

## ENTRE LA TRANSICIÓN Y LA CRISIS. TENDENCIAS DE LAS ESCUELAS PÚBLICAS RURALIZADAS EN LA PAMPA CORDOBESA

### BETWEEN THE TRANSITION AND THE CRISIS: TRENDS OF THE RURALIZED PUBLIC SCHOOLS IN THE PAMPA CORDOBESA

**Cintia Betsabé Tamargo\* y Edgardo Luis Carniglia\*\***

[tamargocintia@gmail.com](mailto:tamargocintia@gmail.com)

\*Instituto Superior de Formación Docente San José

\*\*Instituto de Investigaciones Sociales y Territoriales - Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) - Universidad Nacional de Río Cuarto - Argentina

#### Palabras Clave

escuela  
ruralidad  
docente  
TIC  
territorio

#### Resumen

La escuela rural y primaria de gestión estatal, un objeto de estudio apenas visibilizado por la teoría social, constituye desde la primera mitad del siglo XX una institución clave para asegurar el acceso a la educación de la población rural dispersa o aglomerada del sur de la provincia de Córdoba (Argentina). La emergencia y la trayectoria de la escuela rural, también poco reconocidas en el discurso social y político, acontecen enmarcadas, en múltiples dimensiones y aspectos, por unas complejas y dinámicas ruralidades envolventes del territorio regional atravesado por fenómenos globales, nacionales y locales. Con esta premisa, el texto analiza la trayectoria de la escuela rural en las últimas décadas para especificar algunas de sus tendencias actuales. Se comparan dos situaciones, una correspondiente al siglo XX y otra específica del siglo XXI, de las escuelas primarias rurales de un departamento de dichoterritorio hoy en un período con predominio del agronegocio como modelo socio-productivo. Los diversos indicios sobre las continuidades y las rupturas de los rasgos institucionales y la emergencia de nuevos perfiles de la escuela provienen del análisis contextualizado de entrevistas semi-estructuradas en terreno a diecinueve docentes rurales complementadas con observaciones en las escuelas de un departamento del sur provincial. Así, se focaliza una de las cuatro dimensiones comprensivas de una investigación sobre el acceso a las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) por maestras y maestros rurales. El análisis contextualizado de los testimonios de los docentes muestra a una escuela ruralizada cuya trayectoria se posiciona actualmente entre la transición y la crisis dada la interrelación entre distintos aspectos del contexto agrario, la institución educativa y sus docentes.

**Cita sugerida:** Tamargo, C. y Carniglia, E. (2019). Entre La Transición y la crisis. Tendencias e las escuelas públicas ruralizadas en la Pampa Cordobesa. *Contextos de Educación* 27 (20)

## Key words

school  
rurality  
teacher  
ICT  
territory

## Abstract

The rural and public school of state management, an object of study barely visible by social theory, dates from around the first half of the twentieth century a key institution to ensure access to primary education of the dispersed or agglomerated rural population of the Southern area of the province of Córdoba, Argentina. The emergence and trajectory of non-urban schools also little recognized in the social and political discourse, occurs framed, in multiple dimensions and scales, by complex and dynamic surrounding ruralities of the regional territory intersected by global, national and local phenomena. With this premise, the text analyses the trajectory of the rural school in the last decades to specify some current tendencies. Two situations are compared: one corresponding to the 20th century, and another one to the 21st century of primary rural schools in a district of the already mentioned territory, today in a period with high predominance of agribusiness as a socio-productive model. The various indications about the continuity and rupture of the Institutional features and the emergence of new institutional profiles come from the contextualized analysis of semi-structured interviews in the field to nineteen rural teachers complemented with observations in the educational organizations of a department in the south of the province. The fieldwork focuses on one of the four comprehensive dimensions of an investigation about the access to ICT (Information and Communication Technologies) by rural teachers. This contextualized analysis of the testimonies of the teachers shows a rural school whose trajectory is nowadays located between the transition and the crisis due to the interrelation between different aspects of the agrarian context.

## Introducción

La educación formal, y en particular la escuela pública de gestión estatal, constituye uno de los espacios básicos, acaso el único, del acceso al conocimiento de las disciplinas, la apropiación de los patrones culturales de una sociedad y la formación de la ciudadanía (Alliaud, 2017). En particular, la escuela rural y primaria cordobesa constituye desde alrededor de la primera mitad del siglo XX una institución clave para asegurar el acceso a la educación primaria de la población rural dispersa o aglomerada del sur de la provincia de Córdoba (Argentina). En la actualidad más de 140 escuelas rurales atienden a la población de este territorio (Diario Puntal, 11/6/17, p. 22)

En la Argentina -un país urbanizado temprana, amplia y desigualmente- la escuela rural y pública del nivel primario, una institución básica de la inclusión educativa, sería invisibilizada en el discurso social, político y académico. De este modo, si escasos estudios se conocen sobre la apenas visible escuela rural de Argentina (Castillo, 2007; Gutiérrez, 2007; Olmos, 2007; Pedernera y Fiat, 2011; Navarro y Sánchez, 2014), menos antecedentes abordan cuestiones más específicas como la incorporación de las TIC por el sistema, las instituciones y los sujetos de la educación ruralizada (Magadán, 2007; Carniglia, 2011; Tamargo, 2018).

Así, emerge la invisibilización de una institución escolar y de uno de sus sujetos educativos básicos en un contexto particular, el de las ruralidades pampeanas. Sobre ambos se conocen hasta el momento escasos estudios acerca de las configuraciones contextuales de la escuela,

sus dimensiones institucionales, las prácticas de sus diversos integrantes y la incorporación por éstos de unas tecnologías digitales crecientemente arraigadas en la sociedad y la cultura.

En consecuencia, todo análisis de los modos de la apropiación situada de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) por parte de unos sujetos específicos, los maestros rurales de escuelas primarias y públicas del sur de Córdoba, hereda la desventaja de la carencia de un modelo comprensivo previo que despliegue conocimientos sobre las características de dicho sujeto educativo y la relación entre los docentes y las TIC. En este sentido, Pedernera y Fiat (2011) reconocen que las producciones teóricas desarrolladas sobre la enseñanza en el medio rural son insuficientes y dispersas. La situación sería aún más compleja dados los planteos de Fainholc (2007) acerca de que la educación rural históricamente representó una preocupación pequeña para el sector público.

De este modo, el específico análisis de este texto deriva de una investigación socioeducativa y comunicacional sobre la integración de las TIC en el trabajo de los docentes rurales de las escuelas primarias de gestión estatal pues focaliza una de las dimensiones comprensivas del problema, la trayectoria situada de la institución educativa, desde una perspectiva relacional y diacrónica.

### **Un problema, su abordaje y sus derivaciones**

La pregunta general de la investigación de referencia (Tamargo, 2018) indaga sobre la integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) por las maestras y los maestros de la escuela rural pública y primaria de la pampa cordobesa en un entorno sociocultural que intensifica el acceso del sistema, las instituciones y los sujetos de la educación a las tecnologías digitales (computadora, telefonía móvil y redes).

El emergente enfoque del acceso a las TIC propone una respuesta multidimensional, en modo alguno definitiva, al complejo interrogante formulado desde una amalgama de cuatro claves comprensivas del problema (Tamargo, 2018). En este sentido, una respuesta pertinente a la teoría social debiera considerar la articulación o el atravesamiento entre las específicas condiciones socioculturales e históricas de (a) un sujeto, el docente de la escuela primaria del campo, (b) un objeto tecnológico, las tecnologías digitales, (c) una institución educativa, la escuela primaria y pública de gestión estatal, y (d) un territorio, las ruralidades pampeanas.

En particular, como una derivación o especificación de dicho problema de investigación este texto aborda más específicamente la tercera de esas claves comprensivas, o sea la dinámica situación de la escuela rural del sur de Córdoba, que emerge en dicho estudio reciente (Tamargo, 2018) como uno de los más significativos aspectos de la apropiación situada de las tecnologías digitales por los docentes.

La dinámica condición situada de la escuela rural y primaria de la pampa cordobesa resulta de la interpenetración entre los rasgos del contexto agrario, la institución escolar y sus docentes, entre otras condiciones.

Por un lado, la génesis y la trayectoria de esta significativa institución, también poco reconocida en el discurso social y político, acontecen atravesadas, en múltiples dimensiones y escalas, por unas complejas y dinámicas ruralidades envolventes del territorio regional. Este espacio configurado en las últimas décadas por los fenómenos globales, nacionales y locales del agronegocio como modelo socio-productivo con crecimiento económico, cambio técnico,

impacto ambiental y exclusión social (Lattuada y Neiman, 2005; Gras y Hernández, 2013). Por otro lado, esta escuela rural presenta desde sus orígenes algunas peculiaridades en sus dimensiones pedagógicas, administrativas, comunitarias y organizativas, destacándose el plurigrado o multigrado como específico formato educativo de grados agrupados (Pedernera y Fiat, 2011).

