jornada deportiva donde una de las escuelas lo organiza y manda las invitaciones y los cartelitos de lo que los chicos tienen que ir practicando. Saben hacer siempre lo mismo o con alguna modificación, como carreras en bolsa, salto en largo, vóley, fútbol y se hacían en cada año en una escuela rural donde compartían la comida. Era un día de unión entre las comunidades donde la gente se encontraba con conocidos y lo hacemos desde la mañana hasta la tarde larga y es algo que empezamos desde principio de año y decimos a qué escuela le toca... Como ahora todas las rurales tienen profesores de educación física, entonces con los profes nos vamos preparando en carrera, en salto en largo, vamos viendo la cantidad de metros... Hacemos una preparación con las remeras, ya cada escuela tiene los logos, cada cual tiene su logo, el nuestro es una vaca que va corriendo... (María Elena)

Otra cosa fue que logré llevarlos a una exposición rural que Laboulaye realizó con el único fin de lucro, de juntar colaboración para las escuelas rurales porque todo lo que se junto iba destinado a las escuelas rurales. Y trabajamos mucho, conocimos, porque a varias de las maestras yo no las conocía porque otro de los temas es el del trabajo en equipo con otros maestros que sabés que están en la misma situación, es chocante, pero se logró un trabajo en equipo de todo el departamento hermoso y fue una gran experiencia porque se le dio mucho lugar de comercialización a las escuelas aunque no fue un viaje escolar sino que fue la cooperadora con los padres de los chicos que organizaron el viaje. (Guillermo)

Asimismo, la actividad compartida entre las escuelas comprende también algunos proyectos en curso como la producción de un periódico escolar y la organización de jornadas de capacitación para los docentes que, en varias situaciones, asumen que no poseen una formación más específica para el trabajo en una institución escolar con una modalidad pedagógica tan particular como el plurigrado (ver Cuadro B en Anexos).

Otro proyecto que tuvimos entre las tres escuelas, entre las tres que estábamos en las olimpiadas, es el del periódico, donde cada uno lo hacía en la escuela con cosas que habían pasado o lo que fuera, lo íbamos armando, después le sacábamos fotocopias y lo intercambiábamos entre nosotras. Entonces nos íbamos enterando de las noticias de los demás, eso era muy lindo porque comunicábamos desde recetas de cocina, mensajes, adivinanzas, el otro te decía una adivinanza y después le mandaban las respuestas. Hacer los encuentros es más difícil por el tema de movilizar a los chicos, pero el perió-

dico es una forma de acercarse y de contarse cosas entre las comunidades, por más chiquititas que sean. (María Elena)

Después tenemos proyectos a nivel pedagógico que compartimos con otras maestras de las escuelas rurales, hicimos un curso con una maestra rural, un taller sobre seguridad on-line y nos juntamos entre dos escuelas para mostrarles a los chicos, porque por ejemplo no tienen idea cómo funciona una computadora o cómo funciona el tema de Internet, o el Facebook, que ya algunos chicos de sexto lo usan. Ellos no tienen idea por el hecho de que no tienen computadoras en las casas y en la zona no hay internet entonces bueno es más complicado. Tenemos proyectos con otras escuelas para enseñar cosas diferentes, hacemos talleres, nos juntamos dos comunidades, nos juntamos y les explicamos a las familias también. (Carolina)

Un capítulo particular de los vínculos comunitarios atañe al contacto más eventual entre las maestras rurales y otras colegas de escuelas ubicadas en la provincia pero fuera de la región más cercana e incluso con docentes rurales de otras provincias argentinas.

