

El acceso a las TIC por maestras rurales y la trayectoria de la escuela

Access to ICTs by rural teachers and the trajectory of the school

Edgardo Luis Carniglia - Docente-investigador. Departamento de Ciencias de la Comunicación, Universidad Nacional de Río Cuarto, Córdoba, Argentina. ecarniglia@hum.unrc.edu.ar

Cintia Betsabé Tamargo - Estudiante de posgrado. Maestría en Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Río Cuarto, Córdoba, Argentina. tamargocintia@gmail.com

Resumen

El texto analiza un aspecto del acceso a las TIC por docentes rurales de la pampa cordobesa. La multidimensional perspectiva teórica del acceso las TIC postula la interpenetración entre las condiciones de contexto y los atributos del sujeto social en dicho proceso. La metodología comprende entrevistas semi-estructuradas complementadas con observaciones de las escuelas. Se analizan testimonios de docentes de escuelas primarias y estatales del sur de la provincia de Córdoba (Argentina) para ilustrar la siguiente tesis de comunicación rural: (a) los docentes de la escuela ruralizada de la pampa cordobesa, unos mediadores entre territorios urbanos y rurales, incorporan en modo diverso las computadoras y las redes digitales; (b) mientras que la trayectoria, la actualidad e incluso el horizonte de esta institución educativa son atravesados por una ruralidad expansiva en lo productivo, concentradora en lo socioeconómico y vulnerable en lo ambiental.

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

Abstract

The text analyzes one aspect of the access to ICT by rural teachers in the Cordoba pampas. The multidimensional theoretical perspective of ICT access postulates the interpenetration between the context conditions and the attributes of the social subject in that process. Witnesses of teachers from primary and state schools in the southern province of Córdoba (Argentina) are analyzed to illustrate the following thesis on rural communication: (a) the teachers of the ruralized school of the Cordoba pampas, mediators between urban and rural territories, incorporate in diverse way the computers and the digital networks; (b) while the trajectory, present and even the horizon of this educational institution are crossed by an rurality expansive in the productive, concentrating in the socioeconomic and vulnerable in the environmental.

Keywords: access, ICT, teacher, school, rurality

Recibido: 9/10/17 **Aceptado:** 3/4/18

Los docentes rurales y la digitalización de la escuela

¿Hasta dónde alcanza la digitalización en curso de la vida cotidiana? Más allá de cualquier especulación, este proceso, basado en internet y atravesado por el capitalismo, impresiona por su amplitud, su dinamismo y sus perspectivas de ganancias. Así lo muestran 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 (Reboratti, 2007), por ejemplo los territorios de la pampa argentina, también se digitalizan acaso con una dinámica menos intensa que la registrada en los espacios urbanos.

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 (Cecchini, (2010). Así, en dichos países 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 (Tecnologías de la Información y la Comunicación) 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, las familias, las organizaciones sociales y las políticas públicas.

¿Cuál es la incorporación de las siempre ambivalentes TIC por las maestras y los maestros de la escuela rural pública y primaria en este escenario 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?

En un plano de teoría general, el debate sobre el digitalización de la vida cotidiana tiende a concentrarse desde la segunda mitad del siglo XX en torno a la noción de “sociedad de la información”, que también alude a un proyecto geopolítico, o en 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 sostiene este autor, 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 (Gutiérrez, 2007; Pedernera y Fiat, 2011), menos antecedentes específicos abordan la cuestión de la incorporación 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 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.

Por otra parte, Fainholc (2007) ensaya una reflexión sobre el aporte 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 (2015) 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 inicial de una masiva política infoeducativa como el Programa Conectar Igualdad. Entre otras conclusiones de sus entrevistas, los autores señalan que: a) los rasgos demográficos de los docentes entrevistados difieren de manera significativa; b) las condiciones laborales de estos trabajadores de la educación también varían en el caso analizado; c) los profesores admiten la tenencia de equipamientos informáticos en el hogar y unos usos básicos de los mismos; d) los docentes reconocen carencias importantes en la formación y la experiencia de trabajo con las TIC en el aula; e) los responsables de la enseñanza/aprendizaje asumen tanto potencialidades cuanto riesgos de la incorporación educativa de los dispositivos digitales; y f) los profesores identifican varias condiciones facilitadoras así como diversos obstáculos de la política vigente de informática educativa que asocian con la situación de la escuela, sus colegas, los alumnos, dicha política de alcance masivo y el medio local.