Así, desde una perspectiva socio-educativa nuestro texto interroga sobre cómo opera el atravesamiento de dicha escuela por el contexto agrario como un modo específico de ruralización de la institución educativa dadas las significativas continuidades y rupturas en las condiciones sociohistóricas del trabajo y la vida en el campo de la pampa argentina (Carniglia, 2010). De este modo, nuestra perspectiva diacrónica de las escuelas rurales de la pampa cordobesa deriva en una pregunta sobre la correspondiente trayectoria odinámica institucional durante las últimas décadas.

El Cuadro 1 destaca los campos analíticos y aspectos particulares pertinentes en nuestro reconocimiento de las continuidades y rupturas en la trayectoria de la escuela ruralizada del sur cordobés en dos períodos: las últimas décadas del siglo XX (1969-1999) y las primeras décadas del siglo XXI (2000-2018). La delimitación de ambos extremos de este medio siglo contempla los años de realización de los censos agropecuarios nacionales.

**Cuadro 1. Trayectoria de la escuela rural: campos analíticos y aspectos considerados**

CAMPOS ANALÍTICOS	ASPECTOS
Contexto agrario	- Estructura social - Ambiente - Infraestructura de servicios
Escuela rural	- Matrícula - Modalidad pedagógica
Docente	- Perfil laboral - Modo de aprendizaje sobre TIC - Integración de TIC en trabajo escolar

**Fuente:** Elaboración de los autores

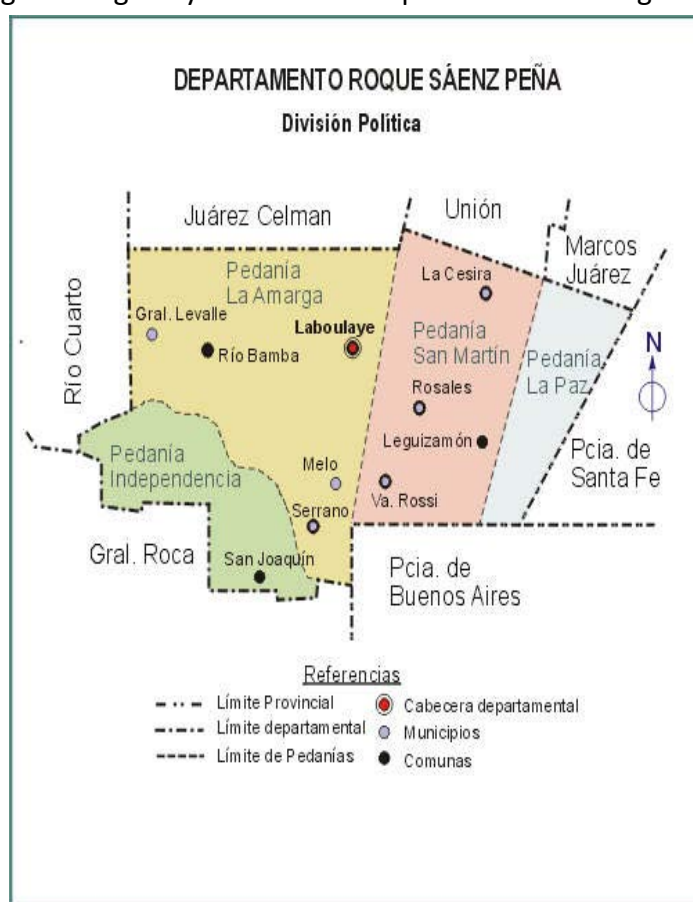
Nuestra investigación de nivel micro social contempla un predominio del método cualitativo dada su pertinencia para indagar sobre los significados de los sujetos educativos de las ruralidades. Denzin y Lincoln (1994) consideran a este tipo de estudio como multimetódico, naturalista e interpretativo y establecen que los investigadores indagan en situaciones naturales para dar sentido o interpretar los fenómenos en términos de los significados otorgados por las personas. A su vez, Taylor y Bogdan (1986) conciben una investigación inductiva en la cual el investigador es sensible a los efectos producidos en las personas participantes de su estudio y son valiosas todas las perspectivas.

El método de este estudio comprendió una estrategia de triangulación intra-metodológica por la cual, dentro de un mismo estudio, son utilizados distintas técnicas, instrumentos y procedimientos en diferentes ocasiones (Denzin, 1978, Vasilachis, 1992). Así, en esta investigación cobró sentido la metodología mencionada pues se utilizaron con intensidad diversa dos técnicas de recolección y análisis de datos para analizar la compleja situación material y simbólica de los

docentes rurales respecto de las TIC y, en particular, la trayectoria de la institución escolar -el foco específico del presente texto- como una clave comprensiva de ese proceso.

El diseño de esta investigación con énfasis cualitativo osciló entre lo etnográfico y lo narrativo, concebidos en los términos de Hernández Sampieri (2006), por cuanto la primera y predominante modalidad habilitó para el conocimiento situado de los significados de los sujetos mientras que la segunda permitió reconocer algunos aspectos de la trayectoria de las escuelas rurales y los docentes de las ruralidades del sur de la pampa cordobesa.

Actualmente en los cuatro departamentos del sur de la provincia de Córdoba desarrollan actividades 143 escuelas rurales (Puntal, 11/6/17, p.22). En este marco las unidades de observación corresponden a los docentes de las escuelas primarias y públicas situadas en uno de los bordes de la región pampeana argentina, particularmente en un distrito o departamento del sur de la provincia de Córdoba (Argentina) con predominio histórico de una economía agropecuaria extensiva bajo ciertas limitaciones agroecológicas y una acotada capacidad actual de generación de trabajo directo (ver Figura A).



**Figura A:** Departamento Roque Sáenz Peña, Córdoba, Argentina

En dieciséis entrevistas semi-estructuradas individuales o colectivas (Morse y Field, 1995; Flick, 2004) fueron entrevistados, entre los años 2013 y 2016, diecinueve docentes rurales de dieciocho escuelas ubicadas dentro del Departamento Presidente Roque Sáenz Peña, de los cuales dieciocho eran mujeres y uno solo hombre. Esta diferencia entre géneros no es producto de la intencionalidad de los investigadores sobre la muestra sino del predominio femenino en el oficio docente rural dentro del área de relevamiento. Los docentes seleccionados se desempeñan como personal único de la escuela rural en diecisiete de las dieciocho instituciones visitadas (ver Cuadro 4 en Anexo).

Así, acontecieron en dicha área dieciséis entrevistas semi-estructuradas individuales, complementadas con la observación en terreno, en otras tantas instituciones educativas de la ruralidad mientras que una entrevista colectiva con tres docentes se realizó fuera de las escuelas debido a las limitaciones climáticas y los problemas de inundación que aquejaban en ese momento a la zona rural próxima a una de las localidades.

Tanto el área de revelamiento cuanto los sujetos entrevistados resultan representativos desde varias perspectivas. Por un lado, dicho departamento 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 socio-económicos (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 (ver Cuadro 4 en Anexo).

A su vez, la observación no participante, entendida por Cerda (1991) como el proceso de mirar un objeto de estudio concentrando la capacidad sensible en los aspectos de interés, completó la recolección de datos como una técnica complementaria. Por su carácter selectivo, esta técnica se tornó sustantiva en nuestra investigación para visualizar distintos rasgos de la escuela rural y sus aulas: espacio físico y construido, aspectos de la población estudiantil, características de los docentes, interacción entre los sujetos escolares, estado del equipamiento tecnológico, comportamientos de los distintos sujetos ante las TIC y usos puntuales de los dispositivos digitales, entre otros.

Por otra parte, el procesamiento integrado de los datos obtenidos comprendió una primera fase de descripción apelando a los principales indicios e indicadores emergentes, una segunda etapa de análisis con el establecimiento de relaciones entre los datos y la construcción de categorías y un tercer momento de interpretación a través de la vinculación significativa entre dicho análisis de los datos y la teoría sustantiva y general. En el trabajo inicial con el material de las entrevistas se utilizó particularmente el modo reconstitutivo del análisis de datos cualitativos (Kornblit, 2007) con una reproducción fiel y en extenso de las palabras de los docentes entrevistados casi sin mediar interpretación por parte del investigador. Posteriormente se construyó una matriz con las diversas dimensiones empíricas emergentes organizada en tres macro-conceptos: ruralidad (contexto), educación (práctica social) y TIC (objeto), cada uno de éstos atravesados por la situación de la escuela y las posiciones de los docentes. Finalmente, bajo el modo analítico del tratamiento de datos cualitativos (Kornblit, 2007) se identificaron comparativamente algunas categorías organizadoras de los testimonios de los docentes entrevistados estableciendo estructuras de relatos comunes y específicos de los miembros de este grupo social diverso. El acotado espacio de este texto obliga, asimismo, a presentar los significativos testimonios docentes recortados a su núcleo de razonamiento para ilustrar algunos hallazgos significativos del trabajo de campo.

