



UNIVERSIDAD NACIONAL DE RÍO CUARTO
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS

Tesis para acceder al título de Magister en Ciencias Sociales

EL ACCESO A LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA
COMUNICACIÓN (TIC) POR MAESTRAS/OS DE ESCUELAS RURALES DE LA
PAMPA CORDOBESA

Licenciada Cintia Betsabé Tamargo

DIRECTOR: Dr. Edgardo Carniglia

Río Cuarto, diciembre 2017

Llegar a la meta siempre es comienzo, el “desafío hacía” y “el camino a recorrer”. Allí precisamente reside el sentido de mis elecciones. En este llegar, transité por diferentes senderos... Senderos de esperanza que abrieron las puertas de un espacio de conocimiento, senderos de miedo al puedo, al quiero y al debo, senderos de cansancio y de frustración, para sonreír hoy ante la inminente meta que me hace guiños cómplices a modo de provocación.

En esta incesante búsqueda han sucedido encuentros con distintas personas que fueron marcando mi transitar. Algunos se tornaron efímeros mientras que otros se multiplicaron forjando vínculos atravesados por el conocimiento. Y es en ese intercambio colectivo en donde uno crece, aprende y sigue dispuesto con la mirada atenta a otras perspectivas.

Y si se trata de agradecer, la lista sería interminable, sin embargo el responsable de todo este trabajo de investigación y de mi continuidad con la tarea es “Chicho”, Edgardo Carniglia, quien sin lugar a dudas me mantuvo expectante y en el hacer. Me permito agregar que su humildad es lo que lo hace grande, su respeto hacía el otro lo hace cálido y el compromiso asumido con los estudiantes lo hace ejemplo. Gracias profe!!! Esto no hubiera sido posible sin usted, su acompañamiento fue constante durante el cursado de la maestría, el trabajo de campo (¿quién puede negar los kilómetros recorridos?), en la elaboración de la tesis y en cuantas otras situaciones cargadas de variedad de estados de ánimos. Nuevamente gracias por todas las oportunidades que ayudó a configurar en esta etapa de mi formación académica.

A mi compañero de vida, Agustín Carletti, también le agradezco la tarea de hacer de mi cargada cotidianeidad algo extraordinario. La ruralidad nos conectó desde nuestras sensibilidades, a vos desde la música y a mí desde la investigación, y nos llevó a ponernos aún más en el lugar del otro. Gracias por escuchar y por intentar comprender siempre a dónde quiero llegar. El año fue duro, siempre hablamos de los “dobles esfuerzos” y es esa lucha constante por nuestros proyectos, sin desdibujar nuestros ideales, lo que nos mantiene vivos. Gracias!!!

Mi familia también ocupa un lugar importante porque siempre confiaron en que tarde o temprano cumpliría con mis objetivos. Verónica (mamá), Rubén (papá), Nico y Exe (hermanos) su compañía fue esencial frente a los momentos de alegría y cuando sentía que no podía. Infinitas gracias!!!

Otro agradecimiento a mis compañeros de maestría por estar dispuestos a todo: a brindar una ayuda, a escuchar situaciones de desesperación teatralizadas con un tinte de género trágico, a reír haciendo que la cursada sea más amena, a ofrecer bibliografía, a officiar de voceros frente a alguna injusticia, etc. Y en este gracias se me vienen a la cabeza algunas personas como Gabriel Carini (con la imagen de “Carini es genial!!!), Lucila Elizalde (en nuestro encuentro prometamos hablar de otra cosa que no sea la tesis) y tantos otros. Ojalá que la vida nos siga encontrando.

Sigo agradecida por la posibilidad de estudiar en una universidad pública...

ÍNDICE

	Págs.
Índice de tablas	1
Índice de figuras	1
Glosario	2
Resumen en español	3
Resumen en inglés	4
INTRODUCCIÓN.....	5
CAPÍTULO I: UNA EXPERIENCIA DE INVESTIGACIÓN SOBRE RURALIDAD, EDUCACIÓN Y TIC.....	8
1.1 Definición del problema	8
1.2 Algunos sobre la cuestión	9
1.3 Intencionalidad de la investigación	11
1.4 Objetivos del estudio	12
1.5 Concepción, diseño y estrategia metodológica.....	12
CAPÍTULO II: UN MARCO COMPRENSIVO SOBRE EL ACCESO DE LOS DOCENTES A LAS TIC	16
2.1 Antecedentes de una perspectiva en construcción.....	17
2.2 Dimensiones de una teoría emergente	22
CAPÍTULO III: UN ESCENARIO: ESCUELAS RURALES PAMPEANO-CORDOBESAS EN TIEMPOS DEL AGRONEGOCIO	26
3.1 “Del granero al supermercado del mundo”. Períodos de la dinámica del campo en la pampa cordobesa.....	27
3.2 Contextos de una escuela ruralizada según sus docentes	30
3.3 Emergentes situacionales de una escuela rural en transiciones	59
CAPÍTULO IV: UNA INSTITUCIÓN: SISTEMA EDUCATIVO, PLURIGRADO Y TRAMAS COMUNITARIAS. LA ESCUELA RURAL PAMPEANO-CORDOBESA SEGÚN SUS DOCENTES	61
4.1 Un complejo subsistema educativo dinámico	63
4.2 La permanente demanda insatisfecha de infraestructura y servicios escolares.....	79
4.3 Los alumnos: sujetos diversos ¿en retirada?.....	87
4.4 El plurigrado, un formato flexible del proceso educativo en red emergente... ..	101
4.5 Las redes comunitarias de la escuela rural	117
4.6 Rasgos institucionales de una escuela del campo en el siglo XXI	133
CAPÍTULO V: DOCENTES RURALES PAMPEANO-CORDOBESES, UN ACTOR RURBANO DE UNA ESCUELA EN TRANSICIÓN.....	135

5.1 Entre lo rural y lo urbano en la pampa cordobesa	136
5.2 Trayectorias y actualidad del docente rural	143
5.3 Una particular cotidianeidad laboral.....	182
5.4 Un actor educativo con perfiles, trayectorias y actividades entre el campo y la ciudad.....	192

CAPÍTULO VI: ESCUELAS RURALIZADAS, DOCENTES RURBANOS Y TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN (TIC) EN LA PAMPA CORDOBESA 197

6.1 Horizontes de posibilidad de las TIC en las escuelas primarias.....	199
6.2 Las condiciones materiales en TIC de las escuelas rurales y sus docentes	208
6.3 De dispositivos, disposiciones, habilidades y usos de los docentes	243
6.4 Los modos de aprendizaje de las TIC por las maestras	261
6.5 De lo dicho (posibilidades TIC) al hecho (qué hacen los docentes), ¿hay un largo trecho en la ruralidad?.....	269

CONSIDERACIONES FINALES..... 273

1. Conclusiones.....	273
2. Sugerencias (para estudios posteriores y para las políticas de incorporación de TIC).....	283

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 285

ANEXOS..... 292

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla		Página
1	Departamento Roque Sáenz Peña (Cba.) Zona 4310 Períodos de creación de las escuelas rurales	34
2	Docentes rurales según antigüedad docente en general y antigüedad en docencia rural	142
3	Características de las escuelas rurales del Departamento Roque Sáenz Peña	Anexos 297

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura		Página
A	Mapa del Departamento Presidente Roque Sáenz Peña- Córdoba.	13
B	Interpretación de condiciones del entorno y atributos en la apropiación de las TIC	25

GLOSARIO

CREA: Consorcio Regional de Experimentación Agrícola.
CUA: Código Único de Agrupamiento.
EGB: Educación General Básica.
ENET: Escuela Nacional de Educación Técnica
FODEMEEP: Fondos para la Descentralización del Mantenimiento de Edificios Escolares Provinciales.
GPS: Sistema de Posicionamiento Global.
INTA: Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria.
IPEA: Instituto Provincial de Educación Agrotécnica.
IPEM: Instituto Provincial de Educación Media.
MAB: Movimientos de Alta y Baja.
NEE: Necesidades Educativas Especiales.
ONG: Organización no Gubernamental.
PAICOR: Programa de Asistencia Integral de Córdoba.
PC: Personal a Cargo.
PCT: Personal a Cargo Titular.
PEI: Proyecto Educativo Institucional.
PNFP: Programa Nacional de Formación Permanente.
PUT: Personal Único Titular.
PUI: Personal Único Interino.
PUS: Personal Único Suplente.
RENATEA: Registro Nacional de Trabajadores y Empleadores Agrarios.
SUM: Salón de Usos Múltiples.
TDA: Televisión Digital Abierta
TIC: Tecnologías de la Información y Comunicación.
UEPC: Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba.

Resumen

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

En un entorno tecnocultural con creciente arraigo de las tecnologías de la información y la comunicación, las apropiaciones de estos dispositivos por los docentes rurales de la pampa cordobesa acontecen dentro de las tensiones entre las posiciones individuales y las condiciones contextuales de acceso. Este supuesto contiene interrogantes y sospechas sobre las diferencias, desigualdades y desconexiones de la apropiación de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) por parte de los sujetos dentro de la transición digital en curso dadas, entre otras, las condiciones precarias de la ruralidad respecto de las transformaciones que atraviesan la comunicación informatizada.

Las fuentes del arraigo de las TIC corresponden a diversos espacios de la vida social entre los que sobresalen el mercado, la escuela, los hogares y las políticas públicas. En particular, los procesos de incorporación de equipamiento y conectividad digitales en las escuelas rurales argentinas son hasta ahora intermitentes y producto de 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.

El enfoque del acceso a las TIC se propone como una matriz conceptual para investigar simultáneamente las diferentes dimensiones de una experiencia situada de apropiación de los dispositivos info-digitales por parte de distintos actores del sistema educativo a la vez que discierne criterios fundados para los proyectos y programas de desarrollo específicos.

En este marco, la investigación desarrollada, a través del testimonio de los docentes, brinda datos sobre las condiciones de apropiación de las TIC por maestras/os rurales de la pampa cordobesa, considerando las percepciones que estos sujetos han construido sobre las herramientas digitales, los usos, las habilidades y las condiciones materiales del acceso a los equipos, programas y redes informáticos.

Asimismo la intencionalidad de la investigación abarca la identificación de los modos de aprendizaje del manejo de los recursos tecnológicos reconociendo los usos pedagógicos, institucionales y comunicacionales de las TIC en la experiencia de un actor sociocultural híbrido como el/la maestro/a de las ruralidades. Las voces de los/as docentes rurales obtenidas en el estudio corresponden a entrevistas semi-estructuradas realizadas in situ, entre el 2013 y 2016, en escuelas rurales primarias y públicas ubicadas en un departamento del sur de la provincia de Córdoba (Argentina) con predominio de una economía agropecuaria extensiva.

Abstract

What is the integration of the ambivalent Technologies of Information and Communication (ICT) by the rural, public and primary school teachers in a socio-cultural environment that enhances access of the system, educational institutions and actors to the computer, mobile telephony, networks and other digital devices?

In a tecnocultural environment with growing roots of the technologies of information and communication, the appropriations of these devices by the rural teachers of La Pampa cordobesa occur within the tensions between the individual and the contextual conditions of access. This work contains questions and doubts about the differences, inequalities, and disconnections of the appropriation of the ICT (Information and Communication Technologies) from part of the actors of the digital transition, and the precarious conditions of the rural schooling in respect to the transformations that cross the computerized communication.

The sources of the rootedness of ICT involve various aspects of social life, for example the market, school, homes and public policies. In particular, the processes of incorporation of digital equipment and connectivity in rural schools in Argentina are intermittent and the product of the various initiatives taken by the public sector, non-governmental agencies and private companies. The incorporation of digital tools and networks in schools come one hand for the delivery of computers without a pedagogical content and/or awareness for a beneficial use in the classroom, on the other by guided programs derived from intensive trainings for teachers and oriented to the scientific and technological development.

The focus of ICT access is proposed as a conceptual matrix to investigate simultaneously the different dimensions of a situated experience of appropriation of the digital info-devices by different actors of the educational system and it also discern about based criteria for the projects and specific development programs.

In this context, the research, through the witness of the teachers, provides data on the conditions of appropriation of ICTS by teachers in rural areas of the pampa cordobesa. It considers the perceptions that these fellows have been built on the digital tools, the uses, the skills and the material conditions of access to the hardware, software, and computer networks.

Likewise, the intentionality of the research includes the identification of the learning modes and the management of technological resources recognizing the pedagogical, institutional and communication uses of ICT in the experience of a hybrid sociocultural actor such as the rural school teacher. The voices of rural teachers obtained in this study correspond to semi-structured interviews conducted in situ, between 2013 and 2016, in public and rural primary schools located in a state in the south of the province of Córdoba (Argentina), with predominance of an extensive agricultural economy.

Introducción

“(…) ese deambular hambriento,
aparentemente sin territorio propio,
de quien se da a la pregunta,
saciándose con restos de viejas conversaciones,
saberes ocasionales e
intuiciones más o menos azarasas.
Las preguntas como inquietudes primeras.
Las respuestas (...) un diálogo inconcluso
que queda abierto, dispuesto”
Sztulwark, Diego (2007:12) en “*Maestros errantes*”.

Toda investigación en ciencias sociales nos invita a pensar en procesos, en reconocer distintas acciones, en identificar avances y superar obstáculos, en encauzar interrogantes de múltiple naturaleza que no dejan de aparecer durante las búsquedas, pero que si son responsables de abrir nuevas ventanas para explorar disímiles realidades. Sin embargo, sabemos que generalmente las preguntas no guardan relación directa con las respuestas, a estas últimas hay que construirlas porque no están esperando ser encontradas. Se trata de transitar terrenos, el de los marcos conceptuales, el del objeto de estudio, el de los vínculos, el de la colaboración, entre otros, asumiendo la responsabilidad de no descansar en la mera planificación a priori sino en la posibilidad de reinventar la investigación ante cada desafío.

El inicio de nuestro estudio, que se despliega a lo largo de todos los capítulos que componen este texto, se produjo en la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC) en el marco de la maestría en Ciencias Sociales correspondiente a la tercera cohorte. Cronológicamente el cursado comenzó durante el mes de abril de 2012 y el proyecto de investigación fue tomando cuerpo a mediados de noviembre de ese mismo año. A medida que avanzábamos con el trabajo de campo en una instancia exploratoria y que íbamos obteniendo algunos indicios, el problema de investigación se fue reformulando y entre los objetivos que nos planteamos apareció el de analizar las condiciones de apropiación de las TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación) por maestras/os rurales de la pampa cordobesa.

La producción de conocimiento fue consecuencia de un trabajo de campo arduo, prolongado (2013-1026) y teóricamente informado con los docentes de escuelas rurales primarias y públicas del sur de la provincia de Córdoba y estuvo guiada siempre por una pregunta que nos problematizó durante todo el proceso y aún nos interpela: ¿Cuál es la integración o apropiación de las ambivalentes Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) por las maestras y los maestros de la escuela rural pública y primaria de la pampa cordobesa en un entorno sociocultural que intensifica el acceso del sistema, las instituciones y los actores educativos a la computadora, la telefonía móvil, las redes y otros dispositivos digitales?

La complejidad de nuestro problema de investigación nos llevó a recorrer ciertas ruralidades del sur cordobés que enmarcan a las escuelas de campo con sus maestros y maestras, a leer diversos textos, a andar por espacios académicos y otros no tan académicos en busca de información, a descubrir nuevas pistas, a escuchar e interpretar las voces de los docentes que parecen olvidados y a consultar a los especialistas en la cuestión abordada. Nuestras intenciones pretendían lograr la articulación entre dos campos del conocimiento

social, el de la educación y el de la comunicación, a los efectos de construir una nueva mirada sobre los procesos de incorporación de las TIC por los maestros/as rurales integrados a de nuestro estudio. De este modo, debimos considerar una diversidad de aspectos que hacen no solo al contexto sociocultural de las escuelas rurales sino que también indagan sobre los actores educativos que allí desarrollan su tarea con sus modos de apropiación de los aparatos digitales y las características que las TIC asumen en la actualidad.

Este recorrido de la investigación se evidencia a lo largo de todos los capítulos que componen el presente texto porque, si bien cada uno responde a una dimensión particular de la investigación, el escrito en su conjunto propone una visión integral y contextualizada sobre la temática investigada.

Así, la presente tesis se organiza en siete segmentos. En el Capítulo 1 titulado “Una experiencia de investigación” narramos acerca de la definición del problema a investigar, exponemos algunos antecedentes sobre la temática a estudiar, presentamos los objetivos que guiaron la investigación como así también el diseño y la estrategia metodológica utilizada.

En el Capítulo 2 llamado “Un marco comprensivo sobre el acceso de los docentes a las TIC” discutimos sobre los antecedentes generales y específicos que proporcionaron un panorama teórico previo para analizar los procesos de apropiación o integración de las tecnologías digitales por parte de los docentes rurales del sur cordobés. En este apartado se exponen los rasgos y las dimensiones considerados desde una perspectiva en proceso de construcción: el enfoque situado del acceso a las TIC.

Al Capítulo 3, denominado “Un escenario: escuelas rurales pampeano-cordobesas en tiempos del agronegocio”, lo utilizamos para caracterizar el contexto de las escuelas rurales primarias y públicas comprendidas en la investigación bajo el supuesto de que la identificación de dichas instituciones educativas implica, entre otros aspectos, un imprescindible análisis preliminar en las continuidades y rupturas en las condiciones de trabajo y vida en el campo de la pampa argentina. En este apartado hacemos referencia también a aspectos específicos del departamento o distrito relevado en el sur de la provincia de Córdoba, o sea el área o territorio de las dieciocho instituciones educativas rurales en donde trabajan los diecinueve docentes entrevistados en nuestro extenso e intermitente trabajo de campo.

El Capítulo 4, titulado “Una institución: sistema educativo, plurigrado y tramas comunitarias. La escuela rural pampeano-cordobesa según sus docentes”, se organiza para presentar las características de las instituciones educativas primarias y estatales de las ruralidades desde la mirada que los propios docentes. Así, reconocemos varios rasgos complejos de la escuela del campo de la pampa cordobesa.

Con el Capítulo 5, llamado “Maestras rurales pampeano-cordobesas, un actor urbano de una escuela en transición” pretendemos identificar en términos socio-educacionales a los maestros de las escuelas rurales primarias y públicas que formaron parte del trabajo de campo de la investigación, reconociéndolos como un actor con sus

propias trayectorias y una cotidianeidad laboral particular que, al mismo tiempo, actúa como un mediador entre los mundos rurales y urbanos.

En el Capítulo 6, bajo el título de “Escuelas ruralizadas, docentes rurales y tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la pampa cordobesa”, reconocemos los procesos de apropiación situados de las TIC por parte de los docentes rurales del sur profundo de Córdoba desde cinco dimensiones individuales comprendidas en el acceso a estas tecnologías: condiciones materiales de la escuela y los docentes, disposiciones, habilidades, usos y modos de aprendizaje de las siempre ambivalentes TIC por parte de las/os maestras/os.

El último apartado corresponde a la elaboración de las conclusiones y la construcción de sugerencias, tal como lo anunciamos en párrafos anteriores.

De esta manera, las eventuales contribuciones del estudio, desarrollado desde una perspectiva de apropiación situada de las TIC, se pueden comprender al menos desde dos sentidos. Por un lado, emerge la visibilización de una realidad educativa junto con uno de sus actores en un contexto particular como el de las ruralidades, respecto de los cuales se conocen hasta el momento escasos estudios, por caso sobre sus instituciones educativas, sus integrantes y la apropiación de las tecnologías en esos espacios. Por otro lado, se destaca la posibilidad de generar conocimiento pertinente para elaborar criterios que ayuden a la construcción de políticas educativas de inclusión digital en las escuelas de dichos territorios. Asimismo consideramos que la investigación deja entrever otras cuestiones como, por ejemplo, el lugar ocupado en la agenda de las políticas educacionales por la formación docente inicial y en servicio relacionada con la integración de las tecnologías digitales en las prácticas cotidianas reconociendo la especificidad de las instituciones educativas rurales primarias.

Creemos que en la actualidad se hace incuestionable la presencia de los aparatos tecnológicos en la vida cotidiana de las personas, tales como las computadoras, la telefonía móvil y las redes digitales, dado el acelerado desarrollo info-comunicacional que se observa a escala mundial sostenido a la vez por un sistema capitalista global. Entre los escenarios tensionados por el desarrollo info-tecnológico, aparece el de las instituciones educativas formales en todos sus niveles, tales como las escuelas rurales, en tanto espacios de apropiación de los conocimientos disciplinares y los valores culturales. Es así como los centros educativos enfrentan una constante demanda para integrar en todas sus dimensiones (pedagógica, administrativa, organizacional y comunitaria) los medios digitales, sobre todo si las tecnologías ya tienen un papel importante en la vida extraescolar de los/as niños/as.

Dado este marco, la presente tesis invita a poner la mirada sobre los espacios y los problemas que fueron escasamente estudiados como los procesos de integración de las TIC por los docentes de las escuelas primarias y públicas desplegadas en las ruralidades del sur cordobés. Asimismo invita a reflexionar, desde un enfoque situado, cómo ingresan los aparatos digitales a las instituciones educativas del campo y qué efectos producen en la cotidianeidad de la labor de un actor sociocultural híbrido como el/la maestro/a de las ruralidades.

CAPÍTULO I

Una experiencia de investigación sobre ruralidad, educación y TIC

1.1. Definición del problema

Los múltiples desarrollos tecnológicos, en especial de la informática y los medios audiovisuales de comunicación, constituyen una de las características más visibles del siglo XXI que involucran las dimensiones social, económica, política y cultural del contexto histórico. Desde el último tercio del siglo XX las transformaciones conducen a que: a- la información se convierta en insumo y factor clave en la reestructuración de los procesos productivos y sociales; b- el costo de la producción y procesamiento de la info-comunicación sea menor; y c- se incremente la capacidad de producir, procesar, almacenar y transmitir cada vez mayores volúmenes de información (Becerra, 2003).

La educación formal constituye uno de los espacios de apropiación de los instrumentos culturales de la sociedad y hoy el sistema educativo, sus instituciones y sus actores son interpelados por el desafío del desarrollo info-comunicacional en distintos ámbitos de la vida cotidiana. El estudio sobre la incorporación de la computadora, las redes digitales y la telefonía móvil a la escuela rural cobra relevancia dadas las escasas investigaciones sobre dicha problemática conocidas a nivel local y regional. Area (2005) reconocía hace unos años, la carencia de un corpus teórico sistematizado que explique el conjunto de fenómenos y factores asociados a la introducción generalizada de las herramientas digitales en el sistema escolar. En este sentido, advertimos la necesidad de construcción teórica sobre dicho proceso para comprender qué sucede cuando la tecnología entra a las escuelas en un contexto nacional, regional y local. Una perspectiva social antes que técnica de la problemática, que atraviesa toda nuestra investigación, está inscripta dentro de las ciencias sociales (Wainerman, 2010; Carniglia, 2011) y propone articular el conocimiento de los campos de la comunicación y la educación, este último particularmente vinculado a la psicopedagogía.

Teniendo en cuenta las consideraciones mencionadas y las intenciones del estudio, el problema de investigación se configura de la siguiente manera ¿Cuál es la apropiación de las ambivalentes Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) por las maestras y los maestros de la escuela rural primaria y estatal en un entorno sociocultural que intensifica el acceso del sistema, las instituciones y los actores educativos a la computadora, la telefonía móvil, las redes informáticas y otros dispositivos digitales?

Lo que nos interesa indagar, en términos generales, son las diferencias, desigualdades y desconexiones de la apropiación de las TIC por parte de los sujetos de la educación dentro de la transición digital en curso dadas, entre otras, las condiciones precarias de la ruralidad respecto de las transformaciones que atraviesan la comunicación informatizada.

Los heterogéneos mundos rurales argentinos (Reboratti, 2007), por ejemplo los territorios de la pampa argentina, se digitalizan con una dinámica menos intensa que la registrada en los espacios urbanos al tiempo que los escenarios rurales pampeanos se digitalizarían a un ritmo mayor que el de los espacios extra-pampeanos. Así, las fuentes del (des)arraigo de las TIC en estos espacios con histórico predominio de la oralidad corresponden a diversos ámbitos de la vida social entre los que sobresalen el mercado, la escuela, los hogares y las políticas públicas (Carniglia, 2011).

En particular, a diferencia de lo que acontece en el medio urbano, los procesos de incorporación de equipamiento y conectividad digitales en las escuelas rurales argentinas hasta ahora son intermitentes y producto de 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 (Magadán, 2007).

1.2. Algunos antecedentes sobre la cuestión

Durante la etapa de exploración y análisis del material bibliográfico sobre el estado de la cuestión de los emergentes procesos de informatización de la educación escolar en el contexto de la ruralidad, identificamos escasos estudios nacionales correspondientes a diferentes líneas de investigación que se exponen a continuación.

Navarro y Sánchez (2014) estudian el impacto de las nuevas tecnologías en las prácticas de docentes de las escuelas primarias rurales en la provincia de Salta. Entienden que en un contexto globalizado el avance de las TIC rompe la frontera de lo urbano llegando a los contextos rurales en diferentes formas, generando nuevas visiones, expectativas y desafíos para los sujetos. En este marco el maestro se siente interpelado por los dispositivos digitales, tales como el celular, las redes y la televisión, ya que está expuesto a nuevas situaciones para las cuales no ha sido formado. Asimismo, este estudio referido a las escuelas rurales salteñas expresa que el trabajo docente en este tipo de instituciones se complejiza no solo porque atiende una población estudiantil muy diversa culturalmente sino por la falta de condiciones idóneas para el desarrollo de la tarea educativa. Es así como la ausencia de materiales, recursos y apoyo del Estado pasa a ser una constante y marca diferencias significativas con las escuelas urbanas. Algunos de los resultados del estudio de Navarro y Sánchez (2014) se vinculan a una fuerte preocupación por el colectivo docente sobre el uso del celular y la influencia de los programas de televisión por aire, ya que los somete a una situación de incertidumbre que a la vez se transforma en un desafío para su tarea. Otro aspecto que resaltan está dado por la necesidad de recursos y de capacitación que los maestros rurales esperan satisfacer ya que son conscientes de que la escuela debe incorporar las tecnologías, considerando que estas no son solo una herramienta sino que transforman los modos de acceder al conocimiento. Específicamente para los autores (2014) las instituciones educativas rurales deben adaptarse a las nuevas transformaciones que marcan las condiciones sociales del contexto en donde están insertas, tratando de pensar a las mismas desde su especificidad y no solamente como un apéndice de la educación formal urbana.

En este sentido, algunas investigaciones del siglo en curso señalan en términos generales o específicos el papel de la escuela como una institución clave, entre otras, para la integración de las TIC en la educación formal. Tedesco (2003) expone que el sistema educativo, para nuestro caso la escuela rural, actuará como un factor igualador de oportunidades para la población en tanto se generen políticas que incluyan a los ciudadanos en el dominio de códigos e instrumentos como lo son las nuevas tecnologías. Por otra parte, Cabello y Aprea (2004) analizan las percepciones de maestros del conurbano bonaerense, como actores centrales del cambio educativo, respecto de estas tecnologías. Observaron cómo los docentes se autopercibían con bajas competencias tecnológicas y su práctica se acotaba al uso de programas como recursos para la planificación y realización de clases. Asimismo manifestaron que no enseñan con la computadora por las carencias de infraestructura, de proyecto institucional para el aprovechamiento de las TIC y de políticas que planifiquen la entrada de las tecnologías al aula. En los términos de Muñoz (2001) y Dussel (2010), entre otros, la escuela debe valorarse como una institución estratégica para la recepción de las TIC, ya que en ella se concentran los procesos de creación y transmisión de conocimientos.

Entre los antecedentes o las referencias puntuales más específicas, los estudios de Magadán (2007) y Carniglia (2011) señalan la sustantiva brecha digital desfavorable de la escuela rural respecto de los establecimientos urbanos en Argentina y la provincia de Córdoba, respectivamente. Ambos estudios muestran la distribución de equipamiento y conectividad en las escuelas de Argentina en general y en particular las escuelas rurales en el año 2006, aunque la segunda investigación puntualiza el estado del acceso a las TIC en el territorio de la provincia de Córdoba. Las consideraciones del primer estudio plantean que las formas de incorporación de las herramientas digitales en las instituciones educativas han ido variando producto de políticas intermitentes que fueron desde la entrega de computadoras sin contenido pedagógico ni formación para los docentes hasta capacitaciones intensivas con orientación científico-tecnológica. Asimismo, Magadán (2007) estudia las experiencias pedagógicas de escuelas rurales argentinas que recibieron computadoras con conectividad dentro de un proyecto piloto de informática educativa. Destaca que los incipientes procesos de informatización corresponden a diferentes iniciativas no sólo del sector público sino también de organismos no gubernamentales y el sector privado. Detecta también algunos sentidos otorgados a las TIC por los sujetos escolares: para los estudiantes no sólo como medio de comunicación sino como canal de información actualizada, como alternativa para finalizar su educación secundaria a través de la red y como cambios en los hábitos de información y opción por un medio de comunicación preferido; para los docentes la digitalización implica una nueva forma de organizar la clase, una revalorización de los saberes locales y un interés por la diversidad cultural. Entre los cambios mencionados la autora afirma que la escuela se convirtió en un punto de encuentro entre los sujetos que están en ella y la comunidad.

Por otra parte, aludiendo a la falta de oferta de formación en dispositivos digitales destinada a los maestros, Pedernera y Fiat (2011) indican en su investigación sobre las concepciones pedagógicas explícitas de los docentes rurales de un área extrapampeana, quienes exponen sus preocupaciones sobre las escasas capacitaciones específicas ante un ingreso de las TIC que complejiza sus prácticas pedagógicas.

A su vez, Fainholc (2007) propone el concepto de tecnología apropiada para la incorporación escolar de las TIC en el marco de las comunidades rurales de uno de los territorios de la pampa argentina, reconociendo que las tecnologías deben adecuarse a los perfiles y la cultura de determinado contexto en el marco de un esquema de desarrollo local y participativo. Esta especialista trata de advertir que el movimiento informacional provocado por las TIC debe ser provechoso en la medida en que se atiende a las necesidades y a las características sociales específicas de una sociedad. Agrega también que “la educación rural debe buscar, desde una visión macro educativa, la integración de la comunidad del mundo rural y el desarrollo nacional, y desde una visión micro, vincular la enseñanza escolar con el mundo del trabajo y hacer uso de los medios de comunicación social y las tecnologías para formar un sujeto holístico, competente, que impulse el desarrollo productivo argentino”. (2007:13).

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 info-educativa como el Programa Conectar Igualdad (Carniglia y otros, 2013). 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 apropiación 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. Desde este reconocimiento de las perspectivas de los formadores de la escuela pública, Carniglia y Tamargo (2015) concluyen que, mientras se profundiza la investigación sobre la apropiación de las TIC por los actores y las instituciones del sistema educativo, emerge una tesis sobre la imprescindible adaptación de las políticas y los proyectos de informática educativa a las condiciones de la escuela rural y sus actores como una premisa de todo proyecto de cambio social en un entorno crecientemente tecnocultural.

1.3. Intencionalidad de la investigación

La incorporación de las TIC a la educación formal se justifica desde hace varias décadas con el firme argumento de su potencial contribución a la mejora de la calidad de la enseñanza y del aprendizaje en diferentes niveles e instituciones educativas. Sin embargo, al explorar la bibliografía especializada observamos que no se ha encontrado apoyo empírico suficiente para dar razón al supuesto mencionado. Consideramos que resulta difícil establecer relaciones interpretativas fiables entre la incorporación de las TIC a las instituciones educativas y sus efectos, y más aún tratándose de contextos complejos, como lo son en este caso las escuelas rurales de la diversa pampa argentina.

Durante la búsqueda de antecedentes que nos dieran luz sobre los procesos de apropiación de las TIC por parte de los docentes rurales, empezamos a entender, dada la escasez de datos sobre la cuestión, que por el momento no contaríamos con un modelo comprensivo apto para entender el proceso de incorporación de la tecnología educativa en los establecimientos escolares rurales. Frente a ello, los propósitos que establecimos para el estudio contemplan otras cuestiones específicas: la discusión teórica preliminar sobre el problema, la generación de conocimientos sobre una realidad aparentemente desconocida o invisibilizada (las escuelas rurales primarias, sus actores y sus contextos) y la posterior sugerencia de criterios para las políticas educativas de inclusión digital.

1.4. Objetivos del estudio

-General

- ✓ Analizar las condiciones de apropiación de las TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación) por maestras/os rurales de la pampa cordobesa.

-Específicos

- ✓ Discutir teóricamente sobre las condiciones del proceso de incorporación de las TIC por el sistema, las instituciones y los actores educativos, en particular los docentes de la educación rural pampeana.
- ✓ Revelar las percepciones que construyen los docentes rurales sobre la incorporación de las TIC en los procesos educativos.
- ✓ Identificar las condiciones materiales del acceso a los equipos, programas y redes informáticos.
- ✓ Detectar las percepciones que los docentes tienen sobre sus habilidades en el manejo de las TIC.
- ✓ Analizar modos de aprendizaje del manejo de TIC en la educación por las maestras.
- ✓ Reconocer usos pedagógicos, institucionales y comunicacionales de las TIC en la experiencia de los docentes.
- ✓ Sugerir, a partir del conocimiento generado, criterios para las estrategias de incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación en la escuela rural.

1.5. Concepción, diseño y estrategia metodológica

La investigación desarrollada contempla una perspectiva de apropiación situada de las TIC, caracterizada por ser predominantemente cualitativa dada la pertinencia de esta metodología para trabajar con los significados de los actores educativos del contexto rural. Denzin y Lincoln (1994) plantean que este tipo de estudio es 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 que las personas les otorgan. Taylor y Bogdan (1986) agregan que se trata de una investigación inductiva en la cual el investigador es sensible a los efectos producidos en las personas participantes de su estudio y en donde todas las perspectivas son valiosas. En este sentido, esta perspectiva metodológica se basa en el “análisis de lo individual y concreto, por medio de la comprensión o interpretación de los significados intersubjetivos de la acción social” (D’Ancona, 1999:44).

Para el trabajo de campo de este estudio se utilizó una estrategia de triangulación intra-metodológica por la cual, dentro de un mismo método, son utilizados distintas técnicas, instrumentos y procedimientos en diferentes ocasiones (Denzin, 1978). Para D'Ancona (1999) y Bericat (1998) en ciencias sociales el término triangulación alude a la aplicación de distintas metodologías con la finalidad de analizar y capturar una misma realidad social. Es por ello que en esta investigación cobró sentido la triangulación intra-método ya que se utilizaron con intensidad diversa dos técnicas de recogida y análisis de datos a los fines de comprender de manera compleja la situación material y simbólica de los docentes rurales respecto a las TIC.

La perspectiva del acceso a las TIC en las escuelas primarias rurales del sur de la provincia de Córdoba requirió del desarrollo de métodos y técnicas de investigación bajo el estudio de caso. Este tipo de estudio permitió indagar empíricamente un problema dentro del contexto de la vida real, ya que el caso se define como “un sistema delimitado en tiempo y espacio de actores, relaciones e instituciones sociales donde se busca dar cuenta de la particularidad del mismo en el marco de su complejidad” (Vasilachis, 2007: 220).

Por otra parte, 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 y la segunda permitió reconocer algunos aspectos de la trayectoria de maestras y maestros de la escuela rural primaria y pública del sur de la pampa cordobesa.

En este marco se tomaron como unidades de observación a los docentes de las escuelas rurales situadas en uno de los bordes de la región pampeana argentina, particularmente en un distrito del sur de la provincia de Córdoba (Argentina) con predominio de una economía agropecuaria extensiva bajo ciertas limitaciones agroecológicas.

Trabajamos con 19 docentes rurales cuyas escuelas se encuentran dentro del Departamento Presidente Roque Sáenz Peña (Ver mapa), de las cuales 18 fueron mujeres y 1 solo hombre. En total realizamos 16 encuentros en cada institución educativa rural primaria, ya que una de las entrevistas con 3 docentes se desarrolló fuera de las escuelas debido a las limitaciones climáticas y los problemas de inundación que aquejaban en ese momento la zona rural próxima a la localidad de General Levalle.

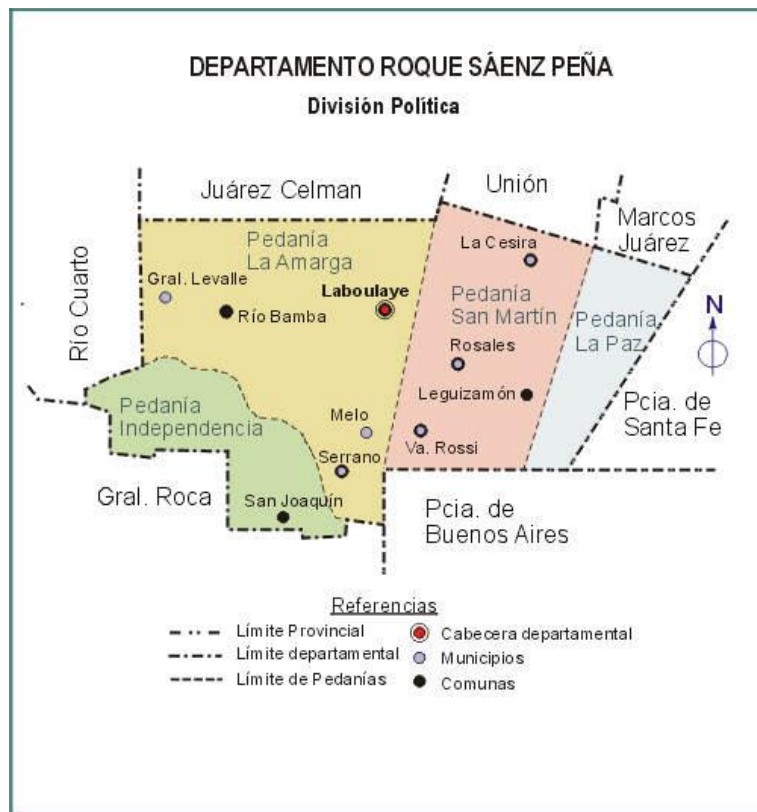


Figura A: Mapa del Depto. Pte. Roque Sáenz Peña, Cba.

Dentro de la estrategia metodológica, las técnicas para la recolección de los datos fueron la entrevista semi-estructurada y la observación no participante. La primera, para Morse y Field (1995), se caracteriza por recolectar datos de los individuos en un contexto específico a través de un conjunto de preguntas abiertas formuladas en un orden determinado. Para Flick (2004) el uso de esta metodología permite tener mayores probabilidades de que los sujetos expresen sus puntos de vista siempre que se haya diseñado de manera relativamente abierta y no estandarizada. Este tipo de entrevista incluyó a docentes de las 18 escuelas rurales primarias del departamento.

Los ejes analíticos que guiaron el diálogo *in situ* fueron los siguientes: datos de la escuela; datos del docente; características de la escuela rural; situación del docente rural; situación de la escuela; características de los alumnos de la escuela rural; percepciones sobre la incorporación de las TIC en escuela/aula rural; experiencias de utilización de las TIC en la escuela/aula rural; predisposiciones y expectativas acerca de los cambios generados por las TIC; utilización de las TIC en el aula y en la escuela; facilitadores y obstáculos de la incorporación de las TIC en la escuela; condiciones materiales de acceso a TIC; habilidades para el manejo de TIC y usos de las TIC con propósitos educativos dentro y fuera de la escuela. (Ver guía de entrevista en Anexos)

La segunda técnica utilizada para recabar datos fue la observación, entendida por Cerda (1991) como el proceso de mirar un objeto concentrando nuestra capacidad sensitiva en lo que estamos interesados. Por su carácter selectivo, esta técnica se tornó sustantiva en nuestra investigación ya que pudimos visualizar distintas dimensiones ligadas a la escuela rural y el acceso a las TICs: espacio en el que está inmersa la escuela, descripción de la población estudiantil, características de los docentes, características de los equipos tecnológicos en las escuelas, interacción y reacciones de los distintos actores con las TIC, usos de las TIC, entre otras.

Realizamos un tratamiento integrado de los datos obtenidos desde una primera fase de descripción (apelando a los principales indicios e indicadores emergentes), una segunda de análisis (establecimiento de relaciones entre datos y construcción de categorías) y una tercera fase de interpretación (vinculación significativa entre dicho análisis de los datos y la teoría). Particularmente en el análisis de las entrevistas se utilizó el modo reconstitutivo en donde reproducimos fielmente y en extenso las palabras de los entrevistados casi sin mediar interpretación por parte del investigador. Aquí optamos por construir una matriz (ver en Anexos) con las dimensiones empíricas emergentes según macro-conceptos analíticos, organizados en tres ejes: Ruralidad (contexto), Educación (práctica social) y TIC (objeto), los mismos atravesados por la situación de la escuela y los significados y experiencias de los docentes. Asimismo, bajo el modo analítico identificamos y comparamos las categorías que organizan los testimonios de las entrevistadas para arribar a estructuras de relatos comunes a los miembros de cada grupo social (Kornblit, 2007). En este sentido, cabe reconocer que solo a los efectos de que el texto de la tesis no supere la extensión convencional, los extensos testimonios significativos de los docentes entrevistados se reproducen generalmente recortados a su núcleo de argumentación (en Anexo digital de la tesis se reproducen las entrevistas completas).

El siguiente cuadro resume las estrategias de trabajo que contemplamos para las entrevistas con docentes rurales en nuestro estudio:

	Recolección de datos	Tratamiento de datos
Técnica	Entrevista a maestras/os de una escuela rural primariaypública	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

Dado este marco, y luego de un primer acercamiento al objeto de investigación, construimos una hipótesis de acuerdo a los indicios obtenidos en esta etapa exploratoria. Fue así como la conjetura expresa las relaciones entre las características de los docentes, los procesos de apropiación de las TIC y el contexto rural en donde se inscribe la escuela primaria. En este sentido, la respuesta al problema planteado se tradujo en lo siguiente: dadas las limitadas condiciones sistémicas e institucionales de integración de las ambivalentes tecnologías de la información y la comunicación en la escuela rural primaria y pública del sur de Córdoba (Argentina), los docentes de ésta, unos mediadores entre mundos urbanos y rurales, incorporan de modos periféricos a las computadoras, las redes digitales y la telefonía móvil dentro de sus rutinas áulicas y extra-áulicas.

CAPÍTULO II

Un marco comprensivo sobre el acceso de los docentes a las TIC

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

En términos de teoría social más generales nuestro estudio aborda la apropiación de un objeto tecnológico, las TIC, por un actor particular, el docente de la ruralidad, que se desempeña en una institución particular, la escuela rural primaria y estatal, con una modalidad de trabajo específica, el plurigrado, en un contexto también peculiar, la ruralidad de la pampa cordobesa de Argentina.

Si bien este problema general habría sido muy investigado en la teoría sociocultural, casi no se conocen antecedentes de estudio de esta específica amalgama entre sujeto, objeto, institución y contexto sociocultural. De este modo, entre las TIC y los sujetos sociales acaso existen relaciones situadas que aún no habrían encontrado intérpretes ni interpretaciones en la convergencia de los campos de estudio de la comunicación y la educación.

Todo análisis de las modalidades de la apropiación situada de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) por parte de unos actores específicos, los maestros rurales de escuelas primarias públicas del sur de Córdoba, nos instala la desventaja de no contar con un modelo comprensivo previo que despliegue conocimientos sobre las características de dicho sujeto y de la relación de los docentes con 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 aparenta ser aún más compleja si consideramos los planteos de Fainholc (1992) al entender que la educación rural históricamente representó una preocupación pequeña para el sector público.

Es así como asumimos el desafío de producir conocimiento sobre una realidad, las escuelas primarias rurales, y uno de sus actores educativos relevantes, los maestros, que no solo son objetos poco estudiados sino que también serían visibles para las políticas públicas en materia educativa ya que, por ejemplo no existen contemplaciones para las áreas de la ruralidad dispersa de la pampa cordobesa en donde se registran críticas situaciones de emergencia en lo educacional (Steinberg, 2015). A pesar de lo expresado, las TIC se introducen en el ámbito rural de diferentes modos, no escapando de ello, los estatales colegios primarios rurales encargados de formar en distintas capacidades y/o habilidades a las infancias residentes en el campo de dicha región y otros territorios de Argentina.

Pese a esta carencia de marcos explicativos, en la bibliografía consultada encontramos líneas concurrentes, aunque provenientes de campos diferentes como la educación y la comunicación, que permiten indagar sobre nuestro problema de investigación para visibilizar qué sucede con las instituciones educativas de zonas rurales y sus actores, en este caso los maestros, cuando los dispositivos digitales son introducidos a través de distintas iniciativas que acontecen en el complejo escenario de la ruralidad (Magadán, 2007). De esta manera, se reconoce el creciente arraigo que los dispositivos digitales muestran en la vida cotidiana, instalando demandas más intensas de investigación teórica, empírica y aplicada sobre la incorporación de las TIC en la escuela rural, como se dijo una particular institución educativa en un contexto también específico.

Este capítulo discute algunos antecedentes generales y específicos que proporcionan un contexto conceptual, es decir un sustento teórico preliminar, para analizar los procesos de apropiación o integración de las tecnologías digitales por parte de los docentes rurales del sur cordobés y al mismo tiempo explicita ciertas dimensiones de una teoría emergente, como lo es la perspectiva del acceso situado a las TIC.

2.1. Antecedentes de una perspectiva en construcción

Para mantener un ordenamiento acerca de las líneas de investigación abordadas y poner en discusión los puntos de vistas de los autores, agrupamos los antecedentes identificados en tres clases arbitrarias pero siempre útiles a nuestro estudio. Las mismas resultan relevantes pues permiten observar diversas dimensiones y conceptualizaciones sobre el desarrollo de las tecnologías y su impacto dentro de la sociedad proyectándose luego a la especificidad que nos convoca: la relación situada entre las TIC y los docentes de las escuelas rurales de la pampa cordobesa.

Estudios sobre el avance de las TIC y su impacto en la sociedad

En un plano de teoría general, el debate sobre el objeto de estudio se concentra desde la segunda mitad del siglo XX en torno a la noción de “sociedad de la información” (Webster, 1997), que también alude a un proyecto geopolítico, o a concepciones alternativas como a las de “sociedad del conocimiento” (Drucker, 1969) o “capitalismo cognitivo” (Blondeau, Whiteford y Vercellone; 2004). En este sentido, Webster (1997) revisa nueve propuestas que enmarca en dos perspectivas acerca del tema; la primera vinculada a los planteos de autores que proclaman una nueva clase de sociedad, la de la información, evidenciadas en posturas teóricas tales como el post-industrialismo, el pos-modernismo, la especialización flexible y el modo de desarrollo informacional. La segunda perspectiva que supone la informacionalización, sostenida por Webster (1997), queda abalada por los supuestos del neo-marxismo, la teoría de la regulación, la acumulación flexible, el estado nación y la violencia y la esfera pública. En este sentido, el autor se aleja de los enfoques de la información basados simplemente en el impacto social postulando que los procesos de digitalización constituyen una dimensión emergente que se suma a los parámetros clásicos de la configuración social, por ejemplo el capitalismo como clivaje sociocultural.

El avance de las tecnologías en las últimas décadas configura un escenario caracterizado por un entorno tecnocultural a escala mundial (Mattelart, 2010; Van Dijck, 2016; entre otros). Es así como las TIC dinamizan las vidas de las personas con efectos a nivel planetario, configurando nuevas formas de comunicación e intercambio de información. Carniglia (2013) advierte que las significativas transformaciones tecnológicas y de políticas de comunicación, de corte libremercadas, dividen los consumos según la capacidad de pago de los usuarios provocando así desigualdades en cuanto a las posibilidades de acceso a los dispositivos tecnológicos. Es por ello que Castells (1996) habla de la “globalización asimétrica” promotora de desequilibrios cuando el acceso a la información y al conocimiento, acrecienta diferencias económicas, sociales y culturales existentes. Un ejemplo, cercano a nuestro estudio, presenta Carniglia (2012) al postular que los procesos de digitalización de la vida en la ruralidad argentina-ya sea en los hogares, las instituciones y las unidades productivas-, no mantienen el ritmo más vertiginoso observado en la ciudad.

Pese a las significativas diferencias en las posibilidades de acceso a las TIC, no desconocemos su capacidad de potenciar la producción, circulación, almacenamiento y recepción de datos en diferentes lugares nacionales e internacionales. Es así como estos dispositivos digitales han alcanzado un estado de madurez perceptible, es decir están arraigados socialmente, sobre todo en los sectores profesionales y ámbitos sociales que se encuentran inundados por una gama de herramientas informáticas y servicios asociados a ellas (Miége, 2010). Entre los procesos que contribuyen de manera interdependiente al establecimiento firme y duradero de las tecnologías en el contexto social, político, económico y cultural, Miége (2010) identifica los siguientes: la informacionalización o circulación creciente y acelerada en la sociedad de flujos de información de diversa naturaleza que distribuyen los datos de manera desigual según el sitio a la cual se dirige: trabajo, actividades profesionales, esfera privada y espacio público; la mediatización o ejercicio de nuevas competencias comunicacionales por los sujetos para la gestión de la vida cotidiana desde las TIC; la ampliación de la esfera mediática a través de la intervención de las TIC en el mejoramiento de los medios de comunicación de masas; la mercantilización de las actividades comunicacionales vinculada al consumo de contenidos digitales en red y a las industrias culturales y mediáticas encargadas de su producción; la generalización de las relaciones públicas cuando a través de las TIC se gestionan ciertos modos de funcionamiento de lo social; la diferenciación de las prácticas sociales de los destinatarios de TIC que mezclan comportamientos, tasas de participación, usos de distintas herramientas y procesos de significación sustentados en normas de acción y valores; la circulación y transnacionalización de flujos y actividades info-comunicacionales ligadas a la globalización correspondiente al modelo de acumulación capitalista; y la tendencia a participar en cierta forma del control social e incluso político.

La presencia de la computadora, la telefonía móvil, Internet y otros dispositivos digitales en los últimos años hizo que cada vez más usuarios trasladaran sus prácticas cotidianas a los entornos virtuales. En este sentido, Van Dijck (2016), desde un estudio con una perspectiva crítica sobre la historia de las redes digitales, expresa que vivimos inmersos en una cultura de la conectividad en donde los medios sociales, sostenidos por la Web 2.0, generan cambios en los modos de socialidad. Asimismo la investigación de Winocur (2009), desde una perspectiva socio-antropológica, manifiesta que la experiencia con los dispositivos digitales no se explica solamente desde las posibilidades que brindan sus programas y/o aplicaciones sino también desde la impronta social y cultural que las sociedades han configurado en torno a las tecnologías como soporte simbólico para la expresión.

Así, en las últimas décadas la nueva impronta cultural modificó la vida cotidiana de las personas tras procesos de reorganización del espacio y el tiempo. Para Van Dijck (2016) una de las principales marcas del entorno tecnológico está dada por las formas de interacción on-line entre los usuarios a través de plataformas interconectadas, como por ejemplo Facebook, Twitter, YouTube, entre otras, que dieron como resultado un ecosistema de medios conectivos. El éxito de estos queda evidenciado cuando una actividad social determinada se menciona con la marca del producto convertida en verbo, pues aparecen palabras como “googlear” para aludir a la búsqueda de información en Internet y “tuitear” para hacer referencia a la acción de escribir en la red social, entre otras expresiones. Feenberg (2009), a su vez, agrega que dichas plataformas son productos dinámicos que se transforman en relación a las necesidades de las personas, los objetivos de los propietarios y las reacciones de las demás plataformas que se tornan competencia por la infraestructura económica y tecnológica del desarrollo de las TIC.

Winocur (2009) también indaga sobre nuevas formas de sociabilidad y entretenimiento, específicamente con la telefonía celular e Internet, asumiendo que los procesos de apropiación de los artefactos digitales siempre se producen en espacios cotidianos y en relación con otros sujetos conocidos o no. En su investigación la especialista entiende que la apropiación refiere al conjunto de procesos

socioculturales que intervienen en el uso, la socialización y la significación de las TIC en los grupos socio-culturales. Por otra parte, en un estudio sobre las experiencias de los jóvenes con las tecnologías Morales (2009) define el proceso de apropiación como las prácticas a través de las cuales los sujetos, previa elucidación acerca de las determinaciones socio-económicas e ideológicas que imponen los objetos tecnológicos de su entorno, expresan en el uso competente de esos objetos su libertad para adaptarlos creativamente a sus propias necesidades en el marco de la construcción de proyectos de autonomía individual y colectiva (Morales; 2009:118). Desde esta conceptualización la autora expone dos planos de las experiencias de los sujetos con las TIC: el primero es de la objetivación en términos de conocimiento, reflexividad, competencia, uso y gestión de los aparatos digitales y el segundo nivel es el de la subjetivación dado por la elucidación, interactividad, interacción y proyecto.

En consecuencia, alrededor de las TIC se generan procesos de transformación social y cultural y la educación formal no debiera quedar al margen asumiendo que estas tecnologías ayudarían a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje como se supone desde, por ejemplo, las políticas de incorporación progresiva de las TIC a los distintos niveles e instituciones del sistema educativo.

Las TIC en las escuelas: posibilidades y riesgos

Diversas líneas de investigación proporcionan materiales teóricos y referencias empíricas sobre los procesos de integración de los dispositivos digitales en las instituciones educativas. En este apartado nos centraremos en aquellos estudios que evidencian las posibilidades y riesgos que acompañan a las TIC al ingresar a las instituciones educativas.

Para autores como Chou (2003); Coll y Martí (2003) y Lafuente (2003) los artefactos digitales poseen *potencialidades* para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje y son las instituciones educativas formales los espacios estratégicos para la formación en y con tecnologías. Estos especialistas enumeran algunas características como el formalismo que exige la utilización de las herramientas digitales ya que se deben seguir ciertas rutinas para acceder a la información, procesarla y comunicarla favoreciendo los procesos cognitivos y metacognitivos a la hora de planificar qué acciones deben realizar los estudiantes. Asimismo la interactividad propicia procesos de retroalimentación que se ajustan a los ritmos de aprendizaje de cada alumno en particular y a la vez generar un cierto dinamismo por la multiplicidad de lenguajes que se pueden utilizar para representar la información. Otro de los rasgos considerados positivos por los especialistas es la dimensión multimedia porque permite la creación de diferentes entornos que combinan los formatos de representación de la información en relación al conocimiento que el docente considere que los sujetos deban construir. La hipermedia y/o el hipertexto permiten generar situaciones de lectura no lineales en donde se salta de un apartado a otro de acuerdo a las demandas de cada educando, mientras que la conectividad ofrece la posibilidad de generar redes de comunicación para compartir y transmitir datos desde lugares geográficos diferentes, construir comunidades en línea y grupos de colaboración, entre otras funciones.

Dentro de esta línea de investigación se integran otros estudios que también consideran el impacto de las herramientas tecnológicas en los aprendizajes de los alumnos. Dussel (2010), por ejemplo, sostiene que estas tecnologías interactivas adaptables a la escuela permiten la creación de los usuarios desde la intervención, la reescritura y el cambio de sentidos de los productos ya existentes, entre otras posibilidades. De esta manera, los usuarios están llamados a la creación porque el vínculo con los aparatos digitales tiene un horizonte abierto: editan sus videos, crean sus colecciones de música, rearticulan textos, etc. Siguiendo esta perspectiva, Burn (2009) plantea que los sujetos al manejar las TIC pueden realizar procesos como: iteración (revisar indefinidamente); retroalimentación (despliegue de

procesos de trabajo); convergencia (integración de distintos modos de autoría) y exhibición (desplegar el producto en diferentes formatos para cada audiencia).

Estas investigaciones expresan que las nuevas tecnologías permiten y facilitan el desarrollo de ciertos procesos que beneficiarían la tarea educativa y pedagógica. Algunos especialistas en el tema como Jenkins (2006) y Tyner (2008) hablan de permisibilidades entendiendo por ello las acciones y los procedimientos que permiten nuevas formas de interacción con la cultura, más participativas, más creativas y con apropiaciones originales. Asimismo expresan que los nuevos medios hacen que los jóvenes se vinculen al saber a través de las siguientes acciones: el juego que permite experimentar diversos caminos para resolver problemas; la performance/desempeño porque posibilita adoptar identidades alternativas, improvisar y descubrir; la simulación ya que permite interpretar y construir modelos dinámicos de proceso del mundo real; la apropiación de contenidos de los medios; la multitarea ya que se puede “escanear” el ambiente y cambiar el foco según se necesite; la cognición distribuida para sumar conocimiento y comparar con el de otros; el juicio que permite evaluar la confiabilidad de distintos tipos de información; la navegación transmediática a través del flujo de historias e información entre múltiples modalidades; las redes donde se puede buscar, sintetizar y diseminar información y la negociación por la posibilidad de viajar entre comunidades diversas, captar y seguir normas distintas discerniendo perspectivas múltiples.

Dentro de este conjunto de investigaciones también se discuten las posibilidades y riesgos de la incorporación de las tecnologías informáticas en la escuela. En este sentido, Burbules (2006) sostiene que las TIC en educación brindan una mezcla de posibilidades transformadoras con otras alternativas muy inquietantes y que tanto unas como otras dependen generalmente de cómo se las concibe socialmente, por ejemplo como “panacea” revelando cierta ingenuidad de los educadores quienes suponen que las TIC tienen el poder para transformar la educación por sí mismas desconociendo que ingresar con tecnologías a la institución educativa los llevaría a la necesidad de actuar reflexivamente y con imaginación para superar los desafíos impensados. El segundo razonamiento del autor entiende al ordenador como una “herramienta” en donde los resultados, sean exitosos o no, dependen de los usos que hagan las personas. Una tercera perspectiva es la del ordenador como “herramienta no neutral” que adhiere al planteo de que toda tecnología incluye predilecciones en cuanto a las prácticas que se podrían llevar a cabo y sus finalidades. Como enfoque superador de las tres ideas mencionadas, el autor propone una perspectiva “relacional”, entendiendo que la relación con las TIC es artificial y deriva de una formación histórica y cultural particular. Asimismo sostiene que para hablar en términos de acceso debemos atender a dos conceptos, el primero es el de “condiciones de acceso” que refiere a las características de una situación que permiten o impiden el acceso real y el segundo se vincula a “criterios de acceso” englobando las propiedades personales que los sujetos necesitan para hacer uso de las TIC. Ambos factores son interdependientes, es decir para apropiarnos de las herramientas tecnológicas se torna necesario la presencia de condiciones que hacen por ejemplo a la infraestructura, la conectividad, otros recursos, como así también las predisposiciones y actitudes personales para el manejo eficaz de los dispositivos tecnológicos.

Los docentes: percepciones, resistencias y vivencias

Otro grupo comprende las investigaciones *empíricas* sobre las perspectivas de los agentes educativos hacia el uso e integración de las tecnologías digitales en las aulas y escuelas. En este sentido, el estudio de Cabello y Aprea (2004) analiza las percepciones de docentes del conurbano bonaerense, como actores centrales del cambio educativo, respecto de estas tecnologías. Los profesores reconocen que

el acceso y la capacitación para el manejo de TIC quedan librados a iniciativas individuales, debido a que las herramientas digitales son vistas como formas de comunicación ligadas a la vida privada. A su vez, la información disponible en las nuevas tecnologías es definida para la ampliación y renovación de contenidos y no como una nueva forma de construcción de conocimiento. Los docentes se autoperceben con bajas competencias tecnológicas y su práctica se acota al uso de programas como recursos para la planificación y realización de clases. Por último, manifiestan que no enseñan con la computadora por las carencias de infraestructura, de proyecto institucional para el aprovechamiento de las TIC y de políticas educativas que planifiquen la entrada de las tecnologías al aula.

En uno de los estudios de Cabello (2012), sobre las TIC y las posiciones que los sujetos educativos adoptan ante el ingreso de los dispositivos digitales a las instituciones educativas, se presenta un interrogante: ¿por qué cuesta tanto que la escuela abra las puertas a Internet? La investigación responde al planteo a partir de la identificación de cinco factores, actitudinales, institucionales, asociados a la disposición de equipamiento, formación de competencias y la definición del rol docente, que generan un cúmulo de resistencias para que las tecnologías entren a las aulas. Asimismo la especialista entiende que las representaciones que se construyen socialmente en torno a los aparatos digitales están vinculadas a cuestiones que favorecen u obstaculizan la incorporación de las TIC en las escuelas, es por ello que explica la importancia de analizarlas y hacerlas visibles a los efectos de que sean los docentes quienes reconozcan sus posicionamientos al respeto.

El estudio de Kap (2014), centrado en indagar la producción de nuevas subjetividades de los docentes ante el desafío de incorporar a las nuevas tecnologías, presenta el problema de investigación considerando tres preguntas: ¿de qué modo se ve impactado el docente por las nuevas tecnologías y cómo percibe este cambio?; ¿de qué manera se incorporan las nuevas tecnologías en las prácticas de enseñanza? y ¿se va delineando una nueva subjetividad docente en la interacción con las nuevas tecnologías? Las perspectivas teóricas utilizadas como contexto conceptual corresponden al campo de la comunicación y de la educación con una mirada específica de ambos hacia las TIC. Es así como la autora retoma marcos teóricos para definir conceptos como subjetividad, discurso y narrativa. La opción de la narrativa, fue justificada por la especialista en términos metodológicos, ya que a partir de las entrevistas en profundidad, se pudo rescatar el relato docente personal y colectivo de un momento histórico particular. Los resultados obtenidos, permitieron la construcción de categorías vinculadas a tres ejes: 1-en relación con las nuevas tecnologías; 2-sentimientos e identidad y 3-las prácticas de enseñanza y sus discursos. En cuanto al primero, relacionado con los modos de incorporación de las TIC se identificaron tres estilos docentes, tales como los vanguardistas, los resistentes y los críticos. Para el segundo eje, atravesado por los discursos sobre la identidad, sentimientos y tensiones subjetivas de los profesores en términos de sus prácticas con la llegada de las tecnologías, se construyeron tres categorías representadas por los docentes transmisores, emancipadores y contingentes. El último eje presenta categorizaciones sobre los docentes, letrados, mediadores y experimentadores, que aluden a los discursos sobre las mediaciones pedagógicas y las prácticas de enseñanza con las TIC.

Antecedentes más específicos

Un último grupo de estudios comprende las escasas investigaciones conocidas sobre la relación entre las TIC y las escuelas de la heterogénea ruralidad argentina. Si escasos estudios se conocen sobre la invisibilizada escuela rural de Argentina (Pedermera y Fiat, 2011), menos antecedentes abordan la cuestión de la apropiación de las TIC por el sistema, las instituciones y los actores de la educación ruralizada. En un estudio de alcance nacional, que cabría actualizar a la luz de las masivas políticas infoeducativas más

recientes (Carniglia y otros, 2013), Magadán (2007) sostiene en particular que, a diferencia de lo observado en el espacio urbano, los procesos de incorporación de equipamiento y conectividad digitales en las escuelas rurales argentinas hasta ahora son intermitentes y responden a diversas iniciativas del sector público, los organismos no gubernamentales y las empresas privadas. Los modos focalizados de incorporación de herramientas y redes digitales en las escuelas contemplan desde la entrega de computadoras despojada de contenido pedagógico y/o sensibilización previa para un uso provechoso en las aulas hasta los programas guiados por capacitaciones intensivas para docentes y orientados al desarrollo científico-tecnológico. A su vez, Fainholc (2007) ensaya una reflexión sobre la apropiación de las TIC en escuelas ruralizadas de un área peripampeana desde una perspectiva del desarrollo local dentro de la sociedad de la información o el conocimiento: propone la utilización de los medios de comunicación y las TIC, como tecnologías importadas y/o endógenas, dentro de una práctica pedagógica que prepare para la participación ciudadana y la productividad comunitaria. Finalmente, Carniglia y Tamargo (2015) analizan alcances y límites del acceso a las tecnologías digitales por docentes de escuelas secundarias públicas de espacios rurbanos, 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 (Carniglia y otros, 2013). 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 apropiación 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 territorio local.

2.2. Dimensiones de una teoría emergente

Nuestra perspectiva del acceso a las TIC recupera una idea con connotaciones positivas en el discurso político, social y académico para proponer una matriz conceptual preliminar que indaga simultáneamente sobre las diferentes dimensiones de una experiencia situada de apropiación de los dispositivos info-digitales por parte de, entre otros, los distintos actores del sistema educativo, a la vez que discierne criterios fundados para las diferentes dimensiones de los proyectos y programas de desarrollo específicos (Carniglia, 2012). Es así como el enfoque propone una mirada amplia sobre dicha experiencia con las tecnologías a partir del cruce entre los campos de conocimiento de la comunicación y la educación, insinuado ya por especialistas como Burbules y Callister (2008), Kap (2014), Brunner (2007) y Rifkin (2004), entre otros intelectuales de campos diversos.

El encuadre del acceso a las tecnologías, pretende una mirada más integral y contextualizada sobre la experiencia de los actores educativos, en este caso los maestros rurales, con los dispositivos info-digitales, encontrando antecedentes germinales en los estudios de la UNESCO sobre políticas de comunicación (Servaes, 2000). Es así como esta perspectiva comprende seis claves analíticas:

- i. recupera un derecho reconocido en distintos marcos legales,
- ii. reconoce un relativo arraigo de los dispositivos digitales en la vida cotidiana de las sociedades latinoamericanas,
- iii. formula un conjunto de críticas a enfoques corrientes sobre la comunicación mediada por la tecnología digital,

- iv. propone una serie de dimensiones analíticas de la siempre situada experiencia digital de los sujetos sociales, y
- v. incorpora nociones complementarias sobre las condiciones socioculturales de la apropiación de las TIC por los sujetos del campo
- vi. asume una estrategia de triangulación o convergencia metodológica (Carniglia, 2016).