El acceso a las TIC, una perspectiva sobre la incorporación situada

La perspectiva del acceso a las TIC, como una matriz conceptual emergente, indaga simultáneamente sobre las diferentes dimensiones de una experiencia situada de incorporación de los dispositivos info-digitales por parte de distintos actores del sistema educativo a la vez que discierne criterios fundados para los proyectos y programas de desarrollo específicos (Carniglia, 2012a). Este enfoque supone una mirada comprensiva 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 TIC, las incorporaciones de la computadora, la telefonía móvil y las redes digitales por los docentes rurales de la pampa cordobesa acontecen dentro de las tensas interpenetraciones entre los atributos individuales y las condiciones contextuales del acceso.

Nuestra perspectiva del acceso, con antecedentes germinales en los estudios de la UNESCO sobre políticas de comunicación (Servaes, 2000), comprende seis claves analíticas:

1. Recupera un derecho reconocido en distintos marcos legales. Tanto acuerdos internacionales cuanto pactos regionales y constituciones nacionales reconocen el derecho de los ciudadanos en sus facultades de investigar, recibir y difundir información (Becerra, 2003). Desde la Declaración Universal de los Derechos Humanos de las Naciones Unidas, aprobada en el año 1948, hasta las actuales constituciones nacionales diversos documentos avalan ese derecho que, en lo posible, las políticas implementan bajo la lógica del servicio público, en el caso del espacio audiovisual, o del servicio universal, para la telefonía. Sin embargo, la retirada o el cambio de rol del estado, luego de la avanzada neoliberal de las últimas décadas, tiende a dejar predominantemente en manos del mercado la dinámica de un área, como las de las TIC, sensible por su impacto político y cultural (Becerra, 2003; Crovi, 2008).