### **Trayectorias de las escuelas ruralizadas**

Como se dijo, este texto retoma a la trayectoria de la escuela rural de la pampa cordobesa como una particular dimensión comprensiva de una investigación más amplia. En consecuencia, caracteriza socio-históricamente a las escuelas rurales primarias y públicas de la pampa cordobesa comprendidas en el trabajo de campo de la investigación, específicamente aquellas ubicadas en el Departamento Roque Saénz Peña (Córdoba, Argentina), bajo el supuesto de que la identificación diacrónica de dichas instituciones educativas implica, entre otros aspectos, una imprescindible contextualización en las continuidades y rupturas de las condiciones del trabajo y la residencia en el campo de la pampa argentina.

En ese marco, la escuela rural constituye una institución educativa complejamente situada. Esta condición contextual atravesaría los procesos de enseñanza-aprendizaje, y el acceso a las TIC en particular, por sus miembros docentes y alumnos demandando esfuerzos de investigación hasta ahora desconocidos. Así, los rasgos asumidos por las escuelas rurales de la pampa cordobesa están estrechamente vinculados con, entre otras circunstancias, las características de su contexto histórico y sociocultural que instalan las condiciones de (im)posibilidad para-entre otras experiencias-la enseñanza y el aprendizaje ruralizados, y en especial la apropiación de las TIC, por los distintos sujetos de la educación rural primaria y pública.

Este artículo supone que si cambian significativamente la ruralidad pampeana y con ello las condiciones contextuales de la educación rural, entonces la escuela primaria y pública del campo de la pampa cordobesa atraviesa una compleja condición en las primeras décadas del siglo XXI que establece diferencias significativas con la situación escolar de las últimas décadas del siglo XX. Así, identificamos a continuación algunas características de la dinámica de las ruralizadas escuelas primarias de gestión estatal de la pampa cordobesa mediante el reconocimiento de algunos rasgos interrelacionados del contexto agrario, la institución y sus docentes (ver Cuadro 1).

### **Contexto agrario de la escuela rural: estructura social, ambiente e infraestructura**

La región pampeana argentina, una extensa planicie de alrededor de 52 millones de hectáreas, opera con sus estructuras y procesos socio-históricos y culturales como un macro escenario de tensiones entre lo global, lo nacional y lo local que atraviesa la trayectoria de la escuela rural primaria. En ese marco la escuela pública constituye acaso la única institución que garantiza el derecho de la población a una alfabetización, entre otras cuestiones, ahora también bajo incipientes procesos de digitalización. Esta condición es reconocida por una de las maestras entrevistadas que destaca un particular rol social de la escuela ruralizada:

*“Somos un centro en donde la cuestión social que desarrollamos es mucho más importante que en una escuela urbana, sobre todo porque es lo único que hay”*  
(Marcela)

La trayectoria social de la agricultura familiar -una categoría subordinada, vulnerable y demográficamente predominante en dicho territorio durante el siglo XX (Carniglia, 2010) -resulta clave para comprender la génesis y transformación de la escuela rural por cuanto genera uno de los modelos productivos y de vida más peculiares de la historia agraria regional. Así, la emergencia y consolidación de la escuela rural en la pampa cordobesa coinciden con el auge de las explotaciones *chacareras* en torno del segundo tercio del siglo XX, un período caracterizado por la capitalización y la diversificación de estas unidades productivas pero también por la expulsión de una proporción significativa de las mismas en un escenario argentino de industrialización con sustitución de importaciones (Carniglia, 2010; Tamargo,

2018). Más tarde, la modernización agrícola pampeana de las últimas décadas de dicho siglo significó una crisis de las explotaciones agropecuarias familiares profundizando la desaparición de unidades productivas y el despoblamiento relativo del campo (Carniglia, 2010). Así, la voz de otra docente expresa como estadinámica del escenario agrario incide, por ejemplo, en el tamaño de la matrícula escolar y el perfil social de las familias de los alumnos:

*“Esta es una zona tambera y también está la actividad como la agricultura y la ganadería. Eso era una estancia que se dividió creo que fueron cuarenta y siete los adjudicatarios pero ahora yo hace veintiséis años que estoy en la escuela y antes de que yo fuera en el año 1951 hubo cincuenta y cuatro alumnos en la escuela. Cuando yo fui creo que eran más de treinta los alumnos pero, debido a que no han acompañado las políticas económicas, hay que ver cómo influye eso en la matrícula de la escuela y también lo otro es que la totalidad de los chicos son hijos de empleados, antes no, eran hijos de los propietarios” (Anahí)*

Por otra parte, cabe reconocer la presencia en el siglo XXI de más de una clase de escuelas rurales dadas las diferencias que se establecen en las instituciones, por ejemplo mediante la localización en espacios con escasa población dispersa, remanentes de las antiguas colonias agrarias de la primera mitad del siglo XX, o en las comunas, esos lugares también rurales con reducida población agregada bajo alguna forma de gobierno local. En este sentido, el único docente varón del área relevada reconoce las diferencias actuales entre las escuelas en sus aspectos demográficos, edilicios, de personal docente y de servicios públicos.

*“Diferencias hay muchas, ya hemos hablado del tema del agua, hay escuelas rurales estéticamente bien construidas y otras que están muy destruidas, hay comunas donde la gente tiene las necesidades satisfechas y otras escuelas que no. Aunque las comunidades rurales no llegan a ser asistenciales no quiere decir que por estar en el campo esté bien o sea todo color de rosas pero se ven muchas diferencias. Desde la escolita que tiene energía solar que es algo básico, y es un tema porque hay que ahorrar las baterías, hay escuelas que están muy bien en lo edilicio como esta, que no les falta nada y hay otras que están más deterioradas y les falta por ahí un profesor como el de educación física que a lo mejor me toca dárselas a mí... hay escuelas con comunas grandes que tienen una gran matrícula y otras que no” (Guillermo)*

#### *Un extenso territorio vulnerable en clave diversa*

Como se dijo, las escuelas visitadas durante el trabajo de campo atienden a la infancia rural escolarizada en el departamento Roque Sáenz Peña (ver Figura A), ubicado al sur de la provincia de Córdoba con una superficie aproximada de un millón de hectáreas y, según Avedano (2017) y Reboratti (2007), una variabilidad de ambientes, algunos de alto potencial agrícola y otros con serias limitaciones para la producción agropecuaria. En este extenso territorio las lluvias entre los años 2014 y 2016 alcanzaron los máximos históricos y superaron en 200 milímetros el promedio de 825 milímetros (INTA -Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria-, 2017).

Por otra parte, desde la campaña agrícola 1986/1987 el tradicional uso pastoril de los suelos es sustituido por el uso agrícola basado en los cultivos de soja y maíz. Este incremento de las precipitaciones y el predominante uso agrícola del suelo agudizaron dicha vulnerabilidad ambiental produciéndose no sólo perjuicios importantes para la producción agropecuaria (agricultura, ganadería y tambo) sino también un significativo deterioro de la infraestructura vial (rutas y caminos) e incluso recurrentes inundaciones de las ciudades y los pueblos de la



región. Así, durante la etapa final de nuestro trabajo de campo (año 2016) más de un 40 por ciento del, en general, vulnerable territorio agropecuario regional atravesaba problemas de inundación o anegamiento que afectaban el trabajo y la vida en el campo.

Esta vulnerabilidad agro-ecológica, por ejemplo a las inundaciones, del extenso territorio del sur de Córdoba profundizaría los rasgos del aislamiento y la falta de infraestructura y servicios habituales en la región reproduciendo históricas carencias de la escuela rural que se actualizan ante las crecientes demandas de digitalización de la educación y la vida contemporáneas. Otras dos maestras manifiestan las limitaciones al proceso de enseñanza-aprendizaje derivadas de esta vulnerabilidad ambiental del territorio de su trabajo docente en las ruralidades cordobesas:

*“La verdad que las condiciones climáticas y las inundaciones son un tema para la escuela rural, porque cuando se inunda una zona a lo mejor cerca de la escuela no está inundado, no hay agua, pero los caminos son imposibles de transitar, es decir si no tenés el agua en el colegio, está en los caminos. Se pierde la continuidad pedagógica” (Daniela)*

*“Después estuvo lo de las inundaciones. En el noventa y nueve y en el dos mil uno también hubo inundaciones que afectaron, por eso la escuela estuvo cerrada. Traslataban las escuelas a campos vecinos, había que pasar en sulky por medio de los campos porque estaba todo lleno de agua y, bueno, la escuela se pudo mantener por la acción de los docentes” (Silvia)*

De este modo, en el siglo XXI emerge la escuela primaria y pública del sur de Córdoba como una dinámica institución atravesada por las diversas características del contexto agrario de la pampa cordobesa, en cuya dinámica se destacan la expansión de la producción agrícola, el cambio técnico, la concentración socio-económica, la vulnerabilidad ambiental y el despoblamiento rural.