1. Tanto en acuerdos internacionales cuanto en pactos regionales y constituciones nacionales se reconoce el derecho de los ciudadanos en sus facultades de investigar, recibir y difundir información (Becerra, 2003; Pautassi, 2010; Carniglia, 2014). 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 en manos del mercado la dinámica de un área, como las de las TIC convergentes con los medios de comunicación como la televisión y la radio, sensible por su impacto político y cultural (Becerra, 2003; Crovi, 2008).

2. 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 apropiación por los actores sociales. Miége (2010) reconoce los siguientes aspectos, entre otros, del “arraigo” de las TIC en las sociedades contemporáneas:

- la informacionalización o circulación creciente y acelerada de flujos de información en las esferas laboral, privada y pública.
- la mediatización de la comunicación mediante la incorporación de modalidades nuevas a un sistema de comunicación perdurable en todo el planeta.
- la ampliación de la esfera mediática en cuanto a emisores, dispositivos socio-técnicos y consumidores de nuevos y viejos medios de comunicación.
- la mercantilización de las actividades comunicacionales que enfrenta resistencias de los consumidores con limitados recursos financieros.
- la generalización de los usos de las técnicas de comunicación para administrar o gestionar ciertos espacios del funcionamiento de lo social.
- la diferenciación de prácticas sociales de información, cultura y comunicación multisportes, recurrentes, sustentadas en valores y asociadas a representaciones socio-simbólicas.
- la circulación de flujos y la transnacionalización de las actividades infocomunicacionales.
- la tendencia a participar en cierta forma de control social e incluso político.

3. 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 infocomunicacionales. 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 o frontera digital es muy exitosa para instalar la cuestión del acceso desigual a las TIC en la agenda social, política y académica pero entraña el riesgo de generar varios malentendidos. Este autor destaca algunas simplificaciones asociadas a ciertos usos de dicha concepción que, por ejemplo, distinguen

insuficientemente esta nueva desigualdad de las clásicas diferencias de ingreso, educación, género, edad y etnia, entre otras. Con una orientación equivalente, García Canclini (2012) destaca, desde una perspectiva interdisciplinaria de los derechos culturales y comunicacionales, que cabe reconocer cómo se complementan y se desencuentran la diferencia cultural, la desigualdad social y la desconexión comunicacional en la construcción de la ciudadanía.

4. En lo atinente a la experiencia digital siempre situada de los sujetos, para nuestro caso los docentes de la ruralidad, el enfoque del acceso a las TIC indaga sobre cuatro dimensiones analíticas:

- 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 sociales¹, y
- d) *usos* establecidos a través de los diferentes dispositivos y aplicaciones (Van Dijk, 2002).

5. 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 apropiación de dichos dispositivos por los sujetos rurales. Así, por ejemplo, la escuela, la unidad productiva y el hogar de las ruralidades constituyen tres ámbitos destacados y relacionados donde se concretan y proyectan los detalles contemporáneos de la apropiación de los dispositivos digitales con propósitos de cambio social (Carniglia, 2012).

Este carácter situado del acceso a los dispositivos digitales implica discriminar en la experiencia de los sujetos dos lógicas de los procesos de apropiación de las TIC en los territorios del campo: esto es las dinámicas interpenetradas de las condiciones del contexto y las posiciones o atributos del sujeto. Esta interpenetración se corresponde, en términos generales, con las ideas de Giddens (1984) acerca de los vínculos entre la estructura y la agencia en las sociedades modernas. Este autor considera que existe una constante interacción del agente con la estructura, definida como sistemas que imponen diversas constricciones normativas, económicas, políticas y culturales, en donde los agentes tienen la capacidad de negociar su posición y su trayectoria social. De esta manera el eje de la teoría de dicho autor, está representado por el concepto de estructuración, dado que un sistema social no está estructurado de una vez para siempre, sino que es constituido y modificando permanentemente por los integrantes del mismo sistema.

Así, en la experiencia de los sujetos con las TIC sobresalen, por un lado, las *condiciones de contexto* que enmarcan los comportamientos y las posibilidades de los actores rurales en sus relaciones con la computadora y otras tecnologías info-comunicacionales. Estas condiciones del entorno incluyen, entre otros escenarios, a la infraestructura tecnológica disponible con un cierto grado de actualización, a la situación económica general que define la carencia o disponibilidad de recursos para acceder a las redes y a las políticas públicas para el acceso y la 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 de la escuela que enmarcan los procesos de la apropiación de las TIC por los sujetos escolares.

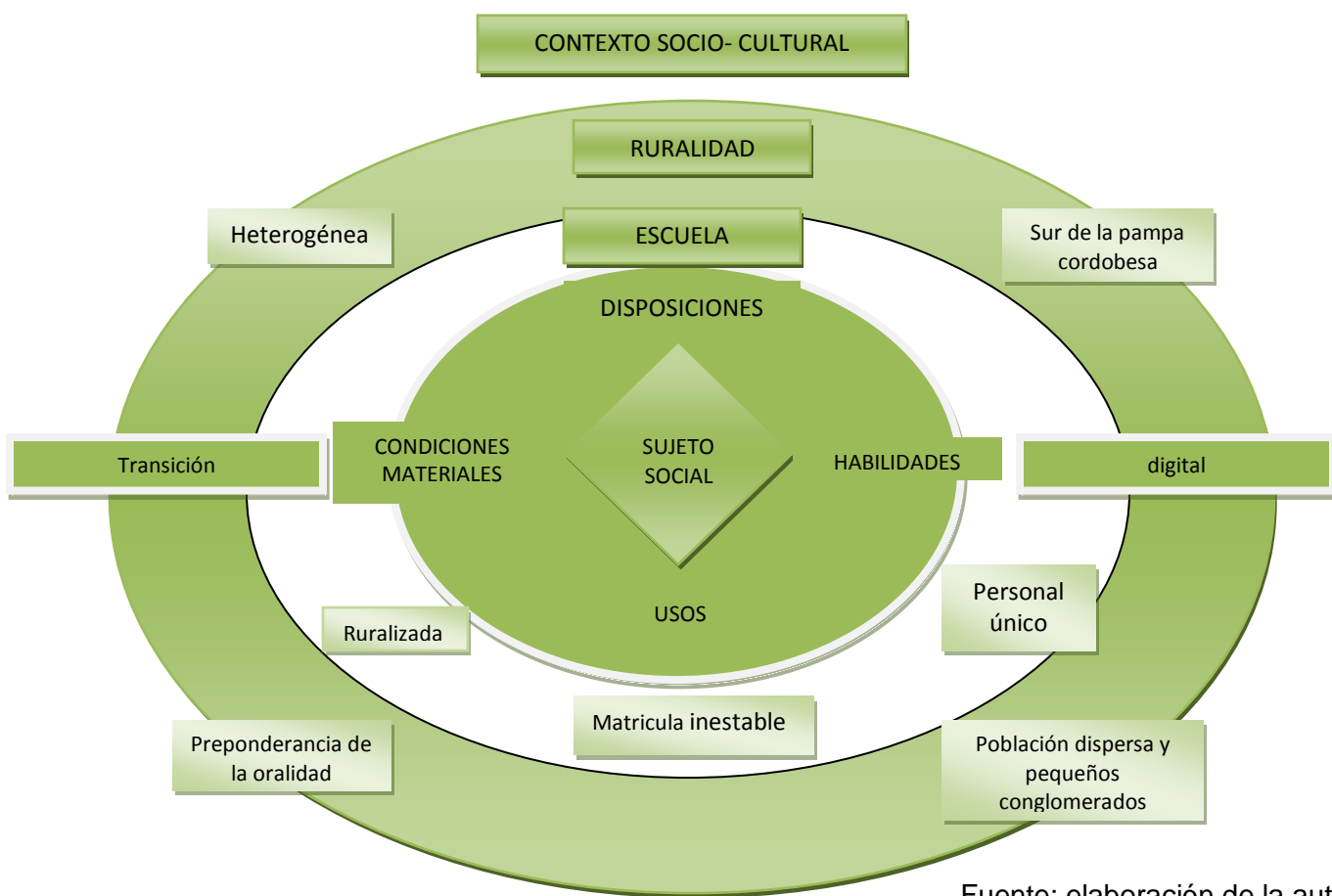
¹ Las habilidades instrumentales se relacionan con la operación de las herramientas y los servicios digitales. Las competencias informacionales aluden a la búsqueda, selección, procesamiento y aplicación de información desde una eventual superabundancia de fuentes. Las capacidades estratégicas consisten en el empleo de la información para mejorar la posición de los sujetos en la sociedad.

Por otro lado, en dichos procesos de digitalización se destacan las *posiciones o atributos de sujeto* que dicen sobre las similitudes y las diferencias de los distintos actores rurales, por ejemplo las maestras/os de la escuela pública primaria, en los vínculos con los dispositivos digitales en términos de, como propone Van Dijk, (2002), sus disposiciones, condiciones materiales, habilidades y usos diversos.

6. En el plano metodológico corresponde a esta compleja perspectiva de la apropiación 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).

En síntesis, la figura A ilustra el marco comprensivo propuesto por nuestra investigación para el análisis empírico de la integración de las TIC por los docentes de la escuela rural primaria y estatal de la pampa cordobesa.

Figura B. Interpenetración de condiciones del entorno y atributos del sujeto en la apropiación de las TIC



CAPÍTULO III

Un escenario: escuelas rurales pampeano-cordobesas en tiempos del agronegocio

La legislación educativa de Argentina fue pionera en América Latina en el reconocimiento de los derechos a la educación de la población pero las acciones consecuentes, que comprenden entre otras las políticas educativas estatales, demoraron casi un siglo en alcanzar los propósitos establecidos por la ley. Así, Tedesco y Cardini (2007) recuerdan al respecto que la meta de una escolaridad básica universal se logró un siglo después de sancionada la ley 1.420, una norma legal de 1884 que estableció la obligatoriedad, la gratuidad y la laicidad de la escuela primaria en Argentina.

En este sentido, en el diverso espacio rural argentino persistirían problemas de analfabetismo aún avanzada la segunda década de un siglo XXI que ya comprende otras legislaciones que amplían dicho reconocimiento del derecho a la educación, por ejemplo la Ley de Educación Nacional 26.206 vigente desde el año 2006 y que establece la obligatoriedad de la educación media o secundaria y de la educación inicial para los niños de cinco años. Estimaciones recientes dicen de la ruralidad argentina como un enclave de analfabetismo por cuanto consideran que la población rural dispersa o aglomerada contiene alrededor de 500.000 analfabetos registrando las situaciones más graves en las áreas noreste y noroeste del territorio nacional (*Clarín Rural*, 13/9/14:10). Este analfabetismo desafía los esfuerzos de una escuela rural primaria con el plurigrado o multigrado como uno de sus rasgos predominantes (Pedrera y Fiat, 2011).

Dentro de este contexto, el estudio de la apropiación situada de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) por los docentes de la escuela rural primaria y pública de la pampa cordobesa, es decir el propósito de esta investigación, debiera contemplar múltiples dimensiones analíticas del marco sociocultural e histórico de manifestación de las disposiciones, las condiciones materiales, las habilidades y los usos de la computadora, las redes y la telefonía móvil por parte de dichos actores de la educación.

Este capítulo pretende, en consecuencia, caracterizar contextualmente a las escuelas rurales primarias y públicas comprendidas en el trabajo de campo de la investigación bajo el supuesto de que la identificación de dichas instituciones educativas implica, entre otros aspectos, una imprescindible contextualización en las continuidades y rupturas de las condiciones de trabajo y vida en el campo de la pampa argentina. Así, nuestra perspectiva micro-social emerge de un tratamiento comprensivo de los datos recogidos en dieciséis entrevistas con maestras y maestros rurales de todas las escuelas primarias públicas de un departamento del sur de la provincia de Córdoba, un área atravesada desde la segunda mitad del siglo XIX por una historia de producción agropecuaria extensiva y con baja capacidad para generar empleo directo. Como se dijo, diecinueve docentes de las dieciocho escuelas identificadas en el Cuadro N° 2 (en Anexos) fueron entrevistados en 14 entrevistas individuales y dos encuentros colectivos realizados *in situ*, en general las dependencias escolares, entre noviembre de 2013 y diciembre de 2016.

De este modo, los emergentes identificados en esta caracterización de las relaciones entre la escuela rural y su entorno suponen connotaciones metodológicas

predominantemente inductivas por cuanto la siguiente presentación surge a partir de un tratamiento a la vez siempre reconstitutivo, al menos analítico y en lo posible comprensivo de los diversos testimonios recogidos en dicho trabajo de campo acaso arduo para los hábitos de la investigación social.

3.1. “Del granero al supermercado del mundo”. Períodos de la dinámica del campo en la pampa cordobesa

Si la trayectoria de la escuela rural de la pampa cordobesa acontece también en relación a las dinámicas del trabajo y la vida en el campo de dicha región, cabe postular ciertos períodos claves de la historia rural como marcos socio-históricos de dicha trayectoria. En este sentido, a continuación se propone una mirada sobre la evolución de ambos aspectos desde sus orígenes hasta la actualidad.

La apropiación de las TIC en contextos de educación rural emerge como un área de vacancia de los estudios de comunicación y educación en una Argentina cuya ruralidad actualmente se concibe como atravesada, más allá de las muy importantes diferencias intra y extra regionales (Reboratti, 2007), por significativos problemas sociales como el analfabetismo, la pobreza, la carencia de infraestructura de servicios básicos, el aislamiento y la precarización laboral (Kessler, 2014; Steinberg, 2015; Chazarreta y Rosati, 2016).

Así, en un proceso de muy largo plazo en que el campo de la pampa argentina se configuraría, para la mayor parte de sus pobladores, más como un espacio productivo que como un territorio apto para la vida moderna cabría postular cinco momentos de una ruralidad pampeana moderna tempranamente atravesada por las relaciones capitalistas. El tratamiento de dichos períodos enfatiza la situación en la dinámica agraria pampeana de los agricultores familiares, una categoría social agraria subordinada, vulnerable y predominante en términos sociodemográficos en la historia rural pampeana (Carniglia, 2010; 2013) y, en particular, relevante para el funcionamiento de la escuela rural pampeano-cordobesa. Las cinco fases, concebidas desde una perspectiva de la cuestión agraria cordobesa como el desarrollo del capitalismo en y a partir del campo en el territorio pampeano provincial, comprenden:

i) una prolongada transición de chacras y chacareros entre la agricultura colonial y moderna (1810-1870).

En la extensa transición entre la agricultura colonial y la conformación de la agricultura moderna de la pampa cordobesa las explotaciones familiares, en este caso campesinas, son reconocidas como un actor predominante en la producción agrícola y ganadera del acotado territorio provincial hasta entonces destinado a las actividades agropecuarias. Sin embargo, hasta la tesis doctoral de Tell (2008) poco se conocía sobre las características y la reproducción, es decir, la continuidad y adaptación, de estas unidades de producción diversificada mercantil y para consumo interno en el marco de la agricultura cordobesa de las primeras décadas del siglo XIX.

ii) la emergencia de arrendatarios y colonos en la expansión agrícola de la agricultura moderna bajo el régimen agroexportador (1871-1935).

Luego de la extensa transición entre las agriculturas tradicional y moderna del espacio cordobés, durante esta fase emergen los establecimientos familiares como una forma proto-capitalista clave para la expansión de la agricultura cordobesa en particular y del agro pampeano en su conjunto. Las características básicas de la economía primario-exportadora con la cual Argentina se insertaba en el sistema capitalista mundial condicionaron los rasgos adquiridos por las unidades agroproductivas familiares en esta etapa: dados el predominio del capital extranjero extra-agrícola, la fuerza de trabajo europea y la ausencia de tierras “libres”, el “chacarero”, o sea el agricultor inmigrante europeo, aparece principalmente como una figura agraria subordinada al sistema de arrendamiento trianual, una especie de aparcería controlada por terratenientes y capitalistas. De esta manera, aunque una menor proporción de arrendatarios y colonos cordobeses concretaron un proceso significativo de acumulación original, su contribución resultaría más importante en, entre otros aspectos, la ocupación del espacio pampeano cordobés, la implantación de la agricultura moderna y la provisión de mano de obra para una agricultura desde ahora relativamente mecanizada, extensiva y, en algunos casos, subordinada a la ganadería. Chacareros y colonos constituían en esta época un actor agrario que adquiere visibilidad y densidad con las movilizaciones y luchas sociales convergentes en el llamado *Grito de Alcorta*, acontecimiento de 1912 a partir del cual emerge como actor político la pequeña burguesía agraria pampeana. Comienza allí también la actividad de la Federación Agraria Argentina, la organización más cercana a la representación de dichos agro-productores.

iii) la capitalización, diversificación y expulsión de las unidades productivas en un marco de industrialización (1936-1975).

Cuando las condiciones críticas del contexto externo agudizaron las consecuencias de la estructura productiva y social del período de expansión agrícola, el estancamiento de la agricultura pampeana cordobesa persistió durante casi cuatro décadas y forzó el cambio hacia actividades productivas como la carne, la leche y las oleaginosas que atendían a la demanda interna originada en el proceso de urbanización concomitante a la industrialización sustitutiva de importaciones del período. En ese contexto acontecía la “farmerización”, tercera etapa de la trayectoria de las explotaciones familiares del agro cordobés. El acceso de una significativa proporción de éstas a la propiedad de la tierra, la maquinaria agrícola y el ganado fue facilitado por mecanismos de una política agraria orientada en general a dirigir a sectores urbanos los excedentes agropecuarios apropiados hasta entonces por la cúpula de la estructura social agraria. La migración rural-urbana de la fuerza de trabajo familiar y los conflictos con asalariados agropecuarios transitorios, ambos desplazados por la maquinaria agrícola, constituían los procesos sociales más críticos en esta fase de, por un lado, fortalecimiento de las características capitalistas de estas unidades agroproductivas y de, por otro, crisis social agraria generada por la expulsión del medio rural cordobés de productores directos y trabajadores dependientes. En este período llegan al campo algunas revistas y otros periódicos comerciales e institucionales que difunden entre los agricultores renovadas orientaciones de organización productiva, por ejemplo la producción mixta, es decir, agrícola-ganadera, y nuevas formas de estructuración familiar acordes a las demandas de una incipiente modernización de la agricultura extensiva, por caso roles específicos para la mujer y los jóvenes del medio rural (Gutiérrez, 2005). También la radio comienza a escucharse en el campo y con ella irrumpen fenómenos

culturales masivos incorporados a los consumos de las familias agropecuarias, por ejemplo la llamada música característica, uno de los antecedentes del popular género de los cuartetos cordobeses, y el radioteatro de compañías que recorren pueblos y ciudades de la extensa campiña cordobesa. Por otra parte, el automóvil es un signo importante de los cambios en el estilo de vida que se urbaniza al ritmo de una sociedad global con una altísima tasa de población urbana.

iv) una crisis de los pequeños agricultores familiares en un contexto de agriculturización, cambio técnico y valorización financiera (1976-2001).

Un importante proceso de cambio tecnológico desencadenó una nueva expansión de la agricultura cordobesa que caracteriza la cuarta fase de la evolución de las explotaciones familiares. Como resultado de la introducción de semillas mejoradas, del paquete tecnológico completo para el ahora predominante cultivo de soja, de otras innovaciones tecnológicas y también de la incorporación de tierras nuevas y retiradas de la ganadería casi se triplicó el volumen de producción de granos, o sea cereales y oleaginosas, de la provincia mediterránea. Este nuevo proceso de profundización del capitalismo agrario pampeano conduce a un aumento de la escala de producción en la agricultura mecanizada y extensiva de la región pampeana cordobesa que afecta a las explotaciones familiares, y principalmente a su segmento de dimensiones más pequeñas. Aparecen en el período algunos indicios importantes de las consecuencias previsibles de la relativa incompatibilidad entre esas empresas y el cambio tecnológico, por ejemplo la notoria disminución del número de explotaciones y la pérdida relativa del control y manejo de recursos productivos por parte del productor agropecuario directo (Carniglia, 2009). Algunas de las estrategias de los establecimientos rurales familiares ante esta doble coyuntura crítica, es decir de concentración al menos de los sistemas agroproductivos y de reconversión de la economía capitalista argentina, conducirían a su desaparición y a la transformación del productor directo o “farmer” en un sujeto social menos heterogéneo y más próximo de las formas capitalistas “puras” o “simples” de inserción en el proceso productivo, por ejemplo el rentista o el capitalista. En ocasiones, la pluriactividad rural o urbano-rural es otra de las alternativas exploradas por los agricultores para mejorar los acotados niveles de ingreso de las actividades agropecuarias. El modo de vida de los establecimientos rurales familiares que, con tres o más generaciones, lograron continuidad a lo largo del siglo XX muestra también significativas transformaciones asociadas a condiciones objetivas, como el cambio en la posición social de los productores agropecuarios sobrevivientes a las crisis que actualmente cuentan con un mayor patrimonio, por ejemplo fundiario, y subjetivos, en especial la valoración del trabajo, la educación y el mundo rural (Balsa, 2006)². Desde aproximadamente la década de 1960 los productores y sus familias residen en pueblos y ciudades del territorio urbano cordobés y sus pautas de consumo se asimilan a las de la clase media urbana. La condición en parte urbana de los

2 La valoración de la educación por las familias de los llamados chacareros mostraría rasgos ambivalentes. Por un lado, instalaría significativas demandas educativas para satisfacer a los miembros de las nuevas generaciones familiares pero, por otro lado, para Balsa (2006) la educación de mayor nivel y mejor calidad de los hijos implicaría, dentro del aburguesamiento del agricultor familiar en la segunda mitad del siglo XX, un factor de urbanización de los núcleos domésticos pues en general no implicó la exploración de construcciones colectivas en el campo para que los padres continuasen viviendo en los establecimientos agropecuarios.

productores se asocia, entonces, al mayor consumo de la radio, la televisión y las tecnologías multimediales.

v) la relativa recuperación de las explotaciones familiares en una transición desde políticas neoliberales y una renovada articulación globalizada entre campo e industria bajo el agronegocio (2002- . . .).

Gras y Hernández (2013) conciben al agronegocio como un vigente modelo o lógica predominante de producción globalizada con variantes nacionales y locales que comprende los siguientes elementos centrales: a) la transectorialidad como mayor integración y extensión de la cadena de valor no sólo por la integración técnica o vertical de los procesos productivos sino también por la articulación horizontal de otras actividades valorizadas como oportunidades para el capital; b) la priorización de las necesidades del consumidor global respecto del local; c) la generalización, ampliación e intensificación del papel del capital en los procesos productivos agrarios; d) la estandarización de las tecnologías utilizadas, intensificando el uso de insumos industriales, y la generación de tecnologías transgénicas que procuran reducir las especificidades biológicas y climáticas del agro, cuya optimización requiere de escalas cada vez mayores; y e) el acaparamiento de tierras productivas en gran escala, con participación central de grandes corporaciones financieras y que imprime a las disputas por la tierra el carácter de un fenómeno global. Para estas autoras la capacidad de apropiación de los pilares tecnológico, financiero, productivo y organizacional de la lógica del *agribusiness* no fue la misma para todas las categorías de productores resultando excluido un número significativo de estos actores de la ruralidad.

En consecuencia, esta perspectiva del desarrollo del campo de la pampa argentina, y en particular de las diez provincias pampeano-cordobesas, en las últimas décadas destaca al crecimiento económico como contemporáneo de la exclusión social (Lattuada y Neiman, 2007; Carniglia, 2012; Chazarreta y Rosati, 2016) bajo un predominio del agronegocio, en particular sojero (Gras y Hernández, 2013).

3.2. Contextos de una escuela ruralizada según sus docentes

Trascendiendo o al menos complementando la perspectiva de la educación ruralizada -acaso más pertinente para el sistema medio o secundario- como una articulación entre educación y trabajo pensada desde las necesidades, intereses y aspiraciones de las comunidades de diferentes regiones (Castillo, 2007), cabría asumir a la educación en general como los procesos más o menos institucionalizados de apropiación de conocimientos por las nuevas generaciones de sujetos portadores de derechos, en especial cada miembro de las generaciones más recientes de la población.

En ese marco, con el adjetivo “ruralizada” nuestra investigación asume el atravesamiento de la institución educativa, en este caso la escuela primaria y pública, por los complejos rasgos de la ruralidad. En este sentido, Steinberg recuerda que la investigación social y educativa de los últimos años ha demostrado que la probabilidad de acceso, permanencia y egreso de niños y jóvenes en los países occidentales y capitalistas “esta asociada no sólo a lo que ocurre en las aulas de las escuelas, sino también a lo que ocurre fuera de ellas, las características de los hogares de origen de los estudiantes y la estructura de oportunidades del contexto en el que residen” (2015:194).

Están presentes las instituciones educativas del campo, funcionando, casi de manera imperceptible. Sin embargo, su tarea no deja de trascender: formar en función de definiciones curriculares a todos los/as niños/as que habitan la ruralidad. Nos referimos a las escuelas rurales primarias y públicas del sur de la pampa cordobesa, entre cuyos propósitos asumen la promoción del enriquecimiento del capital cultural de sus alumnos contemplando el particular contexto de origen.

¿Cómo conciben los docentes de la escuela rural primaria y pública el atravesamiento de la institución por las condiciones del desarrollo rural? A continuación se presentan los testimonios de los docentes entrevistados en un área del sur de Córdoba respecto de los interrogantes del trabajo de campo organizados en dos dimensiones interrelacionadas; a saber: a) historia de la escuela rural, y b) situación actual de la institución educativa.

Un conocimiento local, el recuerdo ruralizado y sus alcances

En una actualizada revisión de los itinerarios de la diversa historiografía educativa latinoamericana, Arata y Southvell (2014) destacan la necesidad de nuevos enfoques, objetos y problemas. Para estos autores es central, por ejemplo, el regreso a una noción del saber que no privilegie la esfera de la cultura escrita sino de los saberes construidos, transmitidos, apropiados y resignificados por los sujetos para comprender las tramas densas y complejas de sus condiciones histórico-sociales. En consecuencia, esta propuesta abre camino a una indagación sobre el conocimiento local oralizado y sus límites en aquellas culturas, como las rurales, donde la oralidad es significativa como modalidad de comunicación.

En este sentido, el reconocimiento por los docentes rurales del vínculo entre sus escuelas primarias y públicas y el contexto socio-histórico se sustenta en cierta sensibilidad por el conocimiento local actualizado y el recuerdo de una historia rural que marca a las instituciones educativas.

. . . ahora quiero hacer una publicación con la historia del lugar porque acá estos campos que están acá de este lado el propietario fue Rosas, entonces hay mucho por investigar, me han contado cada cosa... (Silvia)

Para la historia de la escuela nos tenemos que remontar a la historia de San Joaquín, San Joaquín se forma de manera imprevista, cuando estuvo la guerra de desierto el gobierno pedía a la gente más adinerada de Buenos Aires que pusiera plata para esta guerra contra los indios, para el avance en las tierras y luego se comprometen a devolverlo . . . Pasados los años cuando termina la guerra al desierto que se comienza a urbanizar, deben devolver la deuda que tenía el gobierno con toda estas familias, para los Chaz el gobierno no tenía el dinero entonces ¿cómo hacer? En ese momento había que colonizar, había muchas tierras y deciden pagarles con tierras y a la familia Chaz le destinan mucha cantidad de tierras, no sé cuántas leguas, para pagar la deuda, que es todo lo que serían San Joaquín y los alrededores. (Marcela)

La escuela se crea en 1925. Bueno primero había maestras particulares, que iban a cada casa y después empieza a funcionar allá enfrente de las vías en una casita. (Lorena)

Desde Marcos Juárez venía esta escuela . . . se va trasladando, trasladando, hasta que llega acá a Leguizamón donde la comunidad era húngara, los primero habitantes eran húngaros. (Mirna)

Este pueblo surge alrededor del ferrocarril, de la estación de ferrocarril, el nombre de la estación de ferrocarriles es Guardia Vieja, la colonia es Deitiu y Hermanos. El pueblo surge con los empleados ferroviarios y los empleados rurales que eran muchos porque eran específicos para cada tipo de trabajo rural. Hoy todo eso es reemplazado por las tecnologías. (Sonia)

Al año de creación de la escuela ni siquiera lo saben ahí. Yo sé que, por haberle hecho una entrevista a un maestro De Luengas, que dio clases ahí en la escuela, y él más o menos me pudo situar por el 1900 y pico porque él entró después de tres años que había estado otra maestra que venía de Córdoba, así que el año no te lo voy a poder decir porque no me lo acuerdo y no está tan claro tampoco. (Daniela)

Es una escuela que se trasladó, funcionó primero en un campo, más o menos tres años, y en el momento en que se oficializó pasa al actual edificio escolar. Surge como la mayoría como necesidad de educar a la gente de esta zona, fue una iniciativa de la gente y luego al considerar que era de suma importancia es como que el estado se hace cargo y comienza a funcionar en este lugar, antes creo que estaba a varios kilómetros el otro campo que prestaban para que dieran clases. (Mariela)

Yo hace bastante que estoy, todo lo que tengo es de boca en boca por la gente. Cuando se hicieron los cincuenta años, hicieron como una recopilación, la maestra que estaba antes, una recopilación de la historia pero era muy poco porque la gente ya se había empezado a ir, o sea era de los hijos que quedaban y muchas veces no se cuenta todo. Lindo hubiera sido que haya un registro. (Liliana)

Y el año que viene cumple 90 años la escuela, pero este edificio no. Es desde que comenzó a funcionar la escuelita vieja . . . como no hay mucho registro es complicado lo de las fechas, pero como ya le digo funcionó por mucho tiempo allá en una casita de familia. Hasta que se construyó acá el edificio. (Lorena)

Hay campos más chicos, lo único que tenemos es una estancias acá que creo que se llama Santa Mónica, que queda hacía el norte, más al norte y después son todos campitos chiquitos, hay muchos campos chicos y no tantas estancias. (Mirna)

Yo no alcancé a conocerlo, cuando vine llegué acá en el año 2000, el 25 de abril del año 2000 y ya el pueblo no existía como tal. Si había muchas más casas y si había calles. No llegué a conocer el correo que estaba funcionando, ni la comisaría si pude conocer al último comisario, el papá de X, que falleció hace dos semanas, él fue uno de los comisarios del pueblo, el señor Miguel Velez fue el último comisario, pero lo sé por testimonios, por fotografías, por documentos porque se han acercado familias a mostrarme boletas electorales que están firmadas por mi papá cuando era comisario, por ese tipo de cosas pero la verdad es que yo no tuve la suerte de conocer la historia del pueblo más que a través de testimonios. (Sonia)

Estas expresiones de los docentes dicen sobre los fragmentos de un conocimiento oralizado acerca de la historia local y regional y también demandarían una investigación socio-histórica más minuciosa sobre los contextos locales de la educación de la infancia rural en la pampa cordobesa. Por un lado, aluden a numerosos actores y procesos pasados y presentes de la ruralidad como los estancieros pampeanos, el combate contra los indígenas, las escuelas y maestras itinerantes, la apertura del ferrocarril, las colonias agrícolas, las demandas educativas de la población, las pequeñas explotaciones agropecuarias, la desaparición de pueblos, la inmigración europea y los conflictos familiares. Por otro lado, asumen la necesidad de cierta conciencia histórica que trascienda los registros imprecisos de la transmisión oral del conocimiento sobre el entorno local y regional. En este sentido, Carli (2014) sostiene que la interrogación del pasado como del presente de la educación requiere también una configuración de saberes configurados en distintos períodos históricos.

De este modo, la condición situada de la escuela rural emerge también desde cierta sensibilidad de sus docentes del sur de Córdoba por el conocimiento local, en general sostenido desde una limitada memoria oralizada antes que escrita, como una de las claves para comprender la situación actual de una institución que atraviesa, entre otras transiciones, emergentes procesos de digitalización.

Creación de la escuela e historia agraria

Según propone Carniglia (2010, 2013), la historia agraria de la pampa cordobesa comprende al menos cinco períodos: i) una prolongada transición entre la agricultura colonial y moderna (1810-1870), ii) la expansión agrícola moderna bajo el régimen agroexportador (1871-1935), iii) el estancamiento agrícola y la diversificación agropecuaria en un marco de industrialización (1936-1975), iv) una creciente agriculturización con cambio técnico y valorización financiera (1976-2001), y v) una transición desde políticas neoliberales con una renovada articulación entre campo e industria bajo el modelo de agronegocio (2002- . . .).

En este sentido, los establecimientos educativos rurales y públicos están atravesados por los procesos de la historia agraria local que también se enmarcan en la trayectoria rural pampeano argentina. Como muestra la Tabla 3 (en Anexos) y resume la Tabla 1, las dieciocho escuelas rurales visitadas durante nuestro trabajo de campo fueron creadas entre 1925 y 1967.

Tabla 1. Departamento R. Sáenz Peña (Córdoba) Zona 4310. Período de creación de las escuelas rurales

Período	Cantidad de escuelas
1920-1929	3
1930-1939	4
1940-1949	5
1950-1959	3
1960-1969	2
Sin datos	1
TOTAL	18

Fuente: elaboración en base a datos propios.

Este período de creación corresponde, en términos generales, 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 los años de 1930 con la emergencia del 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 del grupo doméstico en el campo (Carniglia, 2012).

De esta manera entendemos que la condición de la agricultura en el sur de la pampa cordobesa en particular durante el segundo tercio del siglo XX, configurada por las unidades de producción con mano de obra familiar y otras explotaciones de mayor extensión en donde aumentó el porcentaje de mano de obra asalariada, estableció una demanda fundacional para el estado y sectores de la sociedad civil de atender las necesidades educativas básicas de los niños de las comunidades rurales, dando origen a las escuelas de campo.

Las docentes tematizan el surgimiento de la escuela rural en cada zona de la siguiente manera:

En realidad en mil novecientos treinta y nueve empezó a funcionar por una demanda de la comunidad que se había empezado a poblar, había muchos chicos... para venir a Laboulaye les quedaba muy incómodo porque no había ni transporte, ni las comunicaciones, ni ruta, nada de lo que hay ahora. Entonces tuvo una gran demanda. (Elena)

Y la escuela funcionó por los documentos que he leído para la presentación del año que viene desde 1953... en la otra parte del galpón funcionaba una fábrica de quesos y había depósitos para madurar los quesos, y sí había mucha gente acá, hubo hasta cerca de 40 alumnos hace 30 años atrás. (Guillermo)

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. (Carolina)

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. (Silvia)

Los chicos eran hijos de los trabajadores de las estancias y los traían a los chicos en sulky 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)

Cuando yo vine a trabajar acá, el empleado tampero tenía cinco, seis chicos y la hija más grande tenía hijos y el yerno venía ayudar en el tambo y los chicos venían a la escuela. (Sonia)

Los testimonios anteriores dan cuenta de una compleja serie de circunstancias locales convergentes que se encadenarían en la génesis de la escuela rural primaria y pública de la pampa cordobesa como una respuesta de la política educativa: estancias pobladas, formación de colonias agrícolas, actividades agropecuarias intensivas en fuerza de trabajo, emergentes agroindustrias locales, incremento de la población rural y demandas educativas comunitarias.

Por otra parte, la historia de estas instituciones educativas rurales mostraría que en algunos casos los edificios en donde comenzaron a funcionar las escuelas no se adquirieron al mismo tiempo en que se iniciaron las clases, sino que por muchos años las escuelas se instalaron en predios rurales prestados por los dueños de las tierras hasta que el Estado las ubicara en los terrenos y edificios actuales.

El 23 de julio del año 1951 fue creada la escuela, primeramente Julio Fiorelli fue el primer maestro dictaba clases en lo que era la herrería de la estancia y ahí funcionó durante trece años. Después en la parte del casco de la estancia que el Consejo Nacional destina para que funcionase la escuela ahí y empieza a funcionar en el actual edificio que es en el casco de la estancia y en el año 1951 empezó Julio Fiorelli...(Anahí)

En este local, ahora donde estamos nosotros está desde 1960, pero fue cedido, regalado por la empresa de ferrocarriles argentinos, hace del año setenta y hubo una escuela antes que es una escolita muy chiquita, que la deben haber visto, que es con ladrillo que está allá chiquita, que está bien al norte, esa fue donde se fundó acá el Leguizamón la primera vez que vino. (Mirna)

Alrededor del año 1927 existe un grupo de padres que comienzan a contratar una docente paga por ellos mismos para que los chicos aprendieran a leer y escribir, de manera particular se reúnen en la estancia Santa Inés, hoy es San Patricio una estancia turística que tenemos acá a seis kilómetros. (Sonia)

En el año 1933 la provincia en una sesión especial nombra la primer maestra y el nombramiento de la primer maestra es lo que oficializa el funcionamiento de la escuela que en ese momento no tenía nombre y adopta el nombre de la estación, la escuela fiscal de Guardia Vieja, eso funcionaba en un salón que a veces oficiaba de capilla, a veces oficiaba de salón de baile y a veces oficiaba durante el día de escuela dentro de los predios de la estancia. El grupo de padres sigue con el tema de un edificio propio, en el año 1943 la sucesión Artaza dona este predio, es media hectárea, donde se edifica la escuela. (Sonia)

En mi escuela no sé en qué fecha, sé que estaba en una casa grande que cedieron la mitad, entonces a esa mitad le agregaron la cocina y el baño, no sé bien en qué año. (Emilia)

Mi escuela era un ranchito hasta que nos dieron el lugar en donde está ahora que era un campo cercano, y en el 1956-57 se hizo la escuela. (Susana)

No, no, es una escuela que se trasladó, funcionó primero en un campo, más o menos tres años, y en el momento en que se oficializó pasa al actual edificio escolar. Surge como la mayoría como necesidad de educar a la gente de esta zona, fue una iniciativa de la gente y luego al considerar que era de suma importancia es como que el Estado se hace cargo y comienza a funcionar en este lugar, antes creo que estaba a varios kilómetros el otro campo que prestaban para que dieran clases. (Mariela)

Daban clases en una fonda, era como un bar que una familia prestaba por la tarde para que los chicos no perdieran las clases. Ya en 1945 o 1947 se forma el edificio de la escuela, en un terreno que era parte de los Chaz, porque bueno era todo de ellos, después si se fueron vendiendo y dividiendo, bueno ahí se construyó primero un aula grande. (Marcela)

Esta escuela es como una escuela nómada, se fue trasladando de departamento en departamento, este es el tercer lugar. Esta escuelita comienza alrededor, no hay muy muchos datos, porque se perdió mucha documentación pero desde 1911 ya existía... venía trasladándose lo que pasa que cuando se inicia en un lugar y hay poca gente y alumnos se empieza a trasladar, se va trasladando, trasladando, hasta que llega acá a Leguizamón donde la comunidad era húngara, los primero habitantes eran húngaros. Entonces, como había muchos, se trajo para acá, este lugar y ahí comienza la historia en 1925. (Mirna)

Las expresiones de las maestras dicen de un acaso lento proceso de instalación de las escuelas rurales del sur de Córdoba en sus actuales territorios que contempla además la donación o cesión de terrenos y edificios por agentes particulares, como los estancieros, y

agencias de servicio públicos, como el ferrocarril. Así, estas instituciones educativas comenzarían su actividad bajo ciertas precarias condiciones edilicias y/o territoriales que aún hoy se reproducen: en dos de los dieciocho casos analizados los terrenos y/o los edificios de las escuelas continúan prestados por los propietarios de las estancias para garantizar la educación primaria en esos contextos rurales. Esta deuda que los maestros manifiestan cobra mayor relevancia en el marco de la Ley de Educación Nacional, ya que esta normativa expresa la decisión política del Estado de apoyar la modalidad educativa rural. En este sentido las docentes explicaron:

Lo único importante que fue así como relevante, que estuvo en los medios y que todavía sigue es que nos van a hacer una escuela porque nosotros estamos dentro de la estancia Santa Rosa y no es nuestro terreno, no es el terreno propio de la escuela. Entonces, el año pasado nos llamaron, la maestra que había estado antes ella ya había presentado unos papeles y había movido mucho el tema para que se hiciera una escuela y que tuviera el terreno propio, entonces otra estancia, la estancia Santa Ana le donó un terreno a la escuela que lo tenemos nuestro, como nuestro pero la escuela todavía no está. Bueno nos prometieron desde el gobierno de Córdoba, el año pasado, que nos iban a hacer la escuela nueva, nos presentaron e hicieron un acto como que nos entregaban, era todo un simulacro digamos. (Daniela)

La escuela el año que viene va a cumplir 60 años, sesenta años que dentro de la Estancia dejó de ser una comisaría, se habrán dado cuenta del detalle que está toda enrejada la escuela, y la escuela funcionó por los documentos que he leído para la presentación del año que viene desde 1953, 16 de Junio que dejó de funcionar como comisaría; el edificio estuvo un tiempo sin usarse y después de abrió la escuela pero la escuela ya funcionaba en lo que hoy se ve acá enfrente un galpón (me lo contó un papá, la escuela funcionaba en un principio en dos edificios tanto acá como en los salones del galpón por la cantidad de matrícula que había) la escuela se fue adaptando y luego de cerrar la comisaría se instaló acá . La escuela está en un terreno cedido por el doctor no es una escuela con terreno propio y muchas cosas dependen de la Estancia. (Guillermo)

En consecuencia, cabe sostener que la emergencia y eventual 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 al mismo tiempo por la capitalización, la diversificación y la expulsión de las unidades productivas en un escenario argentino de industrialización con sustitución de importaciones.

Una población rural y sus mutaciones

El último censo nacional de población y vivienda muestra que en Argentina alrededor del 90 por ciento de la población residía en el año 2010 en áreas urbanas, o sea pueblos de 2.000 o más habitantes y ciudades de 10.000 o más pobladores. En este sentido, se reconoce que el sur de la provincia de Córdoba, al igual que el resto de la jurisdicción y el total del país, atraviesa una etapa muy avanzada de la transición demográfica rural-urbana (Busso y Carniglia, 2013).

Así, los docentes de la escuela rural identifican varios fenómenos locales de una muy significativa disminución de la población rural reconocida como una de las condiciones del contexto de actuación que, por ejemplo, reduce el tamaño de la matrícula escolar y en algunas ocasiones genera situaciones casi límites para la reproducción de la institución educativa.

Con la inundación la gente se fue yendo al pueblo y han ido cerrando tambos. Últimamente se cerró un tambo muy grande, donde había cuatro o cinco familias trabajando, los chicos venían acá a la escuela y bueno se cerró y se vendió a un pool de siembra, quedó solo una familia. (Silvia)

Cambió mucho la población de la zona porque en un momento vivían los dueños de los campos y los hijos iban a la escuela y después esos dueños se fueron casi todos a vivir a Laboulaye. (Claudia)

Y hará treinta años atrás más o menos la docente directora vivía en la escuela o las dos, en algún momento vivieron las dos y bueno era una población muy grande la que tenía y contaba con la colaboración de mucha gente, de hecho la parte que les mostré que corresponde a biblioteca la hicieron ellos, la gente de la comunidad que tenían hijos, que tenían nietos acá se pusieron y levantaron esa parte. Hoy la situación es distinta, en los campos ya no hay mucha gente. Uno de los tambos no existe más, quedó uno muy chico. Los empleados de esos tambos duran un tiempito y se van. (Carolina)

El desafío más grande que yo veo es que los campos se están despoblando, por lo tanto que las escuelas rurales sigan o continúen va a ser una decisión del gobierno, es decir depende de la economía es cómo vamos a continuar eso desde mi experiencia, aparte de los caminos, de las lluvias, que eso es una lucha constante, yo creo que lo que hoy por hoy está en juego es la población rural. . . por eso te digo que fueron muchos cambios en los últimos tiempos. La tecnología avanzó mucho, si bien dio otros trabajos, en las ciudades pero en la parte rural se vio afectada en cuando a la población de manera negativa, es más cuando yo recorría los 50 km había diez o doce campos con ganadería en el último año había solo dos, nada más, ahí vos ya te das cuenta de los cambios. (Mariela)

La totalidad de los chicos son hijos de empleados, antes no, eran hijos de los propietarios. El tema es que los dueños de las tierras, la mayoría, no se quedaron a vivir en el campo. Van, ven cómo están las cosas, a lo sumo se quedan un día entero pero no se quedan a vivir, dejan a los empleados, ahora tienen movilidad que les permite ir y venir, compraron casas en los pueblos y prefieren ir y venir. (Anahí)

El cierre del ferrocarril durante los años de 1990, en ocasiones asociado incluso a la desaparición de pueblos y comunas rurales, constituye otra de las claves de la disminución de la población rural identificada por las maestras de la ruralidad pampeano-cordobesa.

Mirna y Sonia reconocen ese proceso y su impacto en la disminución de la población rural, en especial de pueblos, comunas y otros modos de residencia agregada de pobladores:

De la comuna no sé mucho, mucho no sé, si sé que había mucha más gente que la población empieza a decaer cuando empiezan a construir la ruta nacional y obviamente cuando deja de pasar el tren. Cuando ya dejó de pasar el tren el pueblo comenzó a morirse, mucha de la gente de acá sé que se fue a vivir a Laboulaye y a Rufino. (Mirna)

... empieza a reducirse la población, que varias fueron las causas que hicieron al despoblamiento: la tecnificación del agro, el cierre de los ferrocarriles, el cambio del trazado de la ruta 7 que aísla al pueblo básicamente de los medios de transporte. Entonces comienza el éxodo de la población, hasta no hace muy poco tiempo quedaban casas, quedaban tanques, quedaban aljibes en pie, pero bueno hace dos años una empresa vino a desmontar y a sacar y desterrar todo lo que quedaba como ruinas del pueblo para destinar esos terrenos a la siembra, a la agricultura. (Sonia)

Finalmente, el trabajador agropecuario con residencia intermitente en el sur de Córdoba, denominado como “golondrina” en referencia a su carácter nómada y estacional, define también a la población rural contemporánea en la región de cuyos hogares provienen los alumnos de la escuela primaria y pública del campo en esta región.

La gente no dura en el campo, no dura, no sé si es porque son bajos los sueldos o será que es mucho trabajo y bueno no dura la gente en el campo y nosotros tenemos una población rural golondrina, los chicos se van cambiando entre escuela rural, por eso a veces se quiere unificar el criterio de la enseñanza para que estemos más o menos iguales. (Silvia)

Por cambios en el trabajo, si, donde los papás van cambiando el trabajo depende lo que le convenga, eso de los tamberos, que hace que desde que estoy en la escuela yo no lo vi, gente que vino se quedaban dos semanas, un mes, cuatro meses y no les gustan y se van a otro lugar y vuelven otros y se pelean y se van. Hay un campo donde viven muchas familias y ahí fue todo el movimiento, se pelean entre familias viene el problema y se van. (Elena)

La matrícula 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)

Estas expresiones de los docentes registran diversas condiciones interrelacionadas de la marcada disminución de la población rural del sur de Córdoba: inundaciones, migración del campo a la ciudad, cese de explotaciones agropecuarias más intensivas en trabajo, traslado de propietarios rurales y sus familias a núcleos urbanos, movilidad de trabajadores dependientes intermitentes (“golondrinas”), cierre de estaciones de ferrocarril y residencia urbana de los docentes rurales.

De este modo, una muy intensa disminución de los pobladores rurales de la pampa cordobesa durante las últimas décadas reduciría la demanda 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 y, como muestra Steinberg (2015), con una infraestructura precaria y una escasa oferta de servicios.

La escuela rural y las variantes de la producción agropecuaria regional

Como se dijo, la producción agropecuaria extensiva predomina a lo largo de la trayectoria de los cuatro departamentos del sur de la provincia de Córdoba con una tendencia histórica de baja capacidad de incorporar fuerza de trabajo directa. Así, se reproduce en este territorio una tendencia global de la agricultura pampeana argentina (Neiman, 2001). Sin embargo, ciertas especializaciones productivas de territorios más acotados, como los que circundan a las escuelas, profundizan o atenúan esta tendencia generando condiciones para una mayor presencia o ausencia de población en las unidades productivas. Así, la ganadería extensiva y en particular la ganadería para producción láctea, en los denominados “tambos”, hoy en crisis por diversas razones (bajas de precios, inundaciones, etc.), demandan mayor cantidad de trabajadores que la agricultura del agronegocio, o sea aquella intensiva en insumos agropecuarios pero casi desprovista de trabajadores permanentes radicados en los campos.

Las expresiones de las maestras reconocen, en consecuencia, tanto las diversas especializaciones productivas cuanto los matices de esta relación entre la escuela rural y las variantes de la producción agropecuaria. Un grupo de docentes destaca en las últimas décadas el proceso de agriculturización basado principalmente en la soja y sus efectos sobre el trabajo y la vida en el campo:

Yo hace del noventa y cinco que me inicié acá, teníamos un total de treinta y dos alumnos, 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)

Generalmente lo que da mayor población es la explotación tampera y parte la ganadera más que la agrícola porque 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)

Crece la agricultura y se desplaza la ganadería; se desplazan los tambos. El tambo grande que se cerró justamente se instaló toda soja y bueno queda uno chiquito que ya están mirando la posibilidad de abocarse a lo que es más la agricultura y dejar. Si, si se desplaza la ganadería por la agricultura. (Carolina)

Tambos quedaron dos, últimamente los tambos van desapareciendo por un problema con la lechería, con la leche, pero nunca fue una zona tampera, tampera, siempre fue poblada de estancias porque como había recibido tantas tierras la familia Chaz . . . Porque se empieza a cultivar y se inclinan más por la

siembra. 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. Ahora se vendió y se dedicaron al sembrado de la soja, hay hacienda pero los tambos se cerraron, se cultiva maíz, y ahora comenzó a activarse por los precios de la carne la ganadería y además resuelven las cosas con muy poca gente porque ponen un empleado, un puestero con la familia en el casco de la estancia continuamente. En la época de la siembra traen a su gente, su equipo para sembrar o cosechar y después se van a otros lugares, porque esta gente tiene tierras por otros lugares, los dueños no son de ahí, ya no son muchas familias establecidas en el lugar. (Marcela)

E: Y los campos acá a qué se dedican?

D: Agricultura y bueno recién este año están dedicándose a la ganadería.

E: Están como volviendo?

D: Sí, están un poquito volviendo a tener animales si no era todo soja, soja y maíz. (Mirna)

La agricultura se fue tecnificando y fue desplazando la mano de obra, el trabajo de cosecha que antes hacían treinta personas, hoy hasta está el tractor automático, con piloto automático, entonces toda esta tecnificación y todo este progreso ha ido un poco en contra de lo que es la población rural porque hoy una estancia puede haber quizás un solo empleado atendiendo, hoy hay otros sistemas de monitoreo para atender el campo, hay otros medios de movilidad, ya el tema del caballo, de salir a recorrer todas las mañanas, hay estancias que tienen una camioneta, tienen un cuatriciclo y recorren la estancia en un rato. Entonces eso ha hecho de que la población vaya disminuyendo. (Sonia)

Yo mucho la parte que yo estuve en la ruralidad no había grandes movimientos porque los alumnos eran hijos de propietarios, los que estaban en ese momento, por eso era una matrícula casi fija, todo depende de la economía del país, si se fomenta la agricultura o si se fomenta la ganadería, en lo rural si se fomenta la ganadería hay puestos de trabajo y si se fomenta la agricultura no porque los cosechadores, los sembradores van cosechan y se vuelven a sus lugares de origen; en cambio cuando hay ganadería ya tiene que haber un puestero y es donde se incrementa la matrícula. En la zona que yo estoy es totalmente agrícola y ganadera no hay tambos tampoco. (Mariela)

Los padres de mis alumnos se dedican a la agricultura, hay una estancia que podría tener más alumnos de ahí pero están priorizando traer empleados sin hijos y lo otro es que había un tambo grande que cerró y bueno no hubo chicos, y bueno todos están abocados a la agricultura, no hay más tambo que era de donde venían los chicos y ganadería nada pero pareciera que va a volver. (Alejandra)

En cambio, otras maestras dicen de cierta capacidad relativa de la ganadería, en especial de los tambos, para generar más puestos de trabajo permanente en los territorios pampeano-cordobeses:

Hay un solo padre de alumnos que es productor y dueño del campo donde está viviendo, los demás son empleados relacionados con tambo. Algunos son propiamente tamberos otros son empleados en la crianza de los terneros en el tambo. Ahora los tambos están tan organizados ya que uno es el tambero, el otro cría los terneros, otro es encargado de la comida para los animales y ellos le dicen el mixero que es el que prepara, muele y reparte toda la comida. Entonces hay gente que es tambera, hay gente que está para la crianza de los animales y hay otros que están para el preparado de los alimentos. Y después hay otro que es empleado rural que bueno por su cuenta cría cerdos y así, 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. (Claudia)

A pesar de que la zona fue afectada por la inundación del año 1999 y todo eso, y la del 2000 en que se cerraron tambos muy importantes, algunos continuaron y esto es lo que mantiene la colonia porque los chicos que vienen a la escuela son los de los tambos. (Miriam)

La matrícula de este año son entre trece y catorce durante todo el año, o sea es fluctuante y depende de la mano de obra que necesiten en el campo porque la zona es tambera por lo general, o sea no es agrícola ganadera, es más bien tambera. (Liliana)

Si 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)

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 47 los adjudicatarios pero ahora yo hace 26 años que estoy en la escuela y antes de que yo fuera en el año 1951 hubo 54 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)

Hay tambos ahora, pero mi escuela se inserta en una zona agrícola-ganadera y en la ganadería no hay tambos, ahora hay un tambito de un señor que es pequeño porque el señor hace mozzarella pero también crían chanchos y hay otra producción menor para subsistencia familiar porque los padres, aparte de ser empleados de campo, desarrollan su propio circuito productivo que es de subsistencia familiar, pero lo macro es la agricultura y la ganadería (Adriana)

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)

Con estos reiterados razonamientos las maestras asumen las consecuencias de diferentes aspectos de la estructura y dinámica agroproductiva regional para la evolución de la escuela rural: las actividades productivas (agrícola, ganadera, mixta), el cambio técnico, el cierre de explotaciones agropecuarias, las orientaciones empresariales, la actividad de contratistas de tareas agrícolas, la disminución de unidades productivas y las políticas agropecuarias.

En consecuencia, dentro del 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 bajo el predominante modelo del agronegocio sostiene actualmente, entre otros aspectos, una muy significativa baja de la población permanente en el campo, en comparación con la ganadería intensiva (tambo), que despliegue demandas educativas escolarizadas.

Trabajo agrario y escuela rural

Como se dijo, la condición laboral y en general social de las familias de los alumnos de la escuela rural establece marcas que sitúan a los estudiantes de cada institución primaria y pública (Steinberg, 2015). Los modos, las relaciones, los oficios/profesiones, las posiciones y las rutinas laborales de padres, madres y otros familiares de los niños, entre otros aspectos, intervienen para configurar domésticamente una estructura de (im)posibilidades para la infancia que concurre a la escuela rural del sur de la pampa cordobesa.

En este sentido, las maestras identifican diversos aspectos de la situación sociodemográfica de los familiares de las niñas y los niños de cada institución educativa. Uno de los rasgos destacados es el analfabetismo de algunos padres de los alumnos, o sea una condición socioeducativa de la Argentina del siglo XIX reproducida en la ruralidad pampeano cordobesa casi dos siglos después:

D: Yo tenía en un campo un papá de mi edad, entre cuarenta y cuarenta y cinco años, que no sabía leer ni escribir, no sé qué ha pasado en esa brecha... entre el sesenta y el setenta y seis, un montón de gente que no sabe leer ni escribir, ya me ha pasado que han venido padres.

E: ¿O sea que puede haber padres de tus alumnos en estas condiciones?

D: De estos alumnos no, pero de alumnos que tuve el año pasado y el año anterior no sabían leer ni escribir, yo les tuve que enseñar lo que ellos ganaban, cómo se sacaba el porcentaje porque pensaban que los patrones se estaban quedando con la plata. Entonces vinieron y yo les dije vos traeme ese dato y

este dato entonces vemos lo que vos tenés que ganar... algunos sí a otros no, el tema es que no saben hacer cuentas, ni mandar un mensaje; entonces hacen el tambo, la parte bruta, el ordeñar a las vacas, saben contar pero te digo que ellos tienen una sabiduría especial con el tema de los animales... (Silvia)

E: ¿Esa es la población de la escuela?

D: Si esa, también hubo de propietarios pero ya están grandes, ya terminaron, ni viven ahí tampoco. Lo que tenemos, que yo me lo planteaba también el año pasado, es que tenemos muchos papás analfabetos y antes no pasaba eso, ahora sí. Entonces empezamos a ver por qué, gente que por ahí no sabe ni firmar.

E: ¿Los padres de los alumnos?

D: Si, los padres de los alumnos, entonces nos pusimos a ver porqué antes no pasaba y ahora sí, y le encontramos la vuelta de que es el tipo de población, en esto de que son peones y tamberos que van y vienen han ido cambiando la población, entonces tenemos mucha gente entrerriana, formoseños ahora, y ese tipo de gente es la que tenemos y es analfabeta y gente con muy escasos estudios... (Silvia)

. . . porque generalmente los padres de los nenes que tengo como empleados digamos no están escolarizados; hay muchos que no saben leer y escribir, hay otros que no han terminado el primario, escriben algunos números pero hasta ahí. (Carolina)

E: ¿Y cuáles son las características de estas familias, tanto las estables como las que vienen y se van?

D: La mayoría de la gente no sabe leer ni escribir, la gente que viene de otro lado porque en su lugar no consigue trabajo en su mayoría saben leer y escribir, pero tienen hechos algunos grados porque han salido a trabajar y si algunos tienen hecho el primario completo. Las familias que tienen el primario y el secundario completo son familias que son propias del lugar (Marcela)

Si, la mayoría tiene la escuela primaria terminada, si de los que tengo la mayoría, salvo uno o dos pero la mayoría tiene la escuela primaria terminada y si muchos con secundarios inconcluso o sea bastante preparados los papás como para acompañarlos en esta etapa; pero están muy desentendidos yo siempre les digo no es solo el trabajo y la casa, ellos se preocupan más a lo mejor por tener la casa impecable viste, yo les digo que déjenlos que disfruten de la casa así como yo disfruto del aula que entren y salgan que no me importa que la ensucien, total yo vengo temprano lavo el piso, no me interesa tener que hacerlo. Pero que los chicos disfruten porque son solo una vez pequeños, grandes después van a ser toda la vida, pero esta etapa de la niñez es difícil que los padres la entiendan, muchos han cambiado sus formas de ver y de tratarlos. (Liliana)

Los papás están alfabetizados, sí, pero no terminaron nunca el primario o el secundario, tengo un papá que no es papá de la nena, es el marido de la mamá de la nena y no sabe ni leer ni escribir, y yo creo que por eso están ocupando estos puestos de trabajo que no quiere nadie . . .no encuentran estabilidad porque

no pueden certificar sus conocimientos en un mundo donde los papeles son importantes. Imaginate aquellos que no saben leer o escribir, es todo un tema para acompañar a los alumnos cuando las prácticas de lectura y escritura no se dan en la familia, es lógico si no lo saben. (Daniela)

El predominio de empleados rurales permanentes o transitorios, antes que de empleadores o trabajadores directos, entre los padres de los alumnos residentes en los territorios rurales también es asumido por las maestras como una clave de los grupos domésticos cuyos hijos aprenden en la escuela del campo pampeano-cordobés del siglo XXI:

Casi todos, digamos hay uno solo que es productor y dueño del campo donde está viviendo, los demás son empleados relacionados con tambo. Algunos son propiamente tamberos otros son empleados en la crianza de los terneros en el tambo . . . Y después hay otro que es empleado rural que bueno por su cuenta cría cerdos y así. (Claudia)

Tengo una familia porque son dos hermanos, dos hermanitas y una hija que es sola la que tengo, tengo solo una familia que son productores y viven acá en el campo los papás. Las nenas viven acá en el campo y esa gente bueno ya los bisabuelos de las nenas venían acá a la escuela y los demás son empleados y son de otras provincias, no son de Córdoba son de Buenos Aires porque por ahí saben traer de Entre Ríos, del Chaco, ahora los que tengo son los de Buenos Aires.(Carolina)

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

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...Otros están desocupados, tenemos una, dos familias que si tienen campo que son propietarios, pero la mayoría de los chicos son hijos de empleados. Acá hay muchos changarines. (Lorena)

Asimismo, el trabajo de los alumnos, o sea los niños y las niñas, en las unidades agroproductivas y los hogares rurales es enunciado por las maestras como un antecedente de eventuales situaciones futuras, acaso el analfabetismo como una de las más significativas entre ellas, cuyas consecuencias vulneran reconocidos derechos de la infancia en particular (Steinberg, 2015) y las familias en general comprometiendo, en última instancia, la condición humana y la constitución de la ciudadanía en los territorios rurales (Grammont, 2006).

Los alumnos suelen trabajar, por ejemplo en las vacaciones sí, lo que no vienen a la escuela aprovechan a trabajar y sino durante el año ayudan a los más chiquitos en alguna tarea. Hay algunos que manejan tractores o le dan leche a

los “guachos” como dicen ellos, a los terneros, pero si, si ayudan. Hay otros que tienen gallinas y ayudan a las mamás dándoles de comer, otros traen los huevos para vender acá, trabajan casi todos en alguna cosa. (Elena)

Como también tenemos alumnos que no siguen el secundario, por más que nosotros les insistimos que es obligación y todo, por distintos motivos algunos no, porque son chicos que les ha costado mucho, que tienen problemas de aprendizaje, otros porque ya los padres tienen escasos estudios no lo consideran importante, entonces “vení a trabajar conmigo al campo” y ya está. Nosotros siempre tratamos de insistirle pero bueno no lo logramos. (Elena)

El secundario muy pocos lo pueden hacer porque ya estamos hablando de irnos a Laboulaye que implica un gasto importante porque la cantidad de kilómetros para un gasto de ir y venir todos los días es mucho y bueno para ir a trabajar allá no es fácil entonces el secundario, no son muchos los que lo siguen (Carolina)

Vemos que nuestros alumnos no tienen una continuidad en la secundaria, por ejemplo llegan hasta tercer año y abandonan el secundario, se da mucho esto del abandono en la zona rural, uno es el tema económico, el hecho de tener un chico, dejarlo o instalarlo en Laboulaye, ...el empleado rural a veces no cuenta con los medios o con una familia para dejarlo en Laboulaye, entonces al chico le compran la motito para que vaya y venga y el chico se cayó dos veces porque el camino estaba feo, el papá dice no lo mando más y que me ayude en el campo. Entonces estamos con el tema del RENATEA (Registro Nacional de Trabajadores y Empleadores Agrarios), el trabajo infantil, la distribución de folletos, yo me manejo mucho con el tema de llevarlos...a veces eso molesta de que la maestra diga algunas cosas. Pero bueno no me importa y es lo que a mí me corresponde. (Sonia)

A mí me tocó siempre con hijos de dueños de campos, ellos estaban presentes siempre, los padres estaban interesados en que sepan, en que asistan a la escuela porque saben que sus hijos van a continuar, en cambio a veces el nivel educacional de los padres es relativo, no hay tanta diferencia. En cuanto a los empleados ahí está la diferencia porque a veces el patrón le paga al niño, esto entre comillas, si es que este ayuda en determinadas tareas y les dan un poco más de beneficios entonces “bueno hijo, si otra oportunidad no vas a tener, nos ayudás”, me parece que pasa mucho por las condiciones en que está cada empleado y las perspectivas que tiene sobre ese hijo, si es por necesidad, por alimentación o por qué motivo están en el campo en esas condiciones. (Mariela)

Por otra parte, alumnos y docentes sufren las consecuencias de una producción agrícola, como la del agronegocio, intensiva en el uso de insumos químicos. Las conflictivas fumigaciones aéreas y/o terrestres suelen desarrollarse cuando los protagonistas del aula están en horario escolar. La lógica tecno-productiva del agronegocio (Gras y Hernández, 2013), con una intensa actividad agrícola en las zonas de las escuelas, establece que muchas de estas instituciones hoy padecen las fumigaciones de los campos con distintos agroquímicos (herbicidas, insecticidas, etc.) de un paquete tecnológico, como se

dijo intensificado en las últimas décadas. Esta situación configura un incumplimiento de la ley provincial N° 9.164 que establece que las fumigaciones aéreas con los agroquímicos más peligrosos debe hacerse fuera del radio de 1.500 metros, en donde exista asentamiento de población, y de 500 metros, para los productos menos riesgosos. En la mayoría de los casos sucede que los agricultores, a veces pertenecientes a empresas que no necesariamente son las dueñas de las tierras, no solo violan dichas distancias mínimas sino que tampoco dan aviso de que efectuarán la actividad ni muchos menos comunican sobre el producto y la toxicidad del mismo. Así lo manifiestan las docentes que, explícita o implícitamente, reconocen también ciertos conflictos vecinales del campo asociados con las fumigaciones aéreas y terrestres:

Si nos pasan por arriba, yo el otro día llamé a un dueño de campo para que nos dejaran de fumigar, yo los conozco, yo hace tanto años que estoy y los conozco y ellos lo que pasa que buscan fumigar cuando nosotros no estamos. (Silvia)

Al lado tenemos el tema de las fumigaciones, hay una ley de fumigaciones que dice que las escuelas rurales constituyen un centro poblado, sobre todo en las escuelas donde se almacenan alimentos, esto del tema de la agricultura que se ha acercado tanto hacía las escuelas, tiene que ver con un problema que se genera por el avance de la agricultura en los caminos rurales, en los caminos en este caso del ejido urbano, las fumigaciones, las consecuencias de las fumigaciones en la salud. Entonces todo eso hace de que en la escuela rural entren en juego todos esos factores. Hoy por hoy una escuela de doce o de veinte alumnos es una escuela superpoblada. (Sonia)

El hecho de tener que interferir ante la justicia y ante un montón de entes como catastro para decir corresponde una calle, los chicos tienen derecho a venir a la escuela por la calle y que la calle no esté sembrada, no esté fumigada. Las consecuencias de las fumigaciones son hoy por hoy para la salud sabemos que son letales, el riesgo es muy grande, entonces el hecho de que acá se elaboren alimentos y que no se respeten los metros para lo que es fumigación terrestre y no se puede hacer fumigación aérea porque es un centro poblado, directamente la fumigación aérea no se puede y se hace. (Sonia)

Es una situación que hay que mantener y manejar muy bien, a mí me ha tocado que eran los padres de mis alumnos los que estaban fumigando porque eran los propietarios, entonces había que manejarlo con mucho cuidado al tema, había gente que tenía cuidado y esperaba al menos que la escuela esté cerrada o que los vientos no estén a favor de la escuela. Pero en realidad la concientización es escasa y sobre todo para los que la manipulan porque no andan con las condiciones necesarias de guantes, barbijo, botas, bueno lo que necesita para trabajar. Se han muerto animales en donde han fumigado, o han tirado los bidones en los bebederos o en los tanques y se han muerto diez o cinco ovejas, después es como que ellos reaccionan, muchas veces pasa que cuando se sienten mal, se sienten descompuestos, a veces se dan cuenta que son las fumigaciones pero es como que forma parte de lo habitual. (Mariela)

Como se dijo, las manifestaciones coincidentes de las maestras identifican diversos aspectos de la situación sociodemográfica y cultural de al menos algunas las familias y los hogares de las niñas y los niños de cada institución educativa que inciden sobre las posibilidades de aprendizajes significativos en la escuela primaria rural y pública: analfabetismo de padres, migraciones reiteradas, pobreza rural, desocupación agraria, calificaciones laborales bajas y precarias, trabajo infantil, desinterés familiar por la educación y riesgos laborales.