2. Reconoce un relativo arraigo de los dispositivos digitales en la vida cotidiana de las sociedades latinoamericanas. La emergencia y expansión de las herramientas y los servicios digitales en la vida cotidiana se vinculan tanto a las determinaciones técnicas como a numerosos procesos que contribuyen a su compleja incorporación por los actores sociales (Miége, 2010).
3. Formula un conjunto de críticas a enfoques corrientes sobre la comunicación mediada por la tecnología digital. Desde la perspectiva del acceso a las TIC cabe discutir los contextos, fundamentos, alcances y pertinencias -entre otros aspectos- de algunas nociones sobre la digitalización de múltiples espacios de la vida cotidiana ya instaladas en el discurso académico, político y social sobre los dispositivos info-comunicacionales. Entre estas nociones se destacan algunas quizás ya clásicas, por ejemplo “sociedad de la información”, y otras más recientes, por caso “sociedad del conocimiento” y “brecha digital”. Van Dijk (2002), por ejemplo, reconoce que la popular metáfora de la brecha digital es muy exitosa para instalar la cuestión del acceso desigual a las TIC en dichos discursos pero entraña el riesgo de generar malentendidos o simplificaciones asociadas a ciertos usos de dicha concepción que distinguen insuficientemente esta nueva desigualdad de las clásicas diferencias de ingreso, educación, género, edad y etnia, entre otras.
4. Identifica cuatro dimensiones analíticas de la siempre situada experiencia digital de los sujetos sociales: a) disposiciones como el interés, el atractivo y otros estados “subjetivos”; b) condiciones materiales como la tenencia o propiedad de equipos y el acceso a redes; c) habilidades instrumentales, informacionales y estratégicas generadas por la educación, los equipos y otros apoyos sociales; y d) usos establecidos a través de los diferentes dispositivos y aplicaciones (Van Dijk, 2002).
5. Propone nociones complementarias sobre las condiciones socioculturales de la incorporación de las TIC por los sujetos del campo (Carniglia, 2012a). Una de las incorporaciones conceptuales al enfoque del acceso a las TIC, orientada a reconocer las diversas condiciones socioculturales e históricas del entorno social, delimita más precisamente los espacios de la siempre situada experiencia de incorporación de dichos dispositivos por los sujetos rurales. Así, por ejemplo, la escuela, la unidad agroproductiva y el hogar del campo constituyen tres ámbitos destacados y relacionados donde se concretan y proyectan los detalles contemporáneos de la utilización de los dispositivos digitales con propósitos de cambio social (Carniglia, 2012a). Este carácter situado del acceso a los dispositivos digitales implica discriminar en la experiencia de los sujetos dos lógicas de la integración de las TIC en los territorios rurales: esto es las dinámicas interpenetradas de las condiciones del contexto y los mencionados atributos del sujeto. Entre las primeras sobresalen los rasgos del contexto sociocultural que enmarcan los comportamientos y las posibilidades de los actores del campo en sus relaciones con la computadora y otras tecnologías info-comunicacionales pues establecen cierta estructura de oportunidades para el uso de los dispositivos. 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 participación 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 del sistema educativo y de cada escuela que enmarcan los procesos de la integración de las TIC por los sujetos escolares.
6. En el plano metodológico corresponde a esta compleja perspectiva de la incorporación situada de las TIC una perspectiva 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, desde un diseño entre exploratorio y descriptivo, comprende como unidades de observación a los docentes de las escuelas rurales y estatales 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 actividad agropecuaria mercantil y extensiva. Dentro de un dilatado e intermitente trabajo de campo, entre noviembre de 2013 y diciembre de 2016 entrevistamos en el área a dieciocho maestras y un maestro responsables todos de la enseñanza en dieciséis escuelas primarias con el plurigrado como característica modalidad pedagógica común. El estudio comprendió la realización de entrevistas semi-estructuradas (Flick, 2007) a dichos docentes rurales y se complementó con observaciones en la escuela y el aula de cada institución educativa. Las expresiones analizadas a continuación provienen de los diálogos con los docentes realizados generalmente *in situ*, o sea en dichas escuelas públicas, con las siguientes estrategias de trabajo de campo:

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

	Recolección de datos	Procesamiento de datos
Técnica	Entrevista a maestras/os de una escuela rural primaria	Modalidad reconstitutiva 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

La escuela rural, el docente/aprendiz y sus modos de aprendizaje de las TIC

La escuela rural primaria y pública de la región pampeana de Argentina responde en el siglo XXI a un modelo acaso canónico de instituciones surgidas generalmente 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 de uno o pocos docentes residentes principalmente en áreas urbanas; 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.

La presencia de las TIC en una institución educativa como la escuela rural primaria y pública interpela específicamente todas las dimensiones constitutivas –didáctico-pedagógica, organizacional, administrativa y comunitaria– repercutiendo en las formas de desarrollar un trabajo docente cuyo aspecto clave es la construcción de vínculos entre las nuevas generaciones de ciudadanos y los saberes relevantes para la vida en sociedad.

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. Así, por ejemplo, hoy las maestras rurales entrevistadas en nuestro trabajo

de campo reconocen que los trámites administrativos de la escuela se realizan desde aproximadamente el año 2010 a través del correo electrónico y otras redes digitales.

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, aprenden sobre las herramientas informáticas 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 buscá 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. (Silvia)

b) bajo la modalidad formal básica los docentes aprenden sobre 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 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.

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. (Carolina)

Una dinámica trayectoria de la escuela rural como posibilidad y obstáculo

Como se dijo, las características de la escuela rural constituyen una de las condiciones contextuales de la incorporación de las TIC por los sujetos escolares considerados tanto en un sentido más estricto, aquel que comprende a los docentes y alumnos como protagonistas del aula, cuanto en una perspectiva más amplia que incluye también a los miembros de

la comunidad escolar (familiares de los alumnos) y el entorno rural (productores agropecuarios, trabajadores dependientes, vecinos, autoridades locales).