### **Unidad en la diversidad de las escuelas: matrícula, materiales educativos y modalidad pedagógica**

Los rasgos internos de estas instituciones, otra de las claves para la integración de las TIC en las aulas del campo, serán objeto de las próximas secciones que profundizan la indagación sobre otros razonamientos de sus docentes siempre para identificar las continuidades y rupturas de las escuelas de las ruralidades en las últimas décadas.

#### *La matrícula escolar entre la crisis y el equilibrio*

Una muy intensa migración rural-urbana de los pobladores de la pampa cordobesa durante las últimas décadas reduciría la demanda cuantitativa de escolaridad, en particular para las escuelas ubicadas en territorios con población rural dispersa (colonias), comprometiendo la continuidad de la única institución educativa que garantiza el acceso a la educación primaria y pública para una población del campo en general aislada, con infraestructura precaria y escasos servicios públicos. Otra maestra expresa cómo la agriculturización sojera reduce la población en el campo y alerta sobre eventuales perjuicios ambientales:

*“El tema de la soja y que ya no exista la ganadería en los campos implica que haya menos puestos de trabajo. Hay que ver cuánto aguanta la tierra con la soja. Al tener fuente de trabajo en el campo, tenés chicos en la escuela, gente en el campo y se generan otros tipos de movimientos. Y bueno, lo que pasa que a la política educativa todo lo otro le influye directamente y en el ámbito rural lo económico, las actividades económicas, impactan fuertemente en la escuela por los alumnos” (Mariela)*

En el sur de la provincia de Córdoba (Argentina), y en particular el Departamento Roque Sáez Peña como uno de los territorios agrarios con baja capacidad histórica para generar trabajo directo, la agricultura actual bajo el predominante modelo del agronegocio sostiene una menor cantidad de población permanente en el campo, en comparación con la ganadería intensiva (tambo), que despliega más demandas de educación escolarizada. Marcela, otra maestra, razona sobre la incidencia de los cambios agroproductivos en el tamaño de la población escolar:

*“Los chicos eran hijos de los trabajadores de las estancias y los traían a los chicos en sulky<sup>1</sup> y la matrícula era muy alta, nosotros hoy en día la matrícula que tenemos es la menor,... esta estancia que te digo tenía un tambo y era como un mini pueblito, porque tenía muchas casitas adentro y estaba la gente que se dedicaba al tambo, a la cría de animales y a la siembra” (Marcela)*

Actualmente la proporción más significativa de alumnos de la escuela rural, o sea niños y niñas, provendrían de hogares y familias de trabajadores agropecuarios dependientes, con residencia permanente o intermitente en las áreas agropecuarias, cuyos miembros sufren varias condiciones asociadas a la pobreza rural y ciertos riesgos de la vida y el trabajo en el campo del sur cordobés. La maestra de la escuela de una comuna define el perfil socio-económico de la población escolar:

*“Es una población en cuanto a la producción agrícola ganadera, la situación económica de la comuna es media baja, casi todos son hijos de empleados, algunos hacen changas<sup>2</sup>... Otros están desocupados, tenemos una, dos familias que sí, tienen campo, que son propietarios, pero la mayoría de los chicos son hijos de empleados. Aquí hay muchos changarines<sup>3</sup>” (Lorena)*

#### *Limitaciones de las instalaciones y los materiales educativos*

Una caracterización de la educación rural en Costa Rica, Chile y Argentina durante la primera década del siglo XXI registra cinco problemáticas comunes: el aislamiento y la soledad del trabajo del docente rural; la enseñanza tradicional; la necesidad de una adecuación curricular sensible a las características de la ruralidad; la falta de infraestructura, mobiliario y recursos didácticos; y la escasa formación y preparación del docente para enfrentar el plurigrado, una modalidad organizativa y pedagógica específica del aula en el territorio rural (Pedernera y Fiat, 2011). En este sentido, otra docente identifica problemas acaso recurrentes en el edificio y la instalación eléctrica de la escuela a su cargo:

*“Tenemos problemas edilicios porque el techo de la galería se llueve. Hace años se está insistiendo con el arreglo del techo pero bueno... Porque ya no es gotera, cuando llueve se entra el agua directamente porque el techo tiene tejas, se han roto y entra el agua, por eso el techo está todo con humedad como se puede ver en la galería. Ese es uno de los mayores problemas... El año pasado teníamos el problema con la electricidad y bueno gracias a la cooperadora se pudo renovar toda la instalación eléctrica” (Lorena)*

A su vez, con un enfoque territorial comparativo basado en el tratamiento de datos censales de las veinticuatro jurisdicciones argentinas, Steinberg (2015) concluye que los muy dispares escenarios rurales de Argentina, en particular aquellos con población dispersa como varios de los incluidos en nuestro trabajo de campo, están en una situación más desfavorable que los espacios urbanos, en especial las ciudades capitales. Las importantes desigualdades entre el campo y la ciudad corresponden al acceso a la educación, las condiciones habitacionales básicas, el empleo, las tecnologías de la información, los bienes culturales y los servicios del

sistema bancario. En consecuencia, para la autora estos escenarios más vulnerables constituyen situaciones de emergencia educativa, equivalentes a las identificadas en nuestro trabajo de campo, que ameritan la intervención estatal para garantizar el vulnerado derecho a la educación. Por ejemplo, Sonia, otra maestra rural, dice sobre las limitaciones de la escuela y los alumnos ruralizados en el acceso a los medios y sistemas info-comunicacionales:

*“Lo que pasa que a veces todos estos recursos tecnológicos que cuesta tanto conseguir, es en el único lugar en donde el chico tiene acceso. E: ¿En el hogar del campo no tienen? D: No tienen, no tienen luz eléctrica básicamente, entonces no tienen sistema de televisión satelital, tienen a veces un equipo electrógeno que a veces sirve para prender la luz a la noche para que los pollitos no se mueran en invierno. Es decir realidades crudas, gente que la lucha todos los días y que dicen el nene viene a la escuela y es el único lugar donde tiene la compu, donde ve la tele, donde ve dibujitos, entonces hay que mantenerlos por los chicos...Hoy por hoy bajar un tendido eléctrico tiene un costo altísimo, el dueño de una quinta no lo puede hacer, entonces funciona de esa manera” (Sonia)*

En este sentido, los docentes de las escuelas ruralizadas del sur de Córdoba demandan habitualmente respecto de unas necesidades de infraestructura edilicia y servicios escolares básicos cuya reproducción histórica requiere de iniciativas que trasciendan los esfuerzos significativos de los sujetos educativos locales generando políticas integrales de mejora continua de la educación en el subsistema rural de nivel primario. Constituye un desafío cada vez más difícil garantizar no sólo el acceso de los niños y las niñas a la institución educativa sino también una trayectoria y un egreso que habiliten en los estudiantes los saberes necesarios para el conocimiento de las disciplinas curriculares, la formación de una cultura común y el ejercicio de ciudadanías responsables. Una docente, entre otras entrevistadas, comparte sus inquietudes respecto de la carencia de una capacitación específica para la docencia en el subsistema primario rural:

*“Es que son pocas o casi nada las capacitaciones específicas para la ruralidad. A ver, las que hubo eran solo para personal único y yo en ese momento estaba con otra maestra. Si bien hay reuniones informativas, pero algo específico que me digas esto es ruralidad pura y exclusivamente creo o por lo menos yo te digo que no hay...” (Liliana)*

#### *El plurigrado, una constante pedagógica de las ruralidades*

El plurigrado o multigrado, una modalidad pedagógica institucionalizada en la escuela rural (Pedernera y Fiat, 2011), es concebido como un formato flexible del proceso educativo en una red emergente entre las escuelas ruralizadas del sur de la provincia de Córdoba. Las maestras realizan un minucioso balance de los alcances y límites de esta ahora quizás revalorizada modalidad pedagógica y organizacional característica de la escuela del campo. Guillermo y Carolina, por ejemplo, reconocen sus adaptaciones en la enseñanza dentro del plurigrado:

*“Se hacen adaptaciones grandísimas porque al trabajar con plurigrado es muy diferente y trabajar en conjunto un mismo tema con diferentes dificultades es muy satisfactorio. Si bien hay que dar los contenidos básicos que requiere cada grado, el aprendizaje en el plurigrado es muy rico. Se rescatan muchas cosas aunque el trabajo en equipo sea una dificultad porque, aunque se dé un mismo tema, no aprenden todos lo mismo. Pero el lado positivo que tiene el trabajo en equipo es que tiene mucho de campo. Voy con esto al tema de los valores porque el trabajo en equipo*

*hace que se comparta, que se ayude y que trabajen todos juntos...” (Guillermo)*

*“Es decir que se hace todo a través de un tema relacionando todas las áreas. Te digo que se hace desde primero a sexto porque bueno los aprendizajes que vos querés lograr en primero, en segundo, en tercero... los relacionas con ese proyecto o con esa actividad. Ahora por ejemplo largamos y están con la cosecha del trigo, entonces es la oportunidad de trabajar eso porque también tenemos gente que no son de comprar el pan en la panadería” (Liliana)*

Dentro de este cotidiano docente, asimismo, el proceso de enseñanza bajo la modalidad del plurigrado demanda de los maestros, entre otras estrategias pedagógicas posibles, una constante graduación del contenido curricular para hacerlo accesible a las capacidades cognitivas y los rendimientos del aprendizaje de los alumnos de diferentes edades agrupados en un multigrado que, a veces, también suma el nivel inicial a los dos ciclos o segmentos de la educación primaria. Así, Carolina y otras docentes reconocen esta graduación o modulación de los contenidos como una estrategia adaptativa autónoma que facilita la planificación de las clases, viabiliza el trabajo pedagógico en el aula e implica un difícil manejo de los lugares y momentos de la enseñanza.

*“Ordeno a los chicos, como son diferentes grados hay clases que por ejemplo, lo que es el plurigrado, trabajar todos un mismo tema, un mismo contenido pero ir por grado complejizando las actividades o el manejo de mi vocabulario para que ellos lo entiendan... Con todas las materias hacemos lo mismo, trato de darles a todos el mismo contenido y vamos complejizando según el grado en el que doy. A veces la cuestión es personalizada, bueno para vos esto, para vos esto otro y es así” (Carolina)*

Las maestras de la escuela rural primaria y pública también reconocen cierta flexibilidad de este peculiar formato pedagógico y del trabajo escolar en general para la administración de los tiempos y los horarios cuanto de los contenidos. Otras dos docentes destacan esta flexibilidad del trabajo en el aula:

*“Está bien que en el campo uno tiene toda esa parte, que también es importante, que es todo lo que tiene que ver con la flexibilización de tiempos y espacios. Si no hacemos el recreo a las nueve, lo hacemos nueve y media, a las y cuarto, no hay problemas. Acá, en la ciudad, tenemos el timbre que te toca a las nueve y a las nueve salimos y a lo mejor estábamos con algo importante y bueno tocó el timbre. Pero allá hay veces que están embalados y bueno, lo hacemos después y bueno, nos quedamos porque hasta ellos mismos te lo piden: “terminemos”, o hay veces que los notamos más cansados y, bueno, lo hacemos un poquito antes” (Elena)*

*“No es una cosa rígida que tenemos que hacer lengua, matemática y después ciencias. Por ahí hacemos matemática, después lengua y se terminó el día y por ahí al otro día trabajamos mucho más con ciencias... Sí, hay mucha flexibilidad en ese sentido, yo el recreo digo 9,45 horas pero por ahí a veces salimos después de las 9,45 porque yo espero que todos terminen de hacer lo que están haciendo. Lo que pasa es que los de jardín se cansan” (Claudia)*

### **Diversidad del docente rural: perfil laboral, aprendizaje sobre TIC e integración de tecnologías en el trabajo escolar**

En primera instancia, dentro del perfil laboral se destaca la *condición rurbana* como un rasgo híbrido de los docentes de las escuelas rurales. Desde una perspectiva relacional, histórica y micro-espacial de la llamada cuestión social, la idea de rurbanidad enfatiza, entre otros aspectos, la necesidad de una mirada renovada para entender los diversos vínculos entre lo rural y lo urbano en contextos de modernidad avanzada periférica como los de la pampa cordobesa. Estos vínculos entre el campo y la ciudad, unos atravesamientos o interpenetraciones que constituyen objetos sociales específicos, alcanzan diferentes instancias y, de este modo, se concibe que la rurbanidad se despliega en sujetos, espacios y experiencias, entre otros fenómenos considerados como rurbanos (Cimadevilla y Carniglia, 2010).

Así, cierto conjunto de actividades diversas y también frecuentes -asistenciales, de prestación de servicios y de atención de consultas, entre otras- se relacionan con este rol de mediación entre los mundos urbanos y rurales de la región asumidos por los diversos docentes rurales. Una maestra razona sobre su estrecho vínculo con los alumnos y los familiares de éstos identificando las demandas laborales generadas en este sentido:

*“Somos muy demandados porque es el vínculo más cercano que ellos tienen y pueden establecer porque nos vemos continuamente. Hay un acercamiento mayor, nos conocemos más, vemos más las dificultades que tienen ellos para acceder a la escuela. A veces en cuestiones de familias te piden consejos o solucionarles algún problema o te piden información de cosas que suceden en el pueblo, por ejemplo si hay algún programa que los pueda ayudar o algún cobro, hacer algún mandado porque a veces les traemos a ellos mercadería o un pago, por ejemplo un pago de un teléfono, de un seguro. Al estar en contacto directo entre la escuela y el pueblo es como que es muy amplia toda la función que vamos ejerciendo...”* (Mariela)

En este sentido, en el período del trabajo de campo apenas tres de los diecinueve docentes entrevistados residían en la escuela rural durante la semana de clases. Esta situación constituye otro indicio relevante de la condición rurbana de estos sujetos de la educación ruralizada, o sea una posición de mediadores entre los territorios urbanos y rurales del siglo XXI, que es reconocida también desde las expresiones significativas de las maestras entrevistadas en el trabajo de campo. Si los docentes de la escuela rural residieron en el campo del sur cordobés durante un extenso período del siglo XX, como recuerdan algunas de las maestras más experimentadas de las ruralidades, en el siglo XXI la norma sería la residencia de los maestros en los pueblos y las ciudades relativamente próximos a las instituciones educativas. Sin embargo, la estadía del docente en el territorio rural, sea en la escuela o en una explotación agropecuaria, constituiría aún una especie de dilema para un grupo de las maestras y los maestros que consideran a la escuela como un segundo hogar. Dos de las docentes entrevistadas testimonian sus vivencias y percepciones sobre la residencia rural de maestras y maestros:

*“Yo me voy de Levalle [ciudad ubicada a 70 km de Laboulaye, cabecera del Depto. Roque Sáenz Peña, Córdoba, Argentina] los lunes y vuelvo los viernes. Viajo por cuestiones de reunión por inspección o reuniones con las chicas, reuniones con mis compañeras o muchas veces por las capacitaciones, por supuesto cuando tenía a mis padres enfermos o algún problema familiar y me iba... vivo en la escuela, es imposible viajar todos los días... Sí, sí, la casa está equipada y muy linda para que uno se quede. A mí me gusta mucho vivir en la escuela porque me gusta el campo. Porque lo hice por una cuestión personal, por una cuestión familiar, por una deuda...”* (Anahí)

*“Las escuelas que están en ruta son otra cosa porque las cuestiones de mal tiempo no les importan. Nosotros, cuando no podemos venir, tenemos que ir a cumplir horario en otro lado cuando llueve... Lo que pasa que el maestro tiene que vivir en la escuela, el maestro rural tiene que vivir en la escuela” (Silvia)*

Nuestro estudio detecta una clave femenina en el magisterio docente de dicha región: sólo uno de los diecinueve docentes entrevistados es varón (ver Cuadro 4 en Anexo). A su vez, dos terceras partes de los docentes cuentan con titulaciones como profesores de enseñanza primaria mientras los restantes se graduaron, en cuatro de los casos, como profesores de primer y segundo nivel de EGB (Educación General Básica) o como profesores de educación primaria (dos casos). La duración de estas formaciones osciló entre los dos y cuatro años. Además, sólo cuatro de las maestras completaron el reciente postítulo específico en educación rural administrado desde el Ministerio de Educación de la Nación.