En síntesis, 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.

Un extenso territorio vulnerable

Como se dijo en el Capítulo 1, las dieciocho escuelas visitadas durante el trabajo de campo se ubican principalmente en el departamento Roque Sáenz Peña, ubicado al sur de la provincia de Córdoba con una superficie aproximada de un millón de hectáreas y, según Avedano y otros (2107), una variabilidad de ambientes, algunos de alto potencial agrícola y otros con serias limitaciones para la producción agropecuaria. En este territorio las lluvias de los tres últimos años alcanzaron los máximos históricos y superaron en 200 milímetros el promedio histórico de 825 milímetros (INTA, 2017). Por otra parte, desde la campaña agrícola 1986/1987 el tradicional uso pastoril de los suelos ha sido sustituido por el uso agrícola basado en los cultivos de soja y maíz. Este incremento de las precipitaciones junto al 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 ciudades y pueblos de la región. Así, durante la etapa final de nuestro trabajo de campo (año 2016) más de un 40 % del, en general, vulnerable territorio agropecuario regional atravesaba problemas de inundación o anegamiento que afectaban el trabajo y la vida en el campo.

En este sentido, la producción agropecuaria pampeana ocupa grandes superficies de otras cuatro provincias argentinas que se suman a la jurisdicción cordobesa. Las amplias extensiones del sur provincial implican, para cualquier actividad territorializada como la agricultura y la propia educación rural, el recorrido cotidiano de largas distancias comparadas con las trayectorias de los habitantes urbanos. Entonces, las maestras, en general residentes en núcleos urbanos (ver Cuadro N°2 en Anexos), tematizan a la distancia entre sus residencias y la escuela como una clave diaria de su trabajo.

Además Santa Ana está a veinte kilómetros, no está tan cerca para... A mí eso es lo que me parece que estamos muy lejos para algunas cosas. (Claudia)

Creo que ese es el problema más grande que tenemos el problema de casi todas las escuelas rurales, que la ayuda que tenemos es de las colonias y todo a pulmón y ni hablar de las distancias que tenemos para llegar y bueno el transporte mismo de los chicos, no todos tienen en qué venir. (Carolina)

Nosotros hoy día para llegar a la escuela hicimos casi 140 kilómetros; convengamos que tenemos 70 kilómetros de tierra y si bien La Cesira es la más próxima desde Córdoba es bastante inaccesible el camino. Si alguna vez tuviéramos que pedir una ambulancia para la escuela sería un caos siguiendo todo un protocolo que corresponde a la provincia ojalá nunca pase ojalá nunca tengamos una urgencia de esas porque tanto policía como salud son inaccesibles...(Guillermo)

Tengo una familia que recorre mucha distancia, como 20 kilómetros más o menos, pero tienen su propia movilidad, su auto y los otros alumnos están cerca y vienen caminando. (Adriana)

Ese es un gran problema de la escuela rural: las distancias. Ahora con el tema de las revistas era la idea era compartir cosas, de estar más juntas, de trabajar en conjunto pero el tema de las distancias... las distancias es un tema porque a veces son muchos kilómetros, viste que hay dos agrupamientos, esos chicos se juntan en Laboulaye y nosotros en Levalle que no estamos cerca, ni hablar la escuela fábrica N°3, Colonia El Noy. (Marcela)

Tenemos chicos que están muy lejos y muy cerca también. Tenemos a metros, te puedo decir tres mil metros ahí atrás, o a ochocientos metros por acá atrás. Sí, porque ellos lo midieron con un GPS (Sistema de Posicionamiento Global) de un teléfono y era viniendo por la tranquera, si cruzan por acá atrás es mucho más cerca, viniendo por la tranquera son ochocientos metros y aquellos son de tres mil que pensamos que era ahí nomás y cuando medimos dijimos “ah”!! con razón pobrecitos y tardan y tardan y tardan. Era más de media hora que les llevaba venir, si cruzan si es más cerca pero usando el camino es más lejos. Después tengo otros que están a ocho kilómetros. (Liliana)

E: Entonces en qué horarios irías al colegio? Ahora van a la tarde...

D: Yo voy de doce a cinco, ahora hago eso para recuperar las clases que hemos perdido por la lluvia.

E: A qué hora salís de tu casa?

D: 10:30 o 11:00 hs, porque tardo una hora, porque está el camino feo, sino en cuarenta minutos ya estás.

E: A cuántos kilómetros me dijiste que estaba la escuela?

D: A 40 km, así hago una hora de ida y una hora de vuelta. (Daniela)

...los padres no te participaban para nada aparte ellos faltaban mucho por las distancias que tenían y por el trabajo les era imposible ir a las reuniones o participar de alguna fiesta escolar, de algún acto o de alguna actividad. (Anahí)

E: A cuántos kilómetros estás de la escuela?

D: Normalmente tendría que estar a 7 kilómetros, pero el camino está cortado dando la vuelta son 25 kilómetros. (Alejandra)

E: Vos Emilia a cuánto estás?

D: A 45 kilómetros.

E: Tenés vehículo vos?

D1: Voy en el vehículo mío, tengo 40 de ruta y 5 de tierra... (Emilia)

La actividad cotidiana en la escuela rural depende, en consecuencia, de la cantidad y calidad de una infraestructura vial que deben recorrer diariamente unos maestros y unas maestras rurales que, dentro de los dieciocho casos consultados, residen en general, y con pocas excepciones, en pueblos y ciudades distantes de las instituciones de su desempeño laboral (Ver Cuadro N°2). En este sentido, los docentes reconocen reiteradamente al estado de la red vial, compuesta a menudo por caminos de tierra, como otra significativa condición de (im)posibilidad de su trabajo y de la educación de sus alumnos.

Entre los problemas tenemos el problema de los caminos que con este tiempo cuando llueve cambiamos los horarios por mañana o tarde, el tema de la matrícula de algunos chicos, el problema de la inasistencia, no de todos, de algunos, y el problema que siento yo que tengo de tantos años de institución es que no tenemos un apoyo a nivel inspectora. (Silvia)

Es una escuela que se accede por ruta, así que eso es tener una gran ventaja porque es muy distinto a lo de Silvia porque a ella con esos caminos se le ha inundado la escuela, ella tuvo muchos más problemas, hay días que no puede ir, nosotros podemos ir todos los días, la ruta permite eso, que nosotros no tengamos inasistencia por mal tiempo o malos caminos, en cambio los chicos sí, con esto de las tormentas y las lluvias han tenido muchas inasistencias, tuvimos que hacer algunas adecuaciones porque realmente los caminos están intransitables. (Elena)

Ahora el tema de los caminos es que están levantados, están arreglados pero si llueve hay alumnos que faltan si, los caminos al estar levantados son peligrosos porque patinan. Después que llovió al otro día no hay problemas porque no hay lagunas nada, pero durante la lluvia son peligrosos, algunos faltan pero como saben que yo estoy cerquita saben que yo voy, estoy a 700 metros; hay tres o cuatro que están cerquita que van. (Claudia)

Tenemos chicos que vienen del campo, de campos cercanos, vienen en moto, algunos papás los traen en camioneta. El problema que tenemos es cuando llueve porque por el camino esos chicos más valen no vienen a la escuela. Pero los de la comuna sí, no es que los días de lluvia no hay clases, salvo que llueva mucho y que nosotras no podamos pasar por el acceso, que tenemos 4 kilómetros de tierra pero tiene que llover 30 milímetros. Entonces nosotras llamamos acá temprano y preguntamos cómo está el camino y bueno si no hay clases, se les avisa a los chicos por teléfono. (Lorena)

Ahora los caminos están lindos porque los están arreglando más seguidito, entonces cuando llueve está bien asentada la tierra, no hay problema. Pero los primeros años que yo vine eran un desastre, directamente no podías pasar, lo que pasa que obviamente por ahí pasan mucho los camiones cargados con cereales imagínate el día de lluvia que llueve: se hacen unas huellas

impresionantes porque son muy pesados. Ahora que están arreglando, que viene el consorcio de Rosales, lo que lo arreglan, ahora están de maravilla. (Mirna)

Yo tengo 22 kilómetros de ruta, por Ruta 4 y después casi 20 kilómetros por camino de tierra. . . Yo lo hago en moto, voy y vengo en moto todos los días. Y los caminos están feísimos. . . Y el tema de los caminos cuando llueve, el consorcio que se encarga del camino donde está la escuela nunca se preocupó tanto, yo he llamado para que arreglaran porque es un camino feo... (Daniela)

El año pasado y este faltaban un montón los chicos y era por problemas de caminos. Si bien no es tanta la distancia pero era imposible llegar tanto en épocas de lluvias como en la época en donde está la cosecha hay caminos cortados porque todos pasaban por ahí y era un desastre porque todos dejaban las marcas o las huellas . . . No, PAICOR (Programa de Asistencia Integral de Córdoba) nosotros no tenemos porque en un tiempo tuvimos que renunciar porque había que ir a buscar los cheques y no teníamos caminos, teníamos que llamar por teléfono. (Anahí)

Una de las cuestiones que nos está afectando bastante es el tema de los caminos, que es externo a nosotros pero que no está afectando bastante y en mi caso la inasistencia de los chicos. (Alejandra)

El auto se viene abajo, es una cosa tremenda el desgaste que tenemos con los autos, además que los caminos no están bien, eso es otra cosa por la que estamos luchando porque por más que no sea una cuestión pedagógica influye directamente y no están en las condiciones o con el mantenimiento que tendrían que tener, lamentablemente no. (Susana)

La extensa geografía del sur de la provincia de Córdoba es también un territorio vulnerable, por ejemplo ante contingencias climáticas (Avedano y otros, 2017). En dichas condiciones agroecológicas la no ocurrencia de significativas inundaciones recurrentes dependería de, entre otras condiciones, tanto un manejo agronómico adecuado en las explotaciones agropecuarias cuanto de obras de infraestructura regional sustentables (canales, embalses, etc.). Entonces, dado que ambas condiciones se manifiestan como insuficientes en toda la región, las inundaciones afectan cíclicamente a los núcleos urbanos y las áreas agroproductivas. Así, una reciente inundación afectaba en abril de 2017 a más de 50.000 hectáreas del Departamento Roque Sáenz Peña, o sea un 12 % de la superficie departamental, ocasionando graves pérdidas de cultivos, impedimentos para el trabajo en los tambos y reiterados trastornos a la población (*Puntal*, 10/5/17, pág. 20).

De este modo, las maestras recuerdan reiteradas situaciones de inundación, algunas muy críticas que comprometen el trabajo en las escuelas públicas rurales y, en consecuencia, afectan la alfabetización de los niños del campo:

Después estuvo lo de las inundaciones en el novenita 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. Los inspectores nos decían déjenla, las reubicamos, pero yo nunca me quise ir de esta escuela. Entonces siempre insistimos, buscamos a los chicos, fuimos a otro lugar, sacamos las cosas porque teníamos el agua a la cintura.(Silvia)

En el noventa y nueve y en el dos mil uno, en el noventa y nueve era la ruta, nosotros no podíamos pasar por la ruta, porque una parte de la ruta cuatro... lluvia se había tapado parte de la ruta, entonces pasábamos como podíamos... 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, decí que la ruta era recta ...Yo me acuerdo que ese año terminé y se me subió el colesterol, me influyó en la salud....

E: El stress...

D: Porque claro pasaba unos nervios... 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, había que pasar ese pedacito en lancha, porque estaba llena de agua la parte del puente, sino había otro camino y también era muy complicado porque las napas estaban altas y al pasar tantos camiones que no podían pasar por ahí estaba lleno de baches. (Elena)

. . . Se disminuyó muchísimo la matrícula. Y cuando tuvimos inundaciones también, hubo momento en que tuvimos once alumnos, ocho alumnos y seguíamos siendo dos docentes, también mi compañera estuvo de licencia y en tareas pasivas, por eso creo que seguimos siendo las dos, es decir seguimos estando en el cargo porque ella está con tareas pasivas, licencias, varios años estuvo así, entonces bueno ella no trabajaba y trabajaba yo. Bueno las inundaciones no afectaron mucho y ahora como se recuperaron bastante los campos y algunos tambos siguen firme, la matrícula se mantiene. (Claudia)

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 y las maestras no estaban porque había agua en las aulas y las familias tuvieron que irse. Pero nosotras nos quedamos aunque fuera a la orilla de la ruta, íbamos todos los días a trabajar y si hoy lo tuviera que hacer no lo haría nuevamente porque estuve con neumonía de la que no me podía recuperar porque ni licencia teníamos. (Adriana)

No entró el agua a la escuela, pero si estaba rodeada y los chicos no podían pasar, ni con tractores se podía llegar. Yo en ese momento vivía en el edificio viejo, estaba aislada de todo, entonces la municipalidad de Serrano nos propone trasladarnos a Serrano, o sea que me trasladara yo con todos los chicos, y nos daban en el Instituto San Alberto y San Enrique para que pudiéramos vivir ahí, íbamos a comer al comedor municipal. Y bueno fue una decisión dura para tomar porque mucha responsabilidad para mí, para estar a cargo de todos los

chicos durante las 24 horas y para los papás también de poder desprenderse de sus hijos, porque si bien había dos mamás que se rotaban, pero no era fácil, aparte por los chiquitos, pero antes de perder el ciclo decidimos irnos y trasladarnos a Serrano. Fueron dos meses que estuvimos allá, durísimo, la primera semana se enfermaron todos con diarrea, vómitos, no sabemos si fue el agua, la misma situación, o qué fue, no sabemos... (Miriam)

A la escuela no entró el agua, la escuela parecía una isla en esa época, o sea cruzaba la calle todo, pero la escuela no pero todo tenía agua. Fue por poco tiempo pero quedaron afectados los campos una barbaridad, porque las vacas no tenían piso así que gente tuvo que vender el tambo entero y desprenderse de todo eso. Después bueno empezaron a remontar sembrando y otros que han reabierto ahora . . . me agarró la inundación del '87 en aquella zona y estuve dos meses viviendo en el campo, o sea fui, yo me quedaba de lunes a viernes, es decir fui a quedarme una semana y me tuve que quedar dos meses . . . Yo era joven, me la aguanté porque estaba con todas las ganas, era soltera y sin nadie a cargo, la verdad que si me pasa ahora no sé lo que haría, pero bueno eso es lo que tiene este tipo de escuelas las sentís como tu casa y en el momento que pasa algo uno pone todo. (Liliana)

En el año 2001 está la última inundación grande de Laboulaye, por lo tanto los caminos aíslan lo que es Guardia Vieja. Todo el camino de acceso desde la ruta siete, inclusive la ruta siete queda bajo agua, hasta ese paso a nivel que ustedes pasaron y que está hecho por los papás de la zona. Ese no es el paso a nivel original, ese se inundó, por eso este no tiene señalización porque fue hecho por los productores, por los papás de la escuela. La escuela pasa a funcionar como centro sanitario, el personal del hospital es trasladado para la estancia San Patricio en tractores y vienen a atender los médicos, vienen a vacunar, vienen a traer mercadería, vienen a traer velas para las casas que no tienen energía eléctrica y yo dejo de poder ir y venir todos los días. (Sonia)

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 sino tenés el agua en el colegio, está en los caminos. Se pierde la continuidad pedagógica, si perdés muchos días es como que arrancas de cero, por suerte este año tuvimos tormentas pero no inundaciones de suspender las clases. Además en esas situaciones los padres están, es decir les importa mejorar su situación, ver qué hacen en el campo y la educación pasa a segundo plano. (Daniela)

. . . Ya el domingo a la tarde volvía a la escuela sino me agarraba al otro día a la mañana con la lluvia. Los caminos se inundaban y no podía pasar por tres o cuatro días porque no es solo la lluvia del día que llueve, sino que tenés que esperar que se seque una vez que salga el sol, porque por más que no llueva las lagunas que hay no puedes pasar con el auto. En mi caso particular necesitaba un día de sol competo para que se pudiera pasar al otro día. (Mariela)

Como se dijo, la ausencia de infraestructura y servicios constituye una marca histórica del espacio rural argentino en general y de amplios sectores de la pampa argentina (Kessler, 2014; Steinberg, 2015) acaso más difícil de resolver en este siglo XXI con marcado predominio de la población urbana en la región. Los caminos rurales que transitan diariamente las maestras del campo dan cuenta de esta situación de extenso territorio vulnerable que caracteriza a la amplia región de nuestro trabajo de campo.

Así, a menudo las responsables del proceso de enseñanza-aprendizaje dan cuenta de los riesgos y los problemas efectivos de un territorio vulnerable para el desempeño de sus tareas: amplias distancias entre la escuela y las viviendas de sus actores, ausencia de transporte público, deficiente estado de una red vial en general no pavimentada, rutas con recurrentes deterioros, daños en vehículos propios, peligro de accidentes, inundaciones prolongadas con perjuicios para la salud, traslados circunstanciales de escuelas, cierres de explotaciones agropecuarias y zonas en emergencia agropecuaria son reconocidos como manifestaciones recurrentes de una problemática reiterada.

Entonces, la vulnerabilidad agro-ecológica, por ejemplo a inundaciones, del extenso territorio del sur de Córdoba profundizaría los rasgos de aislamiento y de carencia de infraestructura y servicios habituales en la región reproduciendo históricas carencias de la escuela que se actualizarían ante las crecientes iniciativas de digitalización de la educación y la vida contemporáneas.

La escuela de la colonia, la escuela de la comuna

Nuestra perspectiva asume que, como se dijo, la caracterización de la escuela rural primaria y pública debe ser sensible a las transformaciones de la ruralidad cuyos cambios afectan a las condiciones del trabajo y la vida en el campo de la pampa cordobesa hoy atravesado por el agronegocio como modelo agro-productivo predominante. En este sentido, Cloquell y otras (2014) adoptan el criterio de Murmis y Feldman reconociendo que, entre otros cambios, coexisten dos procesos en el territorio pampeano: por un lado la disminución de la población rural agregada y dispersa y, por otro, el crecimiento de la población de los pueblos rurales.

Entonces, si bien las instituciones de educación primaria rurales muestran aspectos en común, las maestras mencionan diferencias importantes entre ellas asociadas a los matices específicos de la población y de los territorios en donde se localiza la escuela. En este sentido, entendemos que las variadas dinámicas que se desarrollan en cada territorio en cuanto a lo económico, social, cultural, ambiental y político-institucional hacen a la configuración de un mundo rural heterogéneo que impacta e impregna a las escuelas presentes en ese espacio.

Las maestras de la ruralidad muestran cierta sensibilidad frente a las características diversas de sus escuelas:

No son parecidas por el contexto, hay escuelas que están sobre ruta que ya es otro contexto y está la escuela “rural-rural” y la escuela rural más urbanizada que es la que está más en contacto con la gente, que es la que van todos los días

a la escuela porque pueden ir porque están sobre ruta. En cuanto a edificio, este es el edificio más grande de todas las escuelas rurales que yo conozco que son casi todas, este es el edificio más grande. Las que están en ruta son otra cosa porque las cuestiones de 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)

No hay escuelas que están peor que yo, que tienen cuarenta kilómetros de camino, pero por ejemplo La Providencia tiene cuarenta kilómetros, que la maestra de esa escuela estuvo también en Guardia Vieja, pero la más complicada es la de La Providencia por los cuarenta kilómetros para adentro y ella reside en Laboulaye. Después la chica que está en Santa Rosa que de la ruta le quedan treinta que también viven en Laboulaye y esa escuela no tiene edificio, están en una estancia. Después hay una escuela que es semirural que es la de Leguizamón, es rural, pero tiene casas es como una comuna. (Claudia)

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 escuelita 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 edificio 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, los viajes son largos, son cansadores porque hay más de una hora de viaje. (Guillermo)

Hay escuelas que accedes por ruta, otras tenés caminos de tierra, algunas que tenés de las dos cosas, otras puramente tamberas otras zonas sojeras, por ejemplo la escuela de Santa Rosa, que tienen el plano, tienen el terreno pero no se la construyen, además el edificio está muy deteriorado, después tuvieron un aula que era un container, ahora no, están en otro edificio, pero no tienen edificio propio. Hay de todo, variadito el panorama. (Elena)

De este modo, uno tras otro los testimonios de las maestras identifican varios factores que contribuyen a la diversidad en la unidad característica de las escuelas rurales: presencia en áreas urbanizadas, tamaño del establecimiento, ubicación sobre rutas, distancia a núcleos urbanos como la cabecera del departamento, tenencia de edificio propio, mantenimiento de la infraestructura, estado de los caminos de tierra y actividad productiva predominante en la zona.

Un patrón de diferencia entre las escuelas rurales sostenido por las maestras dice sobre una característica de las instituciones acaso crítica para establecer condiciones de viabilidad futura de los centros educativos del campo. Las maestras distinguen entre las escuelas de las colonias, o sea las áreas actualmente con población dispersa remanente de

colonizaciones del espacio rural, y las instituciones de las comunas, los territorios con población aglomerada y alguna forma de gobierno local institucionalizada, es decir de alrededor de algunas decenas o centenas de residentes rurales aún sobrevivientes de los procesos socioculturales que tienden a vaciar al campo de pobladores al tiempo que reproducen las relaciones sociales vigentes.

Por un lado, las maestras entrevistadas se muestran, en clave histórica o del presente, como particularmente sensibles a este patrón de diferencias entre las escuelas por ejemplo cuando describen las escuelas de la colonia.

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, porque 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. Había un club, que ahora fue el que pasamos cuando vinimos, el que está al costado del camino, bueno esa era el club. (Silvia)

La escuela fue fundada, se toma el año mil novecientos cuarenta y uno, que es al año en donde está el edificio actual. En realidad en mil novecientos treinta y nueve empezó a funcionar por una demanda de la comunidad que se había empezado a poblar, había muchos chicos. Como no tenía lugar para funcionar, el ferrocarril le prestó lo que era la casa del encargado que todavía está, está bastante arruinada pero todavía está. Mientras tanto se iba construyendo la escuela porque una persona donó el terreno en donde se construyó la escuela y después la capilla al lado y a los dos años, digamos, se trasladaron. Se toma como fecha de fundación el doce de octubre de mil novecientos cuarenta y uno. Se dice que cuando comenzó tenía muchos alumnos, como setenta alumnos dicen que iban, así cuenta la gente del lugar y chicos grandes porque venían de todas las edades pero muchos chicos grandes porque estaban sin escolaridad. (Elena)

Por la calle que ustedes vinieron, si siguen por esa calle ya después eso es Providencia, provincia de Buenos Aires, estamos en el límite, cerca de acá a 10 kilómetros hay una escuela rural de provincia de Buenos Aires y ellos lograron que les hicieran como un jardín de infantes que toman niños de 2 a 5 años, estos alumnos de esta colonia se pasaron a esa otra escuela y ellos lograron abrir un jardín con alumnos de esta colonia. (Miriam)

Por otra parte, algunas de las maestras entrevistadas tematizan la especificidad de la escuela primaria y pública de la comuna rural en los siguientes términos:

Salguero es un pueblito, es como Riobamba, son como comunas grandes pero que tienen mucha gente por lo que las maestras a cargo son dos, que generalmente se dividen en ‘primer ciclo’ que son 1º, 2º y 3º grado y en ‘segundo ciclo’ que es 4º, 5º y 6º grado. Las demás estamos más o menos en la misma situación porque de repente la diferencia entre tener cinco y tener diez... (Carolina)

Esta escuela tiene características de rural, pero también de escuela urbana. Porque está inmersa en una población muy chiquita pero es una población al fin; hay un destacamento de policía, hay una comuna. Es una población de casi doscientas personas, creo que son ciento setenta personas y la mayoría de los chicos son hijos de los empleados de las estancias, porque está rodeada de estancias y algún que otro tambero. Entonces, el número de chicos no da para que sea una escuela con características urbanas. (Marcela)

Nosotros gracias a Dios tenemos ese beneficio porque no somos una escuela tan aislada, alrededor está la comuna. Acá siempre tenemos la ayuda de la comuna que les decimos todos lo que necesitamos y siempre que se pueda nos ayudan, ya se económico o por ahí necesitamos hacer charlas con profesionales y ellos lo organizan . . . De todas las escuelas rurales yo creo que uno de los beneficios nuestros es que no estamos solos. (Lorena)

De la comuna no sé mucho, mucho no sé, si sé que había mucha más gente que la población empieza a decaer cuando empiezan a construir la ruta nacional y obviamente cuando deja de pasar el tren. Cuando ya dejó de pasar el tren el pueblo comenzó a morirse, mucha de la gente de acá sé que se fue a vivir a Laboulaye y a Rufino . . . Y ahora en la comuna están viviendo alrededor de 50, 60 personas. (Mirna)

En consecuencia, cabe reconocer la presencia en el siglo XXI de más de una clase de escuelas rurales en el sur de la pampa cordobesa. Dadas las diferencias que se establecen entre 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 las comunas, esos espacios también rurales con reducida población agregada bajo alguna forma de gobierno local.

Un compromiso local con la escuela rural

En las actuales condiciones de la ruralidad cordobesa adversas, en general, para las escuelas primarias, estas instituciones educativas públicas sobreviven en parte también por un renovado apoyo, con raíces históricas, de las comunidades y grupos locales de población agregada y dispersa. Así, las cooperadoras escolares o agrupaciones menos formalizadas de padres de alumnos, ex alumnos y vecinos constituyen uno de los modos de organizar este apoyo a la escuela rural que será analizado en el siguiente capítulo como uno de los componentes destacados de la red o trama de relaciones que la institución establece con los actores rurales y urbanos de su entorno. Sin embargo, en esta sección interesan otros criterios y modos de manifestación de dicho compromiso local expresados por agentes

externos a la institución e identificados por las maestras entrevistadas tanto en la trayectoria cuanto en la actualidad de esta escuela pública del campo del sur cordobés.

Son todas esas cosas que uno pasa, pero así y todo no la dejó a la escuela rural, la voy a defender hasta que me jubile. Después cuando me jubile haré cosas para las escuelas rurales también. Visitaré las escuelas cuando esté aburrida. (Silvia)

Esta escuela fue fundada, se toma el año mil novecientos cuarenta y uno, que es al año en donde está el edificio actual. En realidad en mil novecientos treinta y nueve empezó a funcionar por una demanda de la comunidad que se había empezado a poblar, había muchos chicos, como no tenía lugar para funcionar el ferrocarril le prestó lo que era la casa del encargado que todavía está, está bastante arruinado pero todavía está, mientras tanto se iba construyendo la escuela porque una persona donó el terreno, en donde se construyó la escuela y después la capilla al lado y a los dos años, digamos, se trasladaron. (Elena)

Yo creo que la gente de acá de la colonia si cierran la escuela, se muere, porque todo, todo pasa por la escuela, acá en frente hay un club que está formado, hay una cooperadora, una comisión y los pocos que hay se juntan y juegan a las bochas, a las cartas, organizan cenas, pero desde que la escuela funciona como corresponde todas las cenas y cosas que se realizan se hacen en conjunto con la escuela, o sea que todo depende de la escuela. La verdad es que tienen un gran sentimiento por la escuela porque la gente que queda en el pueblo ha venido a esta escuela y sus hijos han venido a esta escuela, sus nietos también han venido acá por lo que tienen un sentimiento muy fuerte por la escuela. (Carolina)

En el caso del SUM (salón de usos múltiples) si estamos recibiendo ayuda de la provincia porque hicimos un proyecto, que fue avalado, el jefe comunal también nos ayudó, el inspector XX, porque vio la necesidad de que si llueve los chicos tienen que estar adentro sin poder salir a ningún lado, porque si llueve los chicos quedan encerrados, no pueden hacer educación física, no podemos programar los actos. (Marcela)

...mi familia ha venido a trabajar acá, mi hijo, mi hija me ha ayudado a armar el acto de fin de curso, ahora somos dos maestras pero cuando quedé sola uno me ponía la música, el otro me ayudaba en otra cosa y así, somos una gran familia... En cambio, las familias de mis actuales alumnos se involucran muy poco en este trabajo. Muchos trabajan todo el día, es como que vienen por el hecho de conseguir trabajo pero no existe tanto compromiso, supongo que porque algunos ya sabe que su tiempo es pasajero, que no se van a establecer. (Liliana)

Varios aspectos identifican estos testimonios de las maestras acerca del apoyo comunitario a las escuelas rurales primarias y públicas: demandas educativas locales, sentimientos de ex integrantes, donación de terrenos, cesión de edificios, generaciones familiares escolarizadas y apoyo acaso ambivalente de las familias con actuales alumnos.

En este marco, la población local asume un relativo compromiso con la escuela rural, a través de actores individuales y colectivos, reconocido e incluso compartido por los actuales responsables del proceso de enseñanza-aprendizaje como una de las claves actuales de la continuidad, pese a la crisis, de una institución básica de la ruralidad pampeana.

3.3. Emergentes situacionales de una escuela rural en transiciones

La escuela rural constituye una institución educativa complejamente situada. Esta condición contextual atravesaría los procesos de acceso a las TIC 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 establecen las condiciones para las experiencias de apropiación de las TIC por los sujetos de la educación rural primaria y pública.

En este sentido, nuestro análisis de los testimonios de los docentes rurales entrevistados acerca de la situación de dicha escuela rural da cuenta de los siguientes emergentes contextuales:

- 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, una institución pública acaso única para garantizar el derecho de la población a una alfabetización ahora también bajo incipientes procesos de digitalización.
- La agricultura familiar, una categoría social subordinada, vulnerable y demográficamente predominante en dicho territorio durante el siglo XX, resulta clave para comprender la génesis y transformación de la escuela rural por cuanto ha generado uno de los modelos productivos y de vida más peculiares de la historia agraria regional.
- Esta condición situada de la escuela rural emerge también desde cierta sensibilidad de sus docentes del sur de Córdoba por el conocimiento local, en general sostenido desde una memoria oral antes que escrita, como una de las claves para comprender la situación actual de una institución que atraviesa, entre otras transiciones, dichos procesos de digitalización.
- 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 al mismo tiempo por la capitalización, la diversificación y la expulsión de las unidades productivas en un escenario argentino de industrialización con sustitución de importaciones.
- 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 servicios escasos.

- 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 de generar trabajo directo, la agricultura bajo el predominante modelo del agronegocio sostiene una menor cantidad de población permanente en el campo, en comparación con la ganadería intensiva (tambo), que despliegue demandas educativas escolarizadas.

- 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, cuyas 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 vulnerabilidad agro-ecológica, por ejemplo a inundaciones, del extenso territorio del sur de Córdoba profundizaría los rasgos de aislamiento y de carencia de infraestructura y servicios habituales en la región reproduciendo históricas carencias de la escuela que se actualizan ante las crecientes iniciativas de digitalización de la educación y la vida contemporáneas.

- 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 las comunas, esos espacios también rurales con reducida población agregada bajo alguna forma de gobierno local.

- En este marco, la población local asume un relativo compromiso con la escuela rural, a través de actores individuales y colectivos, reconocido e incluso compartido por los actuales responsables del proceso de enseñanza-aprendizaje como una de las claves actuales de la continuidad, pese a la crisis, de una institución básica de la ruralidad pampeana.

Los rasgos de esta escuela primaria y pública, una institución atravesada por las complejas circunstancias de la ruralidad de la pampa argentina, serán objeto del próximo capítulo que profundiza la indagación sobre los razonamientos de sus docentes.

CAPÍTULO IV

Una institución: Sistema educativo, plurigrado y tramas comunitarias. La escuela rural pampeano-cordobesa según sus docentes

¿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; Reboratti y Sabalain, 2002), por ejemplo los territorios de la pampa argentina, también se digitalizan acaso con una dinámica menos intensa que la registrada en los espacios urbanos.

Cecchini (2010) recuerda que en los países de América Latina y otras regiones del mundo existen distintas concepciones, en general de cuño dicotómico (Cimadevilla y Carniglia, 2009), sobre qué se entiende por urbano y rural. En dicho subcontinente 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 desde comienzos del siglo XX se considera como rural a toda población dispersa o aglomerada en localidades con menos de 2.000 residentes.

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

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

El estudio de la digitalización de la vida cotidiana en el medio rural, con especial atención a las rupturas implicadas en la experiencia educativa, significa situarse en los bordes de la creciente informacionalización o digitalización de diferentes actividades pues, como se dijo, acontece en un ambiente sociocultural, la ruralidad, con un histórico predominio de la oralidad como modo de comunicación. Este rasgo implica que la manifestación más intensa del proceso de digitalización acontece en los territorios urbanos habitualmente provistos de una mejor infraestructura y de servicios informáticos más generalizados (Carniglia, 2012; Kessler, 2014). En este sentido, desde un enfoque territorial basado en el tratamiento de datos censales, 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, 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.

Este capítulo supone que, si cambian significativamente la ruralidad pampeana y con ello las condiciones contextuales de la educación rural (ver capítulo anterior), entonces la escuela primaria y pública del campo de la pampa cordobesa atraviesa una compleja transición en las primeras décadas del siglo XXI.

En este contexto, el estudio de la apropiación situada de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) por los docentes de la escuela rural primaria y pública de la pampa cordobesa, es decir el propósito de esta investigación, debiera contemplar también múltiples dimensiones analíticas del marco institucional que intervienen en las disposiciones, las condiciones materiales, las habilidades y los usos de la computadora, las redes y la telefonía móvil por parte de las maestras y los maestros de la ruralidad.

Este capítulo pretende, en consecuencia, caracterizar institucionalmente a las escuelas rurales primarias y públicas comprendidas en el trabajo de campo de la investigación bajo el supuesto de que la apropiación de las TIC en dichas instituciones educativas implica, entre otros aspectos, una imprescindible reconocimiento, hasta ahora quizás desconocido o poco estudiado en la teoría social, de varias dimensiones complejas de la escuela del campo de la pampa argentina.

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

Para Frigerio y otros (1992) la dimensión didáctico-pedagógica corresponde a las actividades específicas de la escuela que la distinguen de otras instituciones sociales y cuyo eje central son las relaciones que los actores construyen con el conocimiento y los modelos didácticos; la dimensión organizacional comprende el conjunto de aspectos estructurales corporizados en cada establecimiento educativo para determinar un estilo de funcionamiento; la dimensión administrativa alude a las acciones que habilitan la gobernabilidad de la escuela; y la dimensión comunitaria refiere al conjunto de actividades promotoras de la participación de los diferentes actores en las decisiones y tareas del establecimiento como también al modo en que cada institución considera las demandas, exigencias y problemas emergentes de su entorno y el contexto más global.

Nuestra perspectiva micro-social emerge de un tratamiento reconstitutivo y analítico de los datos recogidos en dieciséis entrevistas con maestras y maestros rurales de todas las escuelas primarias públicas de un departamento del sur de la provincia de Córdoba, un área atravesada desde la segunda mitad del siglo XIX por una historia de producción agropecuaria extensiva y con baja capacidad para generar empleo directo. Como se dijo, diecinueve docentes de las dieciocho escuelas identificadas en el Cuadro N°2 (en Anexos) fueron entrevistados en catorce entrevistas individuales y dos encuentros colectivos

realizados *in situ*, en general las dependencias escolares u otros espacios de dicha región, entre noviembre de 2013 y diciembre de 2016.

¿Cómo conciben los docentes de la escuela rural primaria y estatal las características de su lugar de trabajo y, eventualmente, de residencia? A continuación se presentan los testimonios de los docentes entrevistados en un área del sur de Córdoba respecto de los interrogantes del trabajo de campo organizados en cinco macro-aspectos interrelacionados; a saber: a) la posición de la escuela rural en el sistema educativo, b) las condiciones necesarias para el funcionamiento de la institución educativa, c) los rasgos del alumnado, d) el plurigrado o multigrado como particular modalidad pedagógica, y e) los vínculos establecidos entre la escuela y la comunidad.

4.1. Un complejo subsistema educativo dinámico

En Argentina, una sociedad en la cual la educación no ocupa un lugar de privilegio ni en la agenda del debate político ni entre las preocupaciones principales de la ciudadanía (Tedesco, 2015), el macro-sistema educativo se configura como una compleja y dinámica trama de niveles a cargo de diversos actores del estado, el mercado y la sociedad civil. Así, la vigente Ley de Educación Nacional reconoce, entre otros a los niveles inicial, primario, secundario, superior no universitario y universitario de grado y posgrado. En esa compleja urdimbre la educación ruralizada aparece como una modalidad particular del nivel inicial, primario y secundario. (Capítulo X – Art. 49)

La escuela rural, de su fundación al presente

Según se analizó en el capítulo previo, la escuela rural primaria y pública de la pampa argentina emerge en el siglo XX, especialmente durante el segundo tercio de esta centuria como una institución atravesada por las estructuras y contingencias de la ruralidad en dicha región social agraria. Por otra parte, los datos de la Tabla 2 (en Anexos) muestran que las dieciocho escuelas del sur de la pampa cordobesa incluidas en el trabajo de campo fueron creadas entre los años 1925 y 1967.

De este modo, para los docentes consultados las continuidades y los cambios en el trabajo y la vida en el campo configuran a la escuela desde su origen hasta la actualidad. Así, estos actores del aula reconocen esa incidencia en las condiciones iniciales de sus establecimientos educativos y la situación actual de los mismos. Refieren, por ejemplo, a la fundación de las escuelas en los siguientes términos:

Esta escuela fue fundada, se toma el año 1941, que es al año en donde está el edificio actual. En realidad en 1939 empezó a funcionar por una demanda de la comunidad que se había empezado a poblar, había muchos chicos, como no tenía lugar para funcionar el ferrocarril le prestó lo que era la casa del encargado que todavía está... Se dice que cuando comenzó tenía muchos alumnos, como setenta alumnos dicen que iban, así cuenta la gente del lugar y chicos grandes porque venían de todas las edades pero muchos chicos grandes porque estaban sin escolaridad. (Elena)

Ya en 1945 o 1947 se forma el edificio de la escuela, en un terreno que era parte de los Chaz...ahí se construyó primero un aula grande y dos baños para alumnos, una cocina chiquita, con cocina a leña y un tanque de agua, un dormitorio y una habitación más chica. Era como para que el docente se quedara ahí y les daba clases a todos juntos por eso una sola aula, después ya empezaron a venir docentes de la zona pero la matrícula también comenzó a aumentar. Se tuvo que usar toda la casa para la escuela, el pasillo se dividió y comenzó a ser una pequeña aula, a la cocina que se usa todos los días para hacer la leche le cambiamos todo, le pusimos una cocina nueva...en 1989 se funda el jardín y funcionaba en donde se daba la copa de leche; después lo hicieron pegado al edificio actual el aula que es del jardín, hace dos años recién pudimos terminar los baños para el jardín. Ahora comenzamos las obras, en realidad están todos los materiales para comenzar a hacer un salón porque si no tenemos que hacer los actos al aire libre o alquilar el salón del club. (Marcela)

En 1945, en realidad no hay una fecha exacta pero en 1945 es cuando empieza a funcionar, ese año empieza a funcionar la escuela como institución porque esto fue hecho de la nada o sea acá se donó el terreno y hubo que comenzar con las paredes y sé que en el '45 vino la primer maestra, como en mayo, en junio del '45. (Liliana)

La escuela se crea en 1925. Bueno primero había maestras particulares, que iban a cada casa y después empieza a funcionar allá enfrente de las vías en una casita. . . Iban algunos chicos, no todos con estos maestros particulares. Bueno funcionaba ahí la escuelita hasta que después se pudo construir esto, que es donde está el edificio ahora. También más que nada con ayuda de la comuna de Riobamba, que nosotros gracias a Dios tenemos ese beneficio porque no somos una escuela tan aislada, alrededor está la comuna. (Lorena)

Esta escuela es como una escuela nómada, se fue trasladando de departamento en departamento, este es el tercer lugar. Esta escuelita comienza alrededor, no hay muy muchos datos, porque se perdió mucha documentación pero desde 1911 ya existía... En este local, ahora donde estamos nosotros está desde 1960, pero fue cedido, regalado por la empresa de ferrocarriles argentinos, eh... hace del año '60 y hubo escuela antes que es una escuelita muy chiquita, que la deben haber visto, que es con ladrillo que está allá chiquita, que está bien al norte, esa fue donde se fundó acá en Leguizamón la primera vez que vino. (Mirna)

La escuela comienza a funcionar por iniciativa de los padres, es decir alrededor del año 1927 existe un grupo de padres que comienzan a contratar una docente paga por ellos mismos para que los chicos aprendieran a leer y escribir, de manera particular se reúnen en la estancia Santa Inés, hoy es San Patricio una estancia turística que tenemos acá a seis kilómetros. Contrataban una maestra, la maestra venía, enseñaba a leer y escribir, preparaba a los chicos en nociones básicas y los chicos iban a rendir a Laboulaye en donde había escuelas primarias, qué pasa esto era posible para los niños más adinerados, para los de

familias más pudientes, entonces se empieza a gestionar la posibilidad de una escuela pública, de una escuela fiscal. En el año 1933 la provincia en una sesión especial nombra la primera maestra y el nombramiento de la primera maestra es lo que oficializa el funcionamiento de la escuela que en ese momento no tenía nombre y adopta el nombre de la estación, la escuela fiscal de Guardia Vieja. Eso funcionaba en un salón que a veces oficiaba de capilla, a veces oficiaba de salón de baile y a veces oficiaba durante el día de escuela dentro de los predios de la estancia... El grupo de padres empieza a ser cada vez más multitudinario, la maestra es designada para primero, segundo y tercer grado. El grupo de padres sigue con el tema de un edificio propio, en el año 1943 la sucesión Artaza dona este predio, es media hectárea, donde se edifica la escuela. Se comienza con un aula con un baño para niñas y un baño para varones, ya dentro de lo que es el trazado del ejido urbano. .. en el año 1957 el director René Musso solicita por vía jerárquica que se designe con el nombre de Almafuerte a esta escuela que todavía no tenía nombre. Ese mismo año llega la aprobación en el año '58, llega la aprobación del nombre y el traslado del director...(Sonia)

El 23 de julio del año 1951 fue creada la escuela, primeramente Julio Fiorelli fue el primer maestro; dictaba clases en lo que era la herrería de la estancia y ahí funcionó durante trece años, después en la parte del casco de la estancia el Consejo Nacional destina para que funcionase la escuela ahí y empieza a funcionar en el actual edificio que es en el casco de la estancia y en el año 1951 empezó Julio Fiorelli y en agosto empezó a trabajar su señora que daba en los grados inferiores y él en los grados superiores.(Anahí)

Todos estos testimonios dan cuenta de diversos aspectos de la creación y las primeras etapas de las escuelas rurales en el área de estudio: demandas educativas comunitarias, donación de terrenos edificios transitorios y definitivos, matrículas amplias, alumnos con amplio espectro etario, docentes residentes en la escuela, instalaciones reducidas, maestras a domicilio, relocalizaciones de establecimientos, incipiente segmentación de la oferta educativa, nombre de docentes iniciales, residencias para maestros e intervención estatal.

Por otra parte, los docentes consultados se sostienen en estos indicios de una historia local de la escuela, un relato hasta hoy poco o nada sistematizado ni mucho menos escrito por sus miembros o los especialistas en historia de la educación, para considerar la situación actual de la institución primaria y pública como una coyuntura ambivalente: en sus palabras hoy la escuela estaría mejor, por ejemplo en equipamiento, al tiempo que perdería la anterior relevancia en un espacio rural objeto de numerosas transformaciones productivas, sociales y culturales:

Hoy sería mejor la situación de la escuela rural comparada con otras épocas porque bueno, yo creo que es justamente por todo esto de las tecnologías, yo creo que estamos más comunicados, que es lo que siempre uno renegaba esto de que “estamos solos, estamos aislados, no tenemos ni con quien hablar”.Creo que al contar con las tecnologías me parece que ha sido mejor, como que estamos con esto de los teléfonos, las computadoras, algunos chicos que tienen Internet. . . si está mejor el campo, yo creo que la escuela va a estar mejor porque si al dueño de campo le va mejor, a lo mejor bueno a nosotros nos

influye en que nos ponga un empleado más y bueno tenemos más chicos o que aporte más a la escuela con alguna ayuda, en eso me parece. (Elena)

Es una preocupación para el docente el lugar que va perdiendo la escuela rural. Y sí, porque yo soy consciente de que a futuro la escuela esta puede durar con alumnos hasta que la nena que está ahora en tercero llegue a sexto, que es la única de acá del campo, es la hija del dueño del campo y tiene la hermanita también que va al jardín y tenemos la esperanza de que la sigan mandando a esta escuela porque tienen adoración por la escuela y sino se les complica el traslado. Esta nena creo que va a ir al secundario de Ríobamba a la que se considera escuela rural pero es una comuna grande que tiene todo individual, jardín por un lado, primaria y secundaria separados. (Carolina)

Diferencias entre escuelas y política educativa

Alejandro Grimson (2015) tematiza la relación entre escuela y formación de ciudadanía como una clave político-cultural de una sociedad argentina socialmente desigual y heterogénea culturalmente. Este autor detecta cuatro mecanismos fundamentales de injusticia y exclusión muy arraigados culturalmente cuya transformación requiere no sólo de nuevos derechos y condiciones económicas sino también una modificación de las bases culturales de su reproducción: el racismo, el clasismo, la desigualdad de género y la inequidad territorial.

En este sentido, durante el diálogo con los docentes de las escuelas aparecen reiteradas referencias de una sensibilidad de los mismos por las diferencias entre, por un lado, las escuelas rurales de su área y, por otro, entre las escuelas de la ruralidad y sus equivalentes urbanas. Así, los entrevistados indican respecto de los matices entre las escuelas de la ruralidad que:

Hay escuelas que están peor que yo, que tienen cuarenta kilómetros de camino, pero por ejemplo La Providencia tiene cuarenta kilómetros, que la maestra de esa escuela estuvo también en Guardia Vieja, pero la más complicada es la de La Providencia por los cuarenta kilómetros para adentro y ella reside en Laboulaye. Después la chica que está en Santa Rosa que de la ruta le quedan treinta, que también vive en Laboulaye y esa escuela no tiene edificio, están en una estancia. Esa está muy linda para estudiarla porque es una escuela que no tiene edificio propio, la estancia le cede un espacio, la chica de Guardia Vieja vive en un campo cerca de la escuela porque ella se casó con uno de los dueños de campo se ahí y vive ahí. Después La Emilia, la chica es de Cecira va y viene todos las semanas, va los lunes y se vuelve el viernes. Después hay una escuela que es semirural que es la de Leguizamón, es rural, pero tiene casas es como una comuna. (Silvia)

La escuela rural es muy particular en ese sentido porque el saber de los chicos es riquísimo a diferencia de los chicos que vienen de la ciudad como por ejemplo saber lo que hace un brote de soja. Pero la escuela forma de acuerdo a parámetros dictados por la provincia porque el diseño curricular es el mismo

para toda la provincia, no se adapta en lo que refiere a ruralidad y si bien en la escuela rural se respeta bastante, se adapta a la escuela porque la realidad lo requiere y hay contenidos básicos que tienen que estar después la forma de aprendizaje puede variar. (Guillermo)

Esa diversidad la tiene en maestro de grado de una escuela urbana también porque uno tiene un grupo de 30 o 40 alumnos que ya son todos diferentes, entonces estamos dando clases frente a la diversidad, nada más que acá se prepara una clase para todos pero no todos van a aprender al mismo tiempo porque no todos tienen el mismo nivel de aprendizaje, la adecuación a la clase, la adecuación curricular no solo se hace con los chicos que tienen problemas de aprendizaje sino que son diferentes. (Adriana)

Yo creo que el docente rural tiene otro trato con sus alumnos y con los padres porque vos ves llegar a tu alumno y con solo mirarlo ya te das cuenta de lo que está pasando, más personalizada la educación en relación a las escuelas urbanas que por la cantidad de chicos ni siquiera sabes cómo está constituida su familia. (Miriam)

Si cumplimos una función muy importante, muy importante, aparte porque somos el centro de la comunidad en donde estamos, porque en torno a la escuela gira todo, a la escuela van a preguntar, si se hace un acto van todos a ver el acto, si a alguien le pasó algo se comenta en la escuela y todos vemos que podemos hacer. 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)

También en ese sentido, que yo me olvidé de decirte, el tema de los contenidos es muy diferente al de los urbanos, es como que nosotros somos mucho más atrasados porque por ahí nos comparan con los chicos de Santa Fe, de Rufino y por ahí vienen las mamás y te dicen “en cuarto grado están viendo tal cosa y mi hija acá no”. Entonces yo les explico que no se puede ir al mismo ritmo que va una escuela urbana porque en la escuela urbana son todos chicos homogéneos para cuarto y yo no tengo a todos de cuarto, tengo de todo entonces es como que nosotros vamos más atrasados. (Mirna)

El tema de la comunicación es así, todos tienen teléfono, no es problema para comunicarnos, hay señal. Eso es lo bueno o lo más importante porque hay escuelas que no, supónete yo en la escuelita que trabajaba teníamos que subirnos a la punta de una antena, levantar el teléfono, era toda una odisea para poder hablar por teléfono y los días de lluvia también nos pasaba eso, no nos podíamos comunicar para saber cómo estaban los caminos. (Lorena)

Estas expresiones de los docentes de la escuela de la ruralidad dan cuenta de numerosas fuentes de la diferencia entre las instituciones de la ruralidad y entre éstas y las escuelas urbanas. Las diferencias reconocidas se asocian con la dotación de recursos de la escuela (el edificio, la cantidad de docentes y la red de telecomunicaciones), su entorno inmediato (la infraestructura vial y la distancia a núcleos urbanos), las funciones de la

institución (centro público de referencia local), los rasgos de los protagonistas del aula (residencia rural de la maestra, saberes específicos de los alumnos y distancias cognitivas entre éstos) y ciertas condiciones de los procesos de enseñanza-aprendizaje (educación personalizada, amplitud de la currícula y rutina curricular).

La sensibilidad de los docentes de la ruralidad por las diferencias entre las escuelas sería complementaria de un reconocimiento de los aportes y las carencias de las políticas educativas generales y específicas para la escuela de la pampa cordobesa. En los siguientes testimonios los entrevistados dicen sobre ambos aspectos:

Lo que es edilicio, como el piso que es lo que arreglamos, le pedimos ayuda a la comuna, le pedimos a ellos. Hay un programa que se llama FODEMEEP (Fondos para la Descentralización del Mantenimiento de Edificios Escolares Provinciales), que mandan dinero a las comunas y a las municipalidades para que se hagan cargo de todas las escuelas entonces a través de eso pedimos los arreglos importantes de la escuela. (Carolina)

Ese periódico está formado por todas las escuelas rurales del Departamento Roque Sáenz Peña que estamos agrupadas por CUA (Código Único de Agrupamiento), esa nueva forma de agrupamiento viene desde el Ministerio de la Nación y nos agrupan por cercanía o zona porque desde el gobierno provincial como nacional nos están mandando aportes para mejorar la enseñanza rural, entonces nosotros ahora estamos recibiendo 5.000 pesos y después de septiembre recibiríamos 5.000 pesos más de los cuales una parte está destinada a las necesidades educativas de cada escuela, y la otra parte está destinada para los agrupamientos. . . Mira que yo cuando entré a la escuela no tenía nada y me daban ganas de llorar a veces porque no recibía respuestas pero ahora no porque estamos en una etapa en la que le están dando valor a la escuela rural... (Adriana)

Mirá realmente el nombramiento del inspector para nosotros fue una bendición porque estamos muy desprotegidas, nosotros la entendíamos porque era imposible tener a cargo las dos zonas, son muchas escuelas, realidades distintas, problemáticas diversas, pero bueno estábamos muy desprotegidas y el nombramiento del inspector para nosotras fue algo muy positivo porque nos tiene en cuenta. Cualquier situación que se nos presenta nos dirigimos a él y él siempre tiene su palabra de aliento y la manera de resolver la problemática que se nos presenta. El hecho de llamar, de que nos reciba y nos sintamos cómodas, es como que nos da más protección. (Miriam)

Generalmente hacemos un solo recreo más larguito, después toman el té o jugo ahora que hace calor y ellos se traen sus masitas, tortas para compartir, traen una vez cada uno, entonces se van rotando, los lunes les toca a uno, los martes a otro, nosotros no tenemos PAICOR (Programa de Asistencia Integral de Córdoba). (Miriam)

Sí, hay cursos disponibles pero muchas veces, por lo que hemos visto, tienen una metodología que no es la que el docente espera. Con el docente rural

aparece el tema de las distancias y las dificultades que tienen para acceder a internet para la práctica en alguna materia específica. (Marcela)

Es que son pocas o casi nada las capacitaciones específicas para la ruralidad, a ver las que hubo eran solo para PU (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)

Acá hay un servicio de salud. Está la salita que viene el médico de Laboulaye, hay una enfermera que está constantemente acá y todos los días vienen médicos, médicos para niños, odontólogos... (Lorena)

El programa “Aulas Digitales” es para todas las escuelas? D: Las rurales todas...E: Con qué contaban? D: Una cámara de fotos, cinco netbooks, una computadora de escritorio, una impresora, un proyector, bueno después los cartuchos para las impresoras. E: Sabes si eso va a venir acompañado de una formación? D: Eso llegó a las escuelas y no nos avisaron nada. Nos dijeron van a llegar aulas móviles o digitales algo así, tiene que venir el técnico por eso el inspector no nos deja usarlas, porque las chicas dicen que nos dejen usar al menos la impresora. (Daniela)

Los proyectos por agrupamientos, ya te digo, que fueron proyectos lindos, beneficiosos, aparte todos esos proyectos están bajados a problemáticas comunes a todas las escuelas pero muchas veces la inversión de los recursos es un tema porque hay cosas que a lo mejor no había necesidad de invertir, si bien sumaron, pero quizás teníamos otras necesidades prioritarias que nos dificultaban más las clases . . . Si, si, totalmente, los proyectos fueron lindos, beneficiosos, como te dije, te permiten trabajar en equipo y no sentirte sola, es como que lo que vas dando es coherente con lo que hacen otras docentes, que al no estar en contacto diario o cara a cara es importante tener reuniones con ellas de vez en cuando por algún trabajo en común u otra cosa. (Anahí)

Si a mí ya me siguen de cerca para ver si mantienen abierta la escuela, lo que pasa que en mi caso por ejemplo le conviene más al gobierno mantener la escuela abierta conmigo titular que reubicarme a mí porque soy titular, pero a Mariela que era interina estuvo a punto de que le cerraran la escuela, por una nota de ella no la cerraron porque logró meter esa nota al último momento del año sino este año estaba cerrada y pobre la gente porque se tendría que haber ido a vivir a otro lado. Es una situación complicada porque el gobierno ve números nada más y no importarían las dos familias. (Alejandra)

Por un lado, los docentes destacan las recientes políticas de financiamiento específico para infraestructura, los agrupamientos de escuelas, el reconocimiento del plurigrado como modalidad pedagógica, el nombramiento de inspectores o supervisores escolares, el servicio de salud para las escuelas de comunas rurales y los aportes de las familias de los alumnos al funcionamiento escolar. Por otra parte, las maestras demandan por las carencias de programas asistenciales para escuelas urbanas, el riesgo de cierre de escuelas, la fijación de

prioridades de inversión incompatibles con las necesidades actuales, las demoras en los programas de digitalización y la falta de capacitaciones específicas y adaptadas a las heterogéneas condiciones de la docencia en la ruralidad.

Acaso estas interpelaciones hacia las políticas educativas significan demandas de iniciativas más integrales que en el caso de las dirigidas a los planteles de docencia debieran contemplar las seis dimensiones indisociables propuestas por A. Rivas (2015), a saber: la formación previa a la docencia, la carrera docente, las condiciones laborales, la formación permanente, el reclutamiento y la identidad de los docentes.

De demandas, adaptaciones e improvisaciones curriculares: el nivel inicial y los espacios curriculares como “ramos especiales” que requieren de docentes con formación específica

La currícula de la escuela primaria rural de la pampa cordobesa, esa generalmente a cargo de uno o pocos docentes, contempla las mismas áreas curriculares que la de la escuela urbana. Se divide en dos ciclos conformados por de la siguiente manera: 1° Ciclo (1° a 3° grado) comprende los espacios de Matemática, Lengua y Literatura, Ciencias Sociales y Tecnología; Ciencias Naturales y Tecnología, Educación Física, Educación Tecnológica, Identidad y Convivencia y Educación Artística (Música, Artes Visuales, Teatro y Danza); 2° Ciclo (4° a 6° grado) queda integrado por Matemática, Lengua y Literatura, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Educación Física, Educación Tecnológica, Ciudadanía y Participación y Educación Artística (Música, Artes Visuales, Teatro y Danza). Asimismo para todas las escuelas primarias comenzó a regir desde 2010 la propuesta pedagógica de “Jornada Extendida”, que abarca a todos los grados, con la finalidad de fortalecer las estrategias sociocognitivas de los estudiantes a través de cinco campos de formación: Literatura y TIC, Ciencias, Educación Física, Expresiones Artístico Culturales y Lengua Extranjera: Inglés.

Sin embargo, la presencia de un único o de pocos docentes en la escuela rural obliga a estos a asumir el trabajo sobre contenidos de áreas con cierta especificidad, no característicos del trabajo del docente de la escuela primaria urbana, por ejemplo en espacios curriculares como Inglés, Educación Física, Tecnología, Artes Visuales, Música, entre otros. Incluso la reciente legislación sobre la obligatoriedad del nivel inicial para los niños de tres y más años (Badiuk, 2015) implica para el docente de la escuela rural, en particular aquel que se desempeña como personal único de la escuela, una atención específica de la población escolar de su territorio.

En este contexto, las maestras de la escuela rural explicitan sus necesidades de apoyos docentes específicos al tiempo que, mientras llegan las respuestas individuales o colectivas a sus demandas, despliegan una serie de actividades relacionadas con los contenidos curriculares y los niveles educativos que desbordarían su formación y experiencia laboral.

Yo por ejemplo ahora terminé con once, porque ahora no tengo jardín y noto la diferencia porque los de jardín tienen otros tiempos, otros intereses y ellos van las cuatro horas porque van con los hermanitos, están más tiempo. Acá el jardín

siempre es de tres horas, allá van cuatro horas porque van con los hermanitos y los papás no pueden llevar a uno a las ocho, después el otro a las nueve, no, los llevan a todos juntos. Acá ellos tienen otros tiempos, tendrían que hacer más salidas al patio pero no se puede porque tenemos que estar con los que tienen clases, o con los que salen al patio. Entonces ellos se van adecuando, yo digo los vamos primarizando a los chicos porque ellos ya se acostumbran a hacer el recreo y todas las cosas como los del primario. (Elena)

Yo siempre estoy luchando para que los profesores de plástica, educación física, puedan venir y seguir yendo, en un momento hasta una profesora de inglés porque esos mismos profesores son los que dan en el secundario de Melo. Entonces si tienen contacto ya es una cara conocida que tienen en el secundario, viste... (Claudia)

Acá hay una chica de Levalle que venía y nos enseñaba computación, una chica que estaba bien preparada creo que era docente y se había especializado en computación pero era particular porque nosotros íbamos a la mañana y dábamos clases a la tarde. Eso es algo que nos preocupamos porque los padres están muy interesados en que los chicos aprendan eso, con el caso de Inglés yo sé muy poco, cuando pudimos llevamos a una chica, a una profesora que sabe bien, porque hizo el profesorado ahora está dando la jornada extendida de Inglés, y cuando iban las profes de plástica, de educación física ella también iba pero después no pudo ir más y así bueno dejamos. Pero era otra de las cosas que a los chicos al entrar al secundario les costaba porque a veces los profesores se basan como que todos saben inglés y hay chicos que no...(Claudia)

La baja de matrícula de este año fue a causa de eso, al no poder ofrecer una buena calidad educativa a los nenes de nivel inicial, si bien contratamos una docente fue imposible al otro año por los costos, porque tenés que tener un seguro, tenés que tener gente que no está dentro del sistema, es complicado, entonces perdimos esos chicos...(Miriam)

Yo creo que la educación que reciben los chicos es medianamente lo mismo porque los contenidos son exactamente los mismos, extraídos del currículum que tenemos todas, la gran diferencia y que cada vez se nota más es que nosotros no tenemos ramos especiales, los chicos no tienen ni música, ni inglés, ni plástica, damos lo que podemos nosotras pero no es lo mismo el intercambio con otro de afuera. (Marcela)

Si en realidad nos hacemos cargo de la mayoría de las cosas, va el profesor de educación física que es un profesor itinerante que va martes por medio, dos horas y es el único que va. . . El hace todo el recorrido de las escuelas rurales de acá, después no tenemos ni de plástica, ni de música, de eso nos encargamos todo nosotras, de todo. (Daniela)

Hay chicos que a veces tienen necesidades educativas especiales (NEE) que necesitan de una persona que los atienda. He tenido un chico hipoacúsico y necesita de un apoyo personalizado, sobre todo porque era de primer grado y

eso como docente te dificulta un montón. Muchas veces uno trata de atender a sus necesidades pero los que cuestan que lo entiendan son los padres de los alumnos de chicos que son permanentes en la escuela porque ya te digo atender a todos es imposible a veces. (Anahí)

De esta manera, algunas de las maestras entrevistadas no sólo atienden a la complejidad pedagógica-didáctica del plurigrado (ver sección 4 de este capítulo) sino que también, a falta de otras oportunidades para los niños de la escuela, despliegan adaptaciones e improvisaciones individuales o compartidas para enseñar sobre plástica, educación física, inglés, música y computación al tiempo que atienden a niños con NEE (Necesidades Educativas Especiales).

Algunas de las maestras rurales entrevistadas atienden también a niños del denominado nivel inicial, como uno de los segmentos de la educación infantil. Ésta es considerada por Badiuk (2015), desde una perspectiva de derechos ciudadanos, como una prioridad política y social para el desarrollo de los niños que acontece en la interacción con otros y es reconocido como un proceso tanto multidimensional que involucra aspectos motrices, intelectuales, cognitivos y sociales cuanto integral ya que compromete necesidades de salud, nutrición, psicológicas, físicas, intelectuales y socioafectivas. Para esta autora la reciente masificación del nivel inicial en Argentina, históricamente fragmentado entre los circuitos asistencial y de la educación formal, “no ha redundado necesariamente en aprendizajes valiosos ni en la consolidación de bases para un mejor desempeño ulterior en la trayectoria escolar de los niños” (Badiuk, 2015:250).