Unas marcas en la escuela de la expansión agroproductiva

Una regla general establecería que la trayectoria de estos establecimientos educativos públicos sucede atravesada por los acontecimientos y procesos de la historia agraria local inescindibles a su vez de la historia rural pampeana y argentina.

Las dieciséis escuelas rurales visitadas durante nuestro trabajo de campo fueron creadas entre 1935 y 1965. Este período de creación corresponde a una fase de emergencia y relativa consolidación en la pampa argentina de la agricultura chacarera, aquella del trabajo y la residencia en el campo de los miembros de las explotaciones familiares. Tras la incorporación de Argentina a los circuitos mundiales de acumulación capitalista bajo un régimen agroexportador, entre 1880 y 1930, la estructura agraria basada en el predominio del vínculo entre estancieros y colonos se transformó, desde aproximadamente el último año citado, con la emergencia de una nueva categoría social agraria, el chacarero, que logró acceder a la propiedad de la tierra mejorando así sus posibilidades relativas de decidir qué y cómo producir al tiempo que se facilitó la residencia más estable de su grupo doméstico en el campo (Carniglia, 2012b).

Este atravesamiento de la escuela rural por las circunstancias históricas de la pampa argentina es asumido por los docentes entrevistados desde diversas expresiones:

Acá al lado funcionaba una fábrica. Entonces los padres traían la leche porque había una fábrica de queso que se llamaba Cooperativa Tampera de las Tres Colonias Unidas. Y bueno entonces los padres traían la leche y estaban los chicos y los esperaban porque venían en carro, eso es lo que me han contado de esa época. Esta era una zona totalmente tampera, había entre cuarenta y cincuenta tambos, y estaba toda la gente y realmente era una colonia, una gran colonia . . . después con las inundaciones, la siembra directa, los tambos que se fueron cerrando y bueno esto se convirtió en lo que es hoy, en una zona netamente agrícola y quedan muy pocos tambos, muy pocos tambos quedaron. Habrán quedado seis, siete tambos en toda la zona. (Silvia)

En cuanto a lo que se mantiene es una zona tampera, casi exclusivamente, si bien se siembra y hay ganado, pero es tampera. Eso se mantiene siempre, porque tenemos una población que va cambiando, decimos eso porque los tamperos van y vienen, ese tipo de gente a veces está un año, a veces menos o hay tamperos que tenemos hace muchos años y hay gente, hay algunos propietarios, que están desde que yo estoy. Esa gente está todavía, van cambiando los empleados pero los propietarios se mantienen. (Elena)

Entonces, estos testimonios de las maestras reconocen en primer lugar una reorientación de la producción agropecuaria hacia actividades con mayor volumen de producción pero menos intensivas en fuerza de trabajo local, en general actividades agrícolas antes que mixtas. Esta condición es contemporánea de la avanzada migración rural-urbana de los antiguos habitantes del campo y de una transformación cualitativa de la población de los hogares rurales con trabajadores dependientes. En este sentido, cabe consignar que en el departamento o distrito del trabajo de campo de este estudio la población rural dispersa o aglomerada no supera actualmente una quinta parte de la población total del área.

Huellas de la concentración socio-económica en la matrícula escolar

Los docentes rurales tematizan en los siguientes términos la creación de la escuela rural en la fase de consolidación de las explotaciones familiares en la pampa cordobesa:

Esta escuela fue creada en el año 1952, tiene sesenta años la escuela. Y bueno en sus inicios la matrícula era de sesenta alumnos, sesenta y cinco, setenta alumnos, de todas las edades, había alumnos de diecisiete, dieciocho años, que han venido a aprender a leer y escribir . . . Había una maestra que vivía acá, era de Córdoba, eh... tenía los alumnos los más pequeños a la mañana y los más grandes a la tarde. (Silvia)

De este modo, la condición de unas escuelas rurales creadas hace cinco o más décadas, los antecedentes de una matrícula de alumnos mucho mayor que la actual y el trabajo en un edificio escolar reciclado de otras agencias estatales constituyen marcas de la trayectoria institucional de las escuelas reconocidas también por sus docentes contemporáneos.