Estas últimas docentes atribuyen varios aspectos positivos a esta formación ahora discontinuada: el postítulo responde a una necesidad docente, contempla modos de trabajo innovadores, cubre algunos gastos de los alumnos, otorga importancia al contexto de la educación rural, fomenta el trabajo práctico con los alumnos y promueve el agrupamiento entre los docentes de las ruralidades. Finalmente, una de las participantes interpela el énfasis teórico de dicho curso al tiempo que otras reclaman una re-edición más accesible en cuanto a la población destinataria y las modalidades de enseñanza. Silvia, por ejemplo, destaca los cambios positivos en la labor docente generados desde su experiencia de formación específica para enseñar en las ruralidades.

*“Yo estaba muy sola para trabajar y desde que empecé el postítulo, es decir yo necesitaba una guía...Claro, porque viste que uno a veces en el campo se queda como, como que doy clases, doy los contenidos, los selecciono los doy y bueno. Cuando nosotros hicimos el postítulo se me dio todo vuelta porque uno va viendo, yo acá tengo un montón de cosas para aferrarme a eso y enseñar de ahí. Entonces es como que yo necesité alguien que, además de que soy muy insegura yo, entonces necesito que alguien me diga “sí, eso está bien, dale”, o mirá yo tengo esta idea como la puedo canalizar. Son cosas que necesitas quien te de una mano, porque no se trata de trabajar sola” (Silvia)*

A su vez, apenas cuatro de las maestras comenzaron a trabajar directamente en la escuela rural. De este modo, la antigüedad promedio en la docencia de los entrevistados en general supera los dieciocho años al tiempo que la antigüedad en la docencia rural no supera los quince años. Por otra parte, al momento de la entrevista cinco de cada seis docentes ocupaban cargos de personal único en la institución como a menudo acontece en las escuelas primarias de la pampa cordobesa. Esta situación implica que una amplia mayoría de las escuelas visitadas contaba con un único docente a cargo de las diversas dimensiones del trabajo en la escuela ruralizada (ver Cuadro 4 en Anexo).

En segunda instancia, desde una perspectiva socio-diacrónica del perfil laboral se consideró que el conocimiento de la *trayectoria escolar y laboral* del docente rural de la pampa cordobesa representa una condición de (im)posibilidad de sus condiciones y actividades actuales. Este condicionamiento relativo acontece porque en su recorrido previo los maestros y las maestras aprendieron no sólo conocimientos formalizados sino también cuestiones referidas a la enseñanza y el aprendizaje así como formas de ser y actuar en la institución escolar de las ruralidades.

¿Cómo se hace una maestra rural? Los diversos testimonios dicen de los arduos esfuerzos de las maestras y los maestros al comenzar su trabajo en la escuela primaria y estatal de las ruralidades del sur cordobés. Sus voces hablan de la mezcla de temores, incertidumbres, pánicos y alegrías ante la nueva posición laboral; reconocen el recorrido entre cargos ad honorem, suplencias e interinatos hasta alcanzar la titularidad; recuerdan los duros comienzos de una labor docente desconocida tanto en lo pedagógico como en lo administrativo; expresan las dificultades de transitar cotidianamente extensas distancias de diferentes maneras pero siempre por caminos a menudo difíciles; asumen alguna separación del grupo familiar así como la solitaria residencia en el campo; y agradecen la ayuda de colegas, familiares y padres de alumnos. El testimonio de Liliana, entre otros, resulta significativo al respecto:

*“Y a mí me costó lágrimas venirme e ir al campo. Si yo acepté la titularidad por un grado y me van a mandar a un campo y pasé a tener tres grados y vine y me costó bastante. Tuve que pedir ayuda, mucha ayuda porque era cuarto, quinto y sexto. Y yo me volví media loca en ese momento porque eran grados numerosos: tenía un cuarto de nueve alumnos, me parece que fue ese año que en quinto hubo cinco o seis y séptimo de dos, perdón el sexto de dos. Y bueno después es como que fue ensayo y error, esto sirve, esto no sirve y esto como lo mejor, si esto me sirvió pero ¿cómo lo puedo mejorar? Y te digo que ahora no sé si me volvería a una escuela de pueblo porque la situación es como que no los querés dejar... Y voy al pueblo y digo que no sé si me podría acostumbrar a un solo grado, porque hasta uno aprende mucho más, porque yo estaba en primer grado y es como que estaba embrutecida, te faltan un montón de cosas... lo único que no me gusta es la administración, la parte administrativa reniego porque para colmo que si tenés que hacer una raya para allá, que si completas con cero o con rayita, viste esas partes quisquillosas, bueno esa parte administrativa no me gusta pero el resto sí” (Liliana)*

En cambio, otras docentes, como Silvia por caso, accedieron a la escuela rural primaria y pública luego de procesos más extensos de trabajo en las escuelas urbanas. Expresan, en consecuencia, el carácter cuasi obligatorio de ciertas posiciones laborales al tiempo que reconocen las significativas diferencias del trabajo entre una y otra clase de escuelas. Tras el ingreso a la docencia en la escuela rural, los docentes entrevistados atravesaron procesos de aprendizaje no formalizados pero siempre en servicio que generaron un cúmulo de experiencias y conocimientos específicos sobre la docencia y otras dimensiones del trabajo en las ruralidades pampeanas.

*“Sí, en escuelas urbanas, sí, trabajé siete años en escuelas urbanas... A mí me gustaba trabajar en la escuela rural, yo trabajé en la [Escuela] Conrado Villegas, que trabajé muy bien, esa es la mejor... son primarias, pero esa escuela está buena. Trabajé en la [Escuela] Leonor de Tejeda, después trabajé en otra escuela rural que es la Hilario Ascasubi, que ya está cerrada. Esa fue mi primera experiencia que hice una suplencia, después estuve todo un año, después trabajé seis años en escuelas urbanas y me nombraron titular y me quedé. Vine para estar dos años y empecé a quedarme, a quedarme y ahora no me voy. No es frecuente que el docente de escuela rural se quiera quedar en la escuela. No... Después las otras [maestras] cambian, están dos años y se piden el traslado. Pero bueno ésta es como si fuera mi casa. Así que yo no me voy, a no ser que me saquen, no me voy hasta jubilarme” (Silvia)*

En estas escuelas primarias de las ruralidades, en particular aquellas con personal único como casi todas las comprendidas en el trabajo de campo (ver Cuadro 4 en Anexo), los docentes del sur cordobés realizan múltiples tareas asociadas con al menos tres roles escolares. Casi siempre en un único trabajador de la docencia, la maestra o eventualmente el maestro, se acumulan en diferentes amalgamas al menos tres papeles laborales que corresponden a sujetos diferentes en la escuela urbana: directora, maestra del plurigrado y auxiliar docente. Dado este frecuente carácter de personal único, el docente también asume un conjunto de tareas administrativas, en general hoy informatizadas o digitalizadas, específicas del rol de director en la escuela urbana y que demandan alguna competencia en informática. Anahí expresa este uso predominantemente administrativo de las tecnologías digitales:

*“Uno las ha incorporado y muchas veces la que más usamos es la computadora que yo uso, que es la que usamos para las tareas administrativas pero si tratamos en la medida de lo posible que los chicos usen Internet y otros programas para la adquisición de aprendizajes” (Anahí)*

#### *Modos de aprendizaje de las TIC entre maestras rurales*

La investigación de referencia de este texto identifica tres dominios de limitaciones sistémicas convergentes que dificultan la integración de las TIC en las escuelas rurales primarias y estatales de la pampa del sur cordobés: a) la infraestructura básica, b) las políticas educativas en general, y c) los programas específicos (Tamargo, 2018). Respecto de la primera y segunda limitación se observó que algunas de las escuelas rurales visitadas carecían al momento del trabajo de campo (noviembre 2013 - diciembre 2016) de servicios básicos como la electricidad de red pública y la telefonía de red fija que constituyen condiciones de posibilidad técnica de la integración de las TIC en la institución educativa. Al mismo tiempo, el acceso a internet era inexistente o precario en las dieciocho escuelas relevadas, resultando así similar o equivalente a lo detectado por Tófaló (2015) respecto de las escuelas primarias de Argentina. En cuanto a la limitación de los programas info-educativos, los hallazgos del estudio muestran que las/os maestras/os de la escuela rural del sur cordobés demandan un capacitación informática adaptada a las complejas condiciones del trabajo en esta institución educativa de las ruralidades. Estas condiciones comprenden, entre otras, el plurigrado como particular modo de enseñanza/aprendizaje y la presencia de un único docente que asume las tareas pedagógicas, organizativas, administrativas y comunitarias en los contextos solitarios y a menudo desprovistos de infraestructura y servicios de la ruralidad pampeano-cordobesa.