En las entrevistas las docentes de la escuela rural refieren a sus experiencias del nivel inicial de la educación en los siguientes términos:

Desde fines de agosto salió la resolución y tenemos maestra de jardín que depende de acá el jardín, no depende de nosotros, o sea funciona en la misma escuela en donde teníamos una salita de computación, así le decíamos nosotros, desarmamos, armamos las aulas y está ahí el jardín de infantes que tiene salita de tres, cuatro y cinco. Ahora terminó con siete alumnos y empezó con nueve, para el año que viene hay como once, todos chicos de la zona. (Elena)

Además se nos presenta la problemática con los dos niveles porque, creas o no, un nivel inicial necesita un docente de nivel inicial porque la gente de primaria no está preparada para dar en el nivel inicial. Nosotros cuando tuvimos veintidós alumnos, había doce de nivel inicial, fue un caos, porque no se podía dar clases a nivel inicial y a primaria, no tenemos docentes. El niño de inicial tiene sus tiempos y el de primaria también, entonces los padres optaron por contratar un docente de nivel inicial con la municipalidad, nosotros a nivel ministerio hicimos todo, pero viste como son los tiempos de ellos, entonces contrataron un docente de nivel inicial para que me ayudaran a dar clases. (Miriam)

Tenemos una maestra, es decir figura como jardín oficial y compartimos parte del edificio pero es directora con nivel a cargo que se ocupa del jardín y yo tengo una compañera porque soy directora PC (Personal a cargo), tengo

personal a cargo y grados a cargo. Ella está en el segundo ciclo y yo en el primero, se trabaja muy junto con el jardín. Eso es lo que tenemos como beneficio en relación a las escuelas urbanas, que por más que trabajen juntos son más chicos están más separados de hecho nosotros estamos en el mismo edificio continuamente estamos trabajando juntas, hacemos actividades, compartimos talleres, biblioteca, elementos. (Marcela)

Yo soy personal único pero funciona en este establecimiento una sala anexa de jardín de infantes de Buchardo “Jardín de Infantes José María Paz” .E: Hay otra docente a cargo de eso?

D: Está la docente Irina que es otra docente que pertenece a nivel inicial y compartimos edificio pero tenemos distinta inspección. (Liliana)

El jardín cumple 25 años el año que viene... D2: Lo que pasa que por lo general en las escuelas rurales la misma maestra tiene que contener al nivel inicial. Ya al haber una matrícula grande en el nivel inicial se nombra el cargo y se crea el jardín, que vendría a ser aparte de la escuela. . . Claro, ella es docente de jardín y directora del nivel inicial, yo ahí no tengo tarea digamos. (Lorena)

No sé ahora con los más chiquititos cómo vamos a trabajar porque yo tengo dos de primero y uno de jardín que vamos a ver cómo...El de nivel inicial pobrecito queda medio rezagado al final porque principalmente yo soy maestra de grado, de primaria y no soy maestra de inicial, entonces trato de hacer lo que puedo con el nene de jardín. No sé bien cómo es el tema de dar en el jardín, eso no lo tengo bien claro, hago lo que puedo, trato de adaptarlo con los chicos de primer grado... (Mirna)

El nivel inicial es muy lindo, el tema es que no siempre tenés chicos y además cuando ya tenés una primaria te haces cargo de esos niños. Ese cargo se justifica cuando hay muchos niños sino no te creas que todas las primarias rurales tienen el jardín, cuando hay pequeños por más que no haya jardín te tenés que hacer cargo y te tenés que asegurar que esos chicos después los tengas en la primaria, no está bien, pero es lo que hacemos. (Daniela)

Igualmente te digo que por más que sean poquitos chicos yo para mí siento que el nivel inicial tendría que tener su espacio aparte.. . Claro porque yo no soy maestra de nivel inicial y para mí por más que somos poquitos ellos necesitan su espacio, hacen otras cosas, es muy distinto como se trabaja y nosotros los escolarizamos bastante, le hacemos como un previo primer grado. . .Si y con el ambiente también porque quieras o no ellos están en la misma aula y seguramente empiezan a leer más temprano, conocen más temprano los números, conocen antes porque el ambiente se los da no porque quizás esté esa intencionalidad, pero bueno si tenés esa posibilidad, terminas escolarizándolo más. . . yo creo que hace falta, esas fueron unas de las conclusiones del PNFP (Programa Nacional de Formación Permanente). (Alejandra)

Estos testimonios manifiestan las acciones, sensaciones y valoraciones de las maestras de la ruralidad respecto de sus experiencias y las de sus colegas con la educación

inicial como carga adicional del servicio docente. Así, si la escuela rural no dispone de un docente especializado en primera infancia por aporte del estado y/o de la comunidad escolar, las maestras dicen “hacerse cargo” de la educación de este segmento de la población escolar infantil asumiendo el miedo ante riesgos, la falta de preparación, la desatención de alumnos y la escolarización prematura de los mismos como componentes de su trabajo.

En el campo después del nivel primario, ¿qué hacen y qué hacer?

Desde una perspectiva social antes que técnica, la calidad de un subsistema educativo, por ejemplo la educación rural primaria, debiera analizarse considerando diversos indicadores asociados a las dimensiones estructurales, institucionales, pedagógicas y comunitarias, entre otras (Frigerio,1992). Así, la evolución de los alumnos de la escuela rural en los otros niveles educativos (secundario, terciario y universitario) sería un indicio al menos indirecto de los logros de la misma. Entonces, ¿qué acontece con los alumnos de la escuela rural primaria cuando egresan de ésta y enfrentan a la decisión de continuar sus estudios con la acaso única certidumbre de que ya no contarán con ofertas educativas en el los territorios del campo?

Uno de los aspectos de esta problemática abordada por las maestras se relaciona con si estudian y cómo lo hacen los alumnos de la escuela rural después de completar el nivel primario de la educación.

Nosotros estamos orgullosos porque tenemos alumnos que han ido a las universidades, que ya son profesionales, tenemos una alumna que después que terminó con nosotros vino al San José y después fue abanderada y ahora está estudiando medicina en Rosario. Por lo general lo que ellos sienten los primeros días es un gran cambio porque de dos maestras que le damos todo todos los años a pasar por un montón de profesores, entonces los primeros días están como perdidos porque hay muchos profesores, no saben qué llevar, se les arma lío...Lo que notan ellos es el bullicio, el bullicio notan y hay algunos que dicen yo me tapo los oídos señorita, gritan tanto los chicos, la mayoría de los chicos va al secundario de Melo, y bueno es un secundario mucho más chico y todo, pero cuando vienen a las ENET (Escuela Nacional de Educación Técnica) o al Nacional con el timbre y el bullicio es lo primero que notan ellos, que nos dicen a nosotras y eso se reitera, siempre nos dicen lo mismo...también tenemos alumnos que no siguen, por más que nosotros les insistimos que es obligación y todo, por distintos motivos algunos no, porque son chicos que les ha costado mucho, que tienen problemas de aprendizaje, otros porque ya los padres tienen escasos estudios no lo consideran importante, entonces “venía a trabajar conmigo al campo” y ya está. Nosotros siempre tratamos de insistirle pero bueno no lo logramos. (Elena)

Yo te digo desde mi experiencia que los preparé bárbaro y a todos los chicos les ha ido bastante bien, mis hijos han sido después abanderados en el secundario. Chicos grandes ya ningún problema, el que ha sido flojo en la escuela siempre le ha costado por ahí porque han sido vagos en el primario. A mí me pasaba que me ponía orgullosa de ir al IPEA (Instituto Provincial de Educación

Agrotécnica) de Melo y da gustos ver a los chicos de la escuela rural ahí, además por lo respetuoso y responsable que son. Justamente eso es lo que yo les reclamo a mis alumnos ahora, la misma conducta y disciplina que había antes. Pero si salen preparados, por ahí el problema que tienen, que ya lo estamos superando, es que eran tímidos, eran muy tímidos, les costaba hablar, entonces yo siempre les tomaba lecciones orales, los hacíamos hablar porque después en el secundario les costaba mucho. La mayoría se va a Laboulaye porque tienen a los abuelos o familiares en Laboulaye; por ejemplo mis hijos siguieron acá porque a mí me quedaba más cerca. Yo creo que lo que te dije es lo que más sufre el chico de la escuela rural, el trato con los otros. (Claudia)

Al secundario muy pocos lo pueden hacer porque ya estamos hablando de irnos a Laboulaye que implica un gasto importante porque la cantidad de kilómetros para un gasto de ir y venir todos los días es mucho y bueno para ir a trabajar allá no es fácil. Entonces el secundario no son muchos los que lo siguen, entonces es como que aprovechan esto al máximo, prestan atención, hacen las cosas, yo creo que aprenden realmente bien, el que tienen ganas de aprender es como todo hay chicos que tienen muchas ganas y hay otros que les cuesta un poco más... (Carolina)

Los chicos que terminan acá el primario van al secundario a Rosales, hacen el secundario que es un anexo de Laboulaye, que es el IPEM (Instituto Provincial de Educación Media) número 278 “Malvinas Argentinas”, tiene el anexo en Rosales, por lo menos van todos los chicos de acá al secundario y bueno lo terminan y bueno hemos tenido dos chicos, si bueno dos chicos que se han ido a estudiar a la Universidad de Río Cuarto. Han llegado a ese nivel y bueno más que eso no sé. Hasta ahí conozco que se han ido a estudiar. . . Acá tengo entendido que se había implementado el tema de viajar, los chicos viajan a Rosales porque los lleva la comuna, la comuna compró una traffic que la usan para llevar a los chicos al colegio. . . Los llevan y los traen todos los días y eso lo paga la comuna los papás no tienen que pagarles la traffic, ni la nafta, nada de nada, los llevan gratis a la escuela. Está bueno, lo que faltaría acá que no tiene la mayoría es el transporte porque la mayoría de los papás no tiene auto solo hay dos familias que tienen vehículo. Entonces cómo haces para llevar a los chicos a Rosales, son quince chicos que van. (Mirna)

Desde que estoy yo, yo desde el año dos mil me gustó la idea de hacer un rincón de egresados donde además de un registro quedaran en algún lugar los chicos que habían terminado en esta escuela. Está bueno a veces verlos volver, a veces con sus niños, y que le digan “acá terminó la mami o el papi”. Hoy tengo una mamá que fue alumna mía, hoy viene a traer a sus chiquitos, tiene veintitrés años y como mamá viene a traer a su chiquito a segundo grado. En un colegio secundario la primera escolta es alumna de esta escuela, hay alumnos que a veces sobre todo el tema de los varones, vemos que no tienen una continuidad en la secundaria, por ejemplo llegan hasta tercer año y abandonan el secundario, se da mucho esto del abandono en la zona rural, uno es el tema económico, el hecho de tener un chico, dejarlo o instalarlo en Laboulaye, uno acá tiene una flexibilidad... (Sonia)

E: Y conoces de chicos que hayan terminado y seguido estudiando? D: Si, yo creo que muy poquitos chicos, por ejemplo uno que es hijo de empleado que el objetivo era que siguiera estudiando y él siguió estudiando en General Levalle y tenía una hermana que también se fue del campo y también siguió estudiando, en realidad son muy pocos, hay otros chicos que no terminaron la escuela y se fueron a antes, digamos que no terminaron en mi escuela y siguieron. Todos hacen el intento por ir a la secundaria pero depende de muchas cosas, porque la mayoría tiene distancias, el poder adaptarse, el otro tema es que la familia se divide porque si estuviera el padre trabajando y la familia se va a la ciudad, se va al pueblo para que el hijo siga estudiando, es decir se van todos, o una mitad queda en el campo y la otra en el pueblo. Hay toda una decisión que toman por eso creo que se da mucho lo que es ser golondrina, el padre va y trabaja y no lleva a la familia, por eso los medios de transporte han facilitado un montón porque a los campos viene gente de Laboulaye, de General Levalle, gente de Riobamba que iba y venía y era mucho más fácil que el hombre se trasladara a trabajar al campo y no se viene toda la familia por eso no se ha incrementado la población rural. (Mariela)

Estos razonamientos de las maestras destacan al menos dos situaciones. Por un lado, la disyuntiva de continuar o discontinuar los estudios que enfrentan los pobladores de la ruralidad, en especial de áreas de población dispersa lejana de los centros urbanos con oferta educativa de nivel secundario. Algunas docentes reconocen, en este sentido, que le cabe un incómodo rol de contralor de situaciones en que los padres no envían sus hijos a la escuela secundaria obligatoria por ley. Por otro lado, las maestras recuerdan indicios acaso aislados de cómo algunos ex alumnos de la escuela rural en general “preparados, tímidos y disciplinados” atraviesan exitosamente la experiencia del nivel secundario pese a las dificultades generadas para el estudio proveniente del campo por unos cambios educativos que trasciendan ampliamente los contenidos y los modos pedagógicos por cuanto se multiplican los compañeros y aparecen nuevos profesores situados en nuevos entornos culturales.

Una situación particular dentro de este panorama es la posibilidad de contar con una escuela secundaria rural accesible a los pobladores de la ruralidad dispersa o concentrada del sur cordobés. Algunas maestras de las diecinueve entrevistadas dicen de sus deseos y experiencias al respecto al tiempo que registran las vivencias de sus alumnos:

...creo que es un problema para los chicos al cambiar de un lado para otro de escuela, el tema de las ayudas porque tenemos ayuda de la provincia pero necesitaríamos más, porque a una escuela hoy en día cuesta mucho mantenerla y la bibliografía por ejemplo, que no tenemos alcance a otras cosas, por ejemplo los chicos que leen libros son los que están en la escuela, si escuchan música es la que está en la escuela, porque la mayoría no tiene otras posibilidades, por eso yo tengo toda la esperanza de que surja el secundario rural porque no solamente para San Joaquín si no para Santa Clara, Santa Catalina, todo el alrededor. (Marcela)

No, no es nuevo el secundario, tendrá diez años ya. . . Lo que pasa que hace diez años cuando se creó era el ciclo básico, solo hasta tercer año y hace cuatro años se puso la especialización hasta sexto año y este año es el primer año que se van a egresar de 6°. Hay dos egresados, son dos hermanos mellizos... el secundario también trabaja en plurigrado; está 1°, 2 y 3 año y 4° y 6° porque 5°... (Lorena)

La gran ventaja que tenemos que por ahí otras escuelitas no es el secundario acá, por ahí vemos como nosotros los preparamos más que nada en segundo ciclo, Lorena se encontró con la profe que da matemática, entonces se ponen de acuerdo por el contacto que tenemos si a lo mejor el chico se va a Laboulaye, a otra escuela secundaria. Con el tema de la especialidad que sigue los chicos acá que es agronomía, está todo relacionado, no es que los chicos de sexto pasan al secundario y ven otra cosa totalmente distinta, en el secundario de acá, en donde también son pocos, los profes tienen relación... el chico de secundario sigue en su ámbito rural, sigue estando con los mismos chicos, siguen funcionando en plurigrado, hasta a veces con los mismos profes... (Emilia)

Ya ellos no se hallan dentro del aula, lo que pasa que tengo una nena de trece y un varón de catorce, entonces ellos son muy grandes en comparación con los otros. Tengo un nene de cinco, dos de seis y dos de siete y ellos es como que quedan muy grandes, pero bueno ya el año que viene irán al secundario, qué irán hacer allá en el secundario?, hay uno que no tiene muchas ganas pero va a empezar, le dije que por favor siguiera estudiando. (Mariela)

Finalmente, una cuestión significativa de la educación rural, en las actuales circunstancias de la ruralidad del sur cordobés atravesada por el agronegocio demandante de poca población permanente en el campo (ver capítulo anterior), dice sobre cómo forma la escuela primaria ruralizada a sus alumnos para unas condiciones de vida urbanas predominantes en dicha región durante el siglo XXI. En este sentido, una compilación de estudios históricos sobre la invisibilizada educación rural en Iberoamérica (González P. y López, 2009), que incluye investigaciones sobre el nivel medio en Argentina, muestra ciertas tensiones que atraviesan la enseñanza rural escolarizada: calidad de la formación, pedagogía, currículum específico y acciones impulsadas por los actores rurales. Varias de estas tensiones convergen en la disyuntiva cerca de si la escuela rural propicia un modelo educativo de productividad agrícola y/o se promueve de ciudadanía/educabilidad de los pobladores de la ruralidad.

En consecuencia, las maestras expresan sus interpretaciones al respecto en los siguientes términos:

Tenemos el deber de hacerlo porque yo sé que son chicos que no van a vivir toda la vida en el campo, entonces no los puedo dejar en este entorno tengo que ir más allá, pero que se pueden utilizar muchos medios que acá tenemos y que les puede servir para la ciudad si, un montón; es más nosotros tenemos más medios que el pueblo para enseñar con lo que nos rodea, hay cosas que los chicos del pueblo no lo ven y nosotros lo vemos a diario. . .el entorno en particular, una sale y vos ves un montón de cosas, los animales, todo lo que eso

implica, hasta un bolsón que yo los sé llevar a los chicos y les pregunto ¿y ahí qué hay?, no, no sé, ¿cómo que no vas a saber? Si vos vivías ahí, tenés los bolsones en tu casa y no sabes lo que es, entonces el otro día vinieron y me dijeron señorita esto es para darles a los animales. (Silvia)

E: ¿La escuela rural hoy capacita para el mundo rural, capacita para el mundo urbano, hace las dos cosas? D: Yo creo que la escuela rural hoy hace las dos cosas, yo personalmente... me interesa ... que dos nenas pueden llegar hacer el secundario entonces me interesa mucho la cuestión de que no se queden con esto, de que la escuela no es solo esto que hay otra cosa mucho más grande del otro lado; porque el chico acá es como mucho más tímido y está muy acostumbrado a hacer poquito... Entonces yo trato de enseñarles que nosotros somos poquitos, que hay escuelas que son más grandes pero trato de enseñarles cosas ya de primer año, que ella vaya viendo cómo son los exámenes allá, que hay múltiple opción, que cuando ella no entienda algo se lo van a explicar pero que son cuarenta y que no van a estar encima de ella como estoy yo acá. Trato de que se haga sola, bueno no entendiste, volvé a leer, yo los tengo como para que vean que existe algo que es distinto, porque es distinto y todas esas cuestiones de que existe internet, de que existe la tablet, que existen las notebooks, que existen mil cosas que cuando lleguen allá se van a encontrar con compañeros que todos tienen. (Carolina)

Yo soy de Levalle y conozco muchos chicos que les cuesta adaptarse aunque han estado en escuelas rurales muy bien preparados que han hecho hasta mitad de primer año y abandonan porque se sienten sapo de otro pozo. En cambio acá siguen en su ámbito . . . A mí personalmente en la otra escuela cuando egresaban por lo general se iban a Jovita al internado del IPEA y si los chicos bien, tenés al que le cuesta más y al que le cuesta menos, el que se llevó materias y el que no se llevó ninguna pero van bien, avanzan. Como también está aquel que estuvo una semana en el internado y se volvió al campo con su mamá y su papá porque es un cambio muy grande. (Lorena)

Yo creo que salen igual pero si hay un poquito en el sentido de que ellos se acostumbran de que al ser poquitos y a la hora de ir a un secundario y ser muchos chicos es como que ellos se sienten intimidados, pero no es por el tema de que aprendan más o menos en relación a la enseñanza que es diferentes, es diferente el plurigrado porque trabajamos de otra manera pero no es que unos aprenden más y otros menos. Ellos están tan acostumbrados que al ser menos es otra cosa . . . El vínculo que se genera es otro... por ejemplo esta nena que está por terminar este año, me dice que no quiere ir a la escuela de ciudad a estudiar, y me dice “yo no voy a ir”, yo le aconsejo que sí que tiene que ir, que tiene que hacer el secundario y me dice “por qué no sigo yo dándole clases”. Me dice que no se va a acostumbrar, que no va a poder con tantos profesores, “yo estoy acostumbrada al campo” me dice. (Daniela)

Estas perspectivas de los docentes testimonian una sensibilidad particular por el devenir de los alumnos de la particular escuela rural primaria en el nivel secundario y otros segmentos del sistema educativo que en general implican muy significativos cambios pedagógicos e institucionales pero también socioculturales. Dicha sensibilidad de las maestras rurales rescatan experiencias diversas de adaptación y fracaso de sus alumnos al tiempo que promueven o al menos insinúan ciertas condiciones que viabilizarían el tránsito entre el subsistema de la educación ruralizada y los ulteriores niveles, o sea el secundario y la universidad, casi sin excepción inscriptos en la vida urbana de pueblos y ciudades a la vez cercanos y distantes. En este sentido, en la labor docente de la escuela ruralizada del sur cordobés emerge uno de los rasgos que hacen de maestras y maestros unos mediadores entre los mundos rurales y rurbanos, o sea un actor rurbano (Cimadevilla y Carniglia, 2010), concebido en los términos discutidos en el próximo capítulo.

En síntesis, desde una capacidad reflexiva de los docentes los testimonios de esta sección muestran la condición histórica de la escuela rural primaria y estatal del sur de Córdoba, un reconocimiento a sus diferencias internas y con sus equivalentes urbanas, una ponderación de aportes y limitaciones de las políticas educativas recientes o en curso, las apropiaciones curriculares realizadas en el trabajo docente cotidiano y una sensibilidad por el devenir de los alumnos en los ulteriores niveles del sistema educativo.

4.2. La permanente demanda insatisfecha de infraestructura y servicios escolares

Con un enfoque territorial comparativo basado en el tratamiento de datos censales de las veinticuatro jurisdicciones argentinas, C. Steinberg (2015) concluye que los muy dispares escenarios rurales de nuestro país, 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, 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 consecuencia, para la autora estos escenarios más vulnerables constituyen situaciones de emergencia educativa que ameritan la intervención estatal para garantizar el derecho a la educación. Por otro lado, desde el Ministerio de Educación de la Nación se reconocen complejas limitaciones en la infraestructura de las escuelas rurales por ejemplo en caminos, agua y energía eléctrica (*La educación en debate*, 49, abril 2017). Finalmente, una caracterización de la educación rural en Costa Rica, Chile y Argentina durante la primera década del siglo XXI observa a la carencia de infraestructura, mobiliario y recursos didácticos como una de las cinco problemáticas comunes (Pedernera y Fiat, 2011).

Así, los docentes rurales se enfrentan cotidianamente y a nivel del territorio local, como también responsables a menudo de la dirección de las escuelas ruralizadas (Ver Cuadro N° 2 en Anexos), con los problemas de una gestión educativa que, según S. Givrtz y E. Torre (2015), amalgama una dimensión política y otra técnica que atraviesan las múltiples dimensiones de la escuela. En este sentido, los docentes entrevistados enuncian un conjunto de demandas sobre las condiciones necesarias de las escuelas a su cargo: infraestructura, servicios y equipamiento, entre otras.

Contra la precariedad de terrenos y edificios

Los datos de la Tabla 2 (en Anexos) muestran que una de las dieciocho escuelas visitadas en el trabajo de campo aún no dispone de edificio propio. Así, estas y otras características de los terrenos y los edificios escolares constituyen condiciones infraestructurales de las escuelas rurales del sur de la provincia de Córdoba, que se suman a los rasgos del entorno inmediato, tematizadas por las maestras en los siguientes términos:

Terrenos es lo que sobra, tenemos cancha de fútbol chiquita, cancha de fútbol grande porque van a jugar los papás también, así que tenemos canchas de dos tamaños, hamacas, juegos, areneros, hay lugar para todo eso. (Elena)

Emilio Alejandro Carballeira se llama la escuela, por un doctor, médico de Rufino y dueño de la Estancia, este...un doctor muy importante de su época fue que ha hecho cosas por el pueblo según tengo entendido ... la escuela está en un terreno cedido por el doctor, no es una escuela con terreno propio y muchas cosas dependen de la estancia. (Guillermo)

Ya en 1945 o 1947 se forma el edificio de la escuela, en un terreno que era parte de los Chaz, porque bueno era todo de ellos, después si se fueron vendiendo y dividiendo, bueno ahí se construyó primero un aula grande y dos baños para alumnos, una cocina chiquita, con cocina a leña y un tanque de agua, un dormitorio y una habitación más chica. Era como para que el docente se quedara ahí y les daba clases a todos juntos... (Marcela)

Acá es una zona tampera donde casi todos eran propietarios de campos chiquitos, entonces ellos tenían necesidad ... de llevar a sus hijos a la escuela y lo más cerca que tenían era Serrano, pero son catorce kilómetros a Serrano, les era imposible. Entonces pidieron la creación de esta escuela... uno de los dueños donó estos dos hectáreas que son las que están en donde está la escuela edificada y bueno hicieron las cesiones en Córdoba y ahí es cuando se funda. (Liliana)

Es en el año 1933 que se oficializa la escuela. El grupo de padres empieza a ser cada vez más multitudinario, la maestra es designada para primero, segundo y tercer grado. El grupo de padres sigue con el tema de un edificio propio. En el año 1943 la sucesión Artaza dona este predio, es media hectárea, donde se edifica la escuela. (Sonia)

Yo estoy ahí desde el 2012, quedé titular, no conocía dónde era la escuela, nada de nada. Agarré el cargo y fui a conocer y cuando empecé yo lo único importante que fue así como relevante, que estuvo en los medios y que todavía sigue es que nos van a hacer una escuela porque nosotros estamos dentro de la estancia Santa Rosa y no es nuestro terreno, no es el terreno propio de la escuela. (Daniela)

Para el caso de los edificios escolares, las maestras señalan varios déficits de mantenimiento e incluso una escuela rural de la región del estudio aún espera el prometido establecimiento propio:

Lo que le haría falta a la escuela, es porque llueve en una parte donde está el jardín. Ahora la cooperadora en las vacaciones ya lo va a hacer como cambiar un parte del techo, nosotros tratamos de cubrir con la cooperadora . . . Tenemos un salón grande para hacer y todo lo que haya que hacer, es grande, bien equipado, para hacer lo que sea necesario, como los actos o por mal tiempo en educación física, cuando alguna entidad agraria necesita hacer alguna reunión también... (Elena)

La escuela está bien, ahora en el verano tenemos que hacer unos arreglos que ya está al tanto el intendente de Melo, donde conseguimos una ex alumna que es arquitecta que estuvo viendo lo que se puede hacer, hay que hacer una capa aisladora porque siempre se nos cae el revoque y lo hacemos en verano que no va a haber chicos. Pero si, la estamos manteniendo; pensá que tiene 78 años. (Claudia)

A lo edilicio se destina lo recaudado en las fiestas y bailes, ahora por ejemplo tenemos como proyecto cambiar el piso del aula porque le hicimos un arreglo pero el albañil nos dijo que todo el piso está desparejo. Entonces con el paso de los años se está hundiendo en ciertas partes y sino compramos pintura, arreglamos el techo, se destina para arreglos edilicios y se recauda lindo. (Carolina)

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... Bueno para juntar dinero para la cooperadora se hacen, como podrán ver, se hace un baile... (Lorena)

En este local, ahora donde estamos nosotros está desde 1960, pero fue cedido, regalado por la empresa de ferrocarriles argentinos, eh... hace del año setenta y hubo escuela antes que es una escuelita muy chiquita, que la deben haber visto, que es con ladrillo que está allá chiquita, que está bien al norte. Esa fue donde se fundó acá el Leguizamón la primera vez que vino... El problema más importante que teníamos era el edilicio, teníamos un salón muy, pero muy deteriorado que cada vez que llovía, llovía más adentro del salón que afuera, entraba agua, al entrar el agua afectó a las paredes que se llenaron de humedad y era insoportable entrar a la escuela y abrir la puerta y se te venía ese olor a humedad, encima nosotros estamos cuatro horas acá adentro constantemente respirando esa humedad. Entonces fue una lucha que empezamos desde inspección, con mi inspector a pedir el arreglo y después se suma nuestro jefe comunal que también empezó a reclamar y llamamos a un arquitecto que

viniera a ver y se hicieron planos, se sacaron fotos, se hicieron memorias descriptivas, se hicieron un montón de cosas que se mandaron a Córdoba para agilizar cuanto antes el arreglo de la escuela. Lo que pasa que también además de la humedad corríamos el riesgo de que ese techo se nos derrumbara. (Mirna)

Tengo organizada el aula de acuerdo a los niveles . . . nosotros tenemos destinado un rincón para lo que es el sector de nivel inicial que dispone de una biblioteca que es otorgada por el Ministerio de Educación exclusiva para nivel inicial con libros diferenciados lo que es cuatro y cinco años, salita de cuatro y de cinco, con un rincón de lecturas, con una ludoteca, juegoteca, con una serie de elementos que ellos pueden disfrutar a su alcance a su nivel... Tenemos por otra parte un rincón de arte donde los chicos pueden disfrutar de lo que es pintura, de lo que es collage, tienen materiales variados donde el niño que no quiere salir al recreo o que no quiere a veces porque llueve o porque está frío, puede disponer de un rincón de arte que está preparado dentro del aula, donde tienen materiales varios como plastilina, masa... Hay un rincón tecnológico que está equipado con computadora, impresora, fotocopidora, televisor, DVD, donde ellos pueden ver películas, equipos de audio, pueden escuchar música... El problema por ejemplo es sostener un edificio grande, a veces constituye un problema cuando el edificio es muy grande para la población y hay que tratar de mantenerlo todo el año en estas condiciones; en estas condiciones que usted lo ve ahora y terminar el año escolar y que siga pintado, que siga todo funcionando porque... (Sonia)

Mi escolita está en la estancia Santa Rosa pero antes estaba en otra parte, al lado cerca, nos dieron otro lugar porque el edificio antiguo ya se venía abajo, era una galería muy vieja que corrían peligro los chicos, entonces me dieron un puesto de la estancia ... el anteaño pasado nos llamaron, la maestra que había estado antes ella ya había presentado unos papeles y había movido mucho el tema para que se hiciera una escuela y que tuviera el terreno propio, entonces otra estancia, la estancia Santa Ana le donó un terreno a la escolita que lo tenemos nuestro, como nuestro pero la escuela todavía no está. (Daniela)

El 23 de julio del año 1951 fue creada la escuela, primeramente Julio Fiorelli fue el primer maestro dictaba clases en lo que era la herrería de la estancia y ahí funcionó durante trece años, después en la parte del casco de la estancia el Consejo Nacional destina para que funcionase la escuela ahí y empieza a funcionar en el actual edificio que es en el casco de la estancia ... desde que la escuela cumplió los sesenta años, el año que viene vamos a ver si nos ponemos las pilas para mantenerla porque ya tiene sus años. Está linda, bastante bien mantenida pero fue por colaboración de la municipalidad de Levalle y por intermedio de la provincia y la cooperadora y generalmente muchas veces la que más ponía era la cooperadora, siempre. (Anahí)

Otra cosa que nos faltó comentarte es que todas nosotras tenemos problemas edilicios porque las escuelas son viejas, están bastante bien pero tenemos problemas edilicios ahora a la mía la están acomodando un poco. (Alejandra)

En mi escuela no sé en qué fecha, sé que estaba en una casa grande que cedieron la mitad, entonces a esa mitad le agregaron la cocina y el baño, no sé bien en qué año. (Emilia)

Mi escuela era un ranchito hasta que nos dieron en lugar en donde está ahora que era un campo cercano, y en el 1956, '57 se hizo la escuela... en mi escuela no sé quien tuvo la buena idea de hacer semejante galería y que nunca le da el sol a la escuela. Después se cerró y se hizo otra aula, el aula chica, pero esa aula es una heladera porque nunca le da el sol. (Susana)

Mi escuela tuvo una ampliación que se hizo durante mi gestión en donde se unieron los baños a la escuela porque estaban separados, estaban afuera y si iban se tenían que mojar si llovía. (Alejandra)

Acaso se pueda, como insinúan estas reiteradas expresiones de los docentes, escribir una historia de la escuela rural de la pampa cordobesa desde la trayectoria situada de sus terrenos y edificios. En este sentido, los testimonios presentados aluden a varias dimensiones de ambas condiciones necesarias del funcionamiento de las escuelas. Por un lado, los terrenos propios, por donación de terratenientes o servicios públicos como el hoy inexistente ferrocarril, o prestados muestran tamaños diversos. Algo similar acontece, por otro lado, con los edificios escolares caracterizados como amplios o limitados, propios o cedidos, específicos o adaptados a los fines educativos, conservados o con problemas importantes de mantenimiento que implican riesgos para los miembros de la escuela de la ruralidad. En este sentido, los docentes dicen también sobre las actividades realizadas, por ejemplo gestiones ante autoridades educativas (inspectores) y políticas (jefes comunales o intendentes) y/o bailes y fiestas a beneficio, para solventar con el apoyo significativo de la cooperadora escolar los gastos de la eventual ampliación y el mantenimiento de paredes, techos, pisos e instalaciones.

Más vale tarde que nunca: servicios tardíos y ausentes

Como se dijo, mencionando por ejemplo el reciente relevamiento territorial de Steinberg (2015), la pampa del sur cordobés presenta en el siglo XXI significativas carencias de servicios que son contemporáneas de las manifestaciones de riqueza asociadas tanto a una historia agraria de desigualdades socio-económicas cuanto a un vigente modelo productivo expansivo, concentrador y excluyente como el agronegocio (ver capítulo anterior).

En este sentido, suele asumirse que los inventos de la electricidad y del motor a combustión constituyen dos hitos tecnológicos claves de la modernidad que contribuyeron a transformar los modos de trabajo y de vida durante aproximadamente los dos últimos siglos. En este sentido, la carencia de energía eléctrica de red representa uno de los indicios más significativos de la ausencia de servicios básicos en los extensos territorios rurales del sur de Córdoba que, en consecuencia afectó y afecta todavía a la escuela rural.

E: ¿Esta escuela desde cuando hace que tiene energía eléctrica? D: Desde el año noventa y cuatro. E: ¿Es más o menos la época en donde llegó a esta zona

rural? D: Si, la mayoría de las casas tiene electricidad. Acá al lado ya la pidieron también, porque pusieron una chanchería, en el año noventa y cuatro pusieron la luz eléctrica porque antes ni tenía. E: ¿O sea que llega un poco tarde porque es donde en el campo queda poca gente? D: Y Sí, porque después la gente se empezó a ir. (Silvia)

En lo que respecta a tener la posibilidad de usar una televisión o una radio también es difícil porque algunas familias no tienen energía eléctrica y otras no pueden usar esos medios por el consumo, porque hay equipos electrógenos que no duran todo el día prendidos. (Guillermo)

La luz también viene de la Cooperativa Eléctrica de Jovita fueron ellos lo que instalaron internet en San Joaquín. (Marcela)

El año pasado teníamos el problema con la electricidad y bueno gracias a la cooperadora se pudo renovar toda la instalación eléctrica... pero hay escuelas que no tienen electricidad y se hace muy difícil . . . para mí estar acá es estar en la gloria, tenemos computadora, tenemos electricidad, tenemos Internet, cuando yo estaba en la otra escuela si había un poco de viento se cortaba la luz ... (Lorena)

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)

El dueño del terreno a mí me da la luz porque tenía pantalla solar y de Córdoba no vinieron a instalarlas bien y no teníamos luz. Teníamos una pantalla fotovoltaica, no alcanzaba para nada. Ahora si la que tenemos luz eléctrica y lo suministra el dueño. Antes no estaba acostumbrado, lo que no prendíamos la heladera llevaba leche en polvo para los chicos, ahora sí puedo dejar cosas y cuando no tengo nada la desenchufo. El gas me dura todo el año porque lo uso solo para calentar la leche de los chicos y para el mate. (Daniela)

La escuela está muy bien instalada, cuando ingresé en el 2007 tenía luz y estufas eléctricas, estufas a leña y estufas a kerosene, a lo largo de los años se instalaron los calefactores a gas, en realidad había dos tubos. Zepelín no pudimos colocar porque necesitamos que venga el camión y los camiones no iban a llegar... Después se colocó Internet y a lo largo de los años se pintó, se colocó cañería nueva. (Mariela)

Si hace dos años en julio de 2014 que tenemos electricidad. Antes nos manejábamos con pantallas solares. Muchas veces nos mandaban las netbooks y no tenían corriente los chicos, por eso te digo que no nos tenían en cuenta porque se mandaban cosas que no podíamos usar por la electricidad.. . Creo que en la zona 4310 no quedan escuelas sin corriente, sin energía eléctrica, hace unos años faltaban dos o tres y ahora por ley tenés que tener Internet con la antena, eso me dijo la chica de la cooperativa. (Emilia)

Así, se reiteran las expresiones que dan cuenta de, en un marco de diversidad de situaciones, las limitaciones históricas y actuales en un suministro de energía eléctrica de red o por otros medios que constituye una de las condiciones de infraestructura básica para cualquier iniciativa de integración de las TIC a las escuelas rurales del sur de la pampa cordobesa.

Por otra parte, otras carencias de las instituciones educativas de la ruralidad se relacionan con el acceso nulo o limitado a los alimentos proporcionados por un programa provincial de asistencia de larga data e incluso al agua para consumo humano. Dicen los docentes en este sentido:

Acá en la escuela hay agua dulce pero no sale limpia, no es pura, es agua sucia pero si nosotros salimos y caminamos veinte metros más hasta la canilla, la que sale es agua totalmente bebible. El año pasado se hizo dos veces la perforación y de todas formas el agua sigue saliendo sucia y además de eso a la escuelita no le falta nada... si yo hoy en día quisiera y traer un purificador de agua, que si Dios quiere antes de fin de año lo vamos a traer. (Guillermo)

Después lo que compartimos que de eso no hemos hablado es el servicio de comedor, el PAICOR, que son los tres niveles en el mismo horario: a las ocho de la mañana toman la leche, a las diez hay una colación con una fruta, dulces, chocolate en invierno y al medio día almuerzan, son muy poquitos los que no se quedan al comedor. La mayoría comen todos juntos en el jardín a veces diez minutos antes porque hay que cortarle la carne, hay que atenderlo pero comparten ese horario los tres niveles juntos. Formamos al mismo horario, no es como que el secundario es algo aparte. (Lorena)

Las maestras enuncian también las carencias de otros servicios en la ruralidad, en particular para la población dispersa e incluso para la población concentrada en pequeñas comunas, que devienen en riesgos de desatención de situaciones problemáticas o problemas concretos. Las carencias de sistemas de telecomunicaciones, servicios sanitarios y fuerzas de seguridad legalizadas emergen entonces entre estas limitaciones que se suman a las mencionadas previamente como estructurales:

Todo esto tiene un costo, toda la parte económica, mantener de hecho los extinguidores que están actualizados, todos los febreros se actualizan los extinguidores, como ustedes habrán visto, un extinguidor que provee la cooperadora hay uno en cada instalación de la escuela, esto es así, así no se utilice hay que llevarlo, hay que recargarlo, hay que actualizarlo porque nunca lo hemos necesitado. El tema de la calefacción hoy por hoy en la escuela rural

sigue calefaccionándose, esta escuela rural con leña. Tenemos este año una donación de un calefactor a gas, que estamos tratando de que nos coloquen un zepelín grande porque es un calefactor de gas importante, que alguien se haga cargo de colocar un zepelín que tiene un costo muy importante, que se necesita de una autorización especial, también para tener que mantenerlo . . . lo que no tenemos es telefonía ni radio que sería muy importante poder contar, hay un proyecto con los radioaficionados para poder instalar una radio que es económica, siempre tiene buena señal, el tema de la señal es un tema a tener en cuenta, así que bueno es como que algunas cuestiones que tienen que ver con la comunicación es lo que falta, quizás un teléfono semi público, como en caso de emergencia. Otro problema de la educación rural es el problema del acceso de las ambulancias, en caso de accidente nosotros nos tenemos que manejar con la policía porque la ambulancia, los servicios privados de emergencias médicas no vienen a la zona rural. (Sonia)

Acá pasó hace más o menos dieciséis años, diecisiete años, tuvimos un accidente de un nene, es decir se quebró un vidrio y se cortó y la maestra tuvo que cargar a todos los chicos en el auto y partieron a Serrano, así fue porque ni siquiera había una madre. Pero eso nos pasa a todas las que estamos acá porque no tenemos un centro de salud o de emergencia cerquita ni nada y entre que llamás por teléfono y que vengan a auxiliarte creo que es la misma desesperación la que hace que salgas. Gracias a Dios hasta ahora, después de ese incidente no hemos tenido otro, pero creo que nos pasa a todos... (Liliana)

El profesor de educación física se prende fuego en una olimpiada, la ropa, la barba, la vista, porque usa lentes y tener que cargarlo en una camioneta y llevarlo porque la ambulancia no venía; que se caiga una alumna de arriba de un caballo de espalda y que quede durante una hora cuarenta y cinco tirada en la calle y tener que subirla yo en mi auto y llevarla hasta el hospital. Los servicios de emergencias médicas son privados y no cubren la zona rural. Ese es todo un problema. (Sonia)

...lo que tiene esa escuela es que está la señora ahí cerquita, que es la encargada de la estancia, entonces cualquier cosita ella tiene teléfono fijo y ella se puede comunicar si yo tengo que llamar a alguien. Eso me pone más tranquila, aparte me llega a pasar algo a mí con los chicos yo sé que está ella que la llamó y se queda un ratito. (Daniela)

Lo que siempre hablamos y es lo que me da miedo es tener un accidente con los chicos en la escuela, porque yo a Levalle tengo 40 kilómetros y a Jovita tengo 20 kilómetros, hasta llegar a un hospital; por eso yo he hecho acuerdos con los padres en ese tipo de casos porque vecinos tengo a 1.000 metros lo más cerca. Por eso en ese sentido está bueno lo del WI-FI en la escuela porque puedes mandar un mensaje y llega, siempre y cuando el destinatario tenga Internet en el teléfono. (Emilia)

El otro tema es la inseguridad, ustedes habrán visto al llegar que tuve que desactivar alarmas, que tenemos un sistema de monitoreo constante, que

tenemos una vigilia nocturna de la patrulla rural, que tenemos extinguidores, que tenemos todo cerrado con llave porque bueno esta escuela ha tenido dos hechos de vandalismo. Hoy mantener una escuela totalmente equipada en una zona rural dispersa constituye todo un problema porque los costos que tienen que ver con la seguridad están pagados por la asociación cooperadora, por eso está a la venta un bono contribución para justamente, en el caso de esta escuela esto se paga semestralmente el monitoreo constante. (Sonia)

Cuando la escuela se cierra por las vacaciones, la policía nos hace firmar una planilla que no sé cómo se llama, lo mío queda en la estancia porque como está dentro de la estancia no hay problema de robo, además la señora está siempre ahí... pero ahora como yo tengo esto de mucho valor, ahora si me da miedo, porque lo otro era equipo de música, cosas chicas que las guardas en los armarios, esto ya es mucha cantidad y yo tenía ganas de hablar a la municipalidad para que me hagan las rejitas y sino lo que pensábamos con los papás es en el baño que es bien seguro, que no puede entrar nadie, meterlo todo y cerrar con llave, porque después cualquiera abre una ventanita y entra. (Daniela)

Los testimonios de esta sección dan cuenta, entonces, de las demandas permanentes de los docentes de las escuelas ruralizadas del sur de Córdoba respecto de unas necesidades de infraestructura edilicia y servicios escolares básicos cuya reproducción histórica requiere de iniciativas que trasciendan los esfuerzos significativos de la comunidad educativa generando políticas integrales de mejora continua de la educación en el subsistema rural. En este sentido, E. Duro (2015) recuerda que es un desafío cada vez más difícil garantizar no sólo el acceso sino un pasaje y un egreso que habiliten en los estudiantes los saberes necesarios para el ejercicio de ciudadanías responsables.

4.3. Los alumnos: sujetos diversos ¿en retirada?

Dadas las actuales tendencias productivas, socio-económicas y culturales de la ruralidad pampeano-cordobesa, ¿se quedarán sin alumnos las escuelas rurales del sur cordobés y, con ello, tendería a desaparecer la escuela rural primaria y estatal?

La formulación de esta pregunta, que no soporta ninguna respuesta apresurada y simplista, implica complejas connotaciones políticas relativas a la constitución de la ciudadanía en sociedades desiguales y heterogéneas como la argentina. En este sentido, A. Grimson (2015) sostiene que “la escuela, con todos sus desafíos actuales, es el espacio crucial durante la niñez y la juventud para aprender los saberes más básicos, entre los que se encuentran la diversidad de nuestra sociedad, así como los valores elementales, entre los cuales figuran la comprensión del otro, la convivencia y la justicia” (Grimson, 2015:95). Desde una perspectiva psicoeducativa Terigi (2012) agrega que es la escolarización, como aspecto dominante del proyecto educativo de nuestro país, la que completa artificialmente el desarrollo de los individuos de nuestra especie mediante diversas experiencias, las cuales deben ampliarse y pensarse como política destinada a la infancia.

Esta sección del capítulo recupera en dos segmentos las perspectivas de los docentes entrevistados acerca de cómo son los alumnos de la escuela rural de dicho territorio. Una primera parte sistematiza la mirada docente sobre la evolución de la matrícula escolar, un

asunto acaso clave para la reproducción de ciertos establecimientos escolares, y la siguiente compila las apreciaciones de las maestras sobre varios rasgos de la condición diversa de los alumnos.

La matrícula, entre la crisis y el equilibrio

Los datos de la Tabla 2 (en Anexos) muestran que la matrícula de las dieciocho escuelas rurales del sur cordobés visitadas durante el trabajo de campo registra un promedio de once alumnos al tiempo que la cantidad de alumnos de dichas instituciones varía entre tres y treinta alumnos. A su vez, estos datos contrastan con los recuerdos de los docentes, en particular de aquellos pertenecientes a escuelas con territorios de población rural dispersa, de un significativo mayor tamaño de la matrícula durante la segunda mitad del siglo XX.

En consecuencia, la matrícula decreciente emerge como una temática recurrente del discurso de algunas maestras experimentadas y también de sus colegas más jóvenes acerca de la situación actual de la escuela rural:

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. (Silvia)

Se dice que cuando comenzó tenía muchos alumnos, como setenta alumnos dicen que iban, así cuenta la gente del lugar y chicos grandes porque venían de todas las edades pero muchos chicos grandes porque estaban sin escolaridad . . . ahora con el tema de la soja hay lugares donde se han sacado los tambos, y que pasa que no tienen gente o ponen una sola persona y eso ha ido bajando la matrícula en la mayoría de las escuelas rurales porque a donde eran lugares especialmente tamberos, nosotros siempre teníamos una matrícula siempre arriba de treinta y cinco alumnos. . . Nosotros ahora que tenemos del jardín, es una de las cosas que les decimos a los papás y a los propietarios bueno ahora que tenemos jardín, que se ha logrado y la inspectora nos ha ayudado mucho para eso, y bueno ahora hay que mantenerlo. (Elena)

Cuando sacaron el séptimo grado, que se fueron los de séptimo y los de sexto también se fueron algunos de otros grados porque las mamás se fueron a vivir a Laboulaye para acompañar a esos de sexto grado que eran muy chicos. Entonces tenían a chicos por ejemplo en tercer grado que también se fueron, no tengo presente en qué año se sacó el sexto, perdón el séptimo y ahí se disminuyó muchísimo la matrícula. Y cuando tuvimos inundaciones también, hubo momento en que tuvimos once alumnos, ocho alumnos y seguíamos siendo dos docentes. (Claudia)

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... (Carolina)

Sí, había mucha gente acá, hubo hasta cerca de cuarenta alumnos hace treinta años atrás; sí, había una matrícula grande pero bueno. (Guillermo)

Sí, hemos tenido matrícula de veintidós alumnos y después bajamos como este año a cinco... La baja de matrícula de este año fue a causa de eso, al no poder ofrecer una buena calidad educativa a los nenes de nivel inicial... perdimos esos chicos, porque el que te llevó el de nivel inicial a otra escuela te llevó el de primaria y es una lástima porque son chicos de la colonia que nos pertenecen, que les gustaría venir acá pero no tienen la oferta educativa. (Miriam)

Yo cuando llegué, hace dieciséis años que estoy en esa escuela, la gente decían llegan del “Jalicho”, que era una estancia que ahora la desarmaron y eran 10, 12, 15 chicos que venían de una sola estancia. Ahora están todas vendidas, subalquiladas. Los chicos eran hijos de los trabajadores de las estancias y los traían a los chicos en sulky y la matrícula era muy alta. Nosotros hoy en día la matrícula que tenemos es la menor, porque hace diez años atrás teníamos una matrícula de 40 chicos en primaria y 15 en jardín... 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. Ahora se vendió y se dedicaron al sembrado de la soja, hay hacienda pero los tambos se cerraron. (Marcela)

La matrícula de este año son entre trece y catorce durante todo el año, o sea es fluctuante y depende de la mano de obra que necesiten en el campo porque la zona es tampera por lo general, o sea no es agrícola-ganadera, es más bien tampera. Tenemos solamente dos estancias que de ahí vienen chicos pero está rodeada de tambos, entonces depende el número de chicos que tenemos de la cantidad de familias. (Liliana)

Cuando empieza la escuela acá en Leguizamón había una matrícula de cien chicos, no bajaba de cien chicos, había mucha cantidad de gente y en esta última década fue decayendo, decayendo. Yo arranqué en el año 2009 y ya hace del 2009 que estoy acá, hace mucho, pero comencé con alrededor de 25, 24 chicos de matrícula y hoy tengo diez y ya el año que viene tengo menos... yo cuando empecé acá en el 2009 éramos dos maestras yo trabajaba con primer ciclo y la otra maestra trabajaba segundo ciclo, teníamos a los chicos divididos. El año pasado por matrícula baja me cierran uno de los cargos y quedo yo sola a cargo... (Mirna)

Hoy por hoy una escuela de doce o de veinte alumnos es una escuela superpoblada. Hay escuelas de dos niños, hay una escuela que tiene un niño, otra con cinco, otra con dos. Entonces esto de la agricultura y por otro lado el

trabajo dentro de la ganadería o con la lechería requiere de más mano de obra pero es tan poco rentable, que entonces el dueño del campo se dedica más a la agricultura, quizás va manejando otros costos a que si lo trabaja a partir de lo que da la lechería por ejemplo. Cuando yo vine a trabajar acá, el empleado tambero tenía cinco, seis chicos y la hija más grande tenía hijos y el yerno venía a ayudar en el tambo y los chicos venían a la escuela. Hoy por hoy empleados tamberos no tengo ninguno... Dentro de todo esta es una escuela que está próxima a Laboulaye, entonces por lo general la familia que viene de otro lado opta por quedarse y a veces resistir otras cuestiones, a veces económicas, porque tiene el pueblo cerca, porque sabe que está la escuela, porque sabe que siempre hay alguno que siempre va y viene, van y vienen los profes, entonces es como que se quedan bastante. Pero bueno hemos tenido otros años donde hubo chicos de otras provincias por ejemplo, a veces no se adaptan y vuelven a la provincia... (Sonia)

Yo creo que en todas las escuelas, yo creo que la matrícula inestable existe más ahora porque es cuando los padres no tienen o no están bien pagos en el campo, entonces la gente va buscando, se van, vuelven, después vuelven así que sí o si los alumnos golondrinas están. (Daniela)

Yo en ese momento, en el 2015, tenía una matrícula de tres alumnos, el año anterior una matrícula de cinco alumnos, siempre así de siete, cuatro, tres. Esa es la matrícula que se mantenía en el campo. (Mariela)

Ahora yo hace 26 años que estoy en la escuela y antes de que yo fuera en el año 1951 hubo 54 alumnos en la escuela, cuando yo fui creo que eran más de treinta los alumnos pero debido a que no ha 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... Yo era directora titula PC (personal a cargo) pero estoy funcionando como PU (personal único) porque hubo baja de la matrícula y pasó de PC a PU. (Anahí)

Yo tengo dos alumnos de nivel inicial. Antes hubo un momento en que llegué a tener treinta y pico de chicos, de hecho yo no daba jardín e iba una maestra de acá, eso cambió al cerrar los tambos, yo llegué a treinta y seis alumnos... Por el noventa y seis, eso fue cuando cerraron jardín, yo tenía a dos maestras más eso fue hasta el noventa y seis, había sala de cinco y la de cuatro. Cuando disminuye la matrícula disminuye el personal. (Susana)

Pero a mí me pasa de perder alumnos de grados más chicos cuando los hermanos más grandes terminan sexto porque la familia directamente migra, se lo llevan directamente al lugar donde tienen el secundario para que terminen y ahí perdés a los más chiquitos. Pasa que cada vez tenemos menos, porque yo en estos doce años, he tenido 17, 18 alumnos, y después 6, 8... (Alejandra)

Estos docentes reiteran un razonamiento que comienza cuantificando la significativa disminución de la matrícula. En este sentido, cabe destacar que una de las escuelas rurales

visitadas cerró durante el trabajo de campo por falta de matrícula. Esta conciencia docente también identifica “causas” de esta tendencia de la institución educativa acaso irreversible en las condiciones actuales de la ruralidad pampeano-cordobesa: la agriculturización extensiva, el cierre de explotaciones agropecuarias más intensivas como el tambo, la migración rural-urbana de las familias, los bajos salarios del trabajo agropecuario y la falta de adaptación al campo de familias provenientes de otras regiones argentinas son mencionadas como antecedentes claves de dicha merma del caudal niños matriculados en la escuela ruralizada. Algunos docentes imaginan también condiciones de la oferta educativa que ampliarían la captación de escolares por sus escuelas, por ejemplo la atención a la crecientemente escolarizada población de la primera infancia a través del nivel educativo inicial. Asimismo durante el período de trabajo de campo de nuestra investigación una de las maestras rurales entrevistadas nos comenta que había accedido al traslado a una escuela urbana por razones de salud.

Esta marcada reducción de la cantidad de alumnos no representa, sin embargo, el único problema de la matrícula escolar en las instituciones primarias y estatales de la ruralidad cordobesa. Los docentes, en especial aquellos de escuelas en áreas de población dispersa, apelan a una metáfora agraria de la agricultura pampeana de la primera mitad del siglo XX para referirse a otra de los rasgos de algunos de sus alumnos.

En este período el trabajador llamado “golondrina” era el migrante europeo o nacional que llegaba masivamente a la región pampeana en los momentos del año con mayor demanda de fuerza de trabajo, en general los períodos de una cosecha agrícola menos mecanizada, para luego volver a su lugar de origen o trasladarse a otras áreas agrícolas de Argentina. La mecanización casi absoluta de la agricultura pampeana desde alrededor de 1970 hizo superflua la presencia de este trabajador estacional generando una consiguiente crisis socio-ocupacional.

Así, los docentes entrevistados consideran “alumno golondrina” a los miembros infantiles de una renovada categoría de hogares rurales migrantes al menos emergente en el sur cordobés: los hijos escolarizados de trabajadores dependientes, oriundos de provincias extra-pampeanas, que cambian de escuela con cierta frecuencia. Varias de las maestras entrevistadas identifican a este particular subconjunto de alumnos de la escuela ruralizada como un problema que compromete la calidad educativa y requiere alternativas de trabajo institucional incluso de alcance local.

Pero bueno las políticas hoy por hoy no están acompañando al productor con todo este tema del tambo. Ahora hay un tambo muy lindo cerca de la escuela, cerca de la zona, nosotros lo hemos visitado por el tema del circuito productivo. El tema de ellos es por los costos, es como que están cansados de remar y remar y de que la gente no dure en el campo, no dure no sé si es porque son bajos los sueldos o será que es mucho trabajo y bueno no dura la gente en el campo. Y nosotros tenemos una población rural golondrina, los chicos se van cambiando entre escuela rural, por eso a veces se quiere unificar el criterio de la enseñanza para que estemos más o menos iguales. (Silvia)

Los alumnos a lo mejor están un tiempo en la escuela y después se van a otra escuela . . . Por cambios en el trabajo, sí, donde los papás van cambiando el

trabajo depende lo que le convenga. Eso de los tamberos, que hace que desde que estoy en la escuela yo no lo vi, gente que vino se quedaban dos semanas, un mes, cuatro meses y no les gustan y se van a otro lugar y vuelven otros y se pelean y se van. Hay un campo donde viven muchas familias y ahí fue todo el movimiento, se pelean entre familias viene el problema y se van. Por ejemplo nosotros ahora terminamos el año y generalmente cuando terminamos el año, siempre tenemos que hacer la pre-matrícula para el año que viene y yo digo que les hago algo estimado porque de acá a febrero del año que viene siempre cambia, llegamos al año que viene y tenemos que preguntar ¿Quién hay?... (Elena)

Hoy la situación es distinta en los campos ya no hay mucha gente, uno de los tambos no existe más quedó uno muy chico. Los empleados de esos tambos duran un tiempito y se van; yo siempre digo que tenemos alumnos golondrinas van y vienen, yo este año tuve cuatro alumnos que se volvieron al lugar de origen porque bueno no les gusta el trabajo, no lo aguantan, es difícil. Y bueno gente dueña viviendo en los campos ya no quedan, si bien estamos lejos para hacer una distancia de 45 kilómetros todos los días pero cerca para ir y estabilizarse en Laboulaye, para ir y venir de vez en cuando para ver cómo va la cosa. (Carolina)

Los ritmos de trabajo, las experiencias previas de cada chico, del contexto de donde vienen, hay que tener en cuenta en la adecuación curricular todo porque hoy por hoy en los campos se educan a estas familias golondrinas que por su movilidad vienen a buscar trabajo y vienen desde Corrientes, Formosa, Chaco y al ser de otras provincias vienen con su bagaje cultural. (Adriana)

Yo creo que el mayor obstáculo es la población golondrina, eso es lo que vemos, que los chicos van y vienen de una escuela a otra, de una provincia a otra, ese es el mayor obstáculo, después es como que no veo una problemática tan importante. Los chicos sino tienen una continuidad es muy difícil que aprendan algún contenido, es complicado, no solo contenidos, normas, hábitos, sentirse parte de... eso es complicado con estas familias porque al ir y venir no se comprometen mucho con nada porque saben que en unos meses se van y en la escuela rural el apoyo de la familia es muy importante. Somos pocos, entonces los esfuerzos son mayores. (Miriam)

Son cosas muy comunes en la mayoría de las escuelas rurales, el tema de los habitantes nómades que emigran constantemente, que no se arraigan creo que es un problema para los chicos al cambiar de un lado para otro de escuela (Marcela)

Hace tres o cuatro años que la mano de obra es importada, decimos siempre, está viniendo mucha gente de Formosa principalmente. Yo tengo tres familias que son de Formosa, se van avisando entre ellos, se van trayendo, siempre son parientes o se conocen. El año pasado teníamos cuatro, una se fue pero toda esta zona, toda esta zona de Serrano está llena de gente de Formosa. Tampoco la

gente de nuestros pueblos quiere venir al campo, están muy cómodos... (Liliana)

De acá de la comuna son los menos golondrinas porque hay varias familias radicadas desde hace tiempo y esos chicos, a los que les decimos golondrinas, el intendente de acá les ha conseguido una casita, entonces de lunes a viernes algunos se quedan en la casita y el fin de semana se van al campo. (Lorena)

Es una matrícula muy inestable pero generalmente he llegado a tener y estando sola entre veintitrés, veinticuatro alumnos en una oportunidad y bueno el problema es que con la población golondrina por la zona tambera y permanentemente hace dos años que hay una marcada disminución en la matrícula. Y bueno nosotros, si bien es muy buena la diversidad, lo que pasa que al ser corto el tiempo que está el alumno en la escuela cuesta muchas veces cumplir con los objetivos que uno planteaba... Y bueno el arraigo es completamente distinto cuando la gente es del lugar que cuando es gente que va y viene. Eso influye en cómo es valorada la escuela porque cuando la gente sabe que va a estar por un tiempo no apoya mucho a lo único que tienen sus hijos, en este caso la escuela. (Anahí)

Yo tengo gente del norte del país y no han faltado nunca, lo que pasa que esa gente no viene para quedarse están cuatro o cinco meses y se van. (Susana)

A su vez, esta dinámica situación a veces crítica de la matrícula de las escuelas ruralizadas genera en el docente una reflexión acerca de la cantidad óptima de alumnos que permitiría un mejor aprovechamiento de los recursos docentes, materiales e institucionales de cada establecimiento:

El número óptimo, según mi experiencia docente, sería teniendo en primer ciclo doce y quince, sería lo ideal. Yo por ejemplo ahora terminé con once, porque ahora no tengo jardín y noto la diferencia porque los de jardín tienen otros tiempos, otros intereses y ellos van las cuatro horas porque van con los hermanitos, están más tiempo. (Elena)

Por otra parte, la inestabilidad y la disminución de la matrícula suponen a menudo la posibilidad de un umbral o piso de alumnos considerado escaso o inexistente por las autoridades educativas provinciales y, por lo tanto, implica el riesgo del cierre de las escuelas rurales y estatales. Así, durante la gobernación de Ramón Mestre (1995-1999) se concretó un cierre masivo de escuelas rurales en la provincia de Córdoba, una medida al menos en parte rectificadora ante los reclamos de diferentes actores de la comunidad educativa de estas instituciones.

Los docentes entrevistados recuerdan ese antecedente conflictivo y los aprendizajes individuales y colectivos derivados de una sensible experiencia:

E: En el momento en que la provincia cerró varias escuelas rurales ¿cómo se vivió eso? Mmm... fue muy feo porque íbamos viendo que compañeras y gente muy conocida le cerraban la escuela... No, a mí no me tocó, pero por ejemplo este año se cerró una escuela que está más cerca nuestro y por más que uno, yo

he ido dos o tres veces a esa escuela, es una cosa que se siente. Y es feo que cierren una escuela rural, principalmente con lo que va pasando después con las escuelas rurales porque las van desmantelando y quedan... uno se lleva una ventana, otro se lleva otra cosa, eso es lo peor de las escuelas que están... Pero el problema de las escuelas es cómo va la gente y hacen asados adentro, y es tan feo ver a una escuela como quedan, van cazadores, es una tristeza y es una lástima cerrar una escuela, bueno ahora si hay un alumno no la cierran. (Elena)

Hay lugares en los que la gente se moviliza para evitar el cierre de la escuela, porque en algún momento hubo un gobernador que cerró escuelas rurales . . . de hecho hace poco cerraron dos escuelas y yo creo que la gente de acá de la colonia si cierran la escuela, se muere, porque todo, todo pasa por la escuela... todas las cenas y cosas que se realizan se hacen en conjunto con la escuela, o sea que todo depende de la escuela. La verdad es que tienen un gran sentimiento por la escuela porque la gente que queda en el pueblo ha venido a esta escuela y sus hijos han venido a esta escuela, sus nietos también han venido acá por lo que tienen un sentimiento muy fuerte por la escuela. Me acuerdo el año pasado que yo tenía una sola nena y los vecinos salían a buscar chicos, y yo les decía dejen de buscar chicos, no se van a complicar la vida. Salían a buscar a chicos de otros campos y yo les decía que se queden tranquilos porque me habían dicho que por más que haya un alumno la escuela no se puede cerrar porque hay que respetar el derecho de estudio del alumno y es lo más cerca que tienen. (Carolina)

Yo creo que si hoy día en esta comunidad con seis alumnos cerramos la escuela estamos, por ciertas circunstancias, desescolarizando capaz que tres alumnos o cuatro quizás porque no tienen la posibilidad... (Guillermo)

Este año pusieron en suspenso el jardín de Anahí, teóricamente está en suspenso por dos años, pero le pidieron un censo y en ese momento que se hizo no había proyección de algún chico y es una lástima porque una escuela que se cierra no creo que se vuelva a abrir . . . Si a mí ya me siguen de cerca para ver si mantienen abierta la escuela, lo que pasa que en mi caso por ejemplo le conviene más al gobierno mantener la escuela abierta conmigo de titular que no reubicarme a mí porque soy titular, pero a Mariela que era interina estuvo a punto de que le cerraran la escuela. Por una nota de ella no la cerraron porque logró meter esa nota al último momento del año sino este año estaba cerrada y pobre la gente porque se tendría que haber ido a vivir a otro lado. (Alejandra)

De este modo, los docentes de la escuela ruralizada del sur de la pampa cordobesa asumen las transformaciones de la matrícula escolar devenidas de las mutaciones socio-económicas de la ruralidad. La matrícula decreciente, la emergencia de alumnos estacionales o “golondrinas” y la posibilidad del cierre de escuelas son tematizadas como una de las claves cotidianas del trabajo docente que enfrenta la eventual retirada paulatina de un alumnado que, como se analiza continuación, las maestras reconocen también en su condición de sujetos del aprendizaje.

Esos diversos “locos bajitos” que hacen de alumnos

En la actualidad es necesario hablar de infancias porque se comprende que los niños son sujetos de derechos a la educación y otros bienes públicos, sujetos de consumo, sujetos de cuidado, sin desconocer que esta etapa también puede ser una experiencia social connotada por la desigualdad, el desamparo y la privación absoluta (Redondo y Fernández, 2009) . Asimismo dicha etapa evolutiva ha sido caracterizada de maneras diversas y contrastantes a lo largo de la historia. Herrera y Cárdenas (2014) recuerdan que el carácter histórico y construido de la noción moderna de infancia, que considera individuos particulares objeto de protección así como ocupados en el juego y el aprendizaje infantil, se formula en Europa a partir del siglo XVI. Para América Latina en particular las autoras identifican varias imágenes, dominantes en determinados períodos, en cuanto a las formas de concebir e intervenir al sujeto infante, a saber: a) durante la colonia y los primeros años la infancia considerada en peligro emerge como sujeto de ciertas instituciones, la familia entre ellas, con sus correspondientes regímenes de crianza subjetivadores tanto de los niños como de quienes se relacionan con ellos; b) entre mediados del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX los crecientes procesos de urbanización, problematizadores de la organización de los espacios y la circulación de los sujetos, instalaron la preocupación en torno a quienes deambulaban por las calles sin un propósito claro y condujeron a hablar de vagancia y delincuencia infantiles así como a establecer regímenes correctivos de los niños; y c) la masiva escolarización del siglo XX sitúa a la escuela pública como el escenario normalizador del infante concebido como un sujeto que posibilitará las modificaciones requeridas en los otros grupos poblacionales.

¿Cómo conciben los docentes de la escuela rural a los principales sujetos de su intervención pedagógica institucionalizada? La presente sección da cuenta entonces de algunas imágenes al respecto emergentes en el diálogo con las maestras y el maestro durante el trabajo de campo.