Fuimos a un congreso de docentes unipersonales rurales donde nos encontramos con docentes de varios lugares del país que se hizo en dos veces por eso no estuvimos todos juntos. Pero fue una experiencia muy linda donde había docentes disertantes de varios lugares, donde algunos eran directores de escuelas rurales con muchos años de antigüedad y otros ya jubilados, y todos contaban su experiencia, contaban cómo trabajar con unidad pedagógica, cómo trabajar con el plurigrado y después nos hicieron trabajar en grupo con gente de las distintas provincias y cada cual contaba su experiencia, cómo era la escuela, cómo trabajábamos, qué comodidades teníamos. Fue muy lindo la verdad y dentro de todo ahí nos dimos cuenta que en la provincia de Córdoba estamos bien más allá de que funciona por cooperadora, pero estamos bien, por ejemplo en cuanto al pago a comparación de otros, y hay otros a los que no les dan nada.... Lo que hicimos también en el congreso entre nosotras, como docentes de la zona, entrar en contacto, confianza y tener otra relación porque si no estamos siempre con las escuelas de nuestra cercanía... Cosa que a mí me viene bien porque soy nueva en esto y siempre necesito a alguien para aprender de su experiencia y eso ayuda mucho. (Carolina)

El vínculo entre los ex alumnos y los actuales docentes y alumnos, por ejemplo a través de la cooperadora, instituye otra instancia del sentido de pertenencia comunitario respecto de la escuela rural.

Tenemos una cooperadora muy fuerte nosotros, que está formada por muchos ex alumnos, no tantos papás como ex alumnos, que son de fierro, gente grande ya que tienen un sentimiento de pertenencia que los hace seguir acompañándonos... Nosotros estamos en iguales condiciones, no es que nosotros seamos maestras y ellos son de la cooperadora, lo mismo con la gente que ayuda, somos todos iguales no hacemos ningún tipo de diferencia. Yo creo que ellos ven en nosotros la colaboración y bueno nosotros colaboramos con las cosas que podemos y así sacamos, así salimos adelante; porque ellos también nos dicen, porque sienten que estamos junto a ellos y que tiramos todos para el mismo lado. (María Elena)

En la escuela rural esta red de relaciones, entre emergente y consolidada, se extiende más allá de los territorios rurales y comprende contactos sistemáticos o al menos esporádicos con organizaciones públicas y particulares de pueblos y ciudades cercanas que, en ocasiones, apoyan a la institución educativa pública del campo.

En el Rotary Club, que nos cedió el botiquín de los primeros auxilios, nos contaron las técnicas de primero auxilios y los chicos y los padres aprendie-

ron, tuvieron esa oportunidad que para mí eso fue bastante importante en la comunidad y bueno ahora seguimos por más. (Silvia)

Tenemos internet que lo tenemos gratis porque la cooperativa eléctrica también nos da gratis internet que la verdad que a nosotros nos viene bien porque hoy en día.... (Claudia)

Emergentes de conflictos en la relación

Toda esta trama de relaciones internas y externas de la escuela rural se activa cuando alguna institución atraviesa las situaciones, a menudo visibilizadas por la prensa regional (*Puntal*, varias ediciones), del eventual y tan temido cierre o clausura del colegio por carencia de matrícula u otra circunstancia. Así, este conflicto enfrenta a la escuela rural y su comunidad con, por ejemplo, los responsables de la gestión educativa provincial a la cual responde aquella.

Fue muy feo porque íbamos viendo que a compañeras y gente muy conocida le cerraban la escuela. A mí no me tocó. No, pero por ejemplo este año se cerró una escuela que está más cerca nuestro y por más que uno, yo he ido dos o tres veces a esa escuela, es una cosa que se siente. Y es feo que cierren una escuela rural, principalmente con lo que va pasando después con las escuelas rurales porque las van desmantelando y quedan... Pero el problema de las escuelas es cómo va la gente y hacen asados adentro, y es tan feo ver a una escuela como quedan, van cazadores, es una tristeza y es una lástima cerrar una escuela. Bueno, ahora si hay un alumno no la cierran. (María Elena)

Hace poco cerraron dos escuelas y yo creo que la gente de acá de la colonia si cierran la escuela, se muere, porque todo, todo, pasa por la escuela... Me acuerdo el año pasado que yo tenía una sola nena y los vecinos salían a buscar chicos, y yo les decía dejen de buscar chicos, no se van a complicar la vida. Salían a buscar a chicos de otros campos y yo les decía que se queden tranquilos porque me habían dicho que por más que haya un alumno la escuela no se puede cerrar porque hay que respetar el derecho de estudio del alumno y es lo más cerca que tienen. El tema es cuando ya no hay alumnos que sí se puede cerrar porque se pone difícil. (Carolina)

Por otra parte, algunas de las docentes entrevistadas no descartan que, en un contexto de incremento relativo de la inversión educativa general y específica para la educación ruralizada, se generen ciertas disputas entre las escuelas por el manejo de los acotados recursos públicos y privados aportados para el funcionamiento de las instituciones de la modalidad pública y primaria.