En este sentido, ante la falta de políticas sistémicas de formación en TIC y el emergente uso obligatorio de los dispositivos digitales al menos en la administración o gestión de la escuela rural primaria y pública, los docentes de la ruralidad cordobesa despliegan 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 y los maestros, a la manera de autodidactas, se apropian de las herramientas informáticas básicas por sus propios medios ya sea mediante el ensayo/error y/o apelando a sus vínculos personales extraescolares.



*“Yo aprendí en mi casa y bueno, tengo a mi marido que conoce de computación, entonces a él le gusta todo eso de la computación y yo me meto a chusmear<sup>4</sup> a ver lo que hacía y de aprender. Aprendí del ensayo y del error” (Mirna)*

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.

*“Primero renegué horrores yo sola, hacía lo que podía como seis meses. Después fui a Aixa [Instituto Privado de Computación] 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, Acces, un poquito de Internet. Lo que pasa que yo, al no tener Internet, entonces tuve ese año entero. Después acá en Melo [Pueblo ubicado a 25 km de Laboulaye, ciudad cabecera del Depto. Roque Sáenz Peña, sur de Córdoba, Argentina] 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 menos frecuente modo formal aplicado los docentes suman a la anterior experiencia de aprendizaje informático, o al menos imaginan y demandan al respecto capacitaciones compatibles con sus condiciones de trabajo, otras experiencias con herramientas más específicas para la informatización de los procesos educativos.

*“Y me he preparado porque había cursos muy lindos y le pregunté a un profe de informática sobre qué cosas dar y cómo encarar una clase y de a poco me fui informando y haciendo cursos que mandaba la provincia en Laboulaye [ciudad cabecera del Depto. Roque Sáenz Peña, sur de Córdoba, Argentina] y Río Cuarto [ciudad ubicada en la provincia de Córdoba, Argentina] Eran cursos sobre estrategias y métodos de enseñanza desde la computación y cuando se presenta la oportunidad y me interesa, lo hago” (Guillermo)*

### *Integración de las TIC en el trabajo escolar*

¿Cómo integran los docentes rurales las diversas TIC en las distintas dimensiones del trabajo escolar? El Cuadro 2 resume los hallazgos del estudio de Tamargo (2018) sobre la incorporación de la computadora, las redes digitales y la telefonía móvil en las cuatro dimensiones de la institución educativa identificadas por Frigerio, Poggi y Tiramonti (1992).

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

Tecnología Dimensión escolar	COMPUTADORAS	REDES DIGITALES	TELÉFONO MOVIL
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 (2018)

Así, se aprecian los alcances en general limitados de la integración de las TIC en las distintas dimensiones del trabajo docente por las maestras y los maestros de la escuela rural primaria y estatal del sur de Córdoba consultados durante el trabajo de campo. La computadora es utilizada sólo eventualmente, por ejemplo en la enseñanza de la lengua, en la dimensión pedagógica del trabajo docente mientras que el teléfono móvil, acaso el recurso de usos más diversos entre los docentes, renueva las relaciones entre las ahora agrupadas escuelas rurales del sur cordobés y facilita la comunicación con los familiares de los alumnos y las organizaciones comunitarias.

Entre los docentes predomina, en consecuencia, un uso de estas tecnologías digitales en las tareas administrativas y, en general, una incorporación entre incipiente y emergente de unos dispositivos info-comunicacionales siempre ambivalentes por cuanto, como indica Feenberg (1990), sus diversos aparatos habilitan usos sociales jerarquizados y/o democratizadores.

### Reflexiones finales

¿Transición y/o crisis de la escuela rural de la pampa cordobesa?

El Cuadro 3 sintetiza la trayectoria durante las últimas décadas de la escuela rural primaria y pública del sur de la provincia de Córdoba (Argentina) modelizando dos situaciones diferentes en la manifestación simultánea de distintos aspectos de los tres campos analíticos que conforman nuestra perspectiva de la *escuela ruralizada* (Tamargo, 2018).

**Cuadro 3.** Situación de las escuelas ruralizadas de la pampa cordobesa (1969-2018)

ASPECTOS	ESCUELA RURALIZADA	
	SIGLO XX (1969-1999)	SIGLO XXI (2000-2018)
Estructura social	Presencia significativa de la agricultura familiar como categoría subordinada e inestable pobladora del campo en la pampa cordobesa	Predominio del agronegocio: expansión productiva con cambio técnico, concentración socio-económica y despoblamiento del campo
Ambiente	Vulnerable por práctica agrícolas convencionales	Vulnerable por uso intensivo de agroquímicos y monocultivo
Infraestructura, servicios y materiales	Marcada carencia de servicios básicos	Menor carencia de servicios básicos
Matrícula escolar	Numerosa, proveniente de hogares de productores directos y trabajadores dependientes	Reducida e inestable, proveniente de hogares de trabajadores dependientes a veces migrantes
Modalidad pedagógica	Plurigrado	Plurigrado
Perfil docente	Sin formación específica para el plurigrado y las ruralidades	Emerge cierta formación específica para el plurigrado y las ruralidades
Uso de tecnologías de la comunicación	Incipiente empleo de medios de comunicación convencionales (prensa, radio, televisión)	Emergente uso de la computadora, las redes digitales y la telefonía celular

**Fuente:** elaboración de los autores

En el período 1969-2018 predominan las rupturas antes que las continuidades en la trayectoria de la escuela rural de la pampa cordobesa ante la diacrónica mirada socioeducativa que interrelaciona distintos aspectos del contexto agrario, las instituciones educativas y los docentes. Acaso sea el plurigrado, como particular y específica modalidad pedagógica, el único rasgo de dicha institución reproducido como una constante en ese medio siglo mientras que en los restantes aspectos de la escuela ruralizada se reconocen cambios significativos en grado diverso.

Así las cosas, la escuela ruralizada del siglo XXI es distinta de su antecesora de las últimas décadas de la centuria previa. El tratamiento ilustrativo presentado en este texto ampliaría y revisaría cierta concepción acaso naturalizada de algunos de los rasgos de la escuela rural y primaria de la pampa cordobesa insinuando que la perspectiva de la escuela ruralizada parece pertinente para el estudio de la trayectoria situada de la escuela pues visibilizaría otras características también significativas de esta institución educativa pública con gestión estatal.

De este modo, desde nuestra perspectiva que interrelaciona tres campos analíticos (contexto agrario, institución educativa y docente) en la trayectoria de la escuela rural primaria y pública, esta institución educativa del sur cordobés emerge hoy, casi en la tercera década del siglo XXI, instalada en el cruce entre dos tendencias: la transición y la crisis.

La transición como una tendencia de la escuela rural corresponde a una particular situación actual de la institución dentro de un multidimensional y abierto proceso de cambio a largo plazo en las ruralidades pampeano-cordobesas y la sociedad argentina en su conjunto. Esta transición demandaría fortalecer la capacidad adaptativa de la educación pública primaria y ruralizada para responder a las demandas de inclusión social y educativa de la, en general, vulnerable población del campo cordobés. Resulta imperioso, en este sentido, profundizar desde otros estudios -más específicos, comprensivos y multimétodos- la indagación sobre la trayectoria situada de la escuela rural, sus condiciones actuales y sus horizontes de posibilidad en el corto, mediano y largo plazo.

A su vez, la tendencia a la crisis de la escuela rural se asocia con otro conjunto de condiciones, por ejemplo la significativa pérdida de matrícula como un síntoma del contradictorio desarrollo rural, que, a modo de límites, alcanzan a algunas de las instituciones de enseñanza-aprendizaje generando tensiones y conflictos entre -por un lado- las autoridades educativas y -por otro- los integrantes de la escuela y la población dispersa o agregada de las ruralidades, particularmente en el caso del cierre provisorio o definitivo de los establecimientos escolares.

Asimismo, este texto presenta también indicios de la posición actual de los docentes y la escuela de las ruralidades ante un complejo dispositivo del cambio socio-educativo con significativas implicancias para la educación, el trabajo y la vida en los territorios rurales: las TIC (Carniglia, 2011). En las escuelas del campo cordobés se evidencia hasta ahora una modalidad de incorporación periférica y desigual de las tecnologías digitales (computadoras, redes y telefonía móvil) en las dimensiones pedagógico-didáctica, organizacional, administrativa y comunitaria del trabajo en la institución educativa. En este sentido, corresponde también a futuros estudios profundizar en las limitaciones sistémicas, institucionales e individuales para la integración de estas ambivalentes tecnologías así como son pertinentes las políticas públicas y los esfuerzos comunitarios que trasciendan estas y otras carencias materiales y simbólicas de la escuela rural de la pampa cordobesa.