Una de dichas imágenes dice, desde los siguientes testimonios, sobre las diferencias entre los alumnos en cuanto a rendimiento escolar, carácter proactivo, actitudes ante las tecnologías de la información y la comunicación, modos de jugar, ritmos de aprendizaje, entornos culturales, trayectorias escolares, contextos ambientales, edades, consumos culturales, capacidades sensoriales, comportamientos en el aula y experiencias de sociabilidad. En este sentido, las maestras también destacan las posibilidades que brinda la escuela rural para conocer más en detalle las diferencias entre los alumnos de la ruralidad, como así entre éstos y los alumnos de la masiva escuela urbana, e implementar modos de trabajo pertinentes a algunas de las diferencias detectadas entre los niños.

Tengo un alumno buenísimo que vino este año de quinto grado, vino a mitad de año, pero viste son esos chicos que vos les das y hacen porque hay chicos que a veces no llegan. Yo empecé con un proyecto de salud y como que no llegaba, como que me faltaba y yo la remaba y vino este chico y es como que cambió, al ser tan pocos es como que cambió y apareció una dinámica entusiasta. No de hacer cosas de la casa, no, porque no le puedes pedir nada porque ellos no traen, no tienen, pero tienen en la escuela cosas que saben, esa disposición para hacer un montón de cosas, entonces me cambió la cuestión del aprendizaje. Como cambia un alumno esa relación con los otros, esto de decir “bueno vamos a

buscar acá”; “pero fijate”, los chicos era como que se quedaban un poco y vino él y es como que me empezó a revolver todo. (Silvia)

E: ¿Cómo haces para trabajar con esos grupos bastante heterogéneos con estas tecnologías? D: Con algunos estoy muy avanzada y con otros hay que empezar de cero y bueno se va graduando. A lo mejor hay alguna tarea que a uno le puede dar mayor complejidad, porque lo sabe manejar desde la casa, conoce el teclado, conocen las teclas. Los más chiquitos usan el Paint, son chicos que ya lo tienen incorporado y hay otros que no, hay algunos que pareciera que le tienen miedo a las teclas... Y bueno hay que estar más tiempo con los que no saben; los otros es como que están más libres, es decir les damos consignas, les damos trabajo y es como que pueden trabajar más solos, con los otros hay que estar más arriba. (Elena)

E. ¿Cuándo van a la ciudad los chicos de la escuela rural, ¿qué hacen, cómo se sienten, cómo reaccionan? D: Para ellos es un impacto muy grande, yo tuve la posibilidad de observarlos cuando fuimos a la rural de Laboulaye y ver jugar a un alumno de una escuela rural y a otro chico. Si bien son de la misma edad, el juego es diferente y no sé si decir que es bueno o malo pero el juego del chico del campo es inocente. Juegan a la escondida, a la mancha, carreras para ver quien llega primero a un árbol, patear una pelota y saltar la soga; y un chico de la ciudad va a jugar a los jueguitos... En la ciudad a un chico de diez años lo vemos en un ciber y no saben subir un árbol. Juegan a diferentes cosas porque tienen diferentes medios, diferentes posibilidades y cada uno se adapta a donde puede... (Guillermo)

Esa diversidad la tiene en maestro de grado de una escuela urbana también porque uno tiene un grupo de treinta o cuarenta alumnos que ya son todos diferentes. Entonces estamos dando clases frente a la diversidad nada más que acá se prepara una clase para todos pero no todos van a aprender al mismo tiempo porque no todos tienen el mismo nivel de aprendizaje, no. La adecuas a la clase, la adecuación curricular no solo se hace con los chicos que tienen problemas de aprendizaje sino que son diferentes. . . Sí, los ritmos de trabajo, las experiencias previas de cada chico, del contexto de donde vienen. (Adriana)

Esta es una nena que vino de Formosa, tiene siete años y ahora empezó a renegar para aprender porque a la primera escuela que vino es acá porque no estaba escolarizada y vino el 26 de agosto. Ahí arrancó y recién ahora estoy tratando de que lea, pero le faltaba todo, todo, todo hasta una alfabetización innata, esa que traen, digamos esa básica, hasta eso le faltaba, la falta de comunicación todo. Ella te hablaba con palabras bruscas, torpes, pero claro con toda una historia, el papá se había separado de la mamá, la mamá se había quedado sola cerca de un monte, no habían ido a la escuela. Ahora está con el papá y con una nueva señora, pero bueno al menos están contenidos, no te digo que estén en las mejores condiciones pero por lo menos tiene la contención de la escuela nuestra principalmente. (Liliana)

Se dice que el chico de escuela rural está allá en el campo olvidado y no conoce nada, al contrario ellos tienen acceso a Internet, son re despiertos, son iguales que los chicos de cualquier lugar. Lógico que tienen diferencias porque ellos están acostumbrados a estar acá que no hay mucho tránsito, no hay mucha gente, pero tienen las mismas características, hacen lo mismo y piensan igual. Tienen las mismas características que un chico de escuela urbana. (Mirna)

Cuando están en sexto grado en la pre-adolescencia ni te cuento, es medio difícil. . . Sí, tengo dos que me revolucionan todo el grado. E: Esos requieren un esfuerzo especial de disciplinamiento? D: Sí, sí. Ya ellos no se hayan dentro del aula. Lo que pasa es que tengo una nena de trece y un varón de catorce, entonces ellos son muy grandes en comparación con los otros. Tengo un nene de cinco, dos de seis y dos de siete y ellos es como que quedan muy grandes. (Mirna)

Hace más de veinte años que estoy dando clases, y yo logré personalizar acá en la escuela rural, para mí no son chicos distintos; todos son diferentes, eso no me resulta complejo. Yo trabajo con secuencia didáctica, voy haciendo agrupamientos totalmente flexibles, entonces lo voy manejando de manera tal que no me sea conflictivo. Tengo unos compañeros que son de oro, por eso hablo en plural, porque somos un equipo trabajando realmente, donde la maestra de educación especial hace aportes para educación física, donde el profe de educación física hace aportes sobre lateralidad que nos sirven a todos, donde el profe de música hace desde la música expresión corporal y trabajamos con esos chicos y no resulta complejo incluirlos. No se ve la diferencia, no para nada y los papás tampoco...Tuvimos un niño con parálisis cerebral que aprendió a leer y a escribir y todo acá y que bueno a través de la mutual lo venía a buscar un remis que lo llevaba y lo traía. Lo han operado en Córdoba y fuimos aprendiendo todos juntos. No es el primer año ni el único caso. Hemos tenido un niño hipoacúsico que estaba en un tambo acá hace dos años, se respeta y cada uno hace lo que puede hacer. Se maneja de otra manera, no es un problema, por lo menos yo no lo tomo como un problema. (Sonia)

La verdad que problemas de conducta no, son como todos los chicos charlatanes, hay que hacerlos callar para que trabajen y a lo mejor se molestan entre ellos pero no problemas de conducta grandes no como hay en la ciudad, son más buenos los chicos. No sé si la palabra es bueno, pero si son más tranquilos. (Daniela)

El docente rural debe conocer el contexto en el cual va a enseñar...Es que sí, y es lo más difícil porque cuando uno no vive en el campo quizás sea difícil dimensionar ciertas cuestiones. Uno en la ciudad está acostumbrado a prender las luces si quiere ver, si desea algo se va al kiosco, tiene relativamente señal de celular, de Internet, cable de tele. Y en el campo no todos tienen acceso a eso, a eso que es cotidiano para nosotros y a veces no tanto para los niños y los padres. Por eso la escuela cumple una gran función, acá además de aprender los papás saben que hay señal en el teléfono, que hay Internet, que hay otra gente

para compartir porque ellos se van de la escuela y los chicos no tienen vecinos para jugar ni ellos para compartir o charlar más que su propia familia. (Mariela)

Otra particular imagen del docente rural sobre sus alumnos, acaso emergente de las condiciones multietarias de los niños que comparten el aula a menudo única del plurigrado característico de la escuela rural (ver la siguiente sección), reconoce cierto trabajo colaborativo entre los alumnos. A través de esta modalidad algunos infantes, acaso espontáneamente, “enseñan” contenidos a otros compañeros e incluso presentan rasgos de sus vivencias de la ruralidad a sus propios maestros que, en reiteradas ocasiones, provienen de escenarios urbanos (ver capítulo siguiente).

Ellos mismos se ayudan mucho, yo les digo para los de primero si me pueden controlar las cuentitas a los de tercero para los de primero, como a veces los de primero pueden ayudar en jardín. A veces es a propósito, no es que no tenga tiempo, es para que ellos se sientan maestros. A mí a veces me da risa porque hablan con los términos que hablo yo, cumplen el rol de maestro. (Elena)

Uno disfruta también de la comunidad rural, de los chicos que son deliciosos, ese respeto, ese cariño y lo que me han enseñado... Todo, lo del campo, yo era una ignorante total cuando vine a trabajar acá pero imagínese yo acá, yo no sabía nada, yo lo que aprendí lo aprendí de los chicos y lo que sigo aprendiendo. Las cosas que saben los chicos del campo, hasta los chicos que tienen limitaciones en lo pedagógico o en los avances curriculares tienen un manejo de otras cuestiones. Cuando yo enseñé el metro, el chico tranquea el metro y lo vive tranqueando. Cuando yo cursé el postítulo y estábamos en matemática y usé el problema de atar el perro en el centro y que el agua le quedara a la misma distancia para enseñar el radio, la circunferencia y el círculo y el chico me tranquea y me dice “seño pongamos a dos metros el tacho de agua y el perro no se lo va a chocar en el campo” y yo dije “bueno listo”. Qué vamos a construir la cinta métrica si el chico sabe lo que es tranquear un metro! (Sonia)

El plurigrado en realidad es beneficioso porque los chiquitos aprenden de los grandes, aprenden mucho. Yo tengo una nena en primer grado que ya sabe leer y escribir y que pide a lo mejor escribir en cursiva, que ya quiere multiplicar y vos es como que querés que espere un poquito porque tengo a otros que están en primero que no son tan así y que les cuesta más. Sí, sí, es beneficioso. Además los chicos más chicos ya al menos tocan de oído un montón de cosas que quizás uno no haya tenido la intencionalidad de que lo aprendan, es decir que no haya sido el objetivo para ese niño, pero sin querer se empiezan a interiorizar, en cuanto a la complejidad no y eso funciona como anticipación para lo que en algún momento van a tener que aprender. Y los chiquitos, porque por ahí las chicas dicen de los chiquitos que tienen que ir al jardín porque son muy chiquitos se adaptan re bien los chicos. (Daniela)

Una vez que estaba en la ruralidad, porque los chicos me hablaban de ejemplos de animales o de plantas que vos a veces no las ves y ellos te hablan en forma normal o cotidiana como ellos la ven y no son los chicos los desubicados,

somos los docentes los que no tenemos la información que ellos tienen al estar en la ruralidad. (Mariela)

Asimismo, algunos de los docentes entrevistados destacan a las inasistencias a clase y a los particulares problemas de aprendizaje como dos condiciones que complejizan el trabajo cotidiano en el aula del plurigrado de la escuela rural.

Yo ahora estoy dando cinco horas por día porque por los días de lluvia que falté fue una decisión mía, no es de inspección ni nada, yo lo decidí porque por ahí faltan por los días de lluvia. Son de faltar los chicos o porque fueron al doctor, por ejemplo tengo estos tres hermanitos que, porque se les rompió la camioneta, hace dos semanas que no van. (Daniela)

Era la mamá la que los llevaba a los niños, no los papás, cuando había tormenta directamente no nos llevaban a los chicos. (Mariela)

Llevar los chicos, como dicen los depositan en la escuela y muchos de ellos costaba un montón para que los manden al colegio. Había chicos que vimos que nunca habían ido a la escuela y bueno los padres no te participaban para nada. (Anahí)

Una de las cuestiones que nos está afectando bastante es el tema de los caminos, que es externo a nosotros pero que no está afectando bastante y en mi caso la inasistencia de los chicos. Me pasó este año que el tema de las inasistencias fue determinante, desde los padres que no se comprometen a llevar a los chicos a las escuelas como corresponden, pareciera que le hacen un favor a la maestra llevando los chicos a la escuela en vez de considerar la obligación que les es, hoy de ciento ochenta días de clases. Tengo un nenito de primer grado que faltó sesenta y tres. Es un porcentaje alto y es muchísimo lo que se perdió de clases y así termina el año pobrecito... (Alejandra)

En mi caso cuando se los llama están todos y si hay que trabajar trabajan, pero bueno son todos de ahí de la zona, algunos han ido a esa escuela o han tenido algún pariente y están vinculados de alguna manera, cuando yo hablé de la inasistencia me refería mucho a la gente que no es propia de lugar. (Susana)

Surgen de las expresiones varios factores de dominio diverso asociados por las maestras con las inasistencias consideradas a veces como un hábito o comportamiento reiterado: contingencias climáticas como las tormentas, prolongadas distancias entre las escuelas y los hogares, caminos rurales en deficiente mantenimiento y acotado compromiso familiar con la educación de los hijos.

Por otra parte, los docentes testimonian como ciertos problemas de aprendizaje de los alumnos prácticamente desbordan las posibilidades pedagógicas y didácticas de la escuela rural primaria bajo plurigrado para demandar otras instancias de intervención ausentes en los territorios rurales:

Acá tenemos chicos con dificultades de aprendizaje y las van a seguir teniendo en el secundario y esos problemas de aprendizaje los van a tener tanto en la escuela rural como en la escuela urbana y el chico que aprende bueno mejor. (Liliana)

Si bien es muy buena la diversidad, lo que pasa que al ser corto el tiempo que está el alumno en la escuela cuesta muchas veces cumplir con los objetivos que uno planteaba y hay chicos que a veces tienen necesidades educativas especiales que necesitan de una persona que los atienda. He tenido un chico hipoacúsico y necesita de un apoyo personalizado, sobre todo porque era de primer grado y eso como docente te dificulta un montón...este año recibimos a un chico que tiene problemas severos de visión y que había que escribirle con fibrón negro los renglones, marcarle y tenía que estar sentado a un metro, metro y medio del pizarrón con una lámpara y tenías que estar permanentemente al lado de él. (Anahí)

Una de las problemáticas que tengo, es que tengo un nene hipoacúsico que se complica un poco con el tema de plurigrado, porque si bien tenemos algunas herramientas para trabajar pero no tenemos el tiempo que el niño necesita en realidad porque para trabajar con imágenes o con otro tipo de actividades requiere de que vos estés con este chico trabajando. Y en el plurigrado al tener niños de jardín, de primer ciclo y por ahí los de segundo ciclo son más pacientes o tienen más autonomía para trabajar.(Emilia)

Finalmente, las maestras rurales refieren a un respetuoso y afectivo comportamiento de sus alumnos al tiempo que observan cómo estos niños juegan en modalidades similares y divergentes de los alumnos de la escuela urbana. En este sentido, Sarlé (2011) discute si y cómo la escuela enriquece el juego infantil –en sus dimensiones cultural, imaginaria y didáctica- favoreciendo la creación de subjetividades mediante el diseño y la aplicación de actividades sistemáticas y específicas en las que el docente asume el juego como una responsabilidad del educador. Ello coincide con los planteos del Diseño Curricular Jurisdiccional del Nivel Primario (2010) ya que dicho documento expone que es el docente quien debe legitimar el juego en la escuela y ser facilitador del despliegue lúdico del niño. Estas ideas están sostenidas desde el marco de teorías psicológicas que abalan que es la actividad lúdica una clave para el proceso de desarrollo del pensamiento.

Son respetuosos, cariñosos, comunicativos con el docente rural, se da una relación distinta... es otro manejo de las cosas, es una relación diferente, esto parece utópico, lo que yo estudié en 1987 con la educación personalizada lo pude hacer recién acá, sí, porque con 25 chicos de la misma edad... Si, si los desbordes son casi imposibles en la escuela rural. (Sonia)

La verdad que problemas de conducta no tengo, son como todos los chicos charlatanes, hay que hacerlos callar para que trabajen y a lo mejor se molestan entre ellos. Pero no problemas de conducta grandes no como hay en la ciudad, son más buenos los chicos. No sé si la palabra es bueno, pero si son más tranqui. (Daniela)

D1: En la zona se dedican a la cría de animales y también de caballos. Además los chicos están fascinados con el juego de riendas que van para todos lados. D2: Si hay un grupo tradicional que viajan para todos lados, compiten, llevan a los chicos y ellos se re enganchan. Yo acá los tengo que parar un poco porque están todo el día con eso. D1: Si es más acá en el recreo juegan a eso, le sacamos las sogas, este último tiempo se enlazaban entre ellos y teníamos miedo que se hagan mal. Ellos decían “estamos jugando”, pero era a lo bruto, se podían hacer mal. D1: Entonces hacen juegos de riendas, ponen los tachos y corren, juegan a que son caballos, uno le pone un aro al otro y hacen que son caballos. D2: O se suben uno arriba del otro y juegan al caballito y a esas cosas, te estoy hablando de los de sexto también. (Lorena)

Después ellos salen al recreo, juegan al fútbol, les encanta jugar al fútbol y es el juego en el que juegan todos juntos. E: Las niñas también? D: Todos, todos, ellos salen al recreo juegan todos juntos al fútbol, las nenas con los varones menos los chiquititos. Ellos no porque no corren fuerte, no tienen la fuerza de ellos, así que no juegan, no participan. (Mirna)

En el patio lo mismo tenemos un sector de juegos infantiles, donde ellos tienen un sector con juegos. . . Yo no sé si trabajar en una escuela de Laboulaye a los 45 años saltaría la soga, yo con ellos si juego a la soga en el recreo porque me encanta y otra que puedo hacerlo, con ellos se da eso. (Sonia)

Después había otros proyectos de juegos, que apuntaban al juego colaborativo, al juego recreativo en donde se festejaba en día del niño o el día de la primavera, a veces se invitaba a los padres, es decir jugaban los niños con los padres, a veces invitábamos a otras escuelas. (Mariela)

De este modo, el conocimiento de los docentes de la escuela rural sobre sus alumnos concibe a éstos niños desde cierta compleja unidad en la diversidad: los infantes de la ruralidad escolarizados difieren en múltiples aspectos entre sí y respecto de los alumnos urbanos, despliegan pautas colaborativas de aprendizaje, incurren en inasistencias a clase asociadas a distintas contingencias de la ruralidad, presentan particulares problemas de aprendizaje difíciles de atender y experimentan juegos a menudo específicos de la ruralidad.

4.4. El plurigrado, un formato flexible del proceso educativo en red emergente

Un reciente artículo periodístico del diario impreso de mayor circulación en Argentina asume, ya desde su título, cierta sorpresa sobre los recientes resultados educativos nacionales al tiempo que la noticia reproduce la opinión de especialistas en educación sobre las razones del hecho novedoso al menos para el tratamiento periodístico. La crónica destaca “sorpresa en las escuelas rurales: los chicos se destacan más en matemáticas que en las urbanas” y arriesga tres hipótesis comprensivas de las diferencias en los resultados escolares al tiempo que indica la inexistencia de investigación sobre sus razones (*Clarín* 23/4/17:50). Una de las hipótesis destaca el particular modelo pedagógico

del plurigrado en la escuela rural, otra recuerda la inversión en ésta durante los últimos años y la restante rescata el compromiso comunitario con la educación de los niños.

El plurigrado consistiría en la dimensión menos desconocida de la escuela rural. En este sentido, el estudio de Pedernera y Fiat (2011) sobre las concepciones pedagógicas de los docentes de dos escuelas de la Rioja, la provincia argentina con mayor proporción de instituciones educativas rurales, destaca al multigrado como la diferencia esencial entre la escuela rural y la urbana cuyo desarrollo recae bajo la responsabilidad del docente enmarcada en un contexto de aislamiento y soledad. El plurigrado consiste siempre en la agrupación en una misma aula de los alumnos de distintos años y ciclos de la educación primaria ruralizada.

¿Cómo conciben y hacen el plurigrado, esa constante educativa de la ruralidad, los 19 docentes de la pampa cordobesa entrevistados en nuestro trabajo de campo?

Alcances y límites de un peculiar trabajo áulico

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. Por ejemplo yo doy fracciones y la nena de jardín también fracciona lo que pasa que no sabe que está fraccionando, lo que pasa que yo no le digo esto es una fracción, pero parte, reparte, bueno la mitad, esto es chico, esto es grande, ya los más grandes ven el concepto de fracción. 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)

La escuela rural es muy particular en ese sentido porque el saber de los chicos es riquísimo a diferencia de los chicos que vienen de la ciudad como por ejemplo saber lo que hace un brote de soja. Pero la escuela forma de acuerdo a parámetros dictados por la provincia porque el diseño curricular es el mismo para toda la provincia, no se adapta en lo que refiere a ruralidad y, si bien en la escuela rural se respeta bastante, se adapta a la escuela porque la realidad lo requiere y hay contenidos básicos que tienen que estar después la forma de aprendizaje puede variar... 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)

Y después está el tema de planificar porque en el multigrado la planificación te lleva mucho tiempo. Si bien hacemos las unidades que sean articuladas, los contenidos que sean flexibles, además que tenés los dos niveles. Además se nos presenta la problemática con los dos niveles, porque creas o no un nivel inicial necesita un docente de nivel inicial porque la gente de primaria no está preparado para dar en el nivel inicial . . . los institutos no preparan para un aula multigrado. Yo cuando empecé acá lo que me ayudó acá fue que era una escuela PC (Personal Único) y me ayudó mucho la directora a guiarme, a cómo planificar en un aula multigrado, a organizarme. Y en realidad es algo que vas aprendiendo una vez que estás en el aula, vas aprendiendo cómo seguir, te vas orientando y a conocer los alumnos, ver hasta donde llegó este alumno y qué puedo hacer con este. Yo creo que estar en el aula es lo fundamental para guiarte en tu tarea docente. Como te decía, en la ruralidad es tan personalizada la educación, que vos conoces bien al alumno, conoces qué podés llegar a darle y hasta donde puede ir y qué le podés ofrecer. Es como que estás siempre ahí. (Miriam)

Tenemos un gran proyecto de un secundario rural y estamos trabajando en eso, hicimos todo el pedido, hicimos todo lo que había que hacer. Para nosotros sería un gran cambio porque el secundario rural podría funcionar, yo no sabía, pero puede funcionar como un primario rural con aulas multigrado también, entonces eso es lo que estamos intentando. No dieron el visto bueno, vino gente de Córdoba nos dio el okey, encima que queremos hacer el SUM (salón de usos múltiples)... No es lo mismo dar clases en multigrado que a un grado solo, ni siquiera en las distintas materias. En una escuela urbana hay docentes por áreas y por grados, uno da lengua, otro matemática; nosotros acá les damos a todos los chicos y en todas las áreas. Se hace muy pesado y tendrían que hacer cursos más específicos y generar actividades que realmente se puedan volcar a los chicos que tenemos. (Marcela)

Es decir 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. La gente que viene del norte, lo hacen ellos, entonces tenemos una mamá que ya nos enseñó a hacer el pan casero ... lo que si sentí el trabajo, mucho, mucho trabajo, preparar para un grado, para el otro. Y lo bueno que tenés acá es que tenés un solo chico o dos o tres en el grado y vos los conoces a la perfección a cada uno de los chicos, entonces vos sabes que práctica usar, qué metodología, entonces eso es lo bueno, pero te desacostumbra también porque yo después de dar dos años y medio en una escuela rural empecé dando grado sólo . . . entonces a mí me tienen que reubicar porque yo había sido la última nombrada titular y estaba, está vacante de acá 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, 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... (Liliana)

El primer año fue muy difícil porque yo me quería organizar de una forma: para primer grado esto, para segundo esto otro, y no, no era así en el plurigrado tenes que organizarte una carpeta para todos y lo vas adaptando... Lo que pasa que como hemos participado de varios cursos, queremos ver cómo bajarlo al aula, cómo hacemos con los chicos y las computadoras todo junto. Sería como trabajar en el plurigrado con la computadora... (Lorena)

Vas robando ideas de cada uno para armar lo tuyo porque lo nuestro es muy diferente. Nosotros no damos por grado, yo no doy un contenido para primero para segundo, lo que se trabaja es un tema que se toma en general y de ahí se va bajando a cada grado, o sea ese mismo contenido se lo doy a todos y obviamente lo voy a complejizar un poco más y a otros no . . . Lo voy modulando, pero todos los temas se trabajan así porque si no nos volveríamos locos tratando de enseñar. Hay temas muy específicos que sí, por ejemplo numeración, si vamos a aprender decimales, si trabajo con segundo ciclo con números decimales y con primer ciclo trabajaré con la observación de precios que tienen comas, pero no les doy el tema en si del número decimal. Entonces ahí como que separamos un poco y explico para segundo ciclo pero la mayoría son temas compartidos... Como decía hay temas que son más difíciles de modular que otros, según los distintos niveles de los alumnos, sí, más que todo los temas en primer grado, en lengua por ejemplo en primer grado es todo un desafío, es muy difícil con lectoescritura. (Mirna)

En realidad el plurigrado es beneficioso porque los chiquitos aprenden de los grandes, aprenden mucho, yo tengo una nena en primer grado que ya sabe leer y escribir y que pide a lo mejor escribir en cursiva, que ya quiere multiplicar y vos es como que querés que espere un poquito porque tengo a otros que están en primero que no son tan así y que les cuesta más... el plurigrado no es solo una forma de agrupamiento sino que constituye un modelo pedagógico con otras características, otras dinámicas, otros alumnos ya que están desde primero a sexto y a veces desde jardín todos juntos. (Daniela)

Este último año la ruralidad podía tener la salita de cinco que es obligatoria y la salita de cuatro que era optativa de acuerdo a la escuela y al número de chicos que vos tenías. Si vos tenías muchos chicos, el niño de salita de cuatro se te dificultaba poder seguir con las clases porque son muchas las diferencias de edades. Pensemos en un niño de cuatro años a uno de doce, once años, es mucho la diferencia y estar compartiendo un mismo lugar en donde hay una única señorita y tener que hablar para uno y para otro se complicaba. En mi caso, al ser escasa la matrícula tenía salita de cuatro y de cinco... Depende de la matrícula el trabajo en el plurigrado, a mí siempre me tocó una matrícula escasa

por lo tanto el intercambio siempre fue importante. Porque estamos hablando de cuatro o cinco niños: uno de jardín, uno de segundo, uno de cuarto y otro de quinto. Entonces, es importantísimo que estén juntos para poder realizar un intercambio de opiniones, donde cada uno aporte lo suyo, ahí es muy importante la función docente de poder hacer que ellos trabajen de manera conjunta, que se enriquezcan, fomentando en cada uno las capacidades que tienen. El aspecto negativo que le encuentro es que a veces si se necesitarían más chicos para que el intercambio sea más productivo. (Mariela)

Uno de los obstáculos del plurigrado es que tenés que tener pocos chicos para manejar el plurigrado en la ruralidad. Sos una sola docente, que es muy rica en cuanto a la diversidad pero, ya cuando tenes un determinado número de alumnos y con problemáticas de alumnos que necesitan una educación personalizada, se te hace muy dificultoso. (Anahí)

Mucha riqueza tiene trabajar con el plurigrado, la mayoría, porque yo creo que los chicos, en mi caso yo no tengo ningún caso desde los 12 años que estoy en la escuela de que hayan salido de sexto grado y no hayan podido, uno solo, un nene pero tenía otro problema emocional nada que ver con lo específicamente pedagógico. Pero porque ellos, los más chicos, aprenden en función de los más grandes porque hay muchas cosas. Uno propone un tema por ejemplo que lo hacemos en común y en muchos casos los chicos sacan provecho de los más grandes y eso está muy bueno en el plurigrado, inclusive hay escuelas urbanas que quieren implementar el sistema de plurigrado porque en ese sentido es muy bueno, aparte con esto de que tenemos pocos chicos también si bien es un beneficio pero para ciertas otras es una desventaja porque por ahí ciertos proyectos nos quedamos troncados. Imaginate yo tengo cuatro y se me fueron dos. Muchos proyectos no los puedes encaminar porque son poquitos y en sí el plurigrado es beneficioso en todo sentido. (Alejandra)

Lo que favorece el plurigrado es el desarrollo de la tolerancia en ellos porque con esto que los más grandes tienen que esperar que la seño este un ratito más de tiempo con los más chicos es como que aprenden a esperar, aprenden a ordenarse entre ellos... y por ahí una desventaja que yo vi es con unos nenes de sexto que después les cuesta un montón la adaptación por esto de que están acostumbrados a que ven los seis años a la misma docente y a los mismos chicos. (Emilia)

La unidad pedagógica es un plan que surge, como lo es la unidad pedagógica para primero y segundo grado y jardín de cinco. ¿Qué quiere decir esto? Que las maestras de 1° y 2° grado tienen que trabajar juntas y también integrar a la maestra de cinco para ver todo lo que el nene de jardín viene sabiendo y lo continúe. Es como continuar con los contenidos, donde el alumno en vez de tener un año para aprender, tiene tres. Quiere decir que vos hasta segundo grado tenés tiempo de aprender todo, lo que no aprendiste en primero no importa si no lo aprendiste. Por ejemplo, si no aprendiste a leer en primero no importa porque lo vas a prender en segundo justamente se da por esta modificación de que los chicos de primer grado no repiten, sino que pasan a segundo grado con la

misma docente que tenían en primero y no se repite primer grado porque es una nueva modalidad. Acá trabajamos con unidad pedagógica desde jardín de cuatro, lo venimos haciendo desde hace un montón de tiempo porque la docente tiene la misma carga, porque si hay que bajar los contenidos se bajan, si hay que subir se suben, eh... acá ya lo venimos implementando hace un tiempo y sin saberlo... (Carolina)

La riqueza de los testimonios expuestos habilita para un balance de los alcances y los límites del plurigrado como modalidad particular del proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela rural de la pampa cordobesa. En dicho balance el multigrado aparecería muy favorecido en la consideración de los docentes entrevistados por cuanto estos destacan como sus rasgos positivos:

- Gradúa o modula los contenidos curriculares según las edades de los niños.
- Personaliza la educación de los alumnos de la ruralidad.
- Permite trabajar ciertos temas territorialmente vinculando las distintas disciplinas.
- Promueve cierto aprendizaje colaborativo entre los heterogéneos alumnos.
- Habilita para una educación más personalizada de los niños de la ruralidad.
- Permitiría tener un seguimiento continuo de las trayectorias de los estudiantes de la escuela rural.
- Sería compatible con la educación secundaria ruralizada.
- Resulta de difícil adaptación para el docente habituado a la docencia primaria urbana.
- La ayuda de los colegas facilita su apropiación por los principiantes.
- Genera recursos educativos, como la carpeta, compatibles con alumnos en cognición diversa.
- Su viabilidad depende de la apropiación de ideas pedagógicas ajenas.
- Los niños de la ruralidad se adaptan positivamente a esta modalidad
- Los alumnos más pequeños aprenden también de sus compañeros mayores.
- Facilita la implementación de la unidad pedagógica como sistema plurianual.

Al mismo tiempo, los docentes señalan también algunas limitaciones o riesgos del plurigrado en las siguientes características:

- Falta formación formal específica sobre sus características.
- Supone un proceso de adaptación del diseño curricular urbano a la ruralidad.
- Requiere un proceso de enseñanza-aprendizaje pertinente o aplicado al campo de la región.
- Obliga a una formación docente en servicio o en la práctica cotidiana.
- La heterogeneidad de niveles educativos involucrados complejiza el trabajo docente.
- Implica un arduo trabajo en varios grados y ciclos al mismo tiempo.
- Demanda el despliegue de actividades pedagógicas específicas a diferentes situaciones.
- Se sostiene en un muy esforzado proceso de planificación de la enseñanza.
- Se carece de espacio físico para distribuir a alumnos de diferentes grados o ciclos.
- Emergen dificultades en la modulación de contenidos para diferentes grados o ciclos.
- Los alumnos mayores se introducen disruptivamente en el aprendizaje de los más pequeños.
- Las matrículas grandes limitan la viabilidad de esta modalidad.

- Los alumnos tendrían dificultades de adaptación a una escuela secundaria con diversos docentes.

Flexibilidades y adaptaciones en el cotidiano escolar

Una característica adicional de la escuela rural identificada por las maestras consiste en cierta flexibilidad en el manejo de los tiempos y los espacios del trabajo escolar. Las siguientes expresiones dicen cómo se cambia estacionalmente el horario de las clases para atender a las contingencias del clima, los ritmos de trabajo de los padres en el tambo y las distancias implicadas en el traslado entre los hogares y la escuela.

Ahora en la escuela rural estamos cambiando de horarios: marzo y abril hacemos a la mañana, después empezamos a la tarde y desde octubre a la mañana otra vez... por la cuestión climática. Sí, eso ya está en la legislación escolar y por ejemplo a la mañana si es a las ocho hasta las doce, muchos de los papás están haciendo el tambo, sacando la leche y no los pueden llevar; o a la tarde a veces a la una van a llevarlos pero ya a las cinco a buscarlos no porque también están terminando el tambo. Entonces ellos están más con la cuestión del trabajo, muchas mamás también tenemos trabajando, en la guachera y en el tambo. (Elena)

Nosotros tenemos dos turnos de clase, los de verano y los de invierno. El primero de mayo empezamos a la tarde y el primero de octubre a la mañana y cuando empiezan las clases empezamos a la mañana, por supuesto, hasta el primero de mayo. Los turnos son de 8 a 12 horas y de 13 a 17 horas el turno tarde, eso es lo que está estipulado. Si los padres quieren comenzar a la tarde antes del primero de mayo, porque en realidad ya en mayo hace frío, si ellos piden empezar a mitad de abril, tenemos que hacer una reunión para que todos estén de acuerdo y elaboramos un acta y cuando estamos en común acuerdo yo elevo esa nota para poder empezar a la tarde a mitad de abril. Nunca por conveniencia mía, sino por una necesidad de los padres. Pero como los padres cobran el viaje, es decir el boleto educativo, no tienen mucho para pedir porque si vienen en auto, yo ya les expliqué eso, igual no lo han pedido, si estamos cobrando el boleto no podemos decir que está frío porque vamos en moto. (Claudia)

Funciona con los horarios de escuela rural, cada cierto período cambia el horario según las estaciones del tiempo, por razones obvias, en invierno se trabaja hasta octubre por la tarde desde junio y desde febrero a junio por la mañana y ahora desde septiembre hasta lo que resta hasta diciembre de mañana, por las razones de frío y calor y por las distancias. Si bien los chicos tienen el transporte propio de los padres para viajar hay escuelas que no y las distancias y el tiempo requieren esta modificación del horario. Las tardes de verano son muy agobiantes y las mañanas de invierno son crueles. (Guillermo)

Acá funcionamos siempre de mañana por el tema del secundario porque los profes pueden venir a la mañana, como la mayoría tienen hermanitos de jardín,

primaria y secundario sería mucho lío hacer cambio de horario...Así que se hace un acta acuerdo con los papás, cuando llega la época de frío, hacemos alguna reunión y explicamos a inspección porque seguimos a la mañana... hay que informar de ese cambio del 1° de mayo al 1° de octubre, en donde se haría el cambio de horario. Hasta ahora siempre nos han autorizado porque es conveniente para las familias. (Lorena)

Sin embargo, la flexibilidad de la enseñanza en la escuela rural del sur cordobés trasciende esta pauta de horario de clases estacional regulado a la vez de manera sistémica y local. Estos docentes a menudo comparan explícita o implícitamente la situación de sus escuelas con las equivalentes urbanas para señalar cómo los diversos contenidos curriculares, los recreos y los procesos de aprendizajes de los alumnos son configurados de un modo flexible facilitado por la presencia de pocos alumnos bajo el plurigrado, entre otras condiciones actuales de la escuela ruralizada.

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 9:15 porque yo espero que todos terminen de hacer lo que están haciendo, lo que pasa que los de jardín se cansan. (Claudia)

Los tiempos y los espacios son más flexibles que en la escuela urbana, mucho más flexibles, porque además los manejo yo. Entonces es como que no hay nadie que me diga nada, el tiempo, la disposición y hasta el mismo trabajo es más flexible porque por ahí en las escuelas urbanas uno sigue un programa para dar los contenidos. Si bien acá también lo seguimos porque está en la currícula que baja de nación, pero si de repente yo me veo que un nene de un grado puede más se lo doy, no es que digo esto no porque se ve en cuarto grado, se ve en cuarto, se ve en quinto, y si el nene me está exigiendo verlo se lo doy. En las escuelas urbanas por ahí es más difícil porque hay muchas dificultades por tanta cantidad de chicos, acá al ser más personalizados damos y damos y damos y bajamos también, si hay un nene en un grado que necesita ver contenidos menos complejos lo hacemos. (Carolina)

Lo que hacemos mucho es adaptar los tiempos y los espacios a nuestro criterio, adaptación de tiempos y espacios. Es totalmente flexible, nosotros si vemos que los chicos están muy enganchados, no cortamos, seguimos trabajando total no

va a entrar el profesor de otra materia. Y si vemos que se están cansando, salimos, les damos un respiro y volvemos... A nosotros nos costaría mucho venirnos a trabajar a una escuela urbana si estamos acostumbradas a la flexibilidad en ciertos aspectos. Más que nada nosotros miramos a los chicos para tomar esas decisiones, si están cansados, si quieren seguir trabajando, en ese aspecto flexibilizamos mucho los horarios y si nos parece bueno el trabajo para todos, juntamos a todos los chicos y se los damos. (Marcela)

Nosotros los recreos los manejamos de acuerdo a cómo trabajan los chicos, a veces lo hacemos antes, a veces lo hacemos después, eso depende de cada día, si ellos saben que tienen unos minutos de recreo por lo tanto se les da ese tiempo para que jueguen un poco. (Liliana)

El horario de entrada porque hemos perdido muchas clases, los recreos yo les doy dos, uno que salimos a la 13:30 hasta las 14:00 hs.; después tomamos la leche a las 15:30 y tienen ese recreo más cortito de 10 o 15 minutos. . . eso lo valoraban mucho las docentes... porque lo manejas vos con los tiempos del grupo de chicos, cómo no va a ser positivo? (Daniela)

Salíamos a los recreos, los recreos son flexibles de acuerdo a cómo ellos van trabajando. Generalmente uno trata de mantenerlos pero en el campo yo utilizaba dos recreos, en el primero salían, jugaban y en el segundo les preparaba la leche o al revés depende de si me tocaba turno mañana o turno tarde, porque dábamos la colación y la leche. (Mariela)

Hay mucha flexibilización en cuanto a tiempos y espacios, a la adecuación curricular, si hay mucha más flexibilidad en cuanto a esos aspectos. Uno va manejando la clase de acuerdo a cómo se va dando, además he tenido alumnos de grados en donde vi que era muy bajo el nivel y he tenido que hacer adecuaciones e inclusive dejar a los alumnos que yo tenía para atenderlos. (Anahí)

Finalmente, la flexibilidad se observa en una tendencia de los docentes de la escuela rural a ofrecer, con su esfuerzo y/o el de otros colegas, la cobertura de espacios curriculares que requieren de formación específica como Artes Visuales, Música, Educación Física, Inglés, Computación, entre otros, y el desarrollo de proyectos específicos para la región adaptados a las condiciones de sus alumnos. Incluso algunos docentes reconocen atreverse a incursionar en la enseñanza de nivel inicial.

... yo tenía a cargo primer ciclo y nivel inicial de cuatro y cinco años. Es decir, lo que es obligatorio, de tres no. Pero al estar la salita creada ahí, si tiene de tres años y bueno están todos, los papás, la comunidad contentísimos porque es una igualdad, ellos se sienten que los chicos pueden tener acceso al nivel inicial por una maestra del nivel inicial. Lo que sí la maestra no depende, es decir no es personal mío de la escuela, sino que es personal de un jardín de acá porque tiene que ser una directora de jardín la que esté a cargo de ella, por toda la papelería, el asesoramiento, tiene que ser una directora del jardín, así que ella es persona del jardín de la Leonor de Tejada. Entonces somos tres docentes.

Después tenemos dos profesores el de educación física y plástica que completan horas, ellos son personal de Melo, que es una localidad al sur de Salguero, la más próxima que es en donde depende la escuela nuestra en cuanto si tenemos que pedir maestras o suplentes de ahí dependemos, igual que de la municipalidad. Entonces los profesores tienen los seis grados y les quedan más horas para completar, entonces van a la escuela nuestra a completar horas y a la de Santa Ana que es también una escuela rural. (Elena)

Yo por ejemplo ahora terminé con once, porque ahora no tengo jardín y noto la diferencia porque los de jardín tienen otros tiempos, otros intereses y ellos van las cuatro horas porque van con los hermanitos, están más tiempo. Acá el jardín siempre es de tres horas, allá van cuatro horas porque van con los hermanitos y los papás no pueden llevar a uno a las ocho, después el otro a las nueve, no, los llevan a todos juntos. Acá ellos tienen otros tiempos, tendrían que hacer más salidas al patio pero no se puede porque tenemos que estar con los que tienen clases, o con los que salen menos al patio. (Elena)

Yo siempre estoy luchando para que los profesores de plástica, educación física, puedan venir y seguir yendo, en un momento hasta una profesora de inglés porque esos mismos profesores son los que dan en el secundario de Melo. Entonces si tienen contacto ya es una cara conocida que tienen en el secundario, viste... (Claudia)

Acá hay una chica de Levalle que venía y nos enseñaba computación, una chica que estaba bien preparada. Creo que era docente y se había especializado en computación pero era particular porque nosotros íbamos a la mañana y dábamos clases a la tarde... Para tratar de que vayan mucho más parejo les dábamos. La preocupación por ejemplo, yo no les daba computación sino la computadora al servicio de... escribir una carta, hacer un texto, una narración, pero no enseñarles computación, después si sobre eso cambiar el título, agrandar la letra pero ellos por ahí pretenden que les enseñemos computación. (Claudia)

Acá también se da catecismo en la escuela . . . De hecho después que tomaron la comunión una de las que da catecismo llevó todo un informe al diario de Levalle para que lo publiquen, que los chicos habían tomado la comunión. (Lorena)

Tengo yo un proyecto de un trabajo que tiene que ver con lo arqueológico, como con una excavación con cucharita, tengo la ayuda de un amigo mío, ex compañero, porque yo he trabajado en media doce años y un amigo mío... que es un profesor de historia muy reconocido en la zona, suele venir a visitarnos, suele venir a mostrarles a los chicos el video del paso del tren, suele venir a ayudarme a dar algunas clases. Él las disfruta acá con los chicos rurales y la verdad que tenemos la idea de hacer un excavación básicamente en esa esquina donde funcionó el último almacén de ramos generales y donde seguramente los chicos podrán encontrar monedas, vajilla. Tengo muchas ganas y lo voy a hacer

en algún momento. Seguramente, estoy esperando que Mario se jubile y tenga más tiempo. (Sonia)

Sí, en realidad nos hacemos cargo de la mayoría de las cosas. Va el profesor de educación física que es un profesor itinerante que va martes por medio, dos horas y es el único que va. . .

El hace todo el recorrido de las escuelas rurales de acá, después no tenemos ni de plástica, ni de música, de eso nos encargamos todo nosotras, de todo. (Daniela)

Hay chicos que a veces tienen necesidades educativas especiales que necesitan de una persona que los atienda. He tenido un chico hipoacúsico y necesita de un apoyo personalizado, sobre todo porque era de primer grado y eso como docente te dificulta un montón. Muchas veces uno trata de atender a sus necesidades pero lo que cuestan que lo entiendan son los padres de los alumnos de chicos... Hay chicos que necesitarían de una docente para ellos porque se complica mucho y uno no sabe si está haciendo bien las cosas, son esos niños que requieren de una atención especial. (Anahí)

En consecuencia, estas expresiones de las maestras destacan al plurigrado como una muy compleja modalidad pedagógica cuyos alcances, en las actuales condiciones de la escuela rural del sur de Córdoba, superan algunos límites también reconocidos. Como sostiene una de las entrevistas, el plurigrado no es solo una forma de agrupamiento sino que constituye un modelo pedagógico con otras características, otras dinámicas, otros alumnos ya que están desde primero a sexto y a veces desde jardín todos juntos. Al mismo tiempo, este complejo modo pedagógico es asumido por los docentes con una predisposición a la flexibilidad, por ejemplo de horarios y espacios, y un cierto interés en la generación de actividades que habiliten la educabilidad de los alumnos en contenidos y actividades complementarios del currículum de la escuela rural primaria y estatal.

Solas y agrupadas: las escuelas y sus proyectos específicos

Una ya mencionada caracterización de la educación rural en Costa Rica, Chile y Argentina durante la primera década del siglo XXI observa al aislamiento y la soledad del trabajo docente como una de las cinco problemáticas comunes (Pedernera y Fiat, 2011).

En este sentido, los docentes imaginan e implementan, siempre dentro de la modalidad del plurigrado, actividades de enseñanza-aprendizaje ampliadoras de la trama de relaciones entre los actores de la comunidad educativa. Los proyectos intra-escuela, como iniciativas específicas o adaptaciones locales de orientaciones curriculares generales, constituyen una de las alternativas de esta línea de trabajo del docente de la escuela rural pampeano-cordobesa.

Cuando trabajamos sobre las leyendas, estuvieron muy involucrados las mamás y los papás porque ellos les contaban a los chicos porque eran ellos los que sabían, nosotros estábamos de espectadores igual que los chicos, ellos tomaban protagonismo. Después hicimos la presentación de la antología... Nosotros la

tenemos a la antología, este, era como la presentación del libro, fue un acontecimiento en la comunidad, de decir bueno cómo preparamos el aula, cómo hacemos el índice, cómo hacemos la tapa y qué va en la tapa y qué le ponemos, y bueno dibujos, fotos, con qué letra y qué es la contratapa... El tema de conciencia social en donde trabajamos los circuitos productivos también, que fuimos a una fábrica de quesos y que después hicimos el dulce de leche en la escuela. Fuimos a un campo, vinimos a la escuela, fuimos a la fábrica, les hicimos la presentación a los papás, le convidaron lo que ellos habían hecho, le hicimos al dulce de leche, la etiqueta y qué le ponemos entonces. ...fuimos a visitar a una mamá y nos dieron leche. Entonces trajimos la leche, que hay que ponerles bolitas para que no se pegue, después me daba risa porque decían “no lo miren mucho porque se corta”. Después lo envasamos y le hicimos la etiqueta, cómo va haber un dulce sin etiqueta, hasta una canción hicimos todo. Hicimos una presentación a los papás donde ellos contaron y convidaban y era un orgullo para ellos y son esas cosas que en las escuelas se transforman en acontecimientos. (Elena)

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

Los proyectos que tenemos son siempre de acuerdo a los intereses de la zona o por algo que siempre te mandan algún dinerito o algún material y vos enganchas algo... Bueno ahora ya lo fuimos a ver que lo están cosechando, vimos que lo sembraron, que fue creciendo, que fue un yuyito verde, que después se fue formando la espiga y que necesitamos que se ponga amarilla para poder cosecharla y ahora estamos con eso. (Liliana)

El año pasado tuvimos un proyecto llamado “Por un Riobamba más limpio” que es un proyecto que se trabajó desde ciencias naturales el tema de la limpieza del pueblo. Este año es como que lo dejamos por el tema el periódico, pero el año que viene vamos a ver si lo retomamos, que también se trabajó con la comuna... Trabajamos sobre temas ambientales, el tema de la contaminación, de los residuos (Lorena)... Trabajamos con los residuos orgánicos, los chicos del secundario tienen la huerta ahí, entonces propusimos que en cada casa se junte el material orgánico, que se traiga a la escuela y se deposite en un lugar de la huerta para abonar la tierra. Después salimos un día con los chicos para recorrer el pueblo y detectar en qué estado estaba el pueblo y bueno desde la comuna se comprometieron a hacer contenedores de basura y como son poquitas familias y poquitas casas que se hiciera uno por casa. (Lorena 2)

Lo que estamos haciendo es un proyecto de huerta, que lo habíamos hecho con el INTA, el INTA lo que hizo fue facilitarnos todo el tema de las semillas... Si lo hicimos a través del Pro-huerta, pero no es que estamos muy vinculados, ellos nos facilitaron las semillas... los otros recursos eran muy difíciles de conseguir, entonces lo que se hizo fue trabajar pero que cada uno lo hiciera en su casa. Trabajar desde la escuela y cada uno lo hace desde la casa. . . Lo hacen, la otra vez me habían traído acelga, apio, así que tuve que plantar acelga, apio en mi casa para traerles plantitas a ellos para que vean que yo también estoy con la huerta. Fue muy lindo ese proyecto. (Mirna)

La verdad que a mí me ayudan un montón, la verdad que al docente de personal único los padres te ayudan un montón. Nosotros estábamos trabajando con las leyendas, fuimos marcando las regiones, como las Cataratas del Iguazú, vimos los hermanos Cacuy, los trabajamos en música, estuvimos trabajando la flor de lisonda en la Patagonia. Fuimos trabajando el cóndor, el día, la noche, fuimos trabajando en música con canciones, ubicábamos en las regiones. Y bueno los papás van a dramatizar la primera leyenda, los chicos van a bailar el chamamé de la primer leyenda que es la del Iguazú, los ex alumnos van a hacer el recitado, algunos son músicos. (Sonia)

Después había otros proyectos de juegos, que apuntaban al juego colaborativo, al juego recreativo en donde se festejaba en día del niño o el día de la primavera, a veces se invitaba a los padres, es decir jugaban los niños con los padres, a veces invitábamos a otras escuelas, lo que si tratábamos de hacer dentro de la escuela es salir, toda invitación que recibíamos estábamos dispuestos a ir. ¿Para qué? Para que los chicos tuvieran mayor contacto con otros y pudieran aprender nuevas cosas. (Mariela)

El último testimonio docente asume dos de las razones del trabajo con la modalidad de proyecto cómo una clave contemporánea de la escuela rural primaria y pública de la pampa cordobesa: para que los alumnos conozcan otras personas y nuevos objetos las iniciativas de los docentes focalizan actividades tan distintas como, por ejemplo, una antología de leyendas regionales narrada por padres, la experiencia de un circuito productivo de la leche, la visita a una clásica exposición agropecuaria zonal, un seguimiento del cultivo del trigo, el tratamiento ecológico de los residuos de la comuna, una huerta distribuida domésticamente, los juegos colaborativos y hasta la construcción del muy anhelado edificio escolar.

Por otra parte, desde la coordinación oficial del subsistema de educación rural también se promueve el trabajo colaborativo entre las escuelas. De este modo, las dieciocho escuelas visitadas en el trabajo de campo pertenecen a uno u otro de dos agrupamientos de instituciones educativas de la ruralidad. En ese marco, otros emprendimientos, en este caso los proyectos inter-escuelas, contribuyen atenuar el aislamiento de las escuelas y la soledad del trabajo docente, rasgos típicos ambos de la escuela ruralizada del sur cordobés.

Tenemos un proyecto en común que es el de las Olimpíadas Rurales. Es un proyecto que lo empezamos con la escuela de Silvia, la del trece y la escuela nuestra. Éramos tres y ya nos reuníamos los fines de semana a planificar juntas

y surgió por eso porque estábamos todos en las escuelas rurales y para acompañarnos en pensar en cómo panificar y trabajar nos juntábamos los fines de semana y de ahí surgieron proyectos en común. Empezamos tres escuelas y después se fueron incorporando otras. Los veinte de setiembre, un día antes del día del estudiante, nos reuníamos un año en cada escuela rural y vamos con los chicos y todas las comunidades para las olimpiadas, que es una jornada deportiva donde una de las escuelas lo organiza y manda las invitaciones y los cartelitos de lo que los chicos tienen que ir practicando. Saben hacer siempre lo mismo o con alguna modificación, como carreras en bolsa, salto en largo, vóley, fútbol y se hacían en cada año en una escuela rural donde compartían la comida. Era un día de unión entre las comunidades donde la gente se encontraba con conocidos y lo hacemos desde la mañana hasta la tarde larga y es algo que empezamos desde principio de año y decimos a qué escuela le toca... Otro proyecto que tuvimos entre las tres escuelas, entre las tres que estábamos en las olimpiadas, es el del periódico, donde cada uno lo hacía en la escuela con cosas que habían pasado o lo que fuera, lo íbamos armando, después le sacábamos fotocopias y lo intercambiábamos entre nosotras. Entonces nos íbamos enterando de las noticias de los demás... el periódico es una forma de acercarse y de contarse cosas entre las comunidades... (Elena)

Lo que hicimos también en el congreso de docentes rurales unipersonales entre nosotras como docentes de la zona entrar en contacto, confianza y tener otra relación porque si no estamos siempre con las escuelas de nuestra cercanía pero ahí nos encontramos todos y nos pudimos integrar un poco más. Yo con la maestra de Guardia Vieja, por el hecho de que estuve ahí trabajando, hacemos varias cosas juntas, el año pasado hicimos hasta el acto de fin de año juntas porque yo tenía una sola alumna a la que la mamá llevaba a educación física a Guardia Vieja, porque no tenía sentido que venga el profesor hasta acá. Entonces nos íbamos a esa escuela y compartíamos. Y a partir de este viaje empezamos a compartir cosas con todas las docentes y de repente, si hay algo para hacer, nos consultamos entre todas como podemos hacerlo y nos mandamos mail diciendo fíjate como lo hice, si está bien o que podemos acomodar y nos ayudamos bastante con eso... (Carolina)

En el periódico escolar nosotros desde mi escuela estamos encargadas de hacer la página del clima porque tenemos un proyecto en el que yo trabajo hace varios años tomando todos los días los datos del tiempo. Entonces ahora vamos a inaugurar una pequeña estación meteorológica y ellos mismos van a hacer los instrumentos de medición para que conozcan el ambiente y su contexto... (Adriana)

A nosotros nos tocó en Levalle, porque hay dos agrupamientos y nosotros pertenecemos al agrupamiento con las chicas de Levalle... Ese proyecto del periódico surgió como para subsanar el aislamiento que tenemos las escuelas rurales, entonces como para vencer las distancias hicimos esos agrupamientos, no es fácil, porque incluso el agrupamiento nuestro nos toca con chicas de Levalle que estamos a más de 110 kilómetros, pero asimismo logramos hacer un trabajo espectacular... (Miriam)

Tenemos otro proyecto que son las Olimpiadas Estudiantiles Rurales que el objetivo es que los chicos se conozcan, pasen un día juntos, que las maestras también podamos compartir, vivir un día diferente. Le toca a una escuela organizarla y se hacen las olimpiadas, compiten pero además de competir, comparten juegos, la comida, se trata de que la competencia bueno competencia entre comillas porque si bien se toma el puntaje y todo, lo que nosotros queremos es que los chicos participen. (Marcela)

En realidad se quería hacer un proyecto en donde los chicos pudieran trabajar en conjunto con otras escuelas rurales, conocerse porque siempre nos encontramos una vez al año en la olimpiadas rurales que son en septiembre, que es justo el día del estudiante. Es una jornada muy buena que se hace desde educación física, hoy justo lo tenemos al profe acá. Los chicos la pasan re lindo y las familias. Como esa es la única vez que se encuentran nos preguntamos qué otra cosa hacer para que ellos puedan hacer y conocerse más, bueno también de parte de inspección porque llegó una plata desde el gobierno que tenía que ser destinada a un proyecto en conjunto. Entonces bueno surgió como una idea nuestra el de las maestras rurales porque nos dejaron todo nuestro criterio de decir ¿qué es lo que quieren hacer? Sobre todo algo que se pueda concretar. Decidimos hacer un periódico donde a cada escuela le va tocando diferentes secciones como deporte, para el próximo diario entonces le tocará la sección cultural, la de eventos, y bueno nosotras mientras tanto nos juntamos en Laboulaye como sede para trabajar sobre la escuela. (Lorena)

El agrupamiento nosotras los que estábamos haciendo es un periódico en el cual mostrábamos lo que pasaba en cada comunidad y nos juntamos e hicimos ese periódico. Después viajar a Laboulaye a obras de títeres, a eventos con los chicos, es también para que los chicos que están tan solos acá en la escuela, porque nosotros estamos todos los días solitos... Después también tenemos otro proyecto que es el de educación física que son las Olimpiadas Rurales, que este año lo hicimos en La Providencia, entonces fue todo un tema salir en la traffic a La Providencia, fue todo una travesía... (Mirna)

Nos mandaron un apoyo educativo para escuela de personal único, nos mandaron un dinero desde nación y con esa plata hicimos un proyecto, o sea primero pensamos que podíamos hacer y realizamos el proyecto del periódico y por agrupamiento en donde las escuelas más cercanas se agrupaban. Bueno hicimos las actividades, el proyecto que no me acuerdo como se llamaba, no me acuerdo el nombre del proyecto, eh... “Superando distancias, fortaleciendo vínculos”... (Daniela)

Éramos dos los agrupamientos, el de General Levalle y el de Laboulaye. Nosotros nos llamábamos “los dorurales”. Los chicos trabajaban en ese proyecto tomando información por ejemplo de la parte de economía o de la parte de efemérides, información general. Bueno eran varias secciones que bien no me acuerdo, eh bueno trabajábamos con eso depende de la sección que nos tocaba. Investigábamos de forma conjunta, si bien hacíamos partícipes a los

padres para que pudieran colaborar con la escuela y eso les ayudó mucho a los chicos, a conocerse más entre ellos, con la población vecina que muchas veces la nombras pero que por las distancias no las visitan, aunque sean de la zona rural...(Mariela)

... A mí siempre me gusta juntarme, me junto con Silvia de Tres Colonias o Carolina, siempre nos juntamos para todo, cada cosa que tenemos que hacer nos juntamos porque nos necesitamos. Además tenemos armado el grupo de Whatssap y ya organizamos y nos juntamos para ir realizando las actividades que tenemos que ir entregando y ya nos avisaron que las primeras dos actividades las podemos realizar en conjunto, es muy raro que trabajemos solas. (Daniela)

Uno de los proyectos fue para el día de la bandera, no me acuerdo el nombre del proyecto, pero era un solo niño que teníamos de cuarto grado en el cual hacía la promesa a la bandera y bueno junto con otra escuela decidimos reunirnos para hacer el acto en forma conjunta y para que el niño no hiciera la promesa solo sino que lo hiciera en forma compartida... Otro proyecto que hubo de escuelas rurales, fue uno que se trabajó con el secundario, estuvimos trabajando en el secundario en el cual el IPEA (Instituto Provincial de Educación Agrotécnica) número 239 de General Levalle, en el cual los alumnos les mostraban las producciones que aprendían y hacían en la escuela y nosotros a su vez les mostrábamos a ellos, es decir compartían las experiencias en las cuales estábamos trabajando. (Mariela)

Los proyectos ya te digo que fueron proyectos lindos, beneficiosos, aparte todos esos proyectos están bajados a problemáticas comunes a todas las escuelas... los proyectos fueron lindos, beneficiosos, como te dije, te permiten trabajar en equipo y no sentirte sola, es como que lo que vas dando es coherente con lo que hacen otras docentes, que al no estar en contacto diario o cara a cara es importante tener reuniones con ellas de vez en cuando por algún trabajo en común u otra cosa. (Anahí)

Nosotras este año en este sub-sub grupo, como vino la bajada de que había que trabajar el dengue, trabajamos con un proyecto entre las escuelas rurales, la escuela especial y el secundario con primer año, un poco para hacer esto de la integración y trabajar esto de que los chicos vean como es el secundario que es al que van a ir. El año pasa hicimos el de, no recuerdo el nombre, pero hacíamos dulces con el IPEA (Instituto Provincial de Educación Agrotécnica), ese lo trabajamos con las escuelas rurales de acá y con el IPEA. Este año con el secundario también se trabajó lo que era la producción de dulces porque el IPEA tiene huerta y hacen todas esas cosas y producción de cosméticos. (Alejandra)

Así, las a menudo aisladas e invisibilizadas escuelas rurales del sur de Córdoba se encuentran a través de estos proyectos compartidos. Los testimonios dan cuenta de cómo sus docentes, sus alumnos, los padres de éstos y la comunidad educativa en general despliegan actividades con o sin apoyo oficial donde cada escuela aporta desde su

específica condición. La temática convocante del encuentro puede variar y acaso resulta secundaria pero la escuela rural del siglo trata de esta manera de trascender su aislamiento mediante la competencia deportiva, el periódico escolar, el viaje a la ciudad, los festejos patrios y el intercambio de producciones escolares con los colegios secundarios rurales de la zona.

De este modo, los testimonios de docentes rurales de esta sección señalan al plurigrado como un formato flexible del proceso educativo en una red emergente de escuelas ruralizadas del sur de la provincia de Córdoba. Por un lado, las maestras realizan un minucioso balance de los alcances y límites de esta ahora quizás revalorizada modalidad pedagógica y organizacional característica de la escuela rural. En segundo lugar, los docentes reconocen cierta flexibilidad de esta modalidad del trabajo escolar en la administración de tiempos y horarios cuanto de contenidos. En tercer lugar, el emergente trabajo por proyectos escolares individuales o compartidos dinamiza la actividad educativa de la escuela. Finalmente, los agrupamientos de escuelas se suman a los proyectos compartidos como una manera de contrarrestar el aislamiento de las escuelas rurales y atenuar la soledad en servicio de sus maestras y maestros en el sur de la pampa cordobesa.

Comenzamos a introducirnos, entonces, en la trama comunitaria de la escuela rural pampeano-cordobesa analizada a continuación como un modo de sinergizar la actividad de la escuela más allá del aislamiento y la soledad del campo en dicho territorio.

4.5. Las redes comunitarias de la escuela rural

La escuela rural, como institución con rasgos particulares, intenta satisfacer las necesidades educativas de los territorios de su localización. En este marco la comunidad local, esa que conforman familias dispersas del campo o eventualmente residentes en comunas rurales, constituye el origen y destino de las distintas acciones desplegadas desde los establecimientos escolares. De esta manera, para las maestras las escuelas rurales se transforman en lugares de referencia para los pobladores rurales por varias razones, entre ellas la valoración positiva de las familias y la comunidad, las funciones desempeñadas que trascienden lo educativo satisfaciendo otras necesidades y por constituir en varias ocasiones la única institución pública presente o al menos visible en los territorios del campo.

Según los docentes entrevistados, los vínculos entre la escuela rural y su entorno emergen, por un lado, desde valoraciones positivas de la institución y, por otro, se concretan en relaciones colaborativas con distintos actores individuales y colectivos de la comunidad. Ambos aspectos son considerados en esta sección.