En este sentido, los maestros con más experiencia entrevistados en nuestro trabajo de campo y/o los pobladores más antiguos de la zona recuerdan que la mayor cantidad de población del campo en la etapa chacarera de la pampa argentina (1930-1969) implicó, según se dijo, una muy significativa matrícula para las primeras décadas de la escuela rural primaria y pública:

Había mucha gente acá, hubo hasta cerca de cuarenta alumnos hace treinta años atrás, si había una matrícula grande pero bueno. Y siempre vivieron los maestros acá en la escuela excepto hasta quince años atrás hará, hasta ahora que volvimos. Pero si no iban y venían maestras, que algunas ni eran de la provincia de Córdoba porque a veces venían de Santa Fe por el tema de las distancias. (Guillermo)

Por lo que me cuentan la escuela en algún momento ha sido muy grande. Es una zona de productores importantes, había dos tambos muy importantes en la zona entonces, había muchísimas familias con chicos para trabajar con empleados y en esos tiempos vivían en los campos y se establecían acá. Entonces es una escuela con una estructura y un edificio grande y se necesitaban dos aulas porque eran cuarenta y ocho, cuarenta. Ese era el número de alumnos que se manejaban. Eran dos docentes en el establecimiento, una como directora y la otra como maestra de grado, a su vez la directora también tenía un grado a cargo por la cantidad de alumnos. (Carolina)

Estos testimonios de los actuales docentes rurales cordobeses insinúan que el mayor tamaño de la matrícula en sus escuelas se asoció a una más amplia proporción de población rural en el territorio regional. Una significativa reducción del número de explotaciones agropecuarias, en general de las más pequeñas en superficie y a cargo de agricultores familiares, subyace al despoblamiento del campo de la pampa cordobesa: en el año 2002 el departamento Roque Sáenz Peña, el área de las escuelas relevadas en nuestro trabajo de campo, contaba con 749, o sea sólo un 45 %, de sus 1.653 unidades productivas censadas en 1969 (Carniglia, 2012b).

De este modo, en los últimos años la matrícula de la escuela rural pública y primaria disminuyó en proporciones significativas al tiempo que el espacio rural de la pampa cordobesa se despoblaba de gente casi de manera constante. Las siguientes expresiones destacan lo también señalado respecto de que hoy estudian en estas escuelas del campo un promedio aproximado a la docena de alumnos:

“La matrícula ronda entre cinco alumnos a nueve alumnos más o menos, es bastante inestable porque depende de las migraciones y de las familias si se van o llegan por trabajo, que por ahí vienen por cambio de trabajo y otros se van por algún ofrecimiento, son bastante golondrinas las familias”. (Adriana)

Sin embargo, este espacio casi vaciado de pobladores no pierde las relaciones sociales agrarias subyacentes, por ejemplo el histórico predominio de las grandes y medianas explotaciones agropecuarias en el control de la tierra y otros

recursos productivos. Así, los censos agropecuarios mostrarían que la cantidad de explotaciones pampeanas de 500 o menos hectáreas se ha reducido en al menos una cuarta parte desde el año 1998 hasta la actualidad (Carniglia 2012b). Cabe así establecer, como regla general, que la cantidad de alumnos de estas escuelas rurales públicas depende generalmente del tamaño de la población rural que ha disminuido muy significativamente en las últimas décadas y, al mismo tiempo, cambió su configuración pues ahora incluye migrantes de otras regiones argentinas. Este despoblamiento del campo con la consiguiente pérdida de matrícula de la escuela rural se asocia, a su vez, con una modalidad agroproductiva extensiva cuya modernización implicó una baja demanda de trabajo permanente, en lo que Lattuada y Neiman (2005) consideran un proceso de crecimiento de la producción agropecuaria con exclusión social. En consecuencia, las maestras más experimentadas recuerdan como varias de las anteriores extensivas explotaciones agrícola-ganaderas y tambeas o lecheras se transformaron, y aún se convierten, en unidades agrícolas también extensivas con un predominio del cultivo de soja y una menor dotación de fuerza de trabajo agropecuaria:

“Generalmente lo que da mayor población es la explotación tambea y parte la ganadera más que la agrícola porque con los que siembran soja no queda nadie, porque no les hace falta. Si no dejan alguna persona grande, o buscan que la persona sea grande, sin hijos”. (Elena)

“Pero te digo el hecho de que subsistan tambos es lo que ayuda a que la escuela se mantenga porque hay una escolita acá cerca que se cerró, la escolita de El Guanaco. A nosotros nos está ayudando mucho el tema de los tambos”. (Claudia)

El ambiente, otra clave del contexto rural

Finalmente, la escuela rural también supone para sus sujetos una relación más intensa o menos mediada con su medio ambiente con la consiguiente mayor exposición a los riesgos de esta situación. Un incidente importante por su intensidad y reiteración marca la trayectoria de la escuela rural en este espacio sureño de la pampa cordobesa con limitaciones agroecológicas: la recurrente inundación de una muy amplia proporción del territorio de nuestro trabajo de campo que incluso afecta a algunos núcleos urbanos.

Así, las maestras recuerdan aún los más problemáticos o críticos anegamientos de las últimas décadas, acontecidos por ejemplo en la transición entre los siglos XX y XXI, que interrumpieron o transformaron de manera significativa sus rutinas de trabajo:

En el año noventa y ocho, 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, trasladaban 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, junto con la otra compañera nunca la dejamos a la escuela, pudimos haber dicho nos vamos, pero no quisimos. (Silvia)

Se inundó. Entonces pasábamos como podíamos y, para volver, en esa época yo ya estaba con la compañera que estoy ahora y a veces charlamos y decíamos “yo si tuviera que hacer otra vez eso, no lo haría más ahora”; porque íbamos en colectivo en la escuela y el colectivo iba por la ruta y en un momento la ruta se convertía en una laguna, todos los campos . . . Después en el dos mil uno se inundó toda la parte del puente, no se podía pasar. Entonces la forma de pasar era con los bomberos, nos pasaban los bomberos en lancha. (Elena)

“Yo con las inundaciones sufrí mucho de ver la escuela toda inundada y teniendo hasta la política en contra porque la provincia estaba gobernada por el señor Mestre que decía que si las maestras no estaban en las escuelas, se cerraban las escuelas”. (Adriana)

Estas expresiones de los docentes más experimentados destacan la magnitud de las reiteradas y prolongadas inundaciones del territorio circundante de las escuelas rurales que son enfrentadas principalmente desde un compromiso de las maestras con su institución educativa acompañado por el apoyo de otras instituciones, por ejemplo la cooperativa escolar, o miembros individuales de la comunidad local.

Una transición digital como ruptura y la historia de la escuela rural pampeana

Steinberg (2015) muestra que las situaciones más críticas de emergencia educativa de Argentina corresponden a los muy dispares escenarios rurales, en particular aquellos con población dispersa como varios de los incluidos en nuestra área de relevamiento, pues presentan una situación más desfavorable que las ciudades capitales respecto del 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 este escenario, 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.

A su vez, la digitalización implica también para el docente rural, hoy un mediador entre territorios urbanos y rurales, la ruptura de su excluyente condición de enseñante porque la emergente integración educativa de la computadora, la telefonía móvil y las redes informáticas instalan la demanda de aprender sobre su uso en la dimensión didáctico-pedagógica del aula. En este sentido, las maestras reconocen al menos tres diferentes modos de aprendizaje respecto de las TIC al tiempo que demandan capacitaciones adaptadas a sus condiciones de trabajo.