Finalmente, en estas escuelas ruralizadas entre la transición y la crisis asumen la responsabilidad pedagógica unos sujetos sociales, las/os maestras/os de las ruralidades, que, a modo de intermediarios entre los mundos rurales y urbanos, ofician como los únicos referentes caso significativos para el acceso a una educación primaria y pública que enfrenta cotidianamente el desafío de articular el conocimiento disciplinar, la apropiación cultural y la formación ciudadana en la educación de la infancia de las ruralidades durante el siglo XXI.

### Notas

1. El *sulky* o *sulqui* es un pequeño carruaje, por lo general tirado por un caballo, con lugar para uno o dos pasajeros, que se utiliza como una forma de transporte rural en muchas partes del mundo.
2. Se entiende por *changa* a un trabajo transitorio que permite la subsistencia.
3. Se entiende por *changarín* a un trabajador ocasional, jornalero o persona que trabaja a destajo.
4. *Chusmear*: husmear, indagar algo con disimulo.

(Significados tomados del glosario de términos gauchescos y criollos de Argentina).

## Referencias

- Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*, Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Avedano, V. (2017). "Informe de situación hídrica del Depto. Roque Sáenz Peña y zonas aledañas", Laboulaye, Córdoba, Argentina: AAPRESID/INTA/CREA, Mimeo.
- Carniglia, E. (2010). Sobre la constitución de un público. El agricultor familiar como lector de prensa agraria, *Revista Argentina de Comunicación*, 4(4/5), pp. 97-118.
- Carniglia, E. (2011). "El acceso a las TIC en el campo moderno. Los espacios críticos del desarrollo rural". *III Coloquio Brasil-Argentina de Ciencias de la Comunicación, XXXIV Congreso Brasileiro de Ciencias de la Comunicación*. Recife, Brasil. 1-3 Septiembre de 2011.
- Castillo, L. (2007). *Escuelas ruralizadas y desarrollo regional. Lecturas pedagógicas*. La Pampa, Argentina: Miño y Dávila.
- Cerda, H. (1991). *Los elementos de la investigación*. Bogotá, Colombia: El Búho.
- Cimadevilla, G. y Carniglia, E. (2010). *Relatos sobre la rurbanidad*, Río Cuarto, Argentina: UNRC.
- Denzin, N. (1978). *Sociological Methods*. New York. USA: McGraw-Hill.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (1994). *Handbook of Qualitative Research*. California, USA: Sage.
- 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* (115-129). Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Feenberg, A. (1990). "Post-industrial discourses", *Theory and society*, 19, pp. 709-737.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, España: Morata.
- Frigerio, G., Poggi, M. y J. Tiramonti, G. (1992). *Las instituciones educativas. Cara y ceca*. Buenos Aires, Argentina: Troquel.
- Gras, C. y Hernández, V. (2013). [Coords.] *El agro como negocio. Producción, sociedad y territorios en la globalización*. Buenos Aires, Argentina: Biblos.
- Gutierrez, T. (2007). *Educación, agro y sociedad. Políticas educativas agrarias en la región pampeana, 1897-1955*. Bernal, Argentina: UNQ.
- Hernandez Sampieri, L. (2006). *Metodología de la investigación*, México, México: Mc Graw Hill.
- INTA (2017). "Informe regional agropecuario departamento Presidente Roque Sáenz Peña", Nº 208, Laboulaye, Mimeo.
- Kornblit, A. L. (2007). *Metodologías cualitativas en ciencias sociales*. Buenos Aires, Argentina: Biblos.
- Iattuada, M. y G. Neiman (2005). *El campo argentino. Crecimiento con exclusión*, Buenos Aires, Argentina: Capital Intelectual.
- Magadán, C. (2007). Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en las escuelas rurales de Argentina en AAVV *Las TIC: del aula a la agenda política*. (105-122) Buenos Aires, Argentina: UNICEF.
- Morse, J. y Field, P. (1995). *Qualitative research methods for health professionals*. California, USA: Sage.

- Navarro, M. y Sánchez, L. (2014). Prácticas docentes rurales en contextos de globalización. Universidad Nacional de Salta. Conicet. *Revista del Cisen Tramas/Maepava* N° 3. Recuperado de: <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/cisen/index> (consulta 16/6/16).
- Olmos, A. (2007). El maestro rural “ahí”. Hacia la reconstrucción del quehacer docente en zonas rurales (Informe del trabajo final de licenciatura). Córdoba, Argentina: UNC-FFyH-ECE.
- Pedernera, A y Fiat, F. (2011). *El docente rural. Prácticas de enseñanza en el plurigrado*. Buenos Aires, Argentina: De los cuatro vientos.
- 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.
- Steinberg, C. (2015). Desigualdades sociales, políticas territoriales y emergencia educativa. En Tedesco, J. (Comp.) *La educación argentina hoy. La urgencia del largo plazo*. (191-234) Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Tamargo, C. (2018). “El acceso a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) por maestras/os de escuelas rurales de la pampa cordobesa” (Tesis de maestría) Río Cuarto, Argentina: UNRC-FCH-MCS. Inédita.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. México. México: Paidós.
- Tofalo, A. (2015). *Las TIC y la educación primaria en la Argentina*. Buenos Aires, Argentina: UNICEF.
- Vasilachis, I. (1992). *Métodos cualitativos I. Los problemas teórico-epistemológicos*, Buenos Aires, Argentina: CEAL.

ANEXO

Cuadro 4. Rasgos demográficos, educativos y laborales de los docentes entrevistados

NOMBRE DEL DOCENTE	SEXO	ESTADO CIVIL	TÍTULO ESPECÍFICO	AÑOS DE TITULACIÓN	POSTÍTULO ESPECÍFICO	FORMACIÓN EN TIC	ANTIGÜEDAD DOCENTE EN GENERAL (años)	ANTIGÜEDAD DOCENCIA RURAL (años)	CARGO Y CONDICIÓN
Silvia	Mujer	Casada	Prof. de Enseñanza Primaria	2	SI	Informal	25	18	Directora Personal Único Titular
María Elena	Mujer	Casada	Prof. de Enseñanza Primaria	2	SI	Formal Básica	27	26	Directora Personal a Cargo Titular
Claudia	Mujer	Casada	Prof. de Enseñanza Primaria	2	NO	Formal Básica	31	30	Directora Personal Único Titular
Carolina	Mujer	Casada	Prof. de Educación Primaria	4	NO	Informal	2	1	Directora Personal Único Suplente
Guillermo	Varón	Soltero	Prof. de Educación Primaria	4	NO	Formal Aplicada	6	6	Directora Personal Único Interino
Adriana	Mujer	Casada	Prof. de Enseñanza Primaria	2	SI	Informal	24	21	Directora Personal Único Titular
Miriam	Mujer	Casada	Prof. de Enseñanza Primaria	2	NO	Informal	26	26	Directora Personal Único Titular
Marcela (a)	Mujer	Soltera	Prof. de Enseñanza Primaria	2	NO	Informal	26	16	Directora Personal a Cargo Titular
Liliana	Mujer	Divorciada	Prof. de Enseñanza Primaria	2	NO	S.D.	27	20	Directora Personal Único Titular
Lorena (a)	Mujer	Soltera	Prof. de 1º y 2º Ciclo EGB	3	NO	Formal Aplicada	7	2	Directora Personal a Cargo Titular
Lorena1	Mujer	Soltera	Prof. de 1º y 2º Ciclo EGB	3	NO	Formal Aplicada	7	2	Docente interina
Mirna	Mujer	Casada	Prof. de 1º y 2º Ciclo EGB	3	NO	Informal	8	5	Directora Personal Único Titular
Sonia	Mujer	Casada	Prof. de 1º y 2º Nivel EGB	3	SI	Informal	27	17	Directora PUT
Daniela (a)	Mujer	Casada	Prof. de Enseñanza Primaria	2	NO	Informal	15	4	Directora Personal Único Titular
Mariela	Mujer	Casada	Prof. de Enseñanza Primaria	2	NO	Formal Básica	11	9	Directora Personal Único Interino
Anahí	Mujer	Soltera	Prof. de Enseñanza Primaria	2	NO	Formal Básica	27	26	Directora Personal Único Titular
Emilia	Mujer	Soltera	Prof. de 1º y 2º Ciclo EGB	3	NO	Informal	3	3	Directora Personal Único Titular
Alejandra	Mujer	Casada	Prof. de Enseñanza Primaria	2	NO	Informal	13	12	Directora Personal Único Titular
Susana	Mujer	Casada	Prof. de Enseñanza Primaria	2	NO	Formal Básica	26	26	Directora Personal Único Titular

Fuente: elaboración de los autores.