Valorando la escuela: nosotros y la comunidad

La valoración de la escuela rural por sus miembros y la comunidad rural representa una condición de posibilidad de la trama comunitaria que contrarresta el aislamiento de la escuela rural y la soledad de sus integrantes, en particular de los docentes que se desempeñan como personal único. Esta valoración comprende a la escuela rural como un

lugar de encuentro, sociabilización y satisfacción de necesidades desde múltiples expresiones de nuestros entrevistados:

Somos tres en realidad, viejas en la ruralidad, que es Adriana la chica del trece, María Elena, que ella hace más casi treinta años que está en la escuela rural y yo. Después las otras 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 ... ser docente rural implica un montón de horarios después de la escuela para preparar todo, desde el agua hasta el gas, todo traemos, es como tener otra casa. Es mi segunda casa, por eso me gusta tenerla en orden, limpia y a veces no se puede y uno se complica. Pero bueno, yo ya estoy acostumbrada. Hay compañeras que me dicen que yo no haría el trabajo que vos haces y yo les digo que no sé si podría dar clase con tantos alumnos en un grado. (Silvia)

Todas nos hemos quedado muchos años en la escuela es ese arraigo, son como las raíces digo yo. A mí siempre me preguntan y porqué no te venís, pero no, viste es la casa de uno, ya acá trabajé pero no me vengo, ahora creo que no. (Elena)

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

Cuando trabajamos sobre las leyendas regionales, estuvieron muy involucrados las mamás y los papás porque ellos les contaban a los chicos porque eran ellos los que sabían. Nosotros estábamos de espectadores igual que los chicos, ellos tomaban protagonismo. Después hicimos la presentación de la antología, era como la presentación del libro, fue un acontecimiento en la comunidad. (Elena)

La escuela significa mucho para una comuna en el campo: es un lugar de reunión, es el lugar donde nos encontramos todos, es el lugar donde los padres necesitan del maestro y viceversa, tiene un valor muy grande la escuela. Si bien en esta escuelita puntualmente no, pero hay muchas comunidades que dependen de la escuela en necesidades básicas como puede ser el agua por ejemplo. Se nota una gran diferencia sobre lo que es una escuela urbana, son cosas muy diferentes. . . el respeto es enorme, la escuela se valora muchísimo porque una escuela en el campo es una institución verdaderamente. Quizás lamentablemente en la ciudad ese valor no se tenga porque hoy en día las escuelas cumplen más una función asistencialista que otra cosa por la realidad que nos toca vivir. (Guillermo)

Sí, es muy doloroso sentir que digan que en la escuela rural no se enseña nada, los chicos no hacen nada y es todo lo contrario. Se aprende creo que demasiadas cosas, incluso la parte de valores, la gente que nos viene a visitar va a ver en los chicos eso, el respeto, el amor hacía el prójimo, el valorarse entre

ellos mismos, el ayudarse, cosa que en las escuelas urbanas falta y mucho. Y a nosotros nos duele sentir esos comentarios y cumplimos una función muy importante en la familia rural. No solo le damos educación a sus hijos sino que los integramos, les hacemos sentir que son alguien, no porque están en el campo no son valorados, nosotros tratamos de integrarlos, de que se sientan útiles, de que sean compañeros, de que nos unamos. Yo siempre les digo a los papás de que luchemos por la igualdad de posibilidades porque nuestros hijos se lo merecen y si nos juntamos logramos cosas importantes...Yo te puedo decir que la función que cumple esta escuela no es solo educativa si no social. La valoración que tienen los padres hacía la escuela, que se nota la diferencia de los padres de antes y los padres de ahora, que antes los colonos que lucharon por tener su escuela eran más, todos la quieren a la escuela, pero es como que antes le dedicaban más tiempo. (Miriam)

Es difícil generar un sentimiento de pertenencia cuando la población es inestable. Sí, lo que pasa que el que vive, que son de ahí, son los que más trabajan en la cooperadora, los que más se acercan, los que más se preocupan y ven cómo puede crecer la escuela, porque tienen el sentido de pertenencia. El secundario por ejemplo, a los que más les interesa es a la gente que está ahí, a los que van y que vienen, las familias golondrinas, no. Nosotros veíamos que si a lo mejor tenemos el secundario la gente se podría estabilizar, para nosotros es un proyecto muy importante que podría cambiar muchas cosas, pero el trabajo es el trabajo. Pero hay gente que opta por elegir el trabajo si hay un secundario cerca o no y bueno si lo pondríamos tener ahí, a lo mejor alguno se quedaría con su casita ahí. Encima hay pocas viviendas y hay un problema con la cuestión de las casas porque hay pocas en el campo. (Marcela)

Para mí no estamos en desventaja, la única desventaja es que ellos puedan llegar a estar, es decir que una maestra urbana pueda dar más contenido, dar más cantidad de contenido pero no sé si más calidad, porque muchas veces lo poco y bueno vale más que mucho y flojo. Entonces lo importante es que el aprendizaje básico el chico lo lleve bien arraigado desde la escuela primaria ... tenemos que tener cuidado siempre...si alguien se va a hacer cargo en la escuela rural que no sea porque está trabajando tranquilo, porque tiene menos chicos, que vayan porque de uno requieren el cien por cien, requieren todo de uno. Y la escuela rural sigue siendo eso, sigue siendo la institución principal y única porque acá hasta las comuniones de han dado, es el lugar donde a lo mejor tienen la única misa en el año, donde es el único lugar donde han escuchado cantar el himno, donde se habló de navidad, donde le hablas a las mujeres, a las madres de que se tienen que hacer un papanicolau porque deben cuidarse, viste es eso. (Liliana)

Además la escuela es el lugar de encuentro, la escuela como el club... Sí, siempre que hay algún acontecimiento es la familia la que se acerca a la escuela, hay familias que les cuesta acercarse un poco más. Pero ya le digo muchas veces mezclan los temas personales con la escuela, a lo mejor una familia no viene a la escuela porque hay otra familia con la que no se llevan bien por temas personales y se mezclan esas cuestiones, entonces no se puede

aprovechar del todo. Cuando hemos hecho jornadas las familias vienen, nos acompañan... Además para un chico de campo la escuela es un punto de encuentro, cuando se encuentra con los chicos, acá porque es una comuna, como un pueblito digamos, están todo el día juntos, pero los chicos de la escuela rural-rural, de la escuela que está en el medio del campo, ¿el chico dónde se encuentra con el compañero a jugar?, en la escuela. Después cada cual se va a su campo y no se ven hasta el otro día en la escuela. Entonces muchas veces que no puedes pasar por el camino o algo ellos mismos te reclaman “uh, no vino”; “seño, nos aburrimos en mi casa, no teníamos más qué hacer”. (Lorena)

Están totalmente involucrados con la escuela, acá se festeja el día del padre, el día de la madre, el día del niño, el día del maestro. Sí, la escuela constituye el lugar de reunión, vinieron a poner un poste el otro día con un esquinero y terminaron jugando al truco hasta las cuatro de la tarde y vinieron a las ocho. Hacía un calor ese domingo y se quedaron jugando al truco; los papás y las mamás toman mate o pinta algo, o hacen alguna cosita. (Sonia)

Y los padres le dan importancia porque ven que es difícil para ellos movilizarse a la ciudad una porque no tienen en qué, no están económicamente bien y no tienen medios de movilidad y valoran pero lo que pasa que no se comprometen. No hay mucho compromiso, yo digo que es porque son todas chicas jóvenes, la mayoría son todas chicas jovencitas entre 25 y 30 años. Creo que es por eso, además ellas es como que tampoco terminaron y no le dan mucha importancia. Pero si yo les hablo, no hay problema. Por ejemplo cuando tuvimos que ir a las olimpiadas había mamás que no me habían firmado la autorización, entonces yo la llamé y ella me dijo que estaba en Laboulaye, entonces fui y le llevé la autorización porque tenía que presentar la carpeta de viaje y no tenía la autorización firmada. (Daniela)

La ruralidad es otra circunstancia pero no es lo que la mayoría de la gente se cree. Es más en el mismo pueblo me ha pasado de que no conocían la escuela, hasta que empezamos a salir y a mostrarnos en los actos y en donde nos hacíamos conocer comentábamos de dónde somos, dónde estábamos, porque había gente que no sabía que esta escuela pertenecía a General Levalle, ¿me entendés? Cosas que ni siquiera gente a la cual pertenecíamos nos reconocía, entonces eso nos llevó varios años y nos enorgullecía que nos reconocan y nos dijeran “ah ustedes son”. Eso nos hacía sentir bien y bueno de lo otro que nos ve como algo raro y no es así los padres tienen las mismas dificultades que los padres de acá, los alumnos tienen las mismas dificultades que los niños de acá (Mariela)

Yo siempre fui a una de las escuelas urbanas porque vivía en el pueblo porque cuando mi papá se casó ya era grande. Pero sí, yo desde la escuela en donde iba que era la escuela urbana muchas veces se decía “si aquel chico viene de escuela rural” y como que nada que ver los conocimientos que traían porque era los que sabían menos. Siendo que uno después en el transcurso de la vida y de que uno fue docente vio que nada de eso era cierto. Al contrario, muchos chicos

que terminaban la escuela primaria y luego pasaban al secundario eran los que tenían mucho mejor nivel y los que generalmente terminaban la secundaria no eran el chico repitente y muchos de los demás terminaban una carrera. Eso es uno de los logros y nosotros también, siempre en las escuelas rurales como que una se sentía discriminada, como que te daban otro trato. (Anahí)

Al principio uno cree que es simplemente por el tema del clima, de las distancias, del trabajo, pero te das cuenta que hay muchas familias que no valoran el lugar de la escuela, de que el chico tiene que educarse... Cuando hay predisposición van, el tema que los chicos estos viven a la vuelta de la escuela, yo hablé con la mamá y tranquilamente pueden cruzar por el campo que está al lado de la escuela. Pero no lo hacen y el tema es la familia, la predisposición de la familia porque no ponen en primer lugar la escuela. Todo está antes que la escuela, el trabajo, hacer las compras está antes que la escuela. (Alejandra)

Las reflexiones de los docentes dan cuenta de una significativa valoración de la escuela ruralizada no necesariamente distribuida de manera igual entre la comunidad rural y el entorno urbano. Así, la terminología utilizada dice de una valoración positiva cuando se reconoce en la escuela rural de la pampa cordobesa la condición de segundo hogar, el encuentro comunitario, los aprendizajes significativos, la función social, la transmisión de contenidos valiosos, la condición de referente, el juego del niño con sus pares y la posición como “institución principal y única” de la ruralidad. Por otra parte, los docentes dicen también del costado desfavorable de una valoración de la institución que a veces disminuye entre la población rural inestable o por la condición juvenil de las madres, la predisposición diversa de los padres y cierta discriminación desde la ciudad.

Una trama de relaciones comunitarias contra el aislamiento: familias, cooperadora, municipio y organizaciones locales

La trama de relaciones comunitarias que sinergiza la actividad a menudo aislada de la escuela rural de la pampa cordobesa comprende al menos los vínculos con las familias de los alumnos, el apoyo de las cooperadoras escolares formalizadas o de hecho, la canalización de demandas desde el municipio de la comuna, el pueblo o la ciudad más cercanos y la interacción con algunas organizaciones de la sociedad civil local y regional.

En este sentido, los docentes reconocen el apoyo de las familias de sus alumnos en los siguientes términos:

Por lo general es gente que se acerca poco a la escuela, principalmente porque trabajan y el trabajo del tambero y todo es muy demandante. Entonces cuando hay una convocatoria de la escuela por ejemplo cuando tenemos fiesta patronal, o ahora a fin de año o con las peñas, con la cooperadora siempre se hacen peñas bailables ahí van pero sino a veces para otra cosa no van... Con las madres es con las que más relación tenés, por ahí los llevan ellas, los van a buscar o si tenemos reuniones van ellas, es con las que más tenemos relación, con los papás es a los que menos vemos porque están trabajando en el campo. (Elena)

Nosotros nos ayudamos. Hasta los domingos vamos, hemos pasado domingos enteros en donde llevamos el asado y nos quedamos. Vamos con mis chicos y mi marido, total los chicos juegan y nosotros trabajamos. Cada tanto hacemos así, vamos un domingo y entonces mientras algunos pintan las hamacas, otros cortan los yuyos, otros van limpiando otro lugar, estamos todo el día y nosotros los acompañamos mucho a ellos para que se sientan apoyados. (Elena)

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

Uno va aprendiendo no sé si de los errores pero de lo que va haciendo y hay que tener en cuenta el lugar que ocupa la familia porque uno tiene que saber hasta dónde dar, hasta donde recibir y tener en cuenta los roles. Gracias a dios esta comunidad no es conflictiva y es gente muy tratable pero igual hay que plantear de antemano como lo hice el primer día que vine acá. Porque hay dos madres por ejemplo que viven lejos y yo les di permiso para que se queden en la cocina, pero en la cocina porque de acá para allá es la escuela y uno tiene que saber hasta dónde... (Guillermo)

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

Muchas escuelas se quejan de la participación de los padres pero en mi caso, por ejemplo, me ayudan mucho los papás y el diálogo con los papás es muy importante porque a través del diálogo te vas a dar cuenta de muchas cosas de qué es lo que pasa desde el interior, porque no participan o cómo es uno y saber ver, tener en cuenta las palabras y los gestos porque la interpretación es muy diversa y los papás necesitan tanto afecto como los chicos. Pero es muy importante el diálogo y saber romper el hielo porque es que ponen como una barrera que hay que saber romper. (Adriana)

La mayoría de los padres tiene la escuela primaria terminada, sí, de los que tengo, la mayoría, salvo uno o dos pero la mayoría tiene la escuela primaria terminada y si muchos con secundarios inconcluso o sea bastante preparados los papás como para acompañarlos en esta etapa. Pero están muy desentendidos. Yo siempre les digo no es solo el trabajo y la casa, ellos se preocupan más a lo mejor por tener la casa impecable viste, yo les digo déjenlos que disfruten de la casa así como yo disfruto del aula, que entren y salgan, que no me importa que la ensucien. Total yo vengo temprano y lavo el piso, no me interesa tener que hacerlo. (Liliana)

Nosotros acá en la escuela sabemos todo lo que pasó en la casa, si una mamá se peleó con otra, porque tu mamá le dijo a mi mamá, porque esa mamá hizo tal

cosa, y eso recae en la escuela y se pelean entre los chicos por problemas de los grandes... Ese es un gran problema que tenemos. Cuando hacemos las reuniones de padres siempre le recalcamos eso que cuando hablen con su pareja, con su marido, con su mamá, que no estén los chicos o que hablen al oído, porque después venimos acá y nosotros nos enteramos de todo y los papás se quedan con los ojos así. (Lorena)

La mayoría tiene problemas por tener las familias ensambladas... Exactamente, es todo un tema, si no que la mamá se separó del papá, bueno eso hay poquitos casos de separación y que las mamás no vuelven a rehacer su vida pero la mayoría la vuelve a rehacer y encima rehacen su vida con otra persona que ya tiene hijos y después están todos juntos. Hay un dicho que dice “en pueblo chico, infierno grande... Por el tema de que no es que sea mala la gente que vive acá, pero, esto es como una suposición mía es como que están sin hacer nada en todo el día y critican y critican. Al principio a mí me molestaba muchísimo porque te enterás, venían a la escuela y te decían “porque fulanita dijo tal cosa de la señorita” o que pasa esto en la escuela, entonces a mí me reventaba que dijeran eso. Al pasar el tiempo yo agarré y empecé a llamar a los padres y empecé a comunicarles y decirles que si tienen algún problema y si pasaba algo con la escuela, si ellos veían que algo no se estaba haciendo bien o que yo estaba haciendo algo mal que me lo comunicaran a mí. Que vinieran y que me dijeran “mire señorita pasa tal cosa” o “tengo problemas con esto”, pero vengan y díganmelo a mí, que no hablen por detrás... (Mirna)

El papá cuida la escuela, por eso a veces se involucra en la escuela porque sabe que la escuela a veces le ofrece lo que no le ofrecen en la casa, lo que no pueden no. Por eso cuando roban hay un papá que lloraba, el papá que hizo las rejas lloraba porque en la casa no tiene, “yo vengo con mi familia, hago las rejas, pero no le digo usted tiene que trabajar, cuidar los chanchos, las vacas y te dicen pero no seño yo tengo a mis chicos acá”. . . Están totalmente involucrados con la escuela...por ejemplo preparan todo para la fiesta de fin de año, yo digo hay que lindo sería tener un angelito y ya nomás las madres arrancaron a juntar el material, si tenés tela, te hago los angelitos... ustedes habrán visto los centros de mesa, ellas ya están haciendo cositas a futuro y están como... Sí, la verdad que a mí me ayudan un montón, la verdad que al docente de personal único los padres te ayudan un montón. (Sonia)

E: ¿Hay mayor sensibilidad por la escuela de parte de las madres? D: Sí, por lo general la mamá es la que termina diciendo que la maestra tiene razón y que diga eso en la casa le puede generar un conflicto que hay que tratar de evitarlo. (Sonia)

Es como que no se realizan muchas cosas porque los padres es como que no se responsabilizan mucho por la escuela, no les interesa, mandan a los chicos y nada más, las cosas de la escuela son de la escuela y ellos no son muy comprometidos... Si, yo si les pido ayuda se comprometen los padres, no hay problemas, no es que les estoy diciendo que no hacen nada, pero la otra vez yo hablé con ellos y los invité a ellos y a los encargados, porque no van los dueños

de los campos, van los encargados que colaboraran y todos me apoyaron. Unos se encargaron de la pintura, otros del material para el baño, el inodoro, la piletita, todo eso es nuevo, yo hablé acá, les mandé una carta a la municipalidad para que nos de la mano de obra y nos dio la municipalidad la mano de obra. Si se pide ayuda, hay ayuda. (Daniela)

No es lo mismo los padres cuando hay un desarraigo porque no son gente que son de la zona y es como que todas las problemáticas de la sociedad inciden en la escuela. Cada vez cuesta un montón, te demanda mucho trabajo, mucho desgaste, y poder llegar porque a nosotros los maestros no nos ven que estamos con ellos, que estamos en la educación de sus hijos y que nosotros queremos lo mejor para esos niños y niñas. Sino, al contrario, nos ven como alguien que está en contra y otra cosa que yo observó es que cada vez los chicos tienen menos límites, entonces eso ha influido un montonazo, si bien el beneficio grande y por el cual he estado que es algo impagable dar clases en el campo por los afectos que recibimos de los chicos... (Anahí)

Otra cuestión que no sé si les has tocado y es por comentarios de otras docentes, las demandas que las familias tienen sobre el docente rural que no solamente tiene que ver con lo pedagógico sino con otras cuestiones por la cercanía que a veces tienen con el pueblo... Sí, comprar el pan, comprar tarjetas para teléfono, pagar alguna cuenta, y cuando vos decís que no se enojan... (Emilia)

Eso lo hemos hecho cuando empecé, donde la maestra tenía que hacer de asistente social porque había que venir a la municipalidad para conseguir calzado y ropa, que los vacunaran y hasta para conseguir el líquido para los piojos pero hoy por hoy no. Pero para la familia la escuela sigue siendo el único medio social, la re valoran a la escuela porque hay fuertes lazos de vinculación, las mamás están ahí para llevar a sus hijos y están en la escuela, son familias que participan... (Adriana)

Cabría, en este sentido, formular un razonamiento que organice la precepción de los docentes rurales entrevistados sobre la relación con las familias de sus alumnos en los siguientes términos:

- la relación entre las familias y la escuela es un vínculo de doble sentido,
- en ese marco la participación de las familias en la escuela supone un establecimiento de ciertos límites por parte del docente,
- el apoyo de las familias a la escuela puede ser espontáneo o promovido por el docente,
- tanto en uno como en otro caso, la colaboración más significativa corresponde a las madres,
- la ayuda de las familias ha disminuido en el tiempo y con la presencia de familias no arraigadas en el campo,
- el apoyo familiar en tareas específicas (limpieza, confección, mantenimiento) resulta más valioso para aquellas escuelas a cargo de un único docente.

En particular, algunos docentes reconocen ciertas dificultades para comprometer a las familias con las actividades propuestas. Entre las principales razones de este apoyo limitado o ausente se identifican las condiciones de vida particulares de las familias, las distancias entre el establecimiento educativo y los hogares de las familias, el tipo de trabajo de los padres de alumnos y la valoración acotada de éstos sobre la educación en general.

Y, bueno, ahora nada que ver el arraigo que tenían los chicos cuando los padres eran los propietarios que concurrían a la escuela. Ahora son chicos que vienen por muy poquito tiempo o por un año o dos o inclusive había gente que era empleada de campo que estaba mucho más tiempo que ahora porque es gente que va y viene, entonces comprometerlos es más difícil. Llevan los chicos, como dicen los depositan en la escuela y muchos de ellos costaba un montón para que los manden al colegio. Había chicos que vimos que nunca habían ido a la escuela y bueno los padres no te participaban para nada aparte ellos faltaban mucho por las distancias que tenían y por el trabajo les era imposible ir a las reuniones o participar de alguna fiesta escolar, de algún acto o de alguna actividad. (Anahí)

El tema es la familia, la predisposición de la familia porque no ponen en primer lugar la escuela, todo está antes que la escuela, el trabajo, hacer las compras está antes que la escuela, yo los entiendo porque hay épocas que son difíciles. (Alejandra)

Hay muchas familias que no valoran el lugar de la escuela, de que el chico tiene que educarse. (Susana)

La activa colaboración de la cooperadora escolar o de los padres de los alumnos sin organización formalizada representa un indicio de cierta relación constitutiva de la escuela rural primaria y estatal con su entorno local. En ocasiones, este vínculo se despliega a toda la comunidad rural ampliada en ciertos acontecimientos específicos que, al propósito del encuentro comunitario, suman el objetivo de generar recursos para la escuela. Esta participación activa en las cooperadoras escolares u organizaciones no formalizadas de padres, ex alumnos y vecinos pretende generar recursos para atender a las demandas de la escuela en infraestructura, servicios y materiales educativos, entre otros rubros.

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

por cómo los vemos trabajar y el compromiso que tienen porque se va a acomodar, se va a limpiar, se va a cortar el pasto y nosotros lo que tenemos es que siempre la estamos acompañando. (Elena)

La escuela tiene una asociación cooperadora con todos los requisitos que nos piden medianamente como todas las cooperadoras. Tiene catorce miembros que tratamos que sean los padres de los chicos, el papá, la mamá y siempre hay gente que si bien no están en la cooperadora ayudan, colaboran. En el club que está frente a la escuela siempre se manejaron que la comisión estuviera manejada por hombres, así que toda la comisión siempre estuvo integrada por hombres, entonces los que están en la comisión de la escuela también están en la comisión del club. Nosotros organizamos alguna cena y baile....eh... algún entretenimiento criollo.... (Claudia)

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

La cooperadora va haciendo arreglos del edificio escolar. (Marcela)

La cooperadora está formada por los padres, nosotros tenemos un salón que le decimos el SUM (Salón de Usos Múltiples), que es ese que tenemos ahí, ese galpón es el de juntar la platita porque ahí es donde organizamos bailes o hacemos campeonato de fútbol como el “papifútbol” donde se trabaja la cantina. Pero este año lo tenemos que hacer por el piso que tiene un estucado que se está rompiendo y ya dejan los tacos, ya no quieren bailar. Pero funciona así la cooperadora siempre lo recaudado es para atender a las necesidades de los chicos. (Liliana)

Una cooperadora escolar que funciona fuerte formada por un grupo de ex alumnos básicamente, que son los que sostienen la escuela. Hay un aula también que ahora por la baja matrícula no se utiliza para el dictado de clases, pero si sala de uso múltiple donde los chicos tienen un rincón de dramatización con vestiditos, pinturitas, calzado, muñecos, todo donado por productores de la zona, todo organizado y acomodado por las mamás y donde también las mamás que viven a más de diez kilómetros se quedan a esperar que los chiquitos terminen la jornada escolar . . . hoy mantener una escuela totalmente equipada en una zona rural dispersa constituye todo un problema porque los costos que tienen que ver con la seguridad están pagados por la asociación cooperadora, por eso está a la venta un bono contribución para justamente, en el caso de esta escuela esto se paga semestralmente el monitoreo constante. Eso requiere todo un movimiento de generar dinero para poder, las rejas están hechas con mano de obra de un papá de la escuela que lo hizo totalmente gratuito pero de todos

modos en los materiales, todo lo del sistema de monitoreo, esto tiene todo un costo. Entonces hoy por hoy, el tema inseguridad es un tema de las escuelas rurales... Hay un estatuto escolar donde está escrito el funcionamiento de la cooperadora, acá está todo, queda todo asentado. (Sonia)

En realidad las mamás me dan un dinero, o sea es como que pagan una cooperadora pero no formamos cooperadora porque ellas no quisieron formar cooperadora, una porque no había tanta cantidad de mamás y las que habían no querían entonces acordaron pagar veinte pesos por mes, pero no quieren hacer cooperadora. Por ahí organizamos alguna rifita para el día de la madre, pero tampoco tanto como en otras escuelas, en la escuela mía no porque las mamás no tienen tiempo porque algunas les ayudan a los maridos, y a lo mejor son dos y es como que no tienen muchas ganas de encargarse de todo. (Daniela)

A lo largo de los años el apoyo fue cambiando, pero acá se trata de todos ayudar de alguna u otra forma, los padres sí o sí ayudan muchísimo en el mantenimiento día a día. (Mariela)

En algunos casos sucede que hay escasa población para llegar a constituir la comisión cooperadora porque los criterios para su formación son iguales a los establecidos para las escuelas urbanas. Este requisito aparece como una contradicción para la maestra que promueve la cooperadora escolar pues se solicita un determinado número mínimo de personas en un territorio con población rural dispersa o agregada siempre muy reducida:

Sí, a mí me pasa que integrante de la cooperadora me quedó uno solo. Es lo que planteamos, que hay muchas cosas que están planteadas para lo urbano y lo trasladan a lo rural siempre y no nos tienen en cuenta para nada en un montón de cosas, no nos tienen en cuenta para nada. Porque la cooperadora imagínate con cuatro chicos, tuve que ponerla a ella como integrante, como vecina de la escuela. Igual yo de todos los años que estoy veo que ahora la escuela rural al menos recibe algo, antes la escuela rural no recibía nada. (Susana)

En este sentido, las fiestas y también los actos escolares, acaso un evento social clásico en la historia de la escuela rural cordobesa, constituyen uno de los mecanismos de colecta de fondos por las cooperadoras formales o informales que asisten y apoyan al funcionamiento de las instituciones educativas del sur de la pampa cordobesa. Los docentes entrevistados describen casi en detalle la organización, el desarrollo y los aportes diversos de estos encuentros realizados en territorios de colonias y comunas rurales.

Son famosas las cenas bailables, si tres veces por año se hacen las cenas bailables y se llena. De acá de Laboulaye va mucha gente, ya son muy conocidas las fiestas y hacemos todo nosotros y la gente, los asadores, nosotros estamos atendiendo, en la entrada, para el sorteo de una rifa, atender una cantina, lo que haya que hacer. (Elena)

Nosotros organizamos alguna cena y baile...eh... algún entretenimiento criollo.... Claro, los juegos de rienda, todo eso, algunas rifas; trabajan todos juntos y después las ganancias se reparten mitad para el club y mitad para la

escuela. A veces la escuela hace rifas que esas son nomás para la escuela porque tiene otros gastos la escuela, pero las cosas más grandes que se organizan se reparten gastos y ganancias y trabajo. Y el club ya te digo que está frente a la escuela lo utilizamos para la fiesta de fin de curso, los fines de año. Con los más chiquitos la fiestita la hacemos en el patio de la escuela, la escuela tiene un salón que lo usamos para el jardín, para la salita de jardín de infantes bastante amplia, así que lo hacemos ahí. (Claudia)

Y acá siempre hay excusas para festejar, siempre hacemos diferentes fiestas y actos... Y vienen los vecinos, los padres, los alumnos y hacemos campeonatos, diferentes juegos, comemos cosas caseras y a veces bailamos. Para la fiesta de fin de año que se viene ahora si hacemos algo más grande y traemos un grupo de cuarteto para que toque en vivo así que bailamos y atendemos la cantina los que estemos en ese momento... todas las fiestas tienen detrás la recaudación porque cobramos más barato para los juegos o la comida pero cobramos. ... Hay fiestas en las que hacemos baile, entonces vienen los nietos de la gente que vive acá, otros que vinieron alguna vez a la escuela o la gente de las colonias vecinas que se acerca porque saben que hay baile.(Carolina)

Acá hacemos la fiestita del día de la tradición y están todos, hacemos el acto de fin de curso y están y ahora me están preguntando si hago algo a la noche como una cena, pero ni siquiera tenemos fechas del acto de fin de año y les digo esperen que estamos a un mes de empezar las clases. (Liliana)

Bueno para juntar dinero para la cooperadora se hacen, como podrán ver se hace un baile... Porque tenemos que juntar plata para muchas cosas porque ya el techo no se puede, es decir para la comuna es mucho dinero para arreglar el techo, la comuna nos fue ayudando para pedir dinero para solucionarlo, pero cada vez se va empeorando. (Lorena)

A su vez, en la escuela rural pampeana cordobesa esta red de relaciones comunitarias, entre emergente y consolidada, se extiende más allá de los territorios rurales y comprende contactos sistemáticos o al menos esporádicos con organizaciones públicas y particulares de pueblos y ciudades cercanas que, en ocasiones, apoyan a la institución educativa pública del campo. Así, aunque las escuelas rurales primarias y públicas dependen oficialmente de la provincia, sus acaso desiguales contactos con los municipios, y en particular las autoridades de las comunas, constituyen un nodo de la trama de relaciones constituidas para trascender el aislamiento de estas instituciones educativas.

Claro como la de Riobamba, que tiene tres kilómetros de tierra, es una comuna, ya está el edificio comunal, ya la escuela no depende de la municipalidad de Laboulaye, nosotras somos estas que son rurales. (Silvia)

Nosotros estamos a doce kilómetros de la localidad de Melo, que nos tienen a cargo y el intendente no conoce ni la escuela... a lo mejor nos acostumbramos a eso, será que uno hace mal y por eso tenemos que insistir y nos acostumbramos a que la cooperadora solucione todos los problemas, a lo mejor está mal y uno tendría que insistir más en las autoridades pero... (Elena)

La escuela está bien, ahora en el verano tenemos que hacer unos arreglos que ya está al tanto el intendente de Melo, donde conseguimos una ex alumna que es arquitecta que estuvo viendo lo que se puede hacer, hay que hacer una capa aisladora porque siempre se nos cae el revoque y lo hacemos en verano que no va a haber chicos. Pero si, la estamos manteniendo, pensá que tiene 78 años. (Claudia)

Me gustaría que todas las escuelas rurales puedan tener lo que nosotros tenemos acá. Y volviendo a las tres maestras que mencioné antes, pudieron llevar a cabo sin los medios de comunicación una revista en formato de papel que para ellas debe haber sido un logro muy grande y que hoy en día todas las escuelas puedan tener ese proyecto teniendo internet sería buenísimo o con el apoyo de los municipios. Pero hay escuelas que lamentablemente no tienen ese apoyo pero hay que hacer cosas por iniciativa propia y desempeño que uno tiene en la escuela, es muy personal eso. A mí no se me presenta ningún problema con la tecnología acá pero si no buscaría la forma de moverme yo y conseguir las cosas igualmente si lo necesitara sé que la estancia me ayudaría pero igual hay que respetar las jerarquías gubernamentales. (Guillermo)

Nosotros cuando tuvimos 22 alumnos, había 12 de nivel inicial, fue un caos, porque no se podía dar clases a nivel inicial y a primaria. No tenemos docentes, el niño de inicial tiene sus tiempos y el de primaria también. Entonces los padres optaron por contratar un docente de nivel inicial con la municipalidad, nosotros a nivel ministerio hicimos todo, pero viste como son los tiempos de ellos, entonces contrataron un docente de nivel inicial para que me ayudaran a dar clases. (Miriam)

En el caso del SUM (Salón de Usos Múltiples) si estamos recibiendo ayuda de la provincia porque hicimos un proyecto, que fue avalado, el jefe comunal también nos ayudó, el inspector Horacio, porque vio la necesidad de que, si llueve, los chicos tienen que estar adentro sin poder salir a ningún lado... Los chicos cuando los llevamos a Levalle tenían una felicidad, volvieron felices, fuimos en casi todos autos particulares, pero era un problema para el papá que no tenía auto particular porque es todo un tema llevar a un chico que no es tuyo. Hay que buscar las maneras, más cuando somos muchos. (Marcela)

Entonces fue una lucha que empezamos desde inspección, con mi inspector a pedir el arreglo y después se suma nuestro jefe comunal que también empezó a reclamar y llamamos a un arquitecto que viniera a ver y se hicieron planos, se sacaron fotos, se hicieron memorias descriptivas, se hicieron un montón de cosas que se mandaron a Córdoba para agilizar cuanto antes el arreglo de la escuela... el tema de útiles, que pueden tener problemas los papás, me ayudan a solventarlos la comuna, yo cada dos o tres meses le digo a xxx, que es el presidente comunal necesito cuaderno, necesito lápices, por medio de la comuna me lo compra y me lo trae y yo tengo acá una biblioteca con todas esas cosas para los chicos, entonces no tenemos muchos problemas... El año que viene el primer proyecto para pedir es la alarma. (Mirna)

Todos me apoyaron, unos se encargaron de la pintura, otros del material para el baño, el inodoro, la piletita, todo eso es nuevo. Yo hablé acá, les mandé una carta a la municipalidad para que nos de la mano de obra y nos dio la municipalidad la mano de obra. Si se pide ayuda, hay ayuda... Yo iba a ir a la municipalidad, porque como en la otra escuela, en realidad en mi escuela no querían hacer nada porque esperaban el cambio de escuela. Pero ahora como yo tengo esto de mucho valor, ahora si me da miedo... (Daniela)

En otras ocasiones se han acercado a la escuela, preguntaron y bueno desde la escuela se ha tratado de hablar junto con la municipalidad de General Levalle de armar una charla para fomentar el uso y de que cuando la escuela esté abierta no fumar... en realidad es muy amplio lo que hacemos, buscábamos una respuesta a nivel municipio y sino a nivel de los senadores o legisladores que siempre colaboraron. En la escuela, en los últimos años cuando se crea el FODEMEEP (Fondo para la Descentralización de Mantenimiento de los Edificios Escolares Provinciales) teníamos relación directa con la municipalidad de General Levalle, que siempre tuvimos respuesta de los arreglos necesarios que la institución necesitaba. Pero a lo largo de los años fue cambiando, pero acá se trata de todos ayudar de alguna u otra forma, los padres si o si ayudan muchísimo en el mantenimiento día a día. (Mariela)

Todas nosotras tenemos problemas edilicios porque las escuelas son viejas, están bastante bien pero tenemos problemas edilicios. Ahora a la mía la están acomodando un poco... Hay un fondo que se tramita por intermedio de la municipalidad, hay que hacer un trámite... Bueno, este año ha cambiado, no sé los años anteriores, yo hace tres años que estoy en el campo. Vos ibas directamente a la municipalidad le planteabas el problema que tenías y te decían si te podían ayudar o no. Este año vos tenías que mandar un mail a FODEMEEP o llamar a Córdoba, te dan un número de reclamo, entonces ellos con ese número de reclamo supuestamente la usan para hacer el seguimiento de que la municipalidad te solucione el problema. (Alejandra)

De este modo, el vínculo con las comunas o municipalidades cercanas representa una de las alternativas finales o mediadoras en la búsqueda de los maestros rurales de soluciones a los problemas muy diversos del funcionamiento de las escuelas primarias de la ruralidad de la pampa cordobesa. El municipio sería la cara más visible y cercana del poder político para unos docentes siempre sensibles a las carencias de sus instituciones educativas en infraestructura, servicios y materiales, entre otros aspectos.

Finalmente, los vínculos comunitarios de la escuela rural primaria y pública trascienden a otras asociaciones de la llamada sociedad civil local y regional. En la mayoría de los casos las maestras aluden al trabajo articulado con otras instituciones y organizaciones (solidarias, técnicas, recreativas, cooperativas, productivas, gremiales, científico-técnicas y educativas) presentes en el territorio inmediato de la escuela como así también en otros sitios más alejados. Este modo de trabajo en red aparece como una estrategia para las escuelas rurales pues permite, en términos generales, que la institución solucione problemas complejos mediante la labor colaborativa y en equipo con otros

actores sociales, como así también la posibilidad de hacer visible la institución educativa frente a la comunidad.

En el Rotary Club, que nos cedió el botiquín de los primeros auxilios, nos contaron las técnicas de primeros auxilios y los chicos y los padres aprendieron; tuvieron esa oportunidad que para mí eso fue bastante importante en la comunidad y bueno ahora seguimos por más. (Silvia)

Si algunos de esos grupos, el CREA (Consortio Regional de Experimentación Agrícola) que hace reuniones y nosotros les facilitamos el salón, además nosotros podemos estar dando clases y ellos no interfieren en nada. Entonces hacen las reuniones ahí, después van al campo, a veces la cooperativa les sirve porque ellos a veces piden también y la cooperativa para que haga unos pesos también le sirve el almuerzo, el desayuno. (Elena)

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

Nos han preguntado muchas veces cuál es la sociabilización que tiene la escuela, con que entidades o instituciones urbanas se sociabiliza la escuela, pero en una escuela articular son muy pocos los que arriban a la escuela y tiene que ser una necesidad muy grande como la gente de cooperativas que saben venir por algún desperfecto, la policía misma que en alguna ocasión me ha traído y salud muy poco... tengamos en cuenta que estamos en una escuelita que está al límite con Santa Fe y con Córdoba y muy alejada a su vez de las dos ciudades más próximas que tiene. No es de fácil acceso pero en toda escuela es lindo tener una charla de salud con algún médico, algún odontólogo una vez al año y las distancias por ahí dificultan mucho esas cosas... A mí me gustaría hacer a fin de año una exposición de todo el trabajo realizado y dirá para quién, para las tres familias y alguna autoridad educativa como el inspector, con gente de la estancia también... (Guillermo)

Es muy buena la relación con la comunidad, no sé si es por el hecho de que yo viva en el campo y esté hace varios años y yo me sienta parte de su familia, en los eventos siempre estoy, siempre se trata de integrar. Nos cuesta un poco con las familias del norte... (Miriam)

De todas las escuelas rurales yo creo que uno de los beneficios nuestros es que no estamos solos... tenemos la salita de los primeros auxilios, por cualquier cosa que pase, está el centro de jubilados también porque nosotros trabajamos mucho con las abuelas, ahí dan folklore viene una maestra a enseñarles y los chicos también van a bailar a la tarde así no están tan solos . . . El vínculo si, y después está el centro de jubilados, la salita de emergencia. Lo que pasa que acá es la misma gente, la gente que está en la cooperativa es la gente que está en el club. Acá hay un club en Riobamba, la gente que está en el club es la misma que está en la cooperativa y está en la comuna y está en el centro de jubilados.

Al ser tan poquitos es siempre la misma gente, entonces los vínculos respecto a la familia están siempre presentes. (Lorena)

Otro de los problemas es la movilidad, lo que implica llevarlos, uno lo hace para que el chico salga pero estas con mucha responsabilidad. Ahora salió un viaje a Córdoba con los chicos de 6°, el 9 y 10 de diciembre para ir a La Voz del Interior por lo del periódico justamente para que vayan a conocer y les expliquen a los chicos de 6° de todas las escuelas. Ahí hay un encuentro de dos días... Sí, aparte los chicos de los campos, de la escuela rural muchos chicos más que del pueblo cercano no han ido. La idea es ir ahí y a Cadena tres... Esta posibilidad del viaje todo pago lo hace la gente del CLAAS (empresa dedicada a la fabricación de maquinaria agrícola) que está con Sociedad Rural... el viaje está en camino, ahora estamos organizando, va a ser una experiencia muy linda. De acá ninguno conoce Córdoba. (Lorena)

Lo que estamos haciendo es un proyecto de huerta, que lo habíamos hecho con el INTA (Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria), el INTA lo que hizo fue facilitarnos todo el tema de las semillas... Sí, lo hicimos a través del Pro-huerta, pero no es que estamos muy vinculados, ellos nos facilitaron las semillas. En un principio el proyecto era hacer la huerta acá en la escuela pero teníamos inconvenientes con alambrar todo y pedir los recursos para armar la huerta. (Mirna)

Tenemos un sector donde está funcionando hace más de dos años una pequeña huerta, donde los chicos tienen regadera, tienen todo donde hace el trabajo y ese trabajo lo hacemos organizado con el INTA, el Pro-huerta... Las herramientas que nos donó el Rotary Club, uno trata de ir sumando para que progrese... Los vínculos con la comunidad y con otras instituciones, entonces bueno esa es la forma de tener los proyectos. Tenemos un maestro de música que es por la prolongación de jornada, que pertenece a una escuela base de Laboulaye, pero ha decidido prolongar horas, es como que yo puse en aviso que estaba disponible y tomó las horas acá que viene una vez por semana. Son dos escuelas nada más que tienen maestro de música en la zona 4310 y tenemos un docente de educación física que me acompaña desde hace diez años, que es un docente itinerante, es un cargo itinerante, es un docente que recorre ocho escuelas... (Sonia)

Nosotras este año en este sub-sub grupo, como vino la bajada de que había que trabajar el dengue, trabajamos con un proyecto entre las escuelas rurales, la escuela especial y el secundario con primer año, un poco para hacer esto de la integración y trabajar esto de que los chicos vean como es el secundario que es al que van a ir. El año pasado hicimos el de, no recuerdo el nombre, pero hacíamos dulces con el IPEA, ese lo trabajamos con las escuelas rurales de acá y con el IPEA. Este año con el secundario también se trabajó lo que era la producción de dulces porque el IPEA tiene huerta y hacen todas esas cosas y producción de cosméticos. (Alejandra)

De este modo, los testimonios expuestos en esta sección dan cuenta de la compleja trama de relaciones subyacente al aislamiento territorial de la escuela rural primaria y estatal del sur de la pampa cordobesa. Una trama que se inicia con los complejos vínculos de las familias de los alumnos, trasciende al municipio cercano para conectarse con diversas organizaciones locales de la sociedad civil y habilita a la escuela, a través de varios mecanismos que incluyen las acaso clásicas fiestas campesinas a beneficio de las instituciones educativas, para resolver ciertas necesidades de su funcionamiento cotidiano.

4.6. Rasgos institucionales de una escuela del campo en el siglo XXI

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 realidad rural; 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 rural. (Pedertera y Fiat, 2011).

En este sentido, los resultados de nuestro trabajo de campo indican que, desde una perspectiva socio-institucional, la escuela rural primaria y pública del sur de la pampa cordobesa responde a un modelo acaso canónico de:

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

En este sentido, el análisis presentado en este capítulo también ampliaría, complementaría y revisaría la manifestación de algunos de dichos rasgos en la escuela rural primaria de dicho territorio al tiempo que haría visibles otras características también significativas de esta institución educativa estatal:

- una capacidad reflexiva de los docentes muestra la condición histórica de la escuela rural primaria y estatal del sur de Córdoba, un reconocimiento sus diferencias internas y con sus equivalentes urbanas, una ponderación de los aportes y las limitaciones de las políticas educativas recientes o en curso, las apropiaciones curriculares realizadas en el trabajo docente cotidiano y una sensibilidad por el devenir de los alumnos en los ulteriores niveles del sistema educativo.

- 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 actores educativos generando políticas integrales de mejora continua de la educación en el subsistema rural. En este sentido, se recuerda que es un desafío cada vez más difícil garantizar no sólo el acceso sino un pasaje y un egreso que habiliten en los estudiantes los saberes necesarios para el ejercicio de ciudadanías responsables.

- el conocimiento de los docentes de la escuela rural sobre sus alumnos concibe a éstos niños desde cierta compleja unidad en la diversidad: los infantes de la ruralidad escolarizados, acaso unos sujetos en retirada dados los cambios en curso en la ruralidad, difieren en múltiples aspectos entre sí y respecto de los alumnos urbanos, despliegan pautas colaborativas de aprendizaje, incurren en inasistencias a clase asociadas a distintas contingencias rurales, presentan particulares problemas de aprendizaje difíciles de atender y experimentan juegos a menudo específicos de la experiencia campesina.

- el plurigrado es concebido como un formato flexible del proceso educativo en una red emergente de 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 rural; también los docentes reconocen cierta flexibilidad de esta modalidad del trabajo escolar en la administración de tiempos y horarios cuanto de contenidos; el emergente trabajo por proyectos escolares individuales o compartidos dinamiza la actividad educativa de la escuela; y los agrupamientos de escuelas se suman a los proyectos compartidos para contrarrestar el aislamiento de las escuelas rurales y atenuar la soledad en servicio de sus maestras y maestros en el sur de la pampa cordobesa.

- una compleja trama de relaciones subyace al aislamiento territorial de la escuela rural primaria y estatal del sur de la pampa cordobesa como una red poco formalizada pero activa que se inicia con los complejos vínculos de las familias de los alumnos, trasciende al municipio cercano para conectarse con diversas organizaciones locales de la sociedad civil y habilita a la escuela, a través de varios mecanismos que incluyen las acaso clásicas fiestas campesinas a beneficio de las instituciones educativas, para resolver ciertas necesidades de su funcionamiento cotidiano.

En síntesis, la escuela rural pampeano-cordobesa del siglo XXI se desenvuelve entre la transición y la crisis bajo la responsabilidad de unos sujetos, los docentes de la ruralidad, cuyos rasgos serán objeto del próximo capítulo de esta tesis.

CAPÍTULO V

Docentes rurales pampeano-cordobesas, un actor rurbano de una escuela en transición

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

El estudio de la digitalización de la vida cotidiana en el medio rural, con especial atención a las rupturas implicadas en la experiencia educativa, significa situarse en los bordes de la creciente informacionalización o digitalización de diferentes actividades pues, como se dijo, acontece en un ambiente sociocultural, la ruralidad, con un histórico predominio de la oralidad como modo de comunicación.

Este capítulo deviene de los dos anteriores por cuanto se sustenta a horcajadas en cada uno de los capítulos previos. Por un lado, concibe que, los significativos cambios de la ruralidad pampeana cordobesa durante el último medio siglo transformaron notoriamente las condiciones contextuales de la educación rural (ver capítulo III). Por otro lado, entiende este texto que la escuela primaria y pública del campo de la pampa cordobesa atraviesa una compleja transición en sus diferentes dimensiones durante las primeras décadas del siglo XXI (ver capítulo IV).

En este contexto, el estudio de la apropiación situada de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) por los docentes de la escuela rural primaria y pública de la pampa cordobesa, es decir el cometido de esta investigación, debiera contemplar también múltiples dimensiones analíticas de las condiciones de los docentes rurales que intervienen en las disposiciones, las condiciones materiales, las habilidades y los usos de la computadora, las redes y la telefonía móvil por parte de las maestras y los maestros de la ruralidad.

Este capítulo pretende, en consecuencia, caracterizar en términos socio-educacionales a los docentes de las escuelas rurales primarias y públicas comprendidas en el trabajo de campo de la investigación bajo el supuesto de que la apropiación de las TIC en dichas instituciones educativas implica, entre otros aspectos, una imprescindible reconocimiento, hasta ahora quizás desconocido o poco estudiado en la teoría social, de varias dimensiones complejas de estos actores de la escuela del campo de la pampa argentina.

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

Nuestra perspectiva micro-social emerge de un tratamiento reconstitutivo y analítico de los datos recogidos en quince entrevistas con maestras y maestros rurales de todas las escuelas primarias públicas de un departamento del sur de la provincia de Córdoba, un área atravesada desde la segunda mitad del siglo XIX por una historia de producción agropecuaria extensiva y con baja capacidad para generar empleo directo. Como se dijo, diecinueve docentes de las dieciocho escuelas identificadas en en la Tabla 2 (en Anexos) fueron entrevistados en quince entrevistas individuales y dos encuentros colectivos realizados *in situ*, en general las dependencias escolares u otros espacios de dicha región, entre noviembre de 2013 y diciembre de 2016.

¿Cómo conciben los docentes de la escuela rural primaria y estatal las características de su trayectoria profesional y la situación actual de su trabajo? A continuación se presentan los testimonios de los docentes entrevistados en un área del sur de Córdoba respecto de los interrogantes del trabajo de campo organizados en torno de estas dos dimensiones significativas del perfil docente. Se trata de un esfuerzo de investigación sin antecedentes conocidos pues el único estudio detectado sobre el docente rural (Pedernera y Fiat, 2011) aborda las concepciones explícitas e implícitas del docente sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje en el plurigrado de la escuela rural y, en consecuencia, no indaga desde una perspectiva socioeducacional.

5.1. Entre lo rural y lo urbano en la pampa cordobesa

La acaso incómoda posición de la noción de rurbanidad dentro de la teoría social contemporánea demandaría una genealogía de este neologismo que reconozca al menos preliminarmente el origen, la trayectoria y la situación actual de sus diversos usos y, con ello, identifique la perspectiva de lo social implicada en los razonamientos atravesados por dicha herramienta conceptual.

Una noción perturbadora

La postulación de objetos “rurbanos” y la conjetura acerca de procesos de “ruralización de la ciudad” y/o de “urbanización de la ruralidad”, entre otros modos equivalentes de la hipótesis de la rurbanidad, incomodan a ciertos patrones de razonamiento e incluso interpelarían a determinados dispositivos institucionales corrientes y quizás legitimados en las ciencias sociales. En un plano por otra parte anecdótico, la vocalización o escritura del propio término “rurbano” también resultaría extraña al oído convencional e incluso dispararía rápidamente los reflejos correctivos de los procesadores de textos de la escritura digital.

En este sentido, si la concepción de los problemas u objetos de estudio bajo fórmulas dicotómicas, sincrónicas, unidimensionales y de funcionalidad acotada constituye a veces un rasgo de las disciplinas de la sociedad, la cultura y los seres humanos, la emergencia y evolución de los estudios sociales mostraría dicha característica como una condición significativa que tiende a disolverse cuando crece, en las últimas décadas, la reflexividad sobre los sujetos, objetos, instrumentos y contextos de la investigación sociocultural.

La dicotomía atraviesa particularmente la teoría sobre la ciudad y el campo. Por un lado, Edel (1988) reconocía hacia fines de la década de 1980 que los estudios urbanos latinoamericanos se organizaron, durante mucho tiempo, en tornos a dicotomías. Dado que la investigación privilegió las diferencias antes que las semejanzas y las relaciones entre los fenómenos sociales, la forma más simple de taxonomía se desplegó en dicotomías como tradicional-popular(“folk”)/urbano, tradicional/moderno, urbano/rural y formal/informal. Por otra parte, Cloquell (2014) destaca que, luego de los procesos de desruralización que casi despoblaron las áreas rurales de la pampa argentina, las fronteras entre el campo y la ciudad en esta región se diluyen no sólo físicamente generando espacios de significación distintos de los concebidos desde la dicotomía entre el campo y la ciudad.

Así, la idea de rurbanidad y sus afines interpela a, como se dijo, ciertas concepciones de lo rural y lo urbano que emergen como oficiales o al menos tan socialmente convalidadas que resultarían naturalizadas en sus usos. Cecchini (2010) recuerda, en este sentido, que en América Latina y otras regiones del mundo existen distintas concepciones sobre qué se entiende por urbano y rural. En el espacio latinoamericano los criterios censales de los países incluyen definiciones sobre el variable número de personas residentes en una determinada 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). En particular, en Argentina desde 1914 se consideracomo urbana, por ejemplo desde los censos y otros relevamientos nacionales, a toda población aglomerada de 2.000 o más habitantes.

La intuición de Galpin en la teoría social

A los fines de las genealogías teóricas, entre otros propósitos, en la trayectoria de las categorías, los conceptos y las nociones de la teoría social cabe distinguir entre los intelectuales según se desempeñen predominantemente como precursores, inventores y exégetas del léxico de cada disciplina. Los primeros, acaso pensadores poco o menos reconocidos, son los que al menos insinúan las ideas que luego los segundos, generalmente identificados como creadores de la teoría social, asumen y despliegan en detalle para que, más tarde, los continuadores de una línea de pensamiento ya instalada reinterpreten las modalidades y alcances de un léxico teórico y sus sistemas conceptuales asociados.

En este sentido, Giarraca y Gutierrez (1999) consideran a C. Galpin un precursor de la sociología rural norteamericana institucionalizada entre las dos guerras mundiales dados sus aportes a los estudios comunitarios a través de los textos *Social Anatomy of an Agricultural Community* y *Rural Life*, de 1915 y 1918, respectivamente. Posteriormente, con la conversión de la tipología comunidad-sociedad de F. Tönnies en el continuo rural-urbano de P. Sorokin y C. Zimmerman, las características de la vida pastoril y rural fueron descriptas por otros estudios desde la oposición entre la vida rural y la urbana. En la época se creó también en Estados Unidos una red de instituciones de educación superior con subvención federal orientada a formar a los hijos de los productores agrarios en los conocimientos científicos y técnicos así como a difundir las nuevas tecnologías.

Se atribuye generalmente al norteamericano Charles Josiah Galpin [1864-1947] la creación del término *rurbano* para caracterizar la naturaleza específica de la relación entre lo rural y lo urbano. Este intelectual es considerado uno de los fundadores de la sociología rural y la economía agrícola en Estados Unidos. Durante la primera mitad del siglo XX ocupó en este país varias posiciones laborales, entre las cuales se destacan un cargo de profesor en la Universidad de Wisconsin y el posterior rol de organizador de la división de población campesina y vida rural del Departamento de Sociología Rural.

La intuición de Galpin (1918) sobre las relaciones entre lo rural y lo urbano, que en otra clave teórica anticipa en cuatro décadas las ideas de Raymond Williams (2001), es presentada en el tercero de los trece capítulos del libro *Rural Life*, editado en Nueva York en 1918, titulado “el problema social”. El texto de trece páginas y seis secciones comienza con un doble interrogante:

“¿De quién es el problema de la organización social rural? Si la industria rural está cambiando gradualmente de una artesanía a una *mechanique*, y el carácter rural está perdiendo algunos de sus rasgos distintivos, posiblemente por entero su idílica simplicidad, ¿quién debería aceptar la responsabilidad de dirigir o controlar de algún modo la nueva anatomía en formación de la estructura social rural?” (pág. 52, nuestra traducción).

En las siguientes secciones Galpin (1918) señala algunos de los problemas sociales del campo y las correspondientes soluciones identificados en las opiniones, declaraciones y programas de distintos actores sociales vinculados con la problemática de la ruralidad: la cooperación técnica entre agricultores, el establecimiento de una civilización norteamericana en el campo y un despertar de la mentalidad rural sobresalen en esa nómina.

En el segmento final del su texto Galpin (1918) reconoce en distintos campos intelectuales de Estados Unidos, sin tomar partido al respecto de manera definitiva, dos líneas de pensamiento acerca del problema social rural, el ruralismo y el rurbanismo, ambas bastante divergentes en sus postulados. En términos generales, la primera posición propone un sistema social rural autosuficiente y fundado en la segregación de los agricultores, sus grupos y sus instituciones. El autor considera que, en su versión más radicalizada, esta posición erigiría una sociedad rural con los miembros de una única ocupación que desarrollarían su propia cultura y civilización.

Por otra parte, la línea de pensamiento conformada por la rurbanidad, o sea desde la articulación entre lo “rural” y lo “urbano”, sostiene que:

“dado que la población rural de Estados Unidos es una parte integral de la nación, el campo abierto es un elemento de la ciudad en racimo y la ciudad es un factor de la tierra, corresponde que la civilización, la cultura y el desarrollo de la gente del campo deban sostenerse en la conjunción con la ciudad pequeña y la ciudad grande, y no aparte” (pág. 62, nuestra traducción).

Este libro de Galpin (1918) pertenece, como se dijo, a una fase de la sociología rural de EE. UU signada por su emergente institucionalización y que algunos analistas caracterizan como empirista, inductivista, positivista, “ateórica” y dedicada a defender una supuesta vida rural armoniosa, alejada de los conflictos de la urbanización (Giarraca y Gutiérrez, 1999). Por otra parte, el texto constituye acaso un anticipo de *Rural Life en Argentina*, un estudio del sociólogo rural norteamericano Carl Taylor, que F. Forni (1999) consideró hacia finales del siglo XX como el único esfuerzo comprensivo sobre el tema. Taylor (1948) zonificó la ruralidad argentina en cinturones productivos (ganadería de cría y de invernada, trigo y maíz, vid, azúcar y algodón, yerba, etc.) en función de la superficie ocupada por cada producción y complementó su estudio socio-histórico con un análisis demográfico y de nivel de vida utilizando datos secundarios y unas doscientas entrevistas a productores agropecuarios (Forni, 1999).

Una diversidad de formas rurbanas: espacios, sujetos y experiencias

Esta discusión propone una perspectiva relacional, histórica y micro-espacial de la llamada cuestión social. La perspectiva 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 y periférica como los de la pampa cordobesa.

Estos vínculos entre el campo y la ciudad, unos atravesamientos que constituyen objetos específicos, alcanzan diferentes instancias y, de este modo, se concibe que la rurbanidad atraviesa a sujetos, espacios y experiencias, entre otros fenómenos considerados como rurbanos.

Así, por ejemplo, el concepto de agrociudad postula que la estructura y la dinámica de la concentración urbana se definen por una lógica particular de vinculación entre el campo y la ciudad. El análisis del núcleo urbano alcanza una orientación más compleja si se considera cómo, en una determinada región social agraria de Argentina, el campo condiciona la forma y la dinámica de la ciudad y, al menos, a algunos de sus actores permitiendo diversas integraciones en unas formaciones “rurbanas” (Cimadevilla y Carniglia, 2010). En consecuencia, la perspectiva rurbana no desconoce la trascendencia de la urbanización como proceso civilizatorio moderno que, cual mancha de aceite, trasciende a Occidente en los últimos siglos. Por otra parte, esta mirada también reconoce la bidireccionalidad de los vínculos entre el campo y la ciudad que habilitan a identificar, quizás hoy en una escala espacio-temporal más acotada, ciertos procesos de ruralización de la ciudad como el caso de los sujetos urbanos que utilizan carros tirados en sus experiencias urbanas.

En tanto manifestación rurbana específica, entre otras formas reconocidas, la agrociudad muestra varias situaciones en contextos como la región pampeana argentina. Un caso es la configuración de *ciudades agroindustriales*, es decir espacios urbanos con predominio de las empresas especializadas en la transformación de las materias primas (granos, carne y leche principalmente) y/o en la producción de equipos e insumos para el agro (máquinas, semillas, agroquímicos, etc.). Esta situación corresponde a algunos enclaves agroindustriales vinculados al procesamiento de oleaginosas, principalmente la soja pero también el girasol y el maní, emergentes desde la década de 1980 en distintos

ámbitos de la pampa argentina. En el sur de Córdoba, la región de referencia en este texto, estas agrociudades alcanzan su manifestación más relevante en la localidad de General Deheza.

Un segundo matiz de la agrociudad corresponde a aquellas aglomeraciones urbanas que no siempre serían ciudades en el estricto sentido legal, porque su población no supera aún los 10.000 habitantes, pero que desempeñan un papel clave como un lugar de residencia de los grupos domésticos de productores y trabajadores agropecuarios y como el nodo más cercano de la red o trama urbana de intermediación de la producción de granos, carne y leche. Estos *pueblos rurales* (Cloquell, 2014) comprenden a varios lugares de la pampa argentina que operan como soporte material de la gestión de la producción, transporte y comercialización de la agricultura globalizada; como el hábitat de productores y trabajadores tanto rurales cuanto industriales y de servicios y como localidad ubicada en un espacio socioeconómico fuertemente relacionado con la actividad de las explotaciones agropecuarias próximas.

Otro modo de las agrociudades se conforma con aglomeraciones urbanas de mayor porte, en este caso ciudades entre *medianas e intermedias*, que funcionan como centro de comercio y servicios de un territorio regional en cuya economía predomina la actividad agropecuaria, en especial la agricultura y la ganadería extensivas con una baja capacidad histórica de generar trabajo directo. Esta configuración de la agrociudad casi no ha sido objeto de los estudios sociales y comprendería algunas situaciones de las cinco provincias que conforman la región pampeana argentina.

En la enorme planicie pampeana hay un subconjunto de ciudades, entre las cuales emerge Río Cuarto, quizás más fácil de definir por lo que no son antes que por la afirmación de algunos de sus rasgos. Esas ciudades no constituyen una megalópolis (en Argentina hay una, única y hasta ahora irremplazable), tampoco representan necesariamente ciudades intermedias, es decir localizaciones de puertos fluviales y marítimos importantes (Bahía Blanca, Mar del Plata, Rosario), y/o de la capital de alguna unidad político-administrativa provincial (Santa Fe, Córdoba, Paraná, La Plata), ni configuran necesariamente urbes industriales. Su población oscila aproximadamente entre los 30.000 y 150.000 habitantes y conforman a menudo un núcleo de servicios y comercio en áreas de la región pampeana con predominio de las actividades agropecuarias, agrarias y agroindustriales.

El docente de la escuela ruralizada, un mediador entre mundos urbanos y rurales

Una serie de preguntas de cuño sociodemográfico apuntaron a identificar en algunos términos socio-educacionales a los docentes de las dieciocho escuelas visitadas durante el trabajo de campo de nuestro estudio realizado en un departamento del sur de la provincia de Córdoba (Argentina). Así, algunos de los datos recogidos son presentados en el Cuadro N°2 (en Anexos) como resultado de las estrategias de recolección y tratamiento de datos identificados en el capítulo I de esta tesis.

Por un lado, se destaca una clave femenina en el magisterio docente de dicha área: sólo uno de los docentes es varón (ver Cuadro N°2 en Anexos). En este sentido, estas

maestras de la ruralidad forman parte de uno de los dos cuerpos docentes diferenciados en Argentina como matrices históricas con el peso de culturas institucionales radicalmente distintas. Rivas (2015) destaca, siguiendo a Alliaud (2010), que la escuela primaria argentina nació con la misión de la universalización en un proceso civilizatorio que buscó conformar la idea de nación en un patria federal de inmigrantes. En este marco, “una maestra, mujer, combinó la vocación sagrada pastoral del oficio docente con la misión estatal del funcionario que cumple mandatos en una pedagogía normalista” (pág.14). Por otra parte, esta condición femenina abre espacios para el estudio hasta ahora ausente de la relación entre docencia, ruralidad y género en la pampa cordobesa.

Asimismo, doce docentes estaban casadas durante el relevamiento y, de los seis restantes, cinco permanecían en la soltería al tiempo que una docente reconocía su divorcio. Por otro lado, sólo tres de 19 los docentes residían en la escuela durante la semana de clases. Esta situación constituye todo un indicio de la condición rurbana de estos actores de la educación ruralizada, o sea una posición de mediadores entre territorios urbanos y rurales, que es reconocida también desde las siguientes expresiones significativas de dos maestras entrevistadas en el trabajo de campo:

Nosotros somos un nexo muy importante con la comunidad y con Serrano, no tanto estos últimos años, durante muchos años hemos llevado remedios, sacado turnos en el hospital, retirado análisis, hacer mandados, cosas que les faltan o cuando se quedan sin algo de la librería, mercería. Hemos trabajado mucho con Cáritas y con las hermanas que a través de ellas conseguíamos ropa y entonces llevábamos mucha ropa porque había familias carenciadas o estas familias que viajan mucho no tienen mucho, nos llevaban la ropa y nosotros con algunos criterios les entregábamos a quien lo necesite. Todo eso me hizo ir quedando porque no solamente se trabaja para dar clases, para mí ir todos los días a la escuela es la misión de llegar, enseñar, escuchar, uno se vuelve enfermero, psicólogo, todo porque curas una herida, miras si tienen fiebre, si les duele la panza, si viene desabrigado le buscas ropa, escuchas al padre a la familia lo que les sucede, las experiencias que van teniendo. . . Sí, cumplimos una función muy importante, muy importante, aparte porque somos el centro de la comunidad en donde estamos... en donde la cuestión social que desarrollamos es mucho más importante que en una escuela urbana, sobre todo porque es lo único que hay. Será que en la escuela urbana se profundizan más cuestiones vinculadas al aprendizaje o (Marcela)

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 . . . es decir te demanda de mucho tiempo el cargo cuando es personal único porque además de toda la labor pedagógica tenemos toda la

parte de gestión y administrativa que como te dije me gustó porque aprendí muchas cosas, uno aprende en el día a día y en el estar en contacto con otras directoras. (Mariela)

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 profesor de primer y segundo nivel de EGB (Educación General Básica) o como profesor de educación primaria (dos casos). La duración de estas formaciones osciló entre los dos (12 casos) y cuatro años. Adicionalmente, sólo cuatro de las maestras completaron el postítulo específico en educación rural administrado desde el Ministerio de Educación de la Nación.

A su vez, los datos sobre la antigüedad de los docentes en el trabajo indicarían que apenas cuatro de las maestras comenzaron a trabajar directamente en la escuela rural. De este modo, la antigüedad promedio en la docencia en general supera los 18 años al tiempo que la antigüedad en la docencia no supera los 15 años. En este sentido, los datos de la siguiente tabla muestran que los docentes entrevistados se dividirían a este respecto en al menos tres grupos con frecuencias absolutas similares: docentes con acotada experiencia (5 casos con hasta 10 años), maestras con mediana experiencia (7 casos con entre 11 y 20 años) y profesores con amplia experiencia (6 casos con 21 o más años).

Tabla 2. Docentes rurales según antigüedad docente en general y antigüedad en docencia rural

Rural General	1-5 años	6-10	11-15	16-20	21-25	26 y más	TOTAL
1-5 años	2	---	---	---	---	---	2
6-10	2	1	---	---	---	---	3
11-15	1	1	1	---	---	---	3
16-20	---	---	---	---	---	---	----
21-25	---	---	---	1	1	---	2
26 y más	---	---	---	3	---	5	8
TOTAL	5	2	1	4	1	5	18

Fuente: elaboración en base a datos propios

Por otra parte, al momento de la entrevista los docentes ocupaban los siguientes cargos y condiciones:

- Director/a PUT (Personal Único Titular): 12 casos
- Director/a PCT (Personal a Cargo Titular): 3 casos
- Director/a PUS (Personal Único Suplente): 1 caso
- Director/a PUI (Personal Único Interino): 2 casos

Respecto de los ciclos y grados a cargo en la educación rural primaria, 15 de los docentes estaban a cargo del primer y segundo ciclo al tiempo que dos atendían el primero de los ciclos (de primer a tercer grado) y la restante maestra enseñaba en el segundo ciclo (de cuarto a sexto grado. Esta situación implica que una amplia mayoría de las escuelas visitadas contaban con un único docente a cargo. Finalmente, durante el trabajo de campo una de las maestras entrevistadas alcanzó el traslado a una escuela urbana luego de varios años de desempeño en la ruralidad.

5.2. Trayectorias y actualidad del docente rural

Desde una perspectiva socio-diacrónica esta sección considera, siguiendo a Alliaud (2010), que el conocimiento del pasado escolar y laboral vivido por el docente rural de la pampa cordobesa representa una condición de posibilidad de sus condiciones actuales por cuanto en su recorrido previo maestros y 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 la ruralidad.

¿Cómo se hace una maestra rural?

A. Rivas (2015) considera que la formación docente constituye, como se dijo, uno de los seis componentes claves de una política integral para la docencia en Argentina y evalúa a esta formación como dispersa, de baja intensidad y distante de la práctica. La dispersión, por ejemplo, se expresa en una inmensa cantidad de instituciones formadoras y tiene sus bases en cuatro vectores estructurales: los institutos de formación docente provinciales, la separación público-privada, la oferta de las universidades autónomas y la formación en magisterios y en profesorados, para dos niveles y tipos de docentes históricamente diferenciados, a saber maestros de primaria y profesores de secundaria.

La formación del docente rural en Argentina sólo contó con alternativas específicas formales durante el siglo XXI a través de un postítulo a término, implementado hasta 2013 por el Ministerio de Educación de la Nación bajo la denominación del postítulo en Especialización Docente de Nivel Superior en Educación Rural para el Nivel Primario. Esta experiencia contó con numerosos alumnos de todo el territorio y, según evalúan sus organizadores, la tasa de egreso resultó reducida dada, entre otras razones, la extensión del cursado que en eventuales futuras ediciones se reduciría a unas doscientas horas (*La educación en debate*, 49, abril 2017, pág. 3). En este sentido, cuatro de las maestras entrevistadas, en general con veinte o más años de experiencia docente, lograron completar esta acaso inédita formación específica para la ruralidad.