Ahora con tanta tecnología nos peleamos más que antes que teníamos que escribir todo y va bastante lindo pero lo que más nos separa es la plata. (Adriana)

Este estrecho vínculo entre la escuela rural y la comunidad local supone la posibilidad de alguna intromisión en el trabajo del aula que los docentes, en especial las más jóvenes acaso más sensibles a esta cuestión, tratan de contrarrestar.

Suele pasar pero en mi corta experiencia, uno va aprendiendo no sé si de los errores pero de lo que va haciendo y hay que tener en cuenta el lugar que ocupa la familia porque uno tiene que saber hasta dónde dar, hasta donde recibir y tener en cuenta los roles. Gracias a Dios esta comunidad no es conflictiva y es gente muy tratable pero igual hay que plantear de antemano

como lo hice el primer día que vine acá, porque hay dos madres por ejemplo que viven lejos y yo les di permiso para que se queden en la cocina, pero en la cocina porque de acá para allá es la escuela y uno tiene que saber hasta dónde dar porque después la confianza no se puede manejar más, porque tienen un sentido de pertenencia con la escuela muy grande, porque la escuela es de ellos, no es mía, porque está abierta porque ellos mandan a los chicos a la escuela y uno tiene que ser consciente de eso, pero también dentro de la escuela vive una persona y tienen que respetar los cargos, porque ser padre no es un cargo. (Guillermo)

4. De la relación escuela rural-comunidad en la transición digital

Los heterogéneos mundos rurales argentinos, por ejemplo los territorios de la pampa argentina, también se digitalizan acaso con una dinámica menos intensa que la registrada en los espacios urbanos. Las fuentes del arraigo de las TIC en estos ámbitos 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.

Enfrentados a una transición -aquella por la cual se digitalizan al menos parcialmente la comunicación, la educación y otras experiencias cotidianas- las maestras y, en alguna situación puntual, los maestros de la escuela rural viven la apropiación de las TIC atravesados también por otras transiciones como procesos de cambio social. Entre éstos se destacan las dinámicas del espacio agrario cuya agricultura se tecnifica y concentra bajo un modelo de agronegocio que profundiza el vaciamiento del campo de sujetos rurales pero no de relaciones sociales. Otra transformación en curso atraviesa a una particular escuela rural cuyas características actuales constituyen también una de las condiciones de contexto de la apropiación de las TIC por los sujetos de la educación rural primaria y pública.

Según indican los testimonios de sus maestras y maestros, un renovado compromiso cotidiano con la educación rural de los docentes y otros actores de la comunidad local habilita para enfrentar, al menos en parte, las limitaciones de infraestructura, equipamiento y servicios que alcanzan también a los bienes comunicacionales y atraviesan la trayectoria de la escuela rural pampeana.

Desde la perspectiva del acceso a las TIC cabe, en consecuencia, asumir esta compleja relación entre la escuela rural del sur de Córdoba y su comunidad como una de las condiciones del contexto sociocultural e histórico, entre otras, para las intervenciones estatales o particulares que atiendan a la profunda brecha digital de unas instituciones educativas públicas sin atajos ante el desafío de una educación de calidad, inclusiva y democrática que habilite también para la ambivalente digitalización de la vida cotidiana.