Enfrentados a una transición, aquella por la cual se digitalizan al menos parcialmente la comunicación, la educación y otras experiencias de su vida cotidiana, las maestras y los maestros de la escuela rural viven la incorporación de las tecnologías digitales atravesados también por otras transiciones como procesos de cambio social.

Entre estos movimientos se destacan las dinámicas del espacio agrario pampeano 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. De este modo, ante la merma pronunciada de la matrícula la escuela primaria pública del sur de Córdoba enfrenta en varias situaciones el fantasma de su clausura temporaria o cierre definitivo (*Puntal*, varias ediciones).

Otra transición actual de la escuela primaria y pública emerge de su trayectoria socio-histórica que constituye también una de las condiciones de contexto de integración de las TIC por los sujetos de la educación. Así, según indican los testimonios de maestras y maestros, la escuela rural del área de nuestro estudio se despliega en el siglo XXI en el cruce entre: a) la continuidad o reproducción de algunos de sus rasgos históricos como la modalidad del plurigrado que atiende a una población rural dispersa o de pequeños conglomerados; b) una significativa reducción de la cantidad de alumnos, originada en un despoblamiento del campo derivado del predominio de la agricultura extensiva y concentradora basada en la producción de soja, así como la transformación cualitativa de la matrícula asociada a los cambios del trabajo agropecuario; y c) una intensa relación con el entorno ambiental que también instala referencias significativas para la compleja y dinámica trayectoria de la escuela rural pampeana.

Así, tanto estas condiciones históricas de la escuela rural cuanto la digitalización de la educación operan como rupturas significativas para el trabajo de maestras y maestros de los diversos territorios rurales de Argentina y, en particular, de la región pampeana cuyo reconocimiento en detalle demanda la continuidad de estudios sobre la incorporación de las siempre ambivalentes TIC (Feenberg, 2012) por los actores, las instituciones y el sistema de la educación rural.

Cabe, finalmente, asumir desde una mirada histórica los rasgos socioculturales de la escuela rural del sur de Córdoba como unas específicas condiciones del territorio regional, 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.

Río Cuarto (Argentina), diciembre 2017

Bibliografía y documentación

- BECERRA, M. 2003; M.; Sociedad de la información: proyecto, convergencia, divergencia, Buenos Aires, Norma
- 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. y C. TAMARGO 2015; "Antes del aluvión. Los formadores de una escuela rurbana en la transición digital", Río Cuarto, en CIMADEVILLA, G. y otros; Molinos digitales, Río Cuarto, UniRío, pp. 199-236
- 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, Santa Rosa, UNLP, pp. 115-135

- FEENBERG, A. 2012; Transformar la tecnología. Una nueva visita a la teoría crítica, Bernal, UNQuilmes
- FLICK, U. 2007.; Introducción a la investigación cualitativa. Madrid, Morata
- GUTIERREZ, T. 2007; Educación, agro y sociedad. Políticas educativas agrarias en la región pampeana, 1897-1955, Bernal, UNQ
- LATTUADA, M. y G. NEIMAN 2005; El campo argentino. Crecimiento con exclusión, Buenos Aires, Capital Intelectual
- 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, 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
- REBORATTI, C. 2007; “Los mundos rurales”, en TORRADO, S. (Comp.); Población y bienestar en la Argentina del primero al segundo centenario, Buenos Aires, Edhasa, Vol. II, pp. 85-108
- SCHILLER, D. 2014; “El imperio del capitalismo digital”, Le Monde Diplomatique, 185, Noviembre, pp. 10-12
- SERVAES, J. 2000; “Comunicación para el desarrollo: tres paradigmas, dos modelos”. Temas y Problemas de Comunicación, DCC-UNRC, Año 8, Vol. 10, pp. 5-28
- STEINBERG, C. 2015; “Desigualdades sociales, políticas territoriales y emergencia educativa” en TEDESCO, J. (Comp.); La educación argentina hoy. La urgencia del largo plazo, Buenos Aires, Siglo XXI, pp. 191-234
- 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; Theories of the information society, London, Routledge