En consecuencia, ¿cómo se formaron como maestros rurales estos diecinueve docentes que nunca dispusieron de una capacitación específica?

Los entrevistados narran en detalle, en este sentido, cómo comenzaron su experiencia de docencia en la ruralidad:

E: ¿Cómo surge esto de ser docente y de ser docente de escuela rural? D: Como accidente, surgió como un accidente con excelentes consecuencias...eh surge

porque me fui a estudiar, no me adapté al lugar al que me fui, me volví a Laboulaye, empecé a trabajar en una farmacia y un día pasé por enfrente del colegio en donde dan el profesorado y dije me anoté de última ya está. Tenía un rechazo, no me gustaba, no quería ser docente, porque no le tenía paciencia a los chicos, eso creía, bueno todo negado. Pero una vez que me anoté y empecé hacer la carrera me gusta cada vez más y hoy me encanta lo que hago, no haría otra cosa... Y bueno surge medio así... E: ¿La escuela rural fue tu primer trabajo como docente? D: Sí, yo me recibí y empecé a trabajar como docente en una escuela rural en Guardia Vieja, haciendo la suplencia a una maestra que estaba embarazada. Entonces me toca hacer la suplencia y cuando entré la verdad que tenía miedo de todo porque recién salía del profesorado y en el profesorado no enseñan lo que es lo burocrático, qué se hace después, yo sabía que era una lista, que había puntos, que había que hacer cursos, nada, nada... uno sale de ahí y ahora qué hago. Entonces empezás a preguntar y uno te dice una cosa y otro te dice otra, la cuestión es que me tocó trabajar y hacerle una suplencia a una mujer embarazada en Guardia Vieja. ...me tocó trabajar con una maestra excelente, la que me explicó paso a paso todo lo que tenía que hacer, porque si bien salía con miedo porque era la primera vez que iba a dar clases como experiencia. Me entero en ese momento que era personal único y qué era eso de “personal único” y me dijeron que también era directora y me quería morir porque hace un año que había terminado de estudiar ¿de dónde voy a ser directora?... Bueno esta maestra fue la que me enseñó todo el tema de papeles, cómo se hace, cuándo se hace, fue mi primera experiencia, la pasé bárbaro, la gente de la otra colonia fue fantástica, me acompañaron en todo momento, la maestra tanto en lo pedagógico como en lo directivo también... E: vos ya estas como interina actualmente? D: Sí, cosa que te asegura una mayor estabilidad en la escuela porque es hasta que aparezca una titular que quedo yo, no es que estoy cortando clavos como todos los años para ver si quedo yo, sino que la maestra titular no quiso volver al cargo porque se fue del campo, pidió un traslado a Laboulaye, se lo dieron y por lo tanto instantáneamente quedo yo como maestra interina hasta que no nombren el cargo titular.(Carolina)

E: En el 2007 te recibiste y ¿cuándo empezaste a trabajar? D: En el 2007, prácticamente cuando me recibí, fue chocante para mí porque era una mezcla de alegría con miedo porque me tocó suplantar a una docente fallecida en una escuela rural, no en esta escuela sino acá cerca en Leguizamón. En marzo o abril estaba haciendo una suplencia y llegó la noticia de que había fallecido esta chica haciendo dedo y estando último en la lista de mérito se llamó a toda la lista y nadie quiso ir, entonces era mi primera posibilidad y bueno no es lindo conseguir trabajo de la desgracia ajena pero surgió y bueno lo pude llevar a cabo. Fue mi primer trabajo en una comuna que está compuesta por 30 o 40 personas y dos decentes porque si pasa de los 25 alumnos hay que tener otro docente y ese fue mi primer trabajo en 2007. E: Y después trabajaste en otras escuelas rurales? D: Terminé de trabajar en Leguizamón y me fui a Cesira, a San Miguel a otra escuela rural. Pero sí he trabajado en muchas escuelas rurales y varias comunas, como el trabajo en la ciudad porque en Laboulaye trabajé en todas las escuelas, creo que son 9 y trabajé en todas hasta en una semi privada. Y en escuelas rurales he andado y conocido mucho y hasta he conocido en las

sierras cordobesas de Punilla por interés propio que me contacté con cierta gente, hay escuelitas en el medio de la montaña muy lindas que he podido conocer... siendo varón el trato es distinto porque maestros somos pocos y contados con una mano... el apoyo de las maestras siempre está pero como todo inicio es complicado al no saber a quién recurrir y para mí fue chocante porque tenía de compañeras a maestras que me dieron clases. Tengo la maestra de segundo grado al lado mío y con respecto a lo administrativo y a las políticas educativas no tenía idea de nada y por curiosidad fui y pregunte a una maestra y a otra. Unas me respondieron, de otras no recibí respuestas y algunas me dijeron acércate al gremio y me acerque con mis inquietudes al comienzo, cuando habíamos tenido el famoso problema con los mabs que no sabíamos ni siquiera que eran, la sigla significa movimientos de alta y baja. (Guillermo)

Mira que yo cuando entré a la escuela no tenía nada y me daban ganas de llorar a veces porque no recibía respuestas pero ahora no porque estamos en una etapa en la que le están dando valor a la escuela rural y es un tiempo en el que las nuevas propuestas educativas tienden al plurigrado. Y esa unidad pedagógica de dónde la sacan las escuelas urbanas, de nosotros que nos piden esa unidad, de las escuelas rurales; porque el enfoque ya viene dado desde la escuela rural, porque lo armaron en base a las experiencias e investigaciones que hicieron de la escuela rural y es muy rico. (Adriana)

Yo tuve suerte porque trabajé siempre muy cómoda como maestra de apoyo, era como la asistente de la otra docente y así uno va viendo y es como que va experimentando y va practicando a su vez y cuando ella se tomaba licencia me quedaba a cargo yo, pero ella me dejaba ya su carpetita armada, sus clases armadas y todas esas cosas. Fue buena esa experiencia porque al empezar te fogoneás ahí en el campo, es como que no he sentido que no sabía nada. Lo que sí sentí el trabajo, mucho, mucho trabajo, preparar para un grado, para el otro y lo bueno que tenés acá es que tenés un solo chico o dos o tres en el grado y vos los conoces a la perfección a cada uno de los chicos, entonces vos sabes que práctica usar, qué metodología, entonces eso es lo bueno. Pero te desacostumbras también porque yo después de dar dos años y medio en una escuela rural empecé dando grado sólo... cuando se produce esto de que sacan a los séptimos, entonces a mí me tienen que reubicar porque yo había sido la última nombrada titular y estaba vacante acá 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, 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)

Yo me recibí en el 2005 y bueno no había mucho trabajo en esa época. Entonces empecé a trabajar en otro lado y por razones del trabajo me iban saliendo suplencias de un mes, dos meses y no las agarraba por el hecho de que tenía que dejar el otro trabajo. E: ¿No era trabajo de docente? D: No, no. En el 2007 agarré una suplencia, la maestra quedó embarazada y fue de tres meses, de mayo a agosto. E: ¿En una escuela urbana? D: Sí, en una escuela urbana de Levalle. En agosto termino la suplencia y en octubre me sale la posibilidad de un interinato en Santa Clara, y bueno sin pensarlo dije sí, lo agarro. Dejé en el lugar en donde estaba trabajando e íbamos con la directora y una maestra de Levalle, entonces nos íbamos todos los días 120 kilómetros. E: ¿De ida y de vuelta? D2: Si 60 kilómetros de ida y 60 kilómetros de vuelta, de los cuales la mitad era camino de tierra... a partir del 2008 me empieza a tocar ir sola a la escuela, bueno tuve la posibilidad de comprarme un autito porque era necesario, y bueno fui cinco años, hacía los 120 kilómetros por día. El primer año hasta la mitad me quedaba sola en la escuela, después no, decidí ir y venir porque estaba muy sola. En la escuela era yo y una alumna que se quedaba a acompañarme, pero bueno en pleno invierno me acostaba a dormir a la tarde porque ya no sabía qué hacer. Después empecé a viajar cinco años, iba y venía todos los días. . . Sí, todos, yo me acuerdo cuando lo llamé a mi papá, él es camionero hace cuarenta años, le dije “papi, agarré un cargo en Santa Clara” ¿A dónde?, me dijo “vos estás loca, allá está todo inundado, adónde te vas a ir a meter sin auto”.. (Lorena 2)

Yo cuando empecé me acuerdo que al agarrar el cargo de Riobamba, yo no sabía ni donde quedaba Riobamba así que los primeros cuatro meses me vine a dedo, volvía a dedo y después me empezó a traer mi abuelo. Me acuerdo que me traía a la mañana estaba frío y me volvía a dedo, le pedía la policía de acá que me haga el corte de ruta cuando estaban porque por ahí los policías andaban patrullando los campos. Así que los comienzos son medios duros.(Lorena)

Me recibí en el 2003 y estuve haciendo ad-honorem, los benditos ad-honorem para sumar puntos en la ciudad, que se suman puntos y puntos ...Y vas sumando experiencia porque el ad-honorem es ir a dar clases en diferentes escuelas y en diferentes grados y te vas haciendo. Después mi primer suplencia fue en Rosales, estuve un mes en el 2006 y en el 2009 me vengo acá como maestra suplente, que me tocó el Leguizamón que era todo un desafío porque tenía que viajar. Si estamos re aislados en ese sentido, por ahí el tema del ad-honorem es toda una cuestión porque nadie quiere venir acá. E: Cómo sería, viene alguien a hacer la capacitación acá? D: No, vos buscas una maestra para que te cubra las clases que vas a faltar, pero no se le paga nada a esa persona. Les da puntaje. . . Y ya les cuesta muchísimo ir ahí en la ciudad, calculá lo que cuesta en una escuela rural que encima tienen que poner su vehículo. Ahora último está pasando, yo me acuerdo cuando empecé, yo hacía ad-honorem a la

mañana y a la tarde. Lo que pasa que ahora lo cambiaron al valor de la capacitación, creo que la hora son cero coma dos puntos y un ad-honorem de cuatro horas son cuatro puntos. (Mirna)

Con el primer título yo terminé de cursar en el '89, el título me lo otorgaron en el año '90. Pero yo doy clases desde el '89 porque comencé en un colegio privado y los mejores promedios teníamos la posibilidad de hacer la residencia y de hacer inclusive suplencias en escuelas privadas sin tener el título, cuando faltaban ya los últimos años. Entonces trabajo desde el año '89 en privada, en la escuela pública no, desde el año '91 como corresponde cuando me anoté, me inscribí pero en privada sí. (Sonia)

Estuve un año y medio en una escuela urbana, después si comencé en la ruralidad... me recibí acá en Laboulaye, cuando comencé me tocó la ruralidad yo no me hacía la idea de lo que era, no sabía lo que era, no sabía a lo que me enfrentaba. No fue difícil porque nosotras formábamos un grupo en el cual nos informábamos de cómo teníamos que hacer y trabajar, no era difícil la tarea. Lo que si costó mucho en mi caso adaptarme porque yo rompí el vínculo familiar porque mi marido se quedó en un lado y yo me fui para el otro, mi hijo iba conmigo. La escuela en sí y la comunidad educativa era como en otras comunidades, vas aprendiendo día a día, lo vas trabajando. La gestión educativa si te demanda mucho tiempo en lo que siempre digo que habría que hacer una diferencia con los que trabajan dentro de la urbanidad, porque el trabajo es mucho para el personal único. Te demanda de mucho tiempo, ahora que me voy a una escuela urbana voy a ver la diferencia porque sé que son otros tiempos. Y bueno el hacerse día a día, el aprender a manejar porque no sabía conducir para poder llegar al campo, las veces que me quedaba y se me apagaba el auto y no sabía qué hacer... con los padres teníamos una comunicación directa si vos te quedabas encajado o te pasaba algo llamabas a los papás y los papás venían a sacarte o bueno depende de la circunstancia, pero mucho tuvo que ver la ayuda tecnológica...Se trata de otra experiencia que es distinta y bueno como profesional no estás preparada para todo, es como que el docente a veces tiene que pasar para saber o te tienen que contar, o te podrían dar alguna pauta. Pero trabajar específicamente el plurigrado, de saber qué era, cómo se trabaja, cómo se hace, qué pasa si sos personal único, cómo tenés que gestionar, no en los momentos en los que yo estudié todavía no daban ningún contenido respecto a eso, hoy por hoy no sé... (Mariela)

Los diversos testimonios dicen de los arduos esfuerzos de maestros y maestras al comenzar su trabajo en la escuela primaria y estatal de la ruralidad del sur cordobés. Son voces que hablan de la mezcla de temores, incertidumbres, pánicos y alegrías ante la nueva posición laboral; reconocen la trayectoria 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. En fin, las diferentes voces dicen de un proceso de adaptación a la educación

primaria ruralizada que consiste en “hacerse cargo”, en términos de una de las entrevistadas, actuar “por ensayo y error”, según otra, y en ocasiones genera un sentido de pertenencia a una escuela que no se desea abandonar.

Otros docentes, a diferencia de los anteriores, accedieron a la escuela rural primaria y pública luego de procesos más extensos de trabajo en escuelas urbanas. Expresan, en consecuencia el carácter cuasi obligatorio de ciertas posiciones laborales al tiempo reconocen las diferencias en el trabajo entre una y otra clase de escuelas.

¿Y antes de venir acá trabajaste en otras escuelas? D: Si en escuelas urbanas, si trabajé siete años en escuelas urbanas... (Silvia)

No empecé a trabajar en escuela rural, comencé en la escuela de Charlone que es urbana pero hace 26 años que estoy acá en esta escuela. (Miriam)

En su momento estuve en una escuela urbana en primer grado por ser docente de nivel inicial... Trabajé en Melo, que es una escuela urbana. Yo soy docente rural por elección porque al no ser nativa de acá, vine a Melo porque en ese momento en el lugar en donde vivía no había cargos. Llegué a ese pueblo con la idea de volver pero me arraigué, me nombraron en pocos años, mucho antes de lo que yo esperaba y eso hizo que me quedara. Después la matrícula de la escuela en donde yo estaba ejerciendo, Luis Pasteur de Melo, bajó en ese momento, estaba el tema de las inundaciones, creo que ahora la matrícula aumentó eso es lo que veo. Yo era la última docente que habían nombrado titular y estaba en exceso, es decir había muchas suplentes que bajaron porque los grados desdoblados se unifican y a la gente titular la reubican. A me reubicaron en San Joaquín, a mi mucho no me gustó, no conocía nada entonces decido venirme a vivir a Serrano. Empecé a ir a San Joaquín y vi que no solamente se da clase, se misiona, se hace mucho asistencialismo, es mucha entrega, no es solamente ir a dar clases, es mucho más grande lo que hacemos. Muchas en su momento me dijeron porque no pedís el traslado, no a Charlone porque es provincia de Buenos Aires, pedirlo para Serrano, pero no. (Marcela)

Mi antigüedad en el cargo es de once años, comencé en la ruralidad en el 2007 hasta el 2016 bueno estos meses, fui nombrada titular ahora en Laboulaye. Este es mi primer año en una ciudad, yo estuve trabajando antes de ir a la escuela rural un año y medio en General Levalle, en una escuela urbana. (Mariela)

Me recibí en el 2009, hice una suplencia en el 2012 en El Nono, yo estaba viviendo en Mina Clavero en ese momento, entonces hice una suplencia en El Nono en una escuela urbana, después volví para acá y me salió esto a mitad de año del 2014, por carpeta médica ahí fue suplencia, después la trasladaron como personal pasivo y me quedé yo. (Emilia)

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 la ruralidad. En este sentido, Litwin (2013) menciona que los

docentes desarrollan prácticas que no siempre se fundan en conocimientos teóricos más allá de poseerlos, cobrando valor las experiencias práctico cotidianas en contextos específicos. Respecto a ello las maestras dicen sobre cómo se generaron criterios pedagógicos como el de “contenidos con fundamentos”, el cursado de otros estudios sistemáticos que trataron de vincular al plurigrado, el esfuerzo por adaptar los contenidos y modos de trabajo de la escuela primaria urbana a su equivalente de la ruralidad y el aprendizaje del trabajo gradual de un mismo contenido con los alumnos de diferentes grados agrupados en el plurigrado o multigrado de la escuela rural.

Yo les decía a los chicos que no se busca una información porque si, sino que después para saber aplicarla, que ese es el aprendizaje, digamos búsqüenla pero para qué queremos saberlo. Entonces si ellos aprenden el para qué, lo van a aprender, no van a tener que estudiarlo como nosotros que estudiamos de memoria, de memoria, de memoria porque lo estudiamos para saber pero no lo aplicamos, antes no se aplicaba. No está mal aprender de memoria, yo digo que no está mal, pero yo muchas cosas que las he estudiado de memoria no me las acuerdo. Es como la computación, vos aprendes por una necesidad y después yo sé porque la prendo, sé adónde tengo que ir, cómo tengo que hacer, porque la necesito, entonces yo digo que el aprendizaje sirva para eso, para solucionar lo que yo necesito. Si bien uno les da las herramientas a veces ellos no saben cómo usarlas después. Yo les doy una situación problemática, que a mí me preocupa y ellos a veces no saben cómo solucionarla, entonces yo digo para qué lo quieren saber, eh...para qué lo necesitan, cómo lo van a resolver, entonces ahí está el aprendizaje. Porque a veces se da, yo tengo compañeras que me dicen hay que enseñar porque si no es un vaciamiento de contenido, entonces yo les digo no, no es un vaciamiento de contenido, es un contenido con fundamento me parece a mí. Porque de que le sirve a un chico aprender un montón de cosas si después no sabe cómo aplicarlas, después te olvidas.(Silvia)

Me preguntaste el posgrado de ruralidad que es el que en realidad no había hecho, estoy haciendo una licenciatura de EGB 1 Y EGB 2 en el nivel primario. Ya terminé, presenté la tesis, no sé si me la irán a aprobar. La hice con el tema de plurigrado, aproveché ya que estamos en el tema, o veía que las chicas tienen problemas para trabajar con jardín y primaria con la unidad didáctica. (Daniela)

Claro acá volvemos a lo mismo, la especificidad necesaria para la ruralidad... Totalmente porque sino uno no está seguro, siempre adapta, acomoda, cree que lo que hace está bien. Pero sin dudas las cosas las piensan para lo urbano, la ciudad y no está mal. Pero después tenemos esos discursos políticos, pedagógicos en donde nos dicen que hay que tener en cuenta el contexto, que el entorno es crucial y uno queda en el medio de todo eso tratando de hacer lo mejor posible con pocas pistas. (Anahí)

A mí me nombraron titular acá porque venía en lista y me nombraron acá... Bueno yo en aquella aula tenía veinticinco chicos, cada vez venían más y ya no había más bancos en el noventa y cinco... se trabajaba muy diferente, las del primer ciclo trabajaban de una forma, el segundo ciclo de otra y bueno yo que tenía cuarto, quinto, sexto y séptimo y daba contenidos diferentes. Entonces era

una cosa que no terminaba más, yo vivía haciendo clases, clases y clases y después yo me fui dando cuenta sola, digo si esto lo enseño en cuarto, lo enseño en quinto y en sexto y lo fui graduando y ya empecé a unificar y me fui dando cuenta sola porque nadie me lo dijo. Empecé a seleccionar los contenidos y me fui dando cuenta pero me llevó años, no fue ni en el primer año, ni en el segundo, fue a medida que yo fui viendo que no tenía más tiempo para nada porque era hacer clases, clases, clases, entonces ahí me empecé a avivar y bueno después empecé los cursos de perfeccionamiento... (Silvia)

Finalmente, el Ministerio de Educación de la Nación ofreció en la primera década del siglo XXI una experiencia de formación de docentes rurales acaso inédita en Argentina: el postítulo en Especialización Docente de Nivel Superior en Educación Rural para el Nivel Primario. La propuesta formativa duraba 400 horas, cuyas finalidades se relacionaban con profundizar el conocimiento sobre la educación rural, fortalecer en estrategias para la enseñanza en las aulas rurales y generar un espacio de socialización de las experiencias educativas desplegadas en la ruralidad. Asimismo la capacitación requería de instancias presenciales en la ciudad de Río Cuarto y no presenciales, con evaluaciones parciales por módulos de trabajo y para la acreditación total la elaboración de un trabajo final consistente en el diseño, puesta en práctica y evaluación de una experiencia educativa que desarrollara alguna de las temáticas trabajadas.

En este marco, los docentes de la escuela rural entrevistados recuerdan sus distintos avatares respecto de esta sistemática experiencia de formación en servicio:

...ese postítulo fue lo más grandioso que me podía pasar porque encima nos pagaron todo, nos pagaban el combustible, nos daban de comer, nos pagaban los pasajes. Fuimos a dos seminarios a Huerta Grande con gente espectacular para escuchar hablar, nos escucharon, nos hablaron, nos tiraron ideas, estuvo muy bueno... Sí, lo bajaron desde la Nación. . Bueno nosotros lo comenzamos, pero ya venía de otros años, en el año dos mil nueve, ya hace dos años y medio del postítulo. En el año dos mil nueve empezó, me llamó la inspectora xx y me dice que hay un postítulo, yo le decía no, pero dos años y medios de viajar; primero decían que iba a ser en Río Cuarto y ella me anotó como de prepo porque yo era como que me asustaba. Yo te anoto y después vos ves, fijate... Sí, después yo con mis otras compañeras dijimos bueno lo vamos a hacer, yo como soy insegura y vine y le dije a mi compañera si quería hacer el postítulo y me dice "sí, sí, lo vamos a hacer". Hicimos todos los trámites y nos fuimos a anotar allá a la Escuela Normal en Río Cuarto... Cuando empezamos a ver que había que hacer registro de clases, carpeta personal, yo digo "no lo voy a poder hacer"; a mí me parecía algo imposible y las profesoras nos decían "chicas no es tan así". Y bueno empezamos a dedicarnos con el módulo de ciencias naturales que fue fantástico, espectacular, que terminé con diez en ciencias naturales. Era la investigación de todo el contexto de la escuela, que nosotros nunca lo hubiéramos visto por ese lado aunque parezca algo obvio... Tuvimos hasta alfabetización, una parte de alfabetización que me re gustó para nivel inicial y de grado que nos abrió un montón la cabeza de cómo enseñar a los chicos a leer y escribir. Fue muy, muy rico, nosotros lo seguimos aplicando, tal es el caso que seguimos trabajando así... Para mí me impactó la forma de

trabajo, yo digo tanto renegar tantos años y esto tendría que haber sido mucho antes porque uno estuvo muchos años solo. Yo lo venía haciendo pero no de esa manera así, pero bueno nos abrieron la cabeza y ya empezamos, además partimos de una problemática del contexto. Como trabajo final fue trabajar con una problemática del contexto y yo lo quise terminar a este trabajo en el aula, porque yo cuando planifiqué para este año y el año pasado se me abrieron otras puertas como trabajar con una ONG (Organización no Gubernamental) que yo no tenía, es decir uno planifica pero no sabe qué va a pasar, porque instituciones se acercaron a la escuela y se nos abrieron otras puertas... Eh... el tema de la tecnología no apareció mucho... Si bien siempre la tecnología ocupó un lugar primordial, para mí acá en educación, pero no se le dio tanta importancia como se le tendría que haber dado. Es como que es un tema que falta todavía para aplicar y tenemos que estar preparados también, nosotros nos tenemos que perfeccionar para aplicarlo. (Silvia)

Hicimos el postítulo... Fue una experiencia que nos hizo un click y nos dio la vuelta, primero porque eran todas maestras rurales que estábamos en las mismas condiciones digamos. Los profesores que venían eran de Río Cuarto y fueron dos años, dos años y medios intensos, ya Silvia les habrá contado que trabajábamos en los distintos espacios curriculares, en matemática, ciencias naturales, sociales, en lengua y que bueno plantearon una forma de trabajar que fue muy interesante, que nos dio muy buenos resultados... Bueno justamente en plantear problemáticas y trabajar con todos los chicos, por ejemplo en lengua que hicimos una antología, en ciencias naturales un trabajo con los animales y las plantas, la recolección y clasificación y se trabajaba con todos los grados. Yo la contra que tenía es que mi compañera no lo quiso hacer, creo que Silvia lo hizo con la compañera entonces fue mucho más productivo, mi compañera no lo quiso hacer... Estábamos con todo el trabajo de la semana y ese era todo un trabajo intenso para colmo era un trabajo con los chicos, no era solamente salir de la casa sino que era un trabajo con los chicos, porque al encuentro siguiente teníamos que llevar las actividades y plantear allá que nos había dado resultado, qué dificultades habíamos tenido. Pero estuvo bueno, la verdad que sí. En general no hay capacitación para escuelas rurales... Hace años que hubo un curso de UEPC (Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba), fueron unos de los que empezaron con la escuela rural. . . Sí, sí, sí, en la década del noventa. . . También se hacían encuentros que se hicieron acá, también nosotros que éramos dos de acá viajamos a Córdoba y analizábamos el currículum para adaptarlo a la escuela rural y eso también es muy lindo. Después lo que se sigue haciendo por UEPC ahora, es que todos los años en noviembre en Los Cocos, es el congreso de escuelas rurales específicamente. Este año fue el número veinte que no fuimos nosotros, pero hemos ido muchos años y la verdad que es muy lindo porque es de todo Córdoba. (Elena)

Yo te digo que cuando empecé a estudiar e hice el profesorado en el colegio San José, había una materia que era educación rural creo o ruralidad no recuerdo bien el nombre pero era presentar un trabajo y visitar una escuela nada más que eso. Ya después no, bueno en estos últimos años están mirando más a las escuelas rurales; está el programa que se llama PROMER, que es un

programa de mejoramiento de la escuela rural que nos mandan una ayuda económica, el postítulo que es gratis, que nos pagaban hasta un porcentaje del combustible para viajar a Jovita, estas jornadas en Buenos Aires. O sea yo siento que en este momento se está haciendo, porque yo en el momento que me recibí te digo la verdad, bueno con voluntad pero no estaba preparada para eso, no estábamos preparadas. Por ahí hablando con otra docente que no es de la escuela rural y nos dicen “ustedes hacen magia” o “¿cómo hacen?”. Pensá que yo tengo a los de jardín, dos de segundo grado, tres de tercer grado, dos de cuarto y uno de sexto que si la idea es integrar, ir enseñando los contenidos medianamente todos juntos, pero hay contenidos de sexto que no tienen que ver con los de segundo... (Claudia)

Yo tuve la posibilidad y la suerte de que en el profesorado de Laboulaye un año se trabajó mucho con la escuela rural y tuve la suerte también de conocer a un compañero que se recibió conmigo con una diferencia de diez años mayor que yo. Era un profe de música que tuvo que ir a una escuela rural por suerte y digo por suerte porque a mí me sirvió mucho y durante el profesorado por ser los dos únicos hombres. Él se interesó por las escuelas rurales, entonces nuestros trabajos siempre fueron orientados hacia las escuelas rurales. Trabajamos mucho sobre las inundaciones, sobre la ganadería, agricultura, los tambos y la gente que se va y viene del campo y aprendí muchísimos con él sobre el campo porque verdaderamente no conocía y se puede ver un poco más allá. Por eso antes decía que hay mucha gente que no conoce del campo como yo en su momento y bueno, tuve esa formación y después me interesé en la ruralidad. No pude hacer el postítulo por una cuestión de tiempos. Si volviera a presentarse la oportunidad, lo haría antes que una licenciatura que tuve la oportunidad pero como me levantaba temprano y terminaba tarde estaba cansado y el fin de semana uno no tiene ganas de estudiar. (Guillermo)

A la especialización rural la cursamos en el 2008 que empezó y egresamos en el 2011 que viajábamos viernes y sábados cada quince días a la ciudad de Jovita y también tuvimos dos instancias de seminarios en la ciudad de Huerta Grande y después egresamos... Claro, en realidad te dan lo teórico y quedas media enredada pero bueno... Si de acá lo hacíamos las docentes del departamento Presidente Roque Sáenz Peña y las docentes rurales del Departamento General Roca, fue una movida grande, y conocimos la realidad de que éramos todas iguales, que nos separan las distancias pero que la realidad es la misma (Adriana)

Los institutos no preparan para un aula multigrado. Yo cuando empecé acá lo que me ayudó acá fue que era una escuela PC (personal a cargo) y me ayudó mucho la directora a guiarme, a cómo planificar en un aula multigrado, a organizarme y en realidad es algo que vas aprendiendo una vez que estás en el aula, vas aprendiendo cómo seguir, te vas orientando y a conocer los alumnos, ver hasta donde llegó este alumno y qué puedo hacer con éste. Yo creo que estar en el aula es lo fundamental para guiarte en tu tarea docente, como te decía en la ruralidad es tan personalizada la educación, que vos conoces bien al

alumno, conoces que podés llegar a darle y hasta donde puede ir y qué le podés ofrecer. (Miriam)

E: Cuando empezaste a trabajar en la escuela rural, ¿qué libros recordás que te sirvieron, que te ayudaron? D: Eh bueno todo lo que dicen los cuadernos del aula que los manda el Ministerio de Educación, trabajamos mucho con los cuadernos del aula... algunos son de ruralidad y otros no. Pero los que son en general te sirven, lo que pasa que esos están hechos por grados, hay uno de primero de lengua, matemática, ciencias sociales, ciencias naturales, tecnología, y así también hay de segundo. Son muchísimos los libros, obviamente vos tenés que ver, mirar y de ahí sacar, es como que vas robando ideas de cada uno para armar lo tuyo porque lo nuestro es muy diferente. Nosotros no damos por grado, yo no doy un contenido para primero para segundo, lo que se trabaja es un tema que se toma en general y de ahí se va bajando a cada grado, o sea ese mismo contenido se lo doy a todos y obviamente lo voy a complejizar un poco más y a otros no. Lo que pasa que en el profesorado no te enseñan lo rural...Ahora no sé si lo verán, cuando yo lo hice no. ..Yo cuando fui ni siquiera sabía lo del plurigrado, yo no recuerdo, ni tengo guardados programas de materias y jamás haber visto nada de ruralidad ni plurigrado. (Mirna)

Sí, durante tres años cursé y soy especialista en educación rural y la verdad es que me gusta, me gusta mucho y sí, es la experiencia más linda. Tengo la posibilidad si quisiera de poder pedir un traslado pero la verdad que no quiero, hoy estoy feliz acá la verdad que es muy gratificante. ...Conocí la secuencia didáctica, me encantó, me encantó hacer el postítulo porque conocí y me desestructuré de un montón de cosas. Yo venía de dar clases para primer grado, para segundo. Conocí la secuencia didáctica, conocí otra forma de agrupar a los alumnos, conocí la forma de, a partir de un tema, trabajarlo con todos y bueno a partir de la leyenda del cardo que el jardín dibujó un cardo y trajo la flor, en cuarto grado que sepan que es una planta perenne, de que en quinto grado conozcan la diferencia entre la pampa seca y la pampa húmeda, o sea, conocí otra forma de trabajar. La posibilidad de toparme con otras compañeras, de trabajar en agrupamientos, eso es invaluable cuando uno aprende es maravilloso. . . Si, es otro manejo de las cosas, es una relación diferente, esto parece utópico, lo que yo estudié en el 87' con la educación personalizada lo pude hacer recién acá, sí, porque con 25 chicos de la misma edad es difícil. (Sonia)

Yo cuando empezó ese título en el 2009, yo estaba en Colonia El Árbol, pero como maestra de jardín, y estaba como directora de personal único de jardín, estaba suplente, hice todo un año pero suplente, no era titular, ni interina, nada y no pude hacerlo, no pude hacer el postítulo porque yo lo quería hacer. De hecho me iba a venir de diez, porque fue muy lindo todo lo que hicieron, cómo les enseñaron a trabajar a las chicas, les abrió mucho la cabeza... acá te enseñan para una escuela urbana y para plurigrado no, y como decías vos no hay mucho material teórico sobre plurigrado, es muy poco lo que se ha investigado. Y ya te digo que las chicas más antiguas, que hacen veinte años que están en ruralidad,

me decían que el postítulo ese les sirvió un montón, lo valoraron un montón y decían que se habían preocupado o realizado un trabajo de investigación por las escuelas rurales y ahí empezaron a preocuparse un poquito más. (Daniela)

No pude realizar la especialidad en ruralidad, porque en mi caso estaba embarazada y yo no podía viajar porque estaba en los últimos meses y cuando vos faltas dos o tres veces no te podías reincorporar por eso no la hice. Si tengo el título de Técnica Superior en Agricultura y Ganadería Agrícola Ganadera que es la que hice en General Levalle y el título parcial de Contadora... La mayoría de la formación es pensada para lo urbano y uno como puede se adapta con lo rural. Nosotras nos sentíamos muchas veces presionadas porque no nos tenían en cuenta, no sabían lo que es el trabajo rural porque atrás de una oficina esto es mucho más fácil pero es estar en un sitio de trabajo más difícil. En los últimos tiempos si se empezó a revertir la situación apuntando hacia la ruralidad y los cursos eran mucho mejor pero espero que sigan y formen un poco más porque las docentes que están en la ruralidad son muchas. (Mariela)

De este modo, las expresiones de las maestras y el maestro rescatan dicho postítulo en educación rural como una experiencia de formación específica casi única en un contexto de pocas o nulas oportunidades para perfeccionar el siempre complejo trabajo del docente en la ruralidad. Por un lado, los docentes que no pudieron participar en esta carrera, ya sea porque no formaban parte de la población objetivo o por alguna contingencia vital como el embarazo, lamentan una oportunidad perdida y demandan una nueva edición de esta capacitación generada desde la política educativa nacional. Por otro lado, las maestras participantes reconocen varios aspectos positivos: el postítulo respondió a una necesidad docente, contemplaba modos de trabajo innovadores, cubría algunos gastos de los alumnos, otorgaba importancia al contexto de la educación rural, fomentaba el trabajo práctico con los alumnos y promovía el agrupamiento entre docentes rurales. Finalmente, una de las participantes interpela el énfasis teórico de dicho curso.

Entre miradas pedagógicas y valoraciones de la escuela

El estudio de Pedernera y Fiat (2011) muestra que los docentes de las escuelas rurales asumen una serie de concepciones sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje que cabe analizar, en sus matices y relaciones, desde dos aspectos o planos: una dimensión explícita o proposicional cristalizada en la verbalización del docente (qué dice el profesor), y un plano tácito y en un uso que concretiza en la acción del docente en el aula (qué hace el profesor).

En este sentido, la presente sección recoge las expresiones explícitas de los docentes entrevistados en nuestro trabajo de campo respecto de sus concepciones pedagógicas como así acerca de sus diversas valoraciones de la institución escolar de la ruralidad.

Claro, hay otro tipo de clase. Yo vengo de una escuela vieja donde el maestro habla, el chico escucha y decimos bueno vamos a aplicar propiedad conmutativa de la suma y bueno se daba la propiedad conmutativa y no se daba otras opciones o se mostraba otras formas. Que en realidad no importa si no

saben la propiedad conmutativa y eso no tiene que ser evaluado, ellos tienen que aprender otras cosas y todavía se sigue con la propiedad conmutativa, asociativa. O sea, se puede enseñar pero desde otras perspectivas, como una estrategia más pero no como algo que si no sabes asociar, no pasas. Porque en el secundario viste que no la usan, no la ven más, de chica yo me acuerdo que la propiedad conmutativa y asociativa yo no me la acordaba y era una tortura, yo me la anotaba en la mano porque nunca me sirvió. Y bueno esas cosas uno tiene que repensar para la escuela nueva, digo yo no, esas cosas que uno tiene que ver, es un ejemplo. No es sacar contenido sino incorporar más experiencias, más estrategias para que el chico tenga... Yo mucha formación teórica no tengo... (Silvia)

La estrategia que yo utilizo mucho es el tema del diálogo y de hablar, o sea ir hablando y que ellos traten de hablar entre ellos y discutir entre ellos las opciones o la solución que le podrían dar al problema. También lo que pasa es que nosotros apuntamos mucho a buscar un problema y de ahí arrancar el tema que querés dar. Entonces al plantear el problema los chicos ya comienzan a hablar, comienzan a formular, entonces es como que yo trato de que hagan el diálogo ellos y que ellos busquen la solución y de ahí poder entrar al tema. Eso es a lo que yo apunto y trabajo mucho con eso... Lo que pasa que ellos, los chicos, son trece, se conocen, la mayoría de ellos son hermanos o primos, entonces es una relación que ya tienen de todo el día. No tienen problemas, entonces ellos hablan, por ahí te salen con cada cosa o se van del tema pero siempre están respondiendo, hablan, buscan soluciones entre ellos. Yo trato de hacerlo todo a través del diálogo, escribimos pero muy poco porque obviamente tratamos de hablar mucho y es como que yo veo que a los chicos les queda más con el tema del diálogo. (Mirna)

Esto es una escuela inclusiva, donde cada uno avanza según sus posibilidades. Hay dos alumnas de segundo grado que suelen hacer actividades con quinto, que son excelentes, donde hay una pizarra para que armen en inglés, yo a veces suelo darles idioma, inglés o francés, según los ratitos libres y hay dos alumnas que tienen un nivel excelente de segundo grado y bueno a veces trabajan con quinto. También se incluye a los chicos que no pueden asistir a veces a otra escuela o no quieren asistir a una escuela especial. Yo estudié en el año '88, '89 o sea que vengo con la educación personalizada de García Hoz, o sea de hace muchos, muchos años, hace más de veinte años que estoy dando clases, y yo logré personalizar acá en la escuela rural. Para mí no son chicos distintos, todos son diferentes, eso no me resulta complejo. Yo trabajo con secuencia didáctica, voy haciendo agrupamientos totalmente flexibles, entonces lo voy manejando de manera tal que no me sea conflictivo. Tengo unos compañeros que son de oro, por eso hablo en plural, porque somos un equipo trabajando realmente, donde la maestra de educación especial hace aportes para educación física, donde el profe de educación física hace aportes sobre lateralidad que nos sirven a todos, donde el profe de música hace desde la música expresión corporal y trabajamos con esos chicos y no resulta complejo incluirlos, no se ve la diferencia, no para nada y los papás tampoco. Ningún papá dice porque este chico, porque el otro...hemos tenido un niño hipoacúsico que estaba en un

tambo acá hace dos años, se respeta y cada uno hace lo que puede hacer. Se maneja de otra manera, no es un problema, por lo menos yo no lo tomo como un problema . . . aparte la continuidad no, esta continuidad pedagógica de tenerlos tantos años, la cocinera tiene el nene de 18 y para mí sigue siendo el nene, ahora tiene una de 17 años y un nene en cuarto grado y el nene desde que nació me escucha la voz, me ve, entonces ese cariño, ese respeto, ese llegar y contar, esto de tenerlos tantos años es otra la relación. (Sonia)

La incorporación de las tecnologías de la información y comunicación en la escuela sería muy buena porque realmente nos hace un montón de falta, que llegue algún lugar donde se den cuenta que nos hace falta. Por ser que somos rurales nos hace falta la información del día a día, el buscar información, el comparar información, el cómo se busca, para qué se busca. Que yo les decía a los chicos que no se busca una información porque si, sino que después para saber aplicarla que ese es el aprendizaje, digamos búsqüenla pero para qué queremos saberlo. Entonces si ellos aprenden es para qué, lo van a aprender, no van a tener que estudiarlo como nosotros que estudiamos de memoria, de memoria, de memoria porque lo estudiamos para saber pero no lo aplicamos, antes no se aplicaba. (Silvia)

El chico tiene otra cosa que lo hace la practicidad del campo. El tema del alambrado lo tienen tan claro “seño, dos esquineros, piense en los puntales, vio el palo que trajeron no sirve” y ¿porqué no sirve? “seño, para los puntales o el crucero”... ¿y yo les digo qué es el crucero? “el palo que queda abajo sino no queda firme”. Esas cuestiones que yo no las sé, cuando llegamos a la escuela “seño, mire hay mariposas grises la soja está llena de isocas” y eso me lo enseñaron lo chicos. Tienen un bagaje de conocimientos como “seño, nacieron los pollitos porque cambió la luna y la gallina tiene tantos días de gestación”. Uno se asombra y uno le enseña cosas a ellos porque ellos dicen “seño, el caballo se desespera por comer la flor del cardo” y uno le enseña la composición del cardo que tiene que ver con la humedad y un nutriente por eso o que es una planta perene, es decir el concepto, pero el chico ya sabía que por algo la vaca o el caballo cruzan la cabeza por el alambrado para comerlo. El chico intuitivamente sabía, entonces es todo lo que uno aprende. (Sonia)

De este modo, entre las concepciones pedagógicas explicitadas por los docentes de la escuela rural primaria y estatal se destacan las siguientes:

- la incorporación de otras estrategias a la perspectiva del maestro que habla y el alumno que escucha;
- un reconocimiento de la falta de formación teórica;
- la estrategia de dialogar sobre un tema curricular a partir de un determinado problema;
- una educación personalizada, donde cada uno avanza según sus posibilidades, en un formato con continuidad pedagógica más compatible con la escuela rural;
- el aprendizaje aplicado propicio para satisfacer necesidades del alumno; y
- una recuperación del conocimiento práctico sobre el campo del niño de la ruralidad.

Por otra parte, las maestras explicitan varias valoraciones sobre la escuela rural desplegando concepciones sobre por qué trabajar en estas instituciones educativas, sus criterios del gusto o agrado por la escuela rural y las reflexiones acerca de la residencia cotidiana en la escuela del campo.

Acá, empecé con unas suplencias acá y al año siguiente en el ochenta y cinco me hicieron ir allá porque había pedido un traslado un maestro y yo, a pesar de que estaba recibida en el listado estaba última porque no tenía el puntaje y después nadie elegía. Eso pasa por lo general en las escuelas rurales. . . No, no, no quieren las escuelas rurales. Y después al año siguiente que seguí como suplente, la directora tenía que pedir maestra y otra vez llegué yo porque nadie quería agarrar, pasa eso en las escuelas rurales. A veces sin conocer, yo les digo que no saben lo que se pierden o porque lo ven que hay que viajar todos los días o que hay que tener un transporte o algo, o una comunicación o tener un comisionista que te lleve o hay chicas que a veces no les gusta. No quieren tener tantos grados a cargo, o por ahí uno en la escuela rural tiene que estar involucrado en muchas cosas, no solamente dar clases, tenemos mucho más trabajo, hay que hacerse cargo de un montón de cosas, Silvia les debe haber contado que uno tiene los bolsones del PAICOR, nosotros no tenemos eso pero... (Elena)

Si lo elegí, y lo sigo eligiendo por ahora, más allá de que viaje todos los días, porque yo tengo 38 kilómetros todos los días, bueno el tema del camino, por ahí que se rompe el auto, el desgaste del auto, el gasto de combustible, que es un gasto extra. Pero tengo la tranquilidad de que acá uno maneja las cosas: sos directora, sos maestra, somos poquitos. Si bien yo dependo del inspector nosotras estamos acostumbradas a manejar los tiempos y es distinto, yo me quedo con la ruralidad... yo, como le dije, tengo la posibilidad de pedir traslado pero yo sigo eligiendo la escuela rural. (Lorena)

Yo vengo todos los días con una maestra del secundario, con la directora, acá están también los profes y yo entre una escuela de pueblo o ciudad me quedo acá. Los chicos son otra cosa, son distintos, me parece que se respeta la autoridad del maestro, hay respeto por el maestro. En una escuela de pueblo no es nada que ver, hay veces que a los docentes los tratan como un trapo y acá de esos problemas no hay, si bien los problemas son de conducta en algunos nenes se sigue manteniendo la figura del maestro. . . Aparte es otra la relación con los chicos. A mí me pasó de tener ex alumnas que cumplían 15 años y que te invitaban al cumpleaños de quince. Y este año una alumna que la tuve desde tercer grado hasta que se egresó me invitó al cumpleaños de quince y en la fiesta cuando hacen la ceremonia de las velas me terminó entregando una vela en agradecimiento por todo lo que me enseñó, por todos los caprichos que me aguantó y bueno esas son cosas que a uno le llegan muchísimo, te llenan y te dan ganas de seguir. No es como en el pueblo... (Lorena 2)

No dejaría la escuela rural, tiene todos sus pro y sus contra, a veces más contras que pro pero la tranquilidad, la calidad de los chicos, a mí me encanta la

ruralidad. Tuve experiencias de trabajar en escuelas urbanas pero no, me quedo con lo rural. Es decir prefiero poner el auto, poner de mi sueldo el arreglo del auto pero yo me vengo acá, es otra cosa, es totalmente distinto, para mí desde mi mirada. (Mirna)

Es gente muy buena, la gente de la zona y entonces y me vengo a vivir con mi hijito acá, me instalo acá en la escuela. Eso permitía que se trajera mercadería, gasoil, que todo eso quedara acá en la escuela y uno también funcionaba cuidando lo que había acá en la escuela, bueno me quedo a vivir acá. Un ex alumno de la escuela se acercó, formó parte de la cooperadora, bueno hoy es mi marido, hace catorce años que nos conocemos, tenemos una hijita de ocho y un niño de cuatro. Viví seis años acá hasta que mis suegros fallecieron, sí, viví acá. Fue una experiencia muy linda. . . A veces es la única opción, uno decide qué clase de escuela quiere tener, sobre todo si uno educa en su escuela a sus propios hijos. (Sonia)

Yo en realidad ya pedí el traslado por el tema del camino, porque a mí lo que me mata es el camino y la moto. Y yo vehículo no tengo como para ir, como te digo se te rompe, te sale más barato la moto. Bueno esa es una de las razones y además es muy lejos me queda a 40 kilómetros. Además por lo administrativo, es decir, esto más el camino, por los chicos y la gente no. (Daniela)

Sí, es que ir y venir todos los días era una locura porque los caminos no son buenos y depende de las circunstancias del docente si decidís quedarte o no. Si sos soltera, si sos casada, cómo están tus hijos, si tus hijos están estudiando. Por ejemplo la maestra que estuvo anterior a mí dejó la escuela de campo a pesar de que quería seguir porque su hijo empezó el secundario y lo tenía que controlar y porque el otro nene empezaba catecismo y tenía horarios fuera del habitual. A mí me pasaba más o menos lo mismo, yo sabía el año pasado que este año mi hijo empezaba catecismo y no podía llevarlo, traerlo y después volver en otro horario. Ahora al ser turno tarde o turno mañana cambia un poco porque vos no podés cambiar los horarios de los niños por actividades extra escolares, siempre se mantienen los mismos horarios. Son muchas las cuestiones que entran en juego cuando uno decide si se queda en la escuela rural o no. Yo estuve hasta último momento, es decir hasta el 2014 me quedé en la escuela, después de las inundaciones más el susto que me di con mi hijo no quise quedarme más. Bueno dije me sacrifico más yo y no sacrifico a mis hijos y fue una presión personal mis hijos estaban más grandes y bueno tenía que tomar una decisión, por eso la decisión que tomo fue lo de aceptar venir a la escuela de Laboulaye, sigo haciendo 100 kilómetros pero lo hago por ruta... (Mariela)

Lo positivo de esta modalidad es la diversidad en edades compartiendo una misma aula, el poder interactuar con otro que quizás sepa un poco más y se puedan ayudar, aunque aprenden los dos no solo el que no sabe. Al ser pocos el vínculo que se forma es fuerte y para el docente planificar es todo un desafío utilizando un mismo tema en distinto nivel de complejidad, creo que eso es lo más beneficioso del plurigrado... Sí, trabajé muy poquito di en una escuela urbana... Sí, me quedo con lo rural, si bien es mucho más el trabajo, hay chicas

que se han ido y te dicen “ni loca vuelvo yo” en relación a la cantidad de trabajo... Creo que te he dicho todo de la ruralidad, yo desde que estoy en la ruralidad estoy pero no por lo que se gana, porque te conviene mucho más quedarte en tu casa, a lo mejor trabajando en la escuela urbana tenés posibilidades de otros trabajos que no sean solo de educación... Pero lo que realmente moviliza es lo que me ha hecho seguir que es el cariño a los chicos pero también he dejado mi vida ahí. (Anahí)

Cuando llueve el inspector quiere que lleguemos de todos modos a la escuela. Yo a principio de año rompí toda la parte de adelante del auto, por las lagunas y todas esas cosas del camino, y él eso no lo ve y él si tiene que ir un día soleado que el camino está espectacular tampoco va a poner su auto, entonces tiene esas cosas. Yo igualmente a la ruralidad no la cambiaría por una escuela urbana por ahora, pero tiene esas cosas negativas que tiran porque estás poniendo tu auto. (Emilia)

Ser docente rural implica un montón de horarios después de la escuela para preparar todo, desde el agua hasta el gas, todo traemos, es como tener otra casa. Es mi segunda casa, por eso me gusta tenerla en orden, limpia y a veces no se puede y uno se complica pero bueno, yo ya estoy acostumbrada. Hay compañeras que me dicen que yo no haría el trabajo que vos haces y yo les digo que no sé si podría dar clase con tantos alumnos en un grado. Yo acá por ejemplo no tenemos problemas de conducta, jamás tuvimos. (Silvia)

En todos estos testimonios de docentes de la escuela rural de la pampa cordobesa subyace o se explicita la comparación con otra institución educativa: la escuela urbana. Por un lado, algunas maestras reconocen que pocos o ningunos colegas eligen enseñar en la escuela rural dado el trabajo con diversos grados y las múltiples tareas pedagógicas y administrativas, entre otras. Por otro lado, sus declaraciones reiteran diversos fundamentos del trabajo en la ruralidad como una opción que trasciende los problemas cotidianos específicos de la escuela del campo: el manejo de los roles escolares, el tamaño accesible de los grupos de alumnos, el respeto a los docentes, la relación más fluida con los alumnos, los vínculos familiares y personales establecidos, la modalidad del plurigrado, el trabajo colaborativo de los alumnos, el afecto por los niños, la experiencia acumulada, la condición de la escuela como segundo hogar y la viabilidad del trabajo en el aula.

Estos fundamentos explícitos del trabajo en la escuela rural conducen en ocasiones a que los docentes enuncien la expresión “me gusta la escuela rural” como un fenómeno atípico entre la clase general de los docentes. Esta valoración positiva se reitera entre las maestras, a veces casi como una opción de vida, como una opción que no desconoce algunos de los contratiempos y costos del trabajo docente en la ruralidad del sur cordobés:

Sí, en escuelas urbanas, sí, trabajé siete años en escuelas urbanas... A mí me gustaba trabajar en la escuela rural, yo trabajé en la Conrado Villegas, que trabajé muy bien, esa es la mejor... son primarias, pero esa escuela está buena. Trabajé en la 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, somos tres en realidad, viejas en la ruralidad, que es Adriana la chica del trece, María Elena, que ella hace más casi treinta años que está en la escuela rural y yo. Después las otras cambian, están dos años y se piden el traslado. Pero bueno esta es como si fuera mi casa, así que yo no me voy a no ser que me saquen, no me voy hasta jubilarme. (Silvia)

Y después, al año siguiente que seguí como suplente, la directora tenía que pedir maestra y otra vez llegué yo porque nadie quería agarrar, pasa eso en las escuelas rurales. A veces sin conocer, yo les digo que no saben lo que se pierden o porque lo ven que hay que viajar todos los días o que hay que tener un transporte o algo, o una comunicación o tener un comisionista que te lleve o hay chicas que a veces no les gusta. No quieren tener tantos grados a cargo, o por ahí uno en la escuela rural tiene que estar involucrado en muchas cosas, no solamente dar clases, tenemos mucho más trabajo, hay que hacerse cargo de un montón de cosas... (Elena)

Convengamos que también yo me estoy empapando recién ahora sobre lo que son escuelas rurales y me encanta... acá somos pocos y nos conocemos todos, entonces como que todos conocen que este cargo quedó en interinato, entonces hay un montón que están arriba en la lista y que esperan quedarse con el cargo por lo que parece que están interesadas en la escuela pero por una cuestión que quieren ser titulares, nada más que por eso. Conozco una maestra que vino hace unos años y solo porque iba a ser titular, estuvo tres meses y renunció por lo que se fue y perdió la titularidad, una cosa de locos! Consiguió algo en poco tiempo que es difícil y renunció perdiendo hasta la titularidad. (Carolina)

Pero bueno fue muy perfecto conseguir este trabajo porque no es fácil trabajar de lo que a uno le gusta y la verdad es que soy un agradecido de la vida . . . sino yo hoy en día podría estar trabajando en una escuela a dos cuadras de mi casa porque renuncié al cargo por elección propia y me vine va, ni siquiera sabía dónde estaba la escuela sabía, que era la que estaba más lejos pero no sabía qué tan lejos. Yo cuando llegué hice un montón de kilómetros, fue una odisea el viaje pero fue por una elección porque si hoy en día pongo en una balanza la escuela rural y la urbana, me inclino por la escuela rural porque rescato más cosas. (Guillermo)

Es muy linda la escuela en cuanto a la organización, a mí me encanta trabajar en la escuela rural aunque he trabajado también en la escuela urbana porque, cuando me recibí, estuve trabajando tres años en la escuela Pringles y rotábamos, pasaban 93 alumnos y era muy difícil. Y cuando me nombran paso de todo el ruido que había en esa escuela al campo y sentí una diferencia porque me faltaba el ruido. (Adriana)

Si trabajé en Melo, que es una escuela urbana. Yo soy docente rural por elección porque al no ser nativa de acá, vine a Melo porque en ese momento en

el lugar en donde vivía no había cargos, llegué a ese pueblo con la idea de volver pero me arraigué, me nombraron en pocos años, mucho antes de lo que yo esperaba y eso hizo que me quedara. (Marcela)

Si bien a mí lo administrativo no me gusta, yo muero en esta escuela, yo dejo todo por esta institución. Y no niego que al principio no me gustó nada porque las cosas no son fáciles acá cuando estás solo y hay que afrontar un montón de tareas que no son solo educativas, acá hacemos de todo todos. (Liliana)

Sí elegí quedarme acá, y lo sigo eligiendo por ahora, más allá de que viaje todos los días, porque yo tengo 38 kilómetros todos los días, bueno el tema del camino, por ahí que se rompe el auto, el desgaste del auto, el gasto de combustible, que es un gasto extra. Pero tengo la tranquilidad de que acá uno maneja las cosas... (Lorena)

Durante tres años cursé y soy especialista en educación rural y la verdad es que me gusta, me gusta mucho y si es la experiencia más inda. Tengo la posibilidad si quisiera de poder pedir un traslado pero la verdad que no quiero, hoy estoy feliz acá la verdad que es muy gratificante. (Sonia)

Cuando terminábamos la hora ellos salían, arriábamos la bandera con una oración que decíamos y bueno yo ahí decía “acá estoy haciendo patria”. Porque uno veía que atrás tenía el campo abierto y me quedó la imagen de una experiencia muy linda, me gustó la ruralidad, me gustó. (Mariela)

A mí me gusta mucho porque me gusta el campo, porque lo hice por una cuestión personal, por una cuestión familiar, por una deuda. Inclusive yo por lluvia nunca he dejado de dar clases, siempre me propuse que mientras yo estuviese, que llegara un alumno y que no se encontrara con la escuela cerrada, con la puerta cerrada y es por una cuestión de vocación y personal y familiar. A mí me gusta el campo por eso puedo vivir ahí, con la escuela y la poca gente que hay. Es una decisión mía, personal, de vivir en mi lugar de trabajo... La verdad que a mí me pesó mucho que gente de mi familia que estaba en el campo no tuviera la oportunidad de educarse porque faltara una escuela rural, creo que eso me marcó mucho, además del desprestigio que había en ese momento de la escuela rural. (Anahí)

Vivir en la escuela rural, vivir en el campo de la pampa cordobesa. Como se dijo, en el período del trabajo de campo apenas tres de los dieciocho docentes entrevistados residían en la escuela (ver Cuadro N°2 en Anexos). En consecuencia, si los docentes residieron en la escuela rural del sur cordobés, como recuerdan algunas de las maestras con más experiencia en la ruralidad, en el siglo XXI la norma sería la residencia de los maestros en pueblos y ciudades relativamente próximos a las escuelas rurales.

Sin embargo, la residencia del docente en el campo, sea en la escuela o en una explotación agropecuaria, constituiría una especie de dilema para maestras y maestros que llegan a considerar a la institución educativa como un segundo hogar:

Esta escuela es mi segunda casa, por eso me gusta tenerla en orden, limpia y a veces no se puede y uno se complica pero bueno, yo ya estoy acostumbrada. Hay compañeras que me dicen que yo no haría el trabajo que vos haces y yo les digo que no sé si podría dar clase con tantos alumnos en un grado. (Silvia)

Todas nos hemos quedado muchos años en la escuela. Es ese arraigo, son como las raíces digo yo, a mí siempre me preguntas y porqué no te venís, pero no, viste es la casa de uno, ya acá trabajé pero no me vengo, ahora creo que no. (Elena)

Sí, viví en escuela rural y me agarró la inundación del '87 en aquella zona y estuve dos meses viviendo en el campo. O sea fui, yo me quedaba de lunes a viernes, es decir fui a quedarme una semana y me tuve que quedar dos meses...Yo era joven, me la aguanté porque estaba con todas las ganas, era soltera y sin nadie a cargo. La verdad que si me pasa ahora no sé lo que haría. Pero bueno eso es lo que tiene este tipo de escuelas las sentís como tu casa y en el momento que pasa algo uno pone todo. (Liliana)

A veces mejorar la escuela es la única opción, uno decide qué clase de escuela quiere tener, sobre todo si uno educa en su escuela a sus propios hijos. Uno siempre quiere lo mejor. (Sonia)

Estoy casi por cumplir 42 años, tengo 41 años. Ahora en treinta días cumplo los 42. Yo tuve la posibilidad en el 2012 cuando estaba la titularidad, había un cargo acá, en Levalle, y un cargo en la escuela donde estoy. En ese momento había otra inspectora y teníamos 18 chicos en la escuela, entonces salió el cargo. Te digo esto porque yo podría haberme ido tranquilamente acá, y yo elegí allá y soy de esas maestras que propulsa de que la gente vuelva a vivir en el campo. Bueno esa soy yo porque vivo en el campo, si bien tiene un montón de contrariedades el campo me parece que para los chicos no hay nada mejor. (Alejandra)

Nosotros cuando no podemos venir tenemos que ir a cumplir horario en otro lado cuando llueve. A veces no vamos porque parece que uno molesta a la escuela que va que no es de uno. Es todo un tema cuando llueve y eso es en realidad lo que me cansa de la escuela. Lo que pasa es que el maestro tiene que vivir en la escuela, el maestro rural tiene que vivir en la escuela. (Silvia)

Hay chicas que se quedan en la escuela a vivir durante la semana, hay otras que viven cerca de la escuela, hay otras que han hecho pareja entonces se quedan en el campo. (Elena)

Acá la semana arranca los lunes muy temprano y los chicos vienen muy ansiosos porque para ellos lo más importante es la escuela, acá llueve y se complica todo porque ellos faltan muy pocas veces según la época del año. Y mi manera de organizarme es si vengo a la mañana termino las clases, los chicos se van una vez que los padres dejan de conversar porque se encuentran y se quedan un rato. Más luego yo organizo un almuerzo a veces con los chicos

que viven acá, los peones y a veces me acerco a la casa y me invitan a comer y después de almorzar por lo general me gusta revisar las cosas de la escuela. Pero eso lo voy manejando porque para planificar tengo toda la tarde porque de las doce del mediodía a la una de la madrugada tengo libre o sino las mañanas cuando trabajo a la tarde... Si a la tarde he estado planificando, a la mañana me pongo a cortar leña porque uno tiene que mover el cuerpo también y si tengo la posibilidad de hacerlo, lo hago. Cortar el pasto, desmalezar, limpiar la estufa, me gusta hacer cosas fuera de la escuela sin contar lo que hay que hacer adentro de la escuela como limpiar, lavar las tazas, limpiar los vidrios, lavar los manteles, barrer, etc. (Guillermo)

Vivo dentro de la colonia, a 800 metros... Yo vivo acá cerca, de alguna manera llegó. Esta parece más mi casa, porque yo me olvido algo, o tengo que buscar algo tengo la escuela cerca y me ahorro todo el viaje, no necesito de tanto tiempo para llegar. (Miriam)

Pasa que, a ver, antiguamente la maestra que daba clases en el campo vivía en el campo, entonces bueno a partir de los años te obligaban a que la maestra se quedara en la escuela, pero bueno si tenés la posibilidad de irte, tenés más movilidad. Hace veinte años atrás no tenían movilidad, en cambio ahora es como que, yo bueno ese medio año que me quedé en la escuela estaba muy sola. No es lo mismo a lo mejor acá que es comuna que hay gente, y que tenés movilidad, que decís bueno, agarrás y querés ir a Laboulaye y salís. En cambio, yo allá eh... tenía que hacer 120 kilómetros para ir a Levalle, era una locura, pero bueno, sin reclamar nada si elegiste el campo. (Lorena 2)

Viví en la escuela. Sí, yo cuando vine, vine en el año 2000. En el año 2001 está la última inundación grande de Laboulaye, por lo tanto los caminos aíslan lo que es Guardia Vieja. Todo el camino de acceso desde la ruta siete, inclusive la ruta siete, queda bajo agua, hasta ese paso a nivel que ustedes pasaron y que está hecho por los papás de la zona. Ese no es el paso a nivel original, ese se inundó, por eso este no tiene señalización porque fue hecho por los productores, por los papás de la escuela. La escuela pasa a funcionar como centro sanitario, el personal del hospital es trasladado para la estancia San Patricio en tractores y vienen a atender los médicos... la cooperadora me acomoda la casa habitación, que dispone la escuela, es una casa habitación muy linda, que tiene dos dormitorios, que está como está esto. Si quieren, después la podemos ver también: tiene dos dormitorios, tiene baño, tiene cocina, tiene un comedor grande, un bajo mesada, mesada, alacena, estufa a leña. Con la condición de que yo vuelva y me venga a vivir a la escuela, para que me instale... Yo vivía en Laboulaye con mi hijo mayor, entonces tenía un 147 blanco que había que subirlo a la vía porque la vía era lo único que no se inundó... no costó adaptarse. Cuando yo vine a la escuela la escuela estaba en peligro de derrumbe por la inundación del año '79, después hubo una en el '99, entonces había cedido esa galería que tenía un piso diferente... El hecho de vivir en la zona rural hace que uno tenga otros tiempos y otra contención en la familia, que uno esté muy unido y que tengo un marido que es ex alumno y que está siempre

ayudando en la escuela y entonces uno lo maneja de otra manera porque no es fácil. (Sonia)

Es que la maestra que elige la ruralidad creo que debería quedarse en la escuela. Yo porque tengo mi familia y además no me gusta estar sola a la noche. No me quedaría ni loca en el campo sola a la noche, pero antes las maestras se quedaban toda la semana, aparte con los hijos. Mi escuela no tiene lugar además. . . A mí me llamaron y me dijeron que la escuela nueva se va a hacer, a mí me va a quedar más cerca porque van a ser 10 kilómetros menos... Sí, la cambiarían de lugar, a Santa Ana que está antes de Santa Rosa, ahí la van a hacer y ahí si va a ser más peligroso el tema robo porque estaría bien en la calle. La gente que vive ahí estaría más alejada. Si la hacen, a mí me va a quedar más cerca y a algunos chicos les va a quedar más lejos. (Daniela)

Entonces por una cuestión de salud y ya para tener un cargo fijo directamente dije que tengo que trasladarme sí o sí; lo que me quedaba en realidad. Me cambié primero por una cuestión de salud porque tenía una hernia de disco y el tratamiento y con el tema de los caminos es difícil y llegaba mareada. El otro tema es el interinato, el cargo que yo estaba ocupando iba a ser indefinidamente porque la matrícula iba a continuar así, según el censo proyectivo que teníamos que hacer la matrícula iba a continuar baja. Entonces tenía que hacer un cambio y por mi familia porque yo me quedaba en la escuela de lunes a viernes y estaban conmigo mis hijos y a la vez es como que no estaban con el padre. Entonces un poco el objetivo en el momento de quedarme en la escuela rural fue de terminar mi casa porque no tenía casa y bueno una vez que se dieron esas condiciones más mi salud, que no podía seguir por el tema caminos, luego se inundó Santa Cristina, estuve inundada desde marzo hasta abril no tenía formas de llegar... (Mariela)

Yo me voy de Levalle 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. Inclusive yo por lluvia nunca he dejado de dar clases, siempre me propuse que mientras yo estuviese, que llegara un alumno y que no se encontrara con la escuela cerrada... (Anahí)

Bueno yo me recibí en 1986, empecé a trabajar en el '88, había hecho suplencias pero de diez días, en 1988 comencé a trabajar en La Cautiva porque vivía ahí, estuve un año en La Cautiva. Al año siguiente me quedé sin trabajo y no conseguía, llamé acá, a Levalle, y me dijeron que había una suplencia en el campo. Y yo siempre quise ir al campo porque yo soy alumna de escuela rural, viví siempre en el campo y quería trabajar en el campo. Bueno me dijeron que estaba esa escuela y lo único que pregunté fue si tenía casa, me dijeron que si y acepté me fui en el 1989 y estamos en el 2016 y todavía sigo ahí... En febrero

hace 28 años, toda una vida. Viví seis años en la escuela, yo vivía en la zona antes, en ese momento éramos tres, dos de primaria y una de jardín. En el 1996 hice pareja y me fui a vivir cerquita de la escuela, nacieron mis dos hijos, los chicos se quedaron en la escuela conmigo y en el 2007 me vine a vivir acá a Levalle y viajo todos los días. (Susana)

De este modo, estos ricos testimonios de los docentes indican razones, circunstancias y detalles de la experiencia, como se dijo hoy poco frecuente entre los entrevistados, de vida en la escuela rural del sur cordobés. Entre las razones se destacan una especie de “deber ser” de maestras y maestros, la condición de la escuela como segundo hogar, el arraigo en la comunidad rural, la opción personal y familiar, la condición de ex alumna y la posibilidad de conocer a los actores y las actividades de la ruralidad próxima. Por otro lado, la carencia de medios de movilidad para viajar cada día, ciertas contingencias familiares y fenómenos como las recurrentes inundaciones representan circunstancias de la residencia en el medio rural y, más precisamente, en la escuela del campo. Por último, la vida cotidiana en la escuela transcurre entre la soledad, en particular en aquellas instituciones de la ruralidad con escasa población dispersa, las múltiples tareas escolares y domésticas, la espera del traslado a la escuela urbana ante la incertidumbre laboral y los problemas de salud, el deseo de un nuevo edificio escolar ahora propio y el uso de viviendas escolares más o menos equipadas o casas propias cercanas a la instituciones educativas.