5. Bibliografía y documentación

Burbules, N. y T. Callister 2008; *Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*, Buenos Aires, Granica

Carniglia, E. 2012a; "Las TIC en el campo moderno. Los espacios críticos de la comunicación rural", en Fagundes, D. y G. Cimadevilla; *Caminhos do campo comunicacional no Brasil e na Argentina*, São Paulo, INTERCOM, pp. 419-439

Carniglia, E. 2012b; *De labradores y campos de papel. Recepción de prensa agraria por agricultores familiares*, Saarbrücken, Editorial Académica Española

Carniglia, E. 2014; “*Comunicación para el desarrollo como derecho humano: el acceso a las TIC en el mundo rural*”, XII Congreso ALAIC-Grupo Comunicación, Tecnología y Desarrollo, Lima (Perú), agosto

Carniglia, E. y C. Tamargo 2013; “*Antes del aluvión. Los formadores de una escuela rurbana en la transición digital*”, Río Cuarto, Congreso ENACOM, setiembre

Carniglia, E. y otros 2013; *Entre políticas, aulas y hogares. Dilemas de la informática educativa pública*, Buenos Aires, Dunken

Cecchini, S. 2010; “*Indicadores sociales y derechos humanos: algunas reflexiones conceptuales y metodológicas*”, en ABRAMOVICH, V. y L. PAUTASSI (Comps.); *La medición de derechos en las políticas sociales*, Buenos Aires, Del Puerto, pp. 89-126

Cimadevilla, G. y E. Carniglia (Comps.) 2009; *Relatos sobre la rurbanidad*, Río Cuarto, UNRC

Crovi, D. 2008; “*Dimensión social del acceso, uso y apropiación de las TIC*”, *Contratexto*, Lima, 16, pp. 57-66

Fainholc, B. 2007; “*El papel del desarrollo comunitario local en la sociedad de la información y el aporte de las tecnologías de la información y la comunicación*”, en Castillo, S. (Dir.); *Escuelas ruralizadas y desarrollo regional. Lecturas pedagógicas*, Santa Rosa, UNLP, pp. 115-135

Frigerio, G. y otros 1992; *Las instituciones educativas. Cara y Ceca*, Troquel

García Canclini, N. 2004; *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*, Barcelona, Gedisa

Magadan, C. 2007; “*Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en las escuelas rurales de la Argentina*”, en AAVV; *Las TIC: del aula a la agenda política*, Buenos Aires, UNICEF, pp. 105-122

Miège, B. 2010; “*1. La cuestión de las TIC: hacia nuevos planteamientos*”, en Moraes S, D.; *Mutaciones de lo visible. Comunicación y procesos culturales en la era digital*, Paidós, Buenos Aires, pp. 15-44

Pedernera, A. y F. Fiat 2011; *El docente rural. Prácticas de enseñanza en el plurigrado*, Buenos Aires, De los cuatro vientos

Schiller, D.; “*El imperio del capitalismo digital*”, *Le Monde Diplomatique*, 185, Noviembre 2014, pp. 10-12

Van Dijk, 2002; “*A framework for digital divide research*”, *The Electronic Journal of Communication*, 12(1/2), www.cios.org (Consulta 5/5/10)

Vasilachis, I. 1992; *Métodos cualitativos I. Los problemas teórico-epistemológicos*, Buenos Aires, CEAL

Webster, 1997; Webster, F.; *Theories of the information society*, London, Routledge

Anexos

Cuadro A. Estrategias de la entrevista semi-estructurada a docentes rurales

	Recolección de datos	Tratamiento de datos
Técnica	Entrevista a maestras/os de una escuela rural primaria	Modalidad restitutiva y analítica
Instrumento	Guía semi-estructurada con ejes analíticos	Matriz de datos cualitativos
Procedimiento	Diálogo <i>in situ</i> (dependencias escolares)	Registro y análisis comparativo de categorías y posiciones emergentes

Cuadro B. Rasgos de los docentes rurales entrevistados

Docente	Sexo	Postítulo específico	Formación en TIC	Años docencia	Años escuela rural	Cargo y condición	Grados a cargo	Reside en escuela
Silvia	Mujer	Si	No formal	25	18	Directora efectiva	1° a 6°	No
Ma. Elena	Mujer	Si	Formal básica	27	26	Directora efectiva	4° a 6°	No
Guillermo	Varón	No	Formal aplicada	6	6	Maestro interino	1° a 6°	Si
Claudia	Mujer	No	Formal básica	31	30	Directora efectiva	1° a 6°	No
Carolina	Mujer	No	No formal	2	1	Maestra suplente	1° a 6°	No
Adriana	Mujer	No	No formal	24	21	Directora efectiva	Inicial, 1° a 6°	No