La soledad de la maestra y las relaciones en la docencia rural

Una ya mencionada caracterización de la educación rural en Costa Rica, Chile y Argentina durante la primera década del siglo XXI observa al aislamiento y la soledad del trabajo docente como una de las cinco problemáticas comunes de las escuelas (Pedernera y Fiat, 2011).

En consecuencia, ¿cómo significan los docentes de la ruralidad pampeano-cordobesa esta tendencia al aislamiento que imponen el trabajo bajo el plurigrado y, según se analizó en el capítulo III, la soledad de unos territorios rurales hoy casi vaciados de personas pero no de relaciones sociales agrarias?

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 “si 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)

Me arraigaron la gente, los chicos, la manera de trabajar yo creo. Porque uno trabaja, no sé si decirte con más libertad, pero no por eso una hace cualquier cosa, trabajamos así y... realmente tenemos pocas visitas de las inspectoras, o de las autoridades. Por eso decimos que siempre estamos solas, que trabajamos

solas, es como una constante que decimos pero la gente desde el ochenta y cinco que fui hay gente que todavía está. Uno hizo unos vínculos, que a los chicos los vio crecer, los vemos desde que están en la panza de la mamá hasta que les estoy dando clases y son mis alumnos... yo creo que es justamente por todo esto de las tecnologías, yo creo que estamos más comunicados, que es lo que siempre uno renegaba esto de que "estamos solos, estamos aislados, no tenemos ni con quien hablar". Creo que al contar con las tecnologías me parece que ha sido mejor, como que estamos con esto de los teléfonos, las computadoras, algunos chicos que tienen Internet. (Elena)

Mirá yo me siento acompañada, vos si ves hoy en día izamos la bandera y están los padres de los chicos al lado mío, izando la bandera, cantamos la Aurora y se van. Me ayudan a limpiar la escuela. En lo que uno se siente solo es a la hora de trabajar porque toda tarea de preparar, no solo en el aula, por ahí porque yo soy estructurada y a mí me gusta preparar, llega un momento en que te acostumbras a hacerlo sola. A mí ya ahora me cuesta sentarme con otra a planificar eh... me parece que un poco nos vamos haciendo nosotras, yo para planificar tendría que ir a Laboulaye para hacerlo con la directora de Salguero, tendríamos que combinar mis horarios con los de ella que también tiene hijos. Entonces por ahí eso es lo que te va haciendo que una lo haga a la mañana, otra a la madrugada, eso es lo que te hace solitario porque uno mismo se va acomodando, aparte tenés tu vida y lo vas acomodando... A veces la soledad viene más por el lado del maestro pero bueno yo creo que dentro de todo no estamos mal y no nos podemos quejar. (Claudia)

Ese proyecto surgió como para subsanar el aislamiento que tenemos las escuelas rurales, entonces como para vencer las distancias hicimos esos agrupamientos, no es fácil, porque incluso el agrupamiento nuestro nos toca con chicas de Levalle que estamos a más de 110 kilómetros. Pero asimismo logramos hacer un trabajo espectacular y estamos muy contentos con lo que hemos hecho y los chicos también como que los encontramos que hacemos. Incluso el año que viene, si continua este proyecto, tenemos la idea de hacer un viaje con todos los chicos de las escuelas para que se logren integrar ellos también y las familias, pero es una experiencia muy linda... (Miriam)

¡Qué bueno, qué bueno, que estudien sobre las escuelas rurales del sur de Córdoba! Porque nadie habla, nadie escribe sobre escuela rural... Sí, debe ser novedoso porque a lo mejor no están acostumbrados, encima si dicen sur de Córdoba se deben creer que llegan a Río Cuarto, cuando en realidad se extiende más abajo. Se preguntan: ¿está gente de dónde es? Del super sur. (Marcela)

Para la mayoría de los chicos es lo que aprenden en la escuela porque vos no les podés dar para que practiquen nada en la casa, ni la lectura. Por ejemplo ahora estamos con un concurso de lectura, entonces vamos a ser el jurado las señoritas de educación tecnológica, la señorita del jardín y yo. Es para incentivarlos, entonces todo concurso tiene un premio y así se llevaron el libro de cuento para practicar la lectura para ver quién lo va a leer mejor. Estamos con esa modalidad porque hasta llevamos una agenda de cuentos para leer todos

los viernes un cuento y en la casa no se toca un libro, no hay forma. Esa soledad que está dada acá, que yo sé que ya no es problema solo mío, yo ahora me doy cuenta que ya no es problema solo mío, porque charlando con las chicas del pueblo también la familia se desentiende más de los chicos. (Liliana)

A las Olimpíadas Rurales, que este año lo hicimos en La Providencia, entonces fue todo un tema salir en la traffic a La Providencia, fue todo una travesía... Sí, sí, les entusiasma a los chicos, ya es como que se conocen con los otros chicos y están esperando algo para juntarse e ir a verse y es muy lindo. Ese agrupamiento que tenemos nos posibilita eso, el contacto de los chicos además del nuestro como maestras, porque nosotras estamos solas necesitamos el apoyo de otras pero el contacto de los chicos es fascinante. (Mirna)

Por supuesto que otra de las cosas es que estás sola y te manejas, cuando estás con muchos más docentes y tenés una problemática te es más fácil solucionarla porque, bueno, hay otras miradas. (Anahí)

Si en realidad nosotras si bien cada una tiene a cargo su escuela este año hemos trabajado mucho juntas, trabajamos mucho juntas en la ruralidad y cuando nos comentaste de la entrevista cada una te puede ir contestando y después lo particular lo menciona cada una de nosotras. Este año hasta el portafolio del PNFP (Programa Nacional de Formación Permanente) nos han rebotado porque pretendían un informe hecho escuela por escuela, no así como lo hicimos nosotras. (Emilia) No es que lo rebotaron sino que el año que viene nos piden trabajar de otra manera y es complicado, todo al revés de lo que nosotros queremos. Decime estamos solas en el campo, somos personal único la mayoría y nos hablan de reflexión colectiva, eso es lo que nos mató, nosotras nos agrupamos (Alejandra)... Claro nos juntamos varias docentes de ruralidad, casi por cercanía entre escuela y escuela para poder trabajar lo que este programa sugería, que está bueno, pero que uno solo, es decir lo que uno solo puede hacer en el caso de la escuela rural no es tan rico si hay más docentes que te acompañen. Pero bueno veremos que nos sugieren. (Susana)

De este modo, la soledad en la ruralidad es percibida por los docentes como un rasgo, que dificulta el trabajo cotidiano y al que corresponde acomodarse o adaptarse, más específico de la labor pedagógica. Incluso algunas maestras dicen sobre la situación invisibilizada de la escuela rural del sur cordobés y la falta de promoción de la reflexión colectiva entre pares. Ante esta fuerte sensación de soledad, que se amplificaría con la falta de apoyo familiar al aprendizaje de los alumnos, los docentes destacan algunos aspectos que contribuyen a morigerar el aislamiento: el postítulo específico en educación rural, los vínculos con los alumnos y sus familiares, el aporte emergente de la telefonía móvil y las redes digitales, el agrupamiento docente que reduce distancias y facilita contactos entre maestras y alumnos de diferentes escuelas.

En este sentido, la relación entre colegas, a veces de una misma escuela rural pero más frecuentemente entre maestras de distintas instituciones de la ruralidad, es significada por los docentes rurales de la pampa cordobesa como un contrapeso significativo a la soledad del trabajo cotidiano en condiciones de aislamiento territorial. Las expresiones

siguientes dicen, en consecuencia, sobre los contactos con profesores cercanos de otros niveles educativos, los proyectos comunes con actividades de encuentro entre miembros de las escuelas, la resolución en conjunto de las tareas solicitadas por la inspección escolar provincial y las experiencias compartidas de formación en servicio:

Bueno, la gran ventaja que tenemos, que por ahí otras escuelitas no, es el secundario acá, por ahí vemos como nosotros los preparamos más que nada en segundo ciclo. Lorena se encontró con la profe que da matemática, entonces se ponen de acuerdo por el contacto que tenemos si a lo mejor el chico se va a Laboulaye, a otra escuela secundaria. Con el tema de la especialidad que sigue los chicos acá, que es agronomía, está todo relacionado. No es que los chicos se sexto pasan al secundario y ven otra cosa totalmente distinta, en el secundario de acá, en donde también son pocos, los profes tienen relación... (Lorena)

Era la presentación del periódico... si nosotras a partir de ahí es que somos re unidas. La verdad que el grupo de las maestras rurales somos re unidas. Todo, es decir las que arrancamos todo lo hacemos juntas, todo y esto nos unió más. Estuvo bueno eso que se hizo... A mí siempre me gusta juntarme, me junto con Silvia de Tres Colonias o Carolina, siempre nos juntamos para todo, cada cosa que tenemos que hacer nos juntamos porque nos necesitamos. Además tenemos armado el grupo de Whatsapp y ya organizamos y nos juntamos para ir realizando las actividades que tenemos que ir entregando y ya nos avisaron que las primeras dos actividades las podemos realizar en conjunto. Es muy raro que trabajemos solas... Yo por ahí si me vengo voy a extrañar el grupo de maestras rurales, somos muy unidas, son muy buenas personas y voy a extrañar los chicos allá. A la escuela yo sé que la voy a extrañar muchísimo... (Daniela)

Nosotras, las tres del norte, pertenecíamos a la escuela base General Nicolás Levalle y las otras tres del sur tenían como base la escuela Doctor Virgilio que es de General Levalle. Pero a su vez nosotras conociéndonos, porque es un pueblo General Levalle, nos reuníamos para hacer todas las tareas que eran solicitadas desde inspección. El tema importante era el tiempo y el horario porque a veces de acuerdo a los horarios en los que uno daba clases y de acuerdo a la disponibilidad teníamos que ponernos de acuerdo en qué horario nos reuníamos y qué días. Generalmente eran los sábados que era el único día que teníamos libre. Sí, porque después los horarios algunas chicas daban turno tarde otras turno mañana, de acuerdo al colegio y al modo en que se desenvolvían y sí a veces tienen otros niveles. Todo depende de los niveles, hay escuelas que tienen el nivel secundario, hay otras que tienen anexos de jardín, hay otras que tienen primario y otras tienen todo junto. Entonces todo dependía de la forma de organización que tenía cada una de las escuelas. (Mariela)

En realidad nosotras si bien cada una tiene a cargo su escuela este año hemos trabajado mucho juntas, trabajamos mucho juntas en la ruralidad y cuando nos comentaste de la entrevista cada una te puede ir contestando y después lo particular lo menciona cada una de nosotras. Este año hasta el portafolio del PNFP (Programa Nacional de Formación Permanente) nos han rebotado porque

pretendían un informe hecho escuela por escuela, no así como lo hicimos nosotras. (Emilia)

Por otra parte, los inspectores escolares constituyen el agente de la gestión educativa más cercano a las, como se dijo, bastante aisladas maestras de la ruralidad de la pampa cordobesa. Así, la relación entre los docentes de la escuela rural primaria y estatal y dichos agentes de supervisión y control pareciera algo ambivalente por cuanto algunas maestras rurales, por un lado, reconocen su rol de apoyo en el asesoramiento pedagógico, su capacidad para reunir a los docentes y su experiencia en la ruralidad, mientras que otras docentes destacan la insuficiente cantidad de inspectores en el amplio territorio del sur de Córdoba, su “bombardeo” de mensajes con demandas de gestión educativa, cierta insensibilidad para contemplar situaciones particulares del docente y el compromiso diverso que asumen con dicho trabajo. En términos de las maestras consultadas:

El problema que siento yo, que tengo de tantos años de institución, es que no tenemos un apoyo a nivel inspectora, como que nos faltaría esa parte. No para que nos venga a controlar si damos o no damos clases, sino para ver cómo trabajar, cómo podemos trabajar, como un apoyo que nos hace falta... Claro, como un asesoramiento, es decir la función que todo inspector tiene que hacer, lo que pasa que el cargo está vacante. Después hay una inspectora que está en el jardín que también está en la primaria y es como que todo no puede abarcar con todo. Ellas preguntan, les mandamos cosas que hacemos, pero nos hace falta. Nosotros teníamos una inspectora Mariquita, que era de Levalle y ella venía y era una compañera más en ese día que venía porque nos acompañaba. Nos preguntaba qué clase teníamos preparada, bueno la voy a dar yo te decía, ella la daba, trabajaba con los chicos, les miraba las carpetas y es eso lo que nos hace falta, para estar más acompañadas en esta dura tarea que es enseñar. Y hace cuatro años que no tenemos el acompañamiento de la inspectora ... Y porque los cargos están vacantes y no hay quien ocupe el cargo de inspección, la inspectora que está nombrada acá está con una licencia gremial. (Silvia)

En este proyecto nos articulamos solamente escuelas y claro inspección. Algo para destacar en todo esto es la función del inspector porque además de ser muy buena persona humana, fue el que logró unirnos. Porque si bien nosotras íbamos a las reuniones y todo siempre con los otros inspectores estaba esa diferencia, como que faltaba esa integración entre las escuelas y él ha logrado integrarnos y que nos sintamos iguales a los de las escuelas urbanas porque, si bien son escuelas pequeñas, pero somos muy valiosas y tenemos que estar a la misma altura que las urbanas. (Miriam)

Va en uno también, en el carácter de la maestra porque acá te haces fuerte si o si te haces fuerte, tenés que tener carácter y plantarte para enfrentar a aquel que quiera venir a imponer sean dueños de campo o lo que sea y decir no, este es mi lugar, acá la autoridad soy yo y las decisiones las tomo yo. Puedo llegar a consultar y la suerte que tenemos de una inspectora que nos apoya en todo. La señora Ana Corina, te digo que ella se pone la escuela al hombro, si tiene que venir veinte veces a solucionarte un problema va a venir. Y eso también es importante o sea cuando estas con alguien de arriba que te apoya. Yo nunca me

sentí sola, nunca me sentí sola y ya hace diez años que estoy a cargo de la dirección pero gracias a Dios no... yo tengo que remarcar que desde la provincia de Córdoba se ha intentado dar más importancia a la escuela rural y que la inspectora de ruralidad que tenemos está y se hace cargo, te atiende. (Liliana)

Sí, si estás en el patio, tenés un señal hermosa, bárbara, divina, ahora si estás adentro del aula hay ciertos sectores que sí y hay sectores que no. Si hay veces que dejamos el teléfono en donde sabemos que hay señal y estamos atentas. Lo que pasa que como el inspector te bombardea con mails que te manda y te manda información, también te llaman y te dicen “necesito que me traigas tal cosa” que son papeles que están acá en la escuela. Entonces necesitas si o si estar comunicados con ellos, ellos te pueden llamar en cualquier momento y yo les dije no me voy a hacer un viaje a la tarde para buscar un papel. Entonces dejo el teléfono en donde hay señal por si necesitan algo me llaman y puedo atender... Nosotras nos juntamos mucho cuando el inspector hace reuniones, son todas las rurales, son reuniones separadas: reuniones de rurales y reuniones de urbanas. (Mirna)

Si, el inspector nos manda todo por mail, es decir nos va avisando la papelería que debemos presentar, si hay reunión o lo que surja. (Daniela)

Hay cosas medias injustas en la ruralidad, hay que ser realistas, en la ruralidad hay cosas injustas. Desde el vamos cuando no te tienen en cuenta para nada y otra cosa es que vos tenés que andar, yo este año no pero el año pasado si, en tractor algunas veces con unas situaciones tremendas. A las chicas también les ha pasado, y vos se lo decís al inspector y te manda unas contestaciones que vos decías “no me podés decir eso”, o cuando tuve que pedir licencia por el nacimiento de mi nieta, mi primera nieta, hija de mi única hija mujer, de decirte que no podía faltar a una reunión que se hacía justo ese mismo día. (Alejandra)

Mientras estemos apoyadas por alguien va a ser siempre más fácil. Ahora si aparecen esos cargos políticos que no les conviene que la escuela esté abierta, ni al inspector ni a quien sea, se va a cerrar. Hay inspectores cómodos y hay otros que se ponen la camiseta de la escuela y van a luchar para que la escuela no se cierre y va a haber otros que no van a luchar tanto. (Emilia)

El traslado como problema: modos, medios y contingencias del transporte en la ruralidad

Los docentes consultados en el trabajo de campo enseñan en escuelas rurales situadas a una distancia promedio de alrededor de 33 kilómetros del centro urbano ya sea éste una ciudad o un pueblo o una comuna del sur cordobés. Así, la distancia mínima que recorren para ir a la escuela oscila entre los 300 metros y los 130 kilómetros (ver Cuadro N°2 en Anexos).

Este dato resulta significativo para insinuar la compleja problemática del transporte de los docentes entre su lugar de residencia y la escuela rural en un contexto de ausencia

casi total de servicios públicos de ómnibus, tren u otra modalidad dentro del área de nuestro relevamiento. En consecuencia, “el problema del traslado de los docentes, los auxiliares y los estudiantes es central en la ruralidad” (*La educación en debate*, 49, abril 2017, pág. 1).

En este sentido, los modos, los medios y las contingencias del transporte emergen como un tema recurrente de las entrevistas a unos docentes de la escuela del campo que en general utilizan el auto, la camioneta o la motocicleta particular para desplazarse cotidianamente al lugar de trabajo (ver Cuadro N°2 en Anexos).

Yo estaba como personal único con treinta y dos alumnos en el aula, tuve que hacer un trámite para pedir otra docente. De paso me tuve que comprar una camioneta nueva así me duraba más, hace cinco años que la tengo, pero claro a mí el estado no me da para una camioneta. La compró mi marido y el mantenimiento, el seguro, el mantener las cubiertas todo eso porque hay que venir todos los días y tengo una moto también... Y si es todo para llegar a horario, o sea tenés que tener un vehículo bueno porque se te rompe. Yo tenía un auto usado y no sabés, cada vez que tenía que venir a la escuela le pasaba algo, entonces una llega tarde. El horario y todo eso es muy importante para que te consideren y tenés que tener un vehículo bueno. Tengo una moto grande, he tenido que aprender a andar en moto porque no sabía, tengo golpes porque me he caído... Una IVR 125, no es de campo pero es más grande porque las otras las Guerrero esas las hice de goma, nuevas las he estropeado. Después tuve una que era enduro y cuando estaba la inundación pasaba por arriba de las bolsas, con las botas y los golpes que yo tengo. Me han encontrado una vez acá un propietario, me caí con moto y todo, en un pozo con agua con la mochila, la carpeta toda mojada y este hombre me manoteó y me sacó y la moto seguía andando en el agua y yo le decía “sáqueme la moto, sáqueme la moto”... Yo gano de mi sueldo un sesenta por ciento por zona desfavorable, que serían alrededor de dos mil pesos, pero no te alcanza para los viajes. Con el boleto educativo en un año cobré trescientos veinte pesos, serían casi veinte litros de gasoil, nada. Yo ya voy y cargo y ni problemas me hago, porque está cerca de los siete pesos. (Silvia)

Al docente de escuela rural que no tiene auto, se le hace difícil venir a trabajar?...Sí, por ejemplo la otra compañera tiene auto y a veces también nos lleva, es un día cada una, o a veces una semana cada una. El auto de la compañera mía no lo sabe manejar y la chica de jardín que empezó sabe manejar y tiene auto, pero bueno hace poquito que empezó y seguimos en mi auto. Yo cuando no tuve auto y no sabía manejar, porque no hace tantos años que manejo, me manejaba con comisionista o en colectivo, así que había que adaptarse a los horarios de los demás. Después, cuando tuve los chicos, empecé a manejar más, porque veía que se me hacía muy difícil, había que ir mucho tiempo antes y ya con los chicos chiquitos es más difícil, pero era así, iba con el colectivo o el comisionista. (Elena)

Yo a eso lo noto mucho, mucho porque por ejemplo todos tienen vehículo como para manejarse, venir a Melo a Laboulaye. No es como antes, yo lo veo hasta en mi caso cuando me casé a Melo venía los miércoles, los sábados, ahora

yo voy todos los días a Melo, a lo mejor mi marido viene a la tarde, es normal ir y venir y para la gente lo mismo. Los padres de los alumnos igual, no es que arman el viaje al pueblo a hacer las compras, no, ahora cuando surge una necesidad está la posibilidad por eso se han emparejado las cosas. (Claudia)

Ni hablar de las distancias que tenemos para llegar y bueno el transporte mismo de los chicos, no todos tienen en qué venir... Que eso, traer a varios de los chicos para la escuela, está terminantemente prohibido, pero bueno paso por ahí y bueno eh... están lejos como para decir vengan caminando. Que por ahí está la historia entre el encargado o el patrón de la estancia con la escuela porque la responsabilidad no es de la escuela que los chicos vengan, la responsabilidad primero es de... En Córdoba está el tema del boleto educativo que, por lo que tengo entendido, está funcionando perfectamente en las zonas urbanas o la gente que trabaja con empresas. A nosotras que nos tienen que depositar un cheque la verdad que se nos complica. Yo nunca lo pude tener porque el primer año que se hizo lo tramite, no ingresaba, no sé qué, no sé cuánto, reclamaba todos los días hasta que un día dije si todavía no me pagaron, ya está olvídate porque no te lo van a pagar. Este año lo tramité y como ya estaba inscripta del año anterior, que tenía clave y todo, no me lo podían hacer porque no me podían eliminar lo que yo ya había hecho. No lo pude hacer, nunca me eliminaron y dije ya está. Cuando veo lo de boleto educativo me quiero morir, pero es así a nosotras es más difícil porque es un cheque lo que nos tienen que dar. No trabajamos con un transporte o con una línea de colectivo o algo que nos pudiera traer, se nos solucionaría bárbaro. Tengo entendido también que se paga lejos, que no reciben todos los meses, que va atrasado así que bueno el sacrificio vale porque me encanta el trabajo. Cansa por ahí el viaje pero tampoco es cosa de locos, pero la verdad que estoy muy contenta. (Carolina)

A las 7 horas me viene a buscar un remis, antes era uno de acá de Serrano, ahora es un chico de San Joaquín, a las siete está acá, después pasamos a buscar a la chica que es jardinera, la otra chica es de allá. Llegamos a las 7,30 horas más o menos... sale de nuestro bolsillo. . . O sea, lo han pagado al boleto educativo, hemos completado las planillas, pero es muy poco, si hubiera sido por el boleto educativo no hubiéramos dado clase. Cada tanto lo pagaban, este año creo que pagaron julio nomás, no sé, fue un lío... No, no, a nosotros no nos fue beneficioso, si me parece que funciona muy bien para los chicos que están estudiando afuera, que viajan en colectivo. Si lo he escuchado, porque con el colectivo el gobierno no pone la plata sino que lo tramitas de otra forma. Sé de docentes que dentro de la ciudad van en colectivos internos. (Marcela)

Los alumnos usan bicicletas, antes venían a caballo pero ahora están usando bicicletas. A otros los traen y después la traffic del boleto estudiantil de Buchardo lleva a los que están sobre la ruta, entonces los padres los esperan en el camino y les queda más corto. Otros vienen en moto y los vienen a buscar en la moto también. Unos llegan de una forma y se van de otra y otros van y vienen así como por ejemplo los de atrás, que son cinco, caminando. (Liliana)

Yo cuando empecé me acuerdo que al agarrar el cargo de Riobamba, yo no sabía ni donde quedaba Riobamba así que los primeros cuatro meses me vine a dedo, volvía a dedo y después me empezó a traer mi abuelo. Me acuerdo que me traía a la mañana, estaba frío y me volvía a dedo, le pedía la policía de acá que me haga el corte de ruta cuando estaban porque por ahí los policías andaban patrullando los campos. Así que los comienzos son medios duros. (Lorena)

Yo salgo de Laboulaye más o menos a las siete y media, me vengo manejando yo sola porque empecé a manejar ahora hace poco... Antes me traían o mi papá o mi marido, unos santos los dos porque se venían, se quedaban, los utilizaba de porteros, siempre algún arreglito me hacían y después me iba con ellos. Este año empecé a manejar y me dije que tenía que largarme sola, bueno me vengo siete y media y llego a las ocho. Ocho y cinco ya estoy acá y espero a los chicos a las ocho y media pero ocho y diez ya están todos acá en la escuela... el Ministerio de Educación en el sueldo nos pagan la zona de bonificación, que te pagan un extra por la zona en donde vos estás trabajando. Esa plata va destinada al tema del combustible, qué pasa? No te alcanza, lo que a mí me pagan por zona desfavorable no te alcanza para pagar el combustible, ni te cuento si se me rompe algo del auto, ni te cuento cuando hay que cambiar las gomas del auto. Después cuando este señor De la Sota propone lo del boleto educativo, muy bonito el proyecto yo lo cobre en el año 2012, lo cobré a duras penas a fines del año, que me pagaron como seis meses juntos. En el 2013 gasté mandando planillas y planillas y no vi un pesos del boleto educativo y este año menos. Terminas bancándote vos de tu sueldo la mayoría, está bien el Ministerio te da una parte pero con lo que nos dan solventamos un poco el tema de la nafta, pero la otra parte sale del sueldo. Porque si se te rompe el auto, vos lo tenés que arreglar y encima venir a buscarte, además que te cobran el doble, porque si yo salgo hoy y se me rompe tengo todo el fin de semana para que lo arreglen, pero si se me rompe un miércoles y al otro día para la siete de la mañana lo necesitas y tenés que tener el auto listo... En la ciudad a mí me parece que debe funcionar el boleto educativo porque tenés un colectivo... (Mirna)

Yo lo hago en moto, voy y vengo en moto todos los días. Y los caminos están feísimos... no llegas a cubrir los gastos ni de la nafta ni del desgaste del auto, por eso yo opté por la moto, es mucho más incómodo pero sino uno cambia la plata con el auto. Que se te rompe una rueda, que es lo más común, tenés que tener un buen seguro por si te quedas, tenés que tratar de tenerlo a gas y el equipo al comienzo es una inversión grande entonces te manejas con nafta o gasoil. Daban el boleto educativo pero nunca funcionó para la ruralidad, es una incoherencia porque una de las zonas que quizás más lo necesita, te mandaban de vez en cuando un cheque que era una miseria, por decirte 150 pesos. Ahí es cuando más bronca me da en el sentido de que pareciera que no tienen ni idea en donde estamos y los kilómetros que hacemos. Yo creo que esa es una de las razones por las cuales las maestras a veces no se quedan a trabajar en este tipo de escuelas, uno tiene gastos fijos en transporte todos los meses que no está en relación con el porcentaje que te pagan por zona desfavorable. (Daniela)

Cincuenta kilómetros, a la escuela tenía, tenía 20 kilómetros de ruta y 27 kilómetros de camino de tierra... Sí, sí, tenías vehículo... Y los 3 kilómetros de acceso a Levalle. Lo único favorable es que no tenía un único camino porque hay casos en la escuela en donde hay un único camino y cuando ese camino está inundado o anegado no puedes pasar y no hay forma. La escuela, al estar en una esquina, yo tenía tres accesos para llegar y dependiendo del clima, porque dependemos mucho de la situación climática, depende de dónde venía la tormenta, del norte, del este o del oeste elegía un camino. Bueno, como te contaba, cuando no pude llegar más a la escuela nos dijeron que teníamos que arbitrar los medios para estar, entonces los padres me llevaban a la escuela, entrábamos en tractor porque con el auto particular no podíamos llegar, yo iba y venía hasta que no lo pude hacer más. Entonces tuve que acomodarme, llevar la mercadería para toda la semana y todas las cosas que necesitas para estar sola una semana en la escuela y luego los fines de semana mientras se podía me volvía porque, es más, me tenía que volver a abastecer después de haber gastado todo lo que tenía... mirá si vos ves el gasto día a día de lo que es el vehículo es impresionante, cada dos años rompés el vehículo, cada tres años tenés que estar cambiando de vehículos porque son los amortiguadores, las llantas, ruedas, suspensión, se te traban los cristales, se te moja la caja de cambio porque entras por una laguna y te entró agua. Son muchas cosas, no es solo la nafta, se te rompen los amortiguadores y los tenés que cambiar. Una vez me senté y dije voy a hacer los cálculos y no te dan porque a los gastos los tenés y son muchos porque es poner un auto. En mi caso, que no tengo, una camioneta o una cuatro por cuatro sería lo ideal, pero no, vos tenés que tener los medios para trasladar al lugar que vos aceptaste o sino ver las formas de llegar. Y son siempre los padres los que te están dando la mano, ayudándote y uno desde su lado haciendo todo lo posible saliendo antes, anticipando todo lo que te podría llegar a suceder, que son tiempos extras también, por ejemplos nosotros una hora antes y una hora después para llegar y tener que acomodar a tu familia una hora antes y una hora después... (Mariela)

Te digo una cosa: de ninguna manera una docente rural se puede manejar en el campo sin su auto, es imposible. (Alejandra)

Las diversas declaraciones de los docentes podrían organizarse en un razonamiento acerca de las condiciones del transporte cotidiano entre la residencia doméstica, en general en áreas urbanas, y la escuela rural como lugar de trabajo:

- el docente rural no debe faltar a la escuela ni tampoco llegar tarde a las clases;
- las alternativas de transporte comprenden el servicio por otros (remise), “hacer dedo” y el traslado en un vehículo propio;
- la infraestructura vial, en especial los caminos de tierra, resulta riesgosa para el tránsito de vehículos como los autos particulares;
- entre los vehículos propios el más conveniente es la camioneta, el auto en segundo lugar y luego la más riesgosa motocicleta;
- el costo de combustible, mantenimiento y cambio del auto propio no es compensado por la bonificación salarial por zona desfavorable y, por tanto, corresponde utilizar parte del salario para esos consumos;

- al compartir los viajes con otros colegas se reducen los importantes costos del traslado;
- el boleto educativo, implementado desde 2012 en la provincia de Córdoba, resulta inoperante o muy insuficiente en la ruralidad del sur de Córdoba;
- en situaciones excepcionales, como las roturas de riesgosos caminos y/o las inundaciones recurrentes, sólo se puede llegar a las escuelas con vehículos de mayor potencia como los tractores;
- los familiares del docente y los padres de los alumnos suelen colaborar con el transporte del docente; y
- los maestros también suelen transportar ocasionalmente a sus alumnos de la ruralidad asumiendo ciertos riesgos.

Complejas condiciones laborales persistentes

Un capítulo importante del diálogo con los docentes entrevistados se relaciona con las condiciones laborales actuales en la escuela. Los testimonios de las maestras constituyen acaso interpelaciones hacia las políticas educativas pues significan demandas de iniciativas más integrales dirigidas a los planteles de docencia de la ruralidad. En este sentido, Rivas (2015) sostiene que dichas políticas debieran contemplar seis dimensiones indisociables: la formación previa a la docencia, la carrera docente, las condiciones laborales, la formación permanente, el reclutamiento y la identidad de los docentes.

De este modo, los docentes refieren al pluriempleo, las múltiples tareas y funciones, el salario y la autoridad del docente en el aula y la escuela como cuatro condiciones significativas del trabajo cotidiano en las escuelas de la ruralidad pampeano-cordobesa. El pluriempleo, en particular, es tematizado como una situación laboral particular de aquellas maestras más jóvenes con inserción precaria en la carrera docente y/o que asumen la enseñanza en la ruralidad como una posición laboral nueva o de transición hasta tanto formalicen el trabajo en escuelas urbanas.

Las clases particulares surgen primero como un proyecto que empecé con una amiga al recibirme las dos de maestra y en esta cuestión de que tenés que sumar puntos hasta que entras en la escuela y pasa un tiempo hasta que te toca una suplencia. Además de que una vez que te toca no cobras hasta cuatro meses después más o menos. Entonces en ese tiempo algo hay que hacer y como no podemos buscar un trabajo aparte en el que se demande un horario porque de repente si me llaman para una suplencia voy a elegir hacer eso. Entonces surgió el proyecto y nos pusimos en la casa de ella a dar particular. Llegamos a tener un grupo de hasta 40 chicos, una locura porque era como una escuelita aparte y así estuvimos dos años las dos juntas y este año ya nos separamos porque, como ella tiene un negocio de ropa y eran muchos los chicos, no hacía ni una cosa ni la otra aunque no los teníamos juntos, no. Empezábamos a las 14 y terminábamos a las 21 horas... es una alternativa que me brinda un salario mientras no me pagan lo otro porque encima por ser suplente en diciembre el sueldo se corta automáticamente entonces te quedas sin sueldo diciembre, enero, febrero, marzo y abril. En enero me pagan un proporcional y en abril es cuando vuelvo a cobrar cobro todo junto: vacaciones, aguinaldo y los meses que me van debiendo pero mientras tanto no vemos ese dinero. (Carolina)

Yo no tengo tiempo para hacer eso, voy a la mañana a dar clases y después a la tarde trabajo en doble turno porque soy pro-secretaria de la escuela ENET (Escuela Nacional de Educación Técnica), así que trabajo en el nivel medio y los trámites para el boleto educativo llevan bastante tiempo, así que no lo puedo hacer, no. (Adriana)

Yo me recibí en el 2005 y bueno no había mucho trabajo en esa época entonces empecé a trabajar en otro lado y por razones del trabajo me iban saliendo suplencias de un mes, dos meses y no las agarraba por el hecho de que tenía que dejar el otro trabajo. (Lorena 2)

Asimismo, en la escuela rural, en particular aquellas con personal único como varias de las visitadas en el trabajo de campo (ver Cuadro N°2 en Anexos), los docentes del sur cordobés realizan múltiples tareas asociadas a al menos tres roles escolares-directora, maestra del plurigrado y auxiliar docente- y otras funciones asociadas a la mediación entre los mundos urbanos y rurales de la pampa del sur cordobés. Las expresiones de los entrevistados reiteran este específico compromiso laboral complejo de la educación primaria y estatal ruralizada:

Por ahí uno en la escuela rural tiene que estar involucrado en muchas cosas, no solamente dar clases, tenemos mucho más trabajo, hay que hacerse cargo de un montón de cosas, Silvia les debe haber contado que uno tiene los bolsones del PAICOR, nosotros no tenemos eso pero... Sí, hay que hacer un montón de cosas y hacemos un poco de todo. Somos psicólogas, cura, enfermera, porque hay veces que cae la mamá y te dice “yo quiero bautizar al nene o a la nena” y ellos esperan a veces la ayuda nuestra o cuando tienen algún problema con algún papá, mamá como no tienen algún profesional a quien consultar entonces te vienen a preguntar porque para ellos la maestra es como la autoridad. (Elena)

Trabajo en la escuela 25 horas semanales aproximadamente. Sin mencionar las horas que lleva hacer esos mandaditos como comprar la correa, comprar la pintura, el electricista... yo por ejemplo ahora me tengo que acordar de llevar trapos de piso porque el martes van las mamás a limpiar y me dijeron “ya tenés todo para la limpieza” y sí les dije, así que tengo que llevar los trapos de piso. Esto es así! Sí, pero me tengo que acordar de comprar eso, tengo que comprar la soguita del mástil porque está que se rompe y cosas así viste y llevan tiempo. A mí me pasa que uno no se puede desenganchar de las cosas de la escuela en ningún momento, de decir bueno llegó el viernes y solo me tengo que preocupar de hacer las clases para el lunes, no siempre hay otra cosita y lo mismo con la cooperadora. Yo a las reuniones de cooperadora tengo que ir, si vamos a hacer una rifa, yo hago las rifas, yo reparto las rifas aunque no sea la tesorera, yo junto la plata de las rifas porque la tesorera no puede venir todos los días para ver si alguien trajo la rifa con el dinero. Y todas esas cosas... (Claudia)

Estoy como única docente ya hace unos años que, bueno, que hay pocos chicos se saca el cargo de la maestra a cargo y quedamos como unipersonal, que bueno

cumplimos todas las funciones: docente, directora, portera, todo hacemos . . . la tarea del docente es muy amplia, lo nuestro no es más venir y dar clases para que el chico aprenda, lo nuestro pasa por mucho ahora. Es como una responsabilidad del docente que el nene tome la leche, es responsabilidad del docente que el nene venga a la escuela, es como mucho lo que se nos pide y lo que se pretende de la escuela hoy en día y, por ahí, ese es el problema por el que se descuida la parte pedagógica. Por hacer papeles y cosas de la parte burocrática lo que descuidamos lo que es nuestra función, que es lo pedagógico, pero bueno te exigen que seas psicóloga, psicopedagoga, asistente social y sos todo...(Carolina)

Y es bastante lo que hacemos, tenemos todo a cargo, varias funciones como la pedagógica, la didáctica, la social... Sí, es mucha la demanda que tenemos porque la documentación que tenemos las escuelas rurales es la misma que tienen las escuelas de primaria urbanas, el trabajo administrativo es igual para todas. Lo único que varía es la matrícula y tenemos reunión de personal y todo, por ahí estás dando clases y te piden un papel que presentar y hay que dejar todo y ponerse a hacer eso. (Adriana)

Nosotros hacemos muchas cosas por los alumnos que exceden lo educativo. Estamos en muchas cosas: festejamos cumpleaños, comuniones, fiestas que organizamos, les conseguimos elementos que puedan necesitar, atendemos a las familias no solo en lo escolar sino que escuchamos sus problemas. Eso pasa acá en el campo, quién los escucha sino es la docente que ven todos los días. Y organizamos con grupos de padres cosas... (Miriam)

No solo somos maestras hoy hablábamos, justamente cuando entrábamos les decía a las chicas que somos consejeras, psicólogas, somos amigas porque tratás de dar algún consejito de una forma u otra, asistente social porque todo haces, las prevenciones respecto a la salud, tenés que ir viendo cada detalle e ir siguiéndolos porque principalmente esta gente que es del norte les importa comer nada más, es decir comer, con que coman una vez al día. No tienen eso de que vos les decís los chicos necesitan esto para crecer sanos y bueno te digo que hasta hemos despiojado porque vos les decís y les decís y no lo acatan... Y uno está trabajando las cuatro horas, que en nosotros son cinco, porque encima tenemos media hora antes y media hora después, es decir son cinco horas. Así que tenés entre dos y tres horas por días más, entre que armas es todo porque tenés el trámite de la municipalidad o cualquier otro trámite, tenés que hacer todo. Por ejemplo yo ayer llegué a mi casa, me fui a buscar información a la escuela base donde las chicas que están ahí estaban en reunión por eso de la evaluación de la unidad pedagógica o perfeccionamiento, no sé qué tenían.. (Liliana)

A mí me pasa lo mismo y yo acá me dedico a lo pedagógico y bueno cumplo un poco de todo en la comunidad, a lo mejor te llaman, como yo tengo el teléfono de todos los papás, porque por ahí el día que llueve y realmente no se puede pasar. Yo aviso que no puedo venir por eso tengo los teléfonos o cuando hay una reunión que me tengo que quedar sí o sí en Laboulaye. Entonces por ahí te

llaman y te dicen “seño, me puede traer dos kilos de pan”, y le compras el pan, te dan la plata, o si no te piden carne, te piden cosas, o vienen y te traen la tarjeta de DIREC TV para hacer la recarga y yo voy y se la recargo, pagarles las facturas electrónicas de teléfonos, hacés un poquito de todo. Después haces de psicólogo porque vienen las familias y te cuentan problemas, porque los chicos obviamente te demuestran todos los problemas que tienen en la casa, a veces lo demuestran y a veces te lo dicen. (Mirna)

Yo todo el trabajo administrativo lo hago en mi casa, yo acá tengo a cargo las cuatro dimensiones la organizacional, la pedagógica, la administrativa y la comunitaria. Acá en la escuela hago lo pedagógico y en los ratos que quedan cuando puedo lo comunitario, lo demás me queda para hacer en mi casa. (Sonia)

Sí, en realidad nos hacemos cargo de la mayoría de las cosas. Va el profesor de educación física que es un profesor itinerante que va martes por medio, dos horas y es el único que va . . . El hace todo el recorrido de las escuelas rurales de acá, después no tenemos ni de plástica, ni de música, de eso nos encargamos todo nosotras, de todo. (Daniela)

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... es decir te demanda de mucho tiempo el cargo cuando es personal único porque además de toda la labor pedagógica tenemos toda la parte de gestión y administrativa que como te dije me gustó porque aprendí muchas cosas, uno aprende en el día a día y en el estar en contacto con otras directoras. (Mariela)

Y también tengo la parte de limpieza porque nosotros no tenemos porteros y bueno otras actividades que a veces nos demanda la comunidad que nosotros colaboremos con ellos, cuando los chicos toman la comunión, a veces hay algún acontecimiento ya sea por la cooperativa, por el consorcio, por lo que fuese uno tiene que estar, es bastante complejo. (Anahí)

A la tarea administrativa le sumas lo pedagógico, que muchas veces te resta tiempo en eso. En mi caso la mayoría de las cosas las hago en mi casa, hay cosas que decís a lo mejor en un recreo completo esta planilla y capaz que ese ratito te llevó media horita y es media hora que le quitaste a lo otro... Pero hay fechas puntualmente que es tanto lo que tenes que presentar. (Emilia)

Yo pienso que no aprovechamos el potencial y lógico que la falencia es nuestra, yo te digo que enseñe Word, Excel porque es lo que yo conozco y creo que puedo llegar a transmitir. Para usar las tecnologías no solo hay que tener computadoras sino saber qué hacemos con ellas, más allá que tenerlas es todo un avance porque de última los chicos exploran y nosotras también. Como te digo, no nos olvidemos que nosotras somos cocineras, somos todo... (Alejandra)

En este contexto, la situación del salario docente y su defensa, junto a otras condiciones laborales, a través de la acción gremial constituyen un tema que algunos de los docentes asocian también a la persistencia de una compleja situación laboral.

Bueno en realidad por estar en ruralidad se cobra un porcentaje por zona, que es un adicional, que depende en la zona donde estés. (Lorena2)... Acá es el 20%, o sea que es muy poco. (Lorena)... Sí, es el 20% del sueldo básico. Cuando yo estaba en la otra escuela era el 80%, muchos dicen que el 80% es mucho pero después cuando me puse a hacer números no llegaba ni a pagar el combustible. (Lorena2)... Y la zona depende de si la escuela está muy aislada, si tiene comuna, si está cerca de la ruta, por eso acá es el 20% porque tenemos comuna, estamos cerca de la ruta. (Lorena1)

Sí, la bonificación salarial depende de la zona en donde está la escuela, yo por ejemplo mi zona es C, entonces un 25% de mi sueldo me lo bonifican, ese 25% sería para la nafta. Yo soy C... Hay seis categorías: A, B, C, D... Sí, A es la más cercana. Las demás serían las escuelas que están en las estancias en donde tenés que meterte por el campo. (Mirna)

Delegado gremial hace poco, hace un mes a mí me gusta y caemos de nuevo en lo de sociabilización de la escuela y mía porque uno tiene que ir formándose, haciendo cursos porque la formación docente a mi criterio tiene que ser continua porque aprender se aprende todos los días. Igual fue iniciativa propia ser delegado gremial, me acerqué al gremio en su momento por ser nuevo en el sistema y para conocer un poco más ... y se complica porque yo en su momento era chico, tenía 24 años, el apoyo de las maestras siempre está pero como todo inicio es complicado al no saber a quién recurrir y para mí fue chocante porque tenía de compañeras a maestras que me dieron clases, tengo la maestra de segundo grado al lado mío y con respecto a lo administrativo y a las políticas educativas no tenía idea de nada y por curiosidad fui y pregunte a una maestra y a otra, unas me respondieron, de otras no recibí respuestas y algunas me dijeron acércate al gremio. Y me acerque con mis inquietudes al comienzo cuando habíamos tenido el famoso problema con los Mabs que no sabíamos ni siquiera qué eran, la sigla significa movimientos de alta y baja. . Volviendo al tema de delegado gremial a mí me encanta ir, conocer, aprender aunque ahora mi participación es limitada porque hace recién un mes que estoy de delegado y estoy conociendo todo lo que refiere a políticas educativas recién ahora. A la ley famosa 1028, de los jubilados que se les paga el aumento, hay que leerla porque todos la mencionan y hay que saber, son cosas que a futuro hay que

tener en cuenta y abrir los ojos. Igual mi tarea desde mi corta experiencia no es sindicalizar son compartir con mis compañeros . . . (Guillermo)

Por otra parte, ¿qué acontece con la autoridad del docente ruralizado en un escenario laboral complejo en roles educativos y de, si se compara con la escuela urbana, relación más intensa con los alumnos, sus familias y la comunidad rural? Varios aspectos son tematizados por las maestras entrevistadas en relación con la autoridad docente en el aula y la escuela primaria y estatal: La necesidad de “hacer respetar” los cargos docentes, la disponibilidad de “carácter” para enfrentar conflictos, el frecuente “respeto” del alumno, las decisiones educativas del estado que “dejan sin aval” al docente rural y los “roces” desencadenados cuando se limitan las demandas de padres y otros actores.

Suele pasar pero en mi corta experiencia, uno va aprendiendo no sé si de los errores pero de lo que va haciendo y hay que tener en cuenta el lugar que ocupa la familia porque uno tiene que saber hasta dónde dar, hasta donde recibir y tener en cuenta los roles. Gracias a dios esta comunidad no es conflictiva y es gente muy tratable pero igual hay que plantear de antemano como lo hice el primer día que vine acá. Porque hay dos madres por ejemplo que viven lejos y yo les di permiso para que se queden en la cocina, pero en la cocina porque de acá para allá es la escuela y uno tiene que saber hasta dónde dar... (Guillermo)

Mirá yo veo que nosotras en cuanto a otros que he hablado, por eso te comentaba el caso de las chicas del norte que me la encontré en una clínica a esta chica que trabaja en el norte, donde me contaba que ella se quedaba en la escuela pero venía tres veces a la semana al pueblo a comprar el pan para llevar para sus chicos para darle la merienda. Yo acá esas necesidades tampoco las tengo los chicos míos yo sé que ellos desayunan, que ellos toman la merienda porque tienen, los padres están trabajando y tienen, pero se ve que allá que son dueños de un poquito de tierra, que crían las cabras, se vé que es distinta la situación y va en uno también, en el carácter de la maestra porque acá te haces fuerte si o si te haces fuerte. Tenés que tener carácter y plantarte para enfrentar a aquel que quiera venir a imponer sean dueños de campo o lo que sea y decir no, este es mi lugar acá la autoridad soy yo y las decisiones las tomo yo. (Liliana)

Los chicos son otra cosa, son distintos, me parece que se respeta la autoridad del maestro, hay respeto por el maestro. En una escuela de pueblo no es, nada que ver, hay veces que a los docentes los tratan como un trapo y acá de esos problemas no hay, si bien los problemas son de conducta en algunos nenes se sigue manteniendo la figura del maestro. (Lorena 2)

A veces los problemas de la comunidad afloran en la escuela, acá se nota algo de eso? D: Sí, si, en todo se accidentó la nena porque se cayó en la casa se la traemos a la seño que le pongan la gotita porque la maestra sabe, le quedaba la misma distancia llevarlos al hospital que traérmelos a mí, y uno llega acá y el otro chorreando sangre “lo que pasa que con un fierro se golpeó la ceja” y se lo traen a la cocinera y esperan hasta que yo llegué. Son esas cosas que yo veo y de pronto en un centro poblado los padres lo solucionan de otra manera; el que

se cambió de campo y tiene esa pica con el empleado nuevo y bueno es esa cuestión y uno va en estos quince años va tratando de que lo que es exterior a la escuela vaya quedando afuera, de que nos comuniquemos de otra forma. No hay que involucrarse y hay que saber tomar distancia. (Sonia)

Nosotros no podemos calificar en el caso de que el chico tenga más del 50% del trimestre con inasistencias. Pero pasa eso con las otras familias que te plantean y antes en otra situación a lo mejor al chico lo hacías repetir, en ese caso se ponía en la libreta no se califica por inasistencias y no había ningún problema, ¿ponelo ahora? No es fácil, por eso digo que es una cuestión de Estado, que vienen muchas cosas de arriba no están dejando a nosotras sin aval... Te desdibuja como docente y te saca este respeto que te tiene por ser educador, porque con esta modalidad de que los chicos no podían repetir, que tiene que estar en el grado de acuerdo a su edad cronológica, se hizo un desbarajuste donde hubo maestras que el año anterior justificaban la decisión de hacer repetir a un niño frente a su padre al año siguiente lo tuvieron que pasar al grado que le correspondía por su edad. Es decir, te hace perder el respeto y los padres tienen un poco de razón en esto, no sé si quejarse es la palabra de que van perdiendo el respeto porque te dicen “ahora se hace cualquier cosa” porque medio es la respuesta o te dicen “si total nadie repite” y “sino vamos es lo mismo” entonces no. (Emilia)

Piden los padres... Sí, comprar el pan, comprar tarjetas para teléfono, pagar alguna cuenta, y cuando vos decís que no se enojan. (Susana)...Sí, sos la maestra mala y te das cuenta que ya cambia el trato, a mí me pasó de que a las diez de la noche una mamá me pidiera que le comprara sándwiches para el hijo, que es entendible en algunos casos y si le decís que si una vez te piden siempre. Primero les dije que no porque no me parecía un almuerzo para su hijo sabiendo que las mamás cocinan pizzas u otra cosa y además eran las diez de la noche. D2: A veces no se ubican mucho. (Alejandra)...Y tienen ese concepto como que vos tenés que estar a disposición de ellos y otra contra, que puede ser contra y ventaja, es el sentimiento de pertenencia que ellos tienen con la escuela. Porque digo ventaja porque si vos decís miren conseguí los 85 litros de pintura y fueron las madres y me pintaron toda la escuela pero después tenés la otra contra de que te piden por demás. A mí me pasó con esta contestación “para que voy a seguir invirtiendo tiempo en la escuela sino puedo aprovechar un sábado a la noche con amigos en el salón”, entonces es como que tienen ese sentido de pertenencia pero se desdibuja el límite, se supone que todo padre si tiene un hijo va a dar su ayuda a la escuela, lo haces por tu hijo. Me pasa eso con el club de la colonia que todos lo usamos, pero yo no voy a pedir permiso para eventos particulares que no sean de la escuela. (Emilia)...Y bueno cuando empezás a poner un poco de límite, de barrera ya empiezan los roces, no hay tanta ayuda, pero bueno son cosas que tratamos de manejarlas. (Susana)

De este modo, los testimonios de esta dan cuenta de la persistencia de complejas condiciones laborales para el docente de la escuela primaria y estatal de la ruralidad en la pampa cordobesa. Por un lado, casi siempre en un único trabajador de la docencia, la maestra, se acumulan en diferentes amalgamas al menos tres roles laborales que en la

escuela urbana corresponden a sujetos diferentes: directora, maestra del plurigrado y auxiliar docente. Por otra parte, cierto conjunto de actividades diversas y también frecuentes -asistenciales, prestación de servicios y atención de consultas, entre otras- se relacionan con el rol de mediación entre los mundos urbanos y rurales de la región asumidos por el docente rural. En ese marco, emergen la preocupación por el salario docente y el mantenimiento de la autoridad en el aula y la escuela como sensibilidades habituales de una cotidianeidad laboral que se detalla a continuación, siempre apelando a las diversas y reiteradas expresiones de los docentes consultados.

5.3. Una particular cotidianeidad laboral

Entonces, ¿cómo es un día laboral del solitario docente multitareas de la escuela rural primaria y pública en el marco de una institución educativa atravesada por significativas carencias de servicios básicos que despliega el plurigrado como modalidad pedagógica? Las respuestas de maestras y maestros dan cuenta de sus rutinas escolares diarias, de cómo se gradúan contenidos en el aula y de las reiteradas labores administrativas del personal único que, como se dijo, hace a la vez de directora, maestra y auxiliar docente.

Me levanto a las seis de la mañana para prepararme, paso a buscar a mi compañera o mi compañera me pasa a buscar porque ella también tiene auto, nos venimos, los chicos ya esperan porque ellos viene temprano a la escuela. Yo llego ocho menos diez, dejo todo limpio del día anterior, no cumpla las cinco horas nunca, o sea que a veces vengo los domingos a hacer limpieza general, a cortar el pasto. Llegamos abrimos la escuela que son las tres puertas, desactivar la alarma, formamos, hacemos la oración a la bandera, entramos y una de las maestras se queda con los chicos para iniciar la actividad y la otra se va a buscar la leche. Se trae la leche, se pone la fecha porque nosotros seguimos con la fecha, los más grandes sacan la tarea que se les dio el día anterior. Se toma la leche acá, para no perder tiempo de ir al comedor, entonces en una bandeja traemos los pocillos, los panes, se toma la leche acá. Se termina de tomar la leche y empezamos con la jornada escolar. Los tiempos los manejamos nosotros: hay días que no se sale al recreo porque la actividad es tan, que se nos pasa la hora y qué a veces decimos ni un mate hemos tomado hoy, porque a veces preparamos el mate. Hay días que son bastante productivos, cómo hay días que no... tenemos educación física como tarea complementaria, él viene los lunes y después las tareas son áulicas, salimos a investigar, los trabajos de campo se planifican, primero se toma la leche, se sale y ya a las doce los chicos se van a la casa... ser docente rural implica un montón de horarios después de la escuela para preparar todo, desde el agua hasta el gas, todo traemos, es como tener otras casa. Es mi segunda casa, por eso me gusta tenerla en orden, limpia y a veces no se puede y uno se complica pero bueno. (Silvia)

Bueno entonces a la mañana hago eso, el trabajo administrativo, hago los trámites o ir al banco, eh... o a llevar el estado de la luz, trato de hacer todo ese tipo de trámites de la escuela. Después siempre trato de llegar cuarenta minutos antes de que entren los chicos... Bueno conectamos la luz, empezamos a abrir todo, según la época del año empezamos a prender los calefactores si hace falta

o los ventiladores, se abren los postigos, ponemos la bandera, vamos abriendo todo, baño, dirección, y preparando para que vengan los alumnos, después tocamos el recreo y una vez que se van los chicos, siempre miramos, una de nosotras siempre mira a ver si se van todos, si los vienen a buscar y limpiamos y después que limpiamos ahí nos pegamos la vuelta. (Elena)

Yo a las 7:30 horas llego a la escuela, empiezo a levantar persianas, pongo la bandera en el mástil, el grabador, si está frío empiezo a prender los calefactores, las luces y ya empiezan a llegar los chicos y a las ocho de la mañana entramos. Están todos los padres casi siempre, cantamos Aurora, los chicos dicen alguna noticia y ahora a la mañana les cuesta más porque no tienen tiempo de escuchar la radio o ver televisión y después pasamos al aula y ahí ya comenzamos. Hacemos dos recreos, uno a las 9:15 horas y otro a las 10:45 horas que son de diez o quince minutos. Los chicos dejan los guardapolvos en la escuela y se los llevan los viernes y se los sacan para el recreo así que tenemos otros cinco minutos poniendo el guardapolvo. Cuando vuelven del recreo se lavan las manos, por ahí cosas que en una escuela grande no sé si se puede hacer porque si tenés treinta alumnos que se sacan y ponen el guardapolvo y bueno y así transcurre el día. 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. (Claudia)

Llegamos a la escuela, nos organizamos, nos ordenamos, prendo la computadora, 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. Por ejemplo yo doy fracciones y la nena de jardín también fracciona lo que pasa que no sabe que está fraccionando, lo que pasa que yo no le digo esto es una fracción, pero parte, reparte, bueno la mitad, esto es chico, esto es grande, ya los más grandes ven el concepto de fracción. 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. Entonces tengo una hojita para cada uno, recortamos revistas, ellos usan las netbooks para pasar textos, para que no se peleen vamos rotando porque hay dos. Llega la hora del recreo, que en vez de tener tres recreos de quince minutos acá hago un solo recreo, por ahí es una hora, por ahí es un poquito más o por ahí un poquito menos pero tenemos en plan PAICOR que nos da lo que es la leche. Entonces yo en ese recreo tengo que hacer la leche, darles las galletitas, lavar las tazas, entonces por eso necesito una hora, además la tienen que tomar tranquilos, no puedo estar apurando que tomen la leche, entonces toman la leche tranquilos, juegan, charlan y después salen al recreo, generalmente las nenas bailan, ponen música y bailan ahora con "Violeta" están... entonces tengo en la computadora la música con los CDs de Violeta, sino traigo la pelota... Preparo en ese momento todo lo que es papelería para inspección, lo preparo en ese momento y volvemos a clases y volvemos a trabajar y a las doce nos vamos. Hay de PAICOR también una colación que se pide un ratito para la

colación, pero la verdad que estos chicos la colación la pasan porque como les contaba tenemos en frente un chico que hace torta fritas y día por medio o todos los días nos trae. (Carolina)

Acá la semana arranca los lunes muy temprano y los chicos vienen muy ansiosos porque para ellos lo más importante es la escuela, acá llueve y se complica todo porque ellos faltan muy pocas veces según la época del año. Y mi manera de organizarme es si vengo a la mañana termino las clases, los chicos se van una vez que los padres dejan de conversar porque se encuentran y se quedan un rato más. Luego yo organizo un almuerzo a veces con los chicos que viven acá, los peones y a veces me acerco a la casa y me invitan a comer y después de almorzar por lo general me gusta revisar las cosas de la escuela pero eso lo voy manejando porque para planificar tengo toda la tarde porque de las 12 del mediodía a la 1 de la madrugada tengo libre o sino las mañanas cuando trabajo a la tarde y a la mañana tengo la costumbre de a las 7 estar levantado porque aunque no trabaje la gente trabaja y los tractores pasan y hacen ruido. Así que uno se tiene que despertar porque en el campo los horarios son bien de mañana y en invierno utilizo toda la mañana para hacer las cosas del colegio porque las tardes se hacen más cortas, hace más frío y como uno está más despierto creo que hace más cosas y cosas para hacer siempre hay. No te aburrís nunca en el campo ya sea que porque como hay viento juntamos hojitas o cuando hace mucho frío cortar leña, si a la tarde he estado planificando a la mañana me pongo a cortar leña porque uno tiene que mover el cuerpo también y si tengo la posibilidad de hacerlo, lo hago. Cortar el pasto, desmalezar, limpiar la estufa, me gusta hacer cosas fuera de la escuela sin contar lo que hay que hacer adentro de la escuela como limpiar, lavar las tazas, limpiar los vidrios, lavar los manteles, barrer, etc. (Guillermo)

Llego, abro la escuela, abro la cocina porque preparo la leche para los chicos porque la escuela tiene servicio PAICOR que desayunan en la escuela y tienen una colación a media mañana. Y si tardan, mientras la leche se calienta voy abriendo las aulas, las ventanas, prendo las estufas y si tienen mucho frío y me voy al patio a buscar ramas y leña para prender la salamandra, prepara la mesa para el desayuno y sirvo las masitas, pongo la bandera y...después me fijo en el baño a ver si está sucio, porque yo limpio la escuela, le doy una repasada al aula si me queda tiempo y si no lo hago después que se van o mientras están en el recreo. Y después ellos llegan, toman el desayuno, izamos la bandera y ya entran al aula mientras una mamá, si puede, lava las tazas y todo lo que usamos en el desayuno y si no lo hago yo después. Y doy clases, acá no suena ni la campana ni el timbre cuando los veo cansados paramos y hacemos un corte que generalmente es a las 11 que es el momento de la colación cuando comen el yogurt o el sándwich de dulce con queso y después salen a la huerta, siembran la tierra y preparan los elementos. Y por último les doy las disciplinas, pero no siempre las mismas sino que depende de cómo vayan o de si hay un contenido específico que yo quiero darles bueno.. (Adriana)

Salgo siete y media de mi casa, a los dos o tres minutos ya estoy en la escuela, abro la escuela, cuelgo la bandera, ya ocho menos cuarto empiezan a llegar los

chicos. Hace dos años tenemos una mamá en la escuela, por intermedio de la municipalidad ella colabora en la limpieza de la escuela. Más que nada yo la solicité para estar acompañada, porque a mí se me accidenta un chico y no sé cómo hacer, porque es como que tenés que salir con el chico accidentado y dejar a los otros acá. No tenemos teléfono fijo porque hace desde el año pasado, no el anterior, que está roto, bueno se nos rompió y nunca más lo vinieron a arreglar. (Miriam)

Me levanto a las 6:20 horas aproximadamente, desayuno, a las 7 horas me viene a buscar un remis, antes era uno de acá de Serrano, ahora es un chico se San Joaquín, a las siete está acá, después pasamos a buscar a la chica que es jardinera, la otra chica es de allá. Llegamos a las 7:30 horas más o menos, abrimos la escuela, ventanas, puertas, ahora contamos hace dos años con auxiliar de servicio, si no no teníamos a nadie. Ahora hacemos todo juntas desde prender estufas, prendemos computadoras, abrimos todo y vamos preparando para cuando lleguen los chicos a las 8 horas. Luego se iza la bandera, se saluda y pasan por niveles a desayunar porque tenemos PAICOR. Una o dos veces a la semana, llevamos las cosas del PAICOR, es una vez por semana pero las llevamos por parte porque es un montón. Los hacemos desayunar por grupo antes de empezar a dar clases, mientras los otros esperan en el aula. A las 9 horas llegan los de jardín que también desayunan, es decir antes de empezar a trabajar desayunan. Después se trabaja mucho con el tiempo, los más grandes ya saben, van a la computadora y buscan el registro del tiempo, a veces lo comparamos con nuestros registros, lo que no tenemos es como medir el tema del agua, de la lluvia... (Marcela)

Yo vengo temprano porque me vengo con un comisionista nosotros entonces estamos saliendo seis y media, siete menos cuarto de Buchardo... tenemos esta opción, entonces siete y diez, siete y cuarto y los lunes ya siete menos cinco estamos acá porque sale más temprano el comisionista. Una vez que llegamos hacemos la limpieza, o sea lo indispensable como los baños porque la limpieza a fondo la hacen algunas madres que vienen en la semana y nosotras hacemos el retoque apenas llegamos, digo nosotras porque con la otra maestra interina lo hacemos. Bueno yo ya voy preparando en mi escritorio lo que es para cada uno, o cómo arranco, casi siempre empezamos con una charla. Empezamos charlando más que nada con los más chiquitos qué hicieron, qué se acuerdan y ahí empiezan a salir. (Liliana)

Yo salgo de Laboulaye más o menos siete y media, me vengo manejando yo sola porque empecé a manejar ahora hace poco... Ocho y cinco ya estoy acá y espero a los chicos hasta las ocho y media pero ocho y diez ya están todos acá en la escuela. Desayunan a la mañana, ocho y media izamos la bandera y entramos al aula, siempre hay un tema de conversación, todos los días te sacan algo nuevo con lo que charlamos... En estoy últimos días estuvimos hablando primero de que iba a venir toda esta gente a arreglar, porque ellos estaban intrigados por todo esto, les intrigaba que venga gente a arreglar la escuela. Fue todo un tema cuando los vieron porque eran muy jóvenes y se empezaron a preguntar cosas... (Mirna)

Me levanto, organizo un poco mi casa, hago los mandados, yo ya tengo a mis hijos grandes, la más chica tiene 16 años... No, no, tengo a uno haciendo el profesorado y a la más chica en el secundario, en quinto año, organizo mi casa, hago los mandados para que hagan la comida. Después de eso a lo mejor voy a inspección a entregar una planilla, pregunto si hay algo y ya once menos cuarto me voy para la escuela que tengo una hora de viaje. Llegó allá y pongo la bandera, paso el lampazo, borro el pizarrón si quedó algo de la clase anterior y bueno los chicos llegan justo con el horario, tengo tres que llegan siempre tarde. Yo hasta las 12:30 horas los espero porque ellos no van temprano y bueno izamos la banderita a las doce, cuando llegan los primeros, yo no espero a que lleguen todos para la bandera porque el horario está pactado. Si los espero para darles clases, como te dije, luego entramos ponemos la fecha, llegan los que llegan tarde, que es raro que estén cuando se iza la bandera... Van tarde porque a la madre se le ocurre, ellas ya saben que el horario es este, es cuestión de organizarse, porque viste que tienen que comer en sus casas y comen una hora antes, yo casi que no como, a lo mejor tomo unos mates allá con unas galletitas... Después hacemos las actividades con los chicos... (Daniela)

Bueno por ejemplo antes de que viajara, bueno vamos a tomar una semana... volvía los viernes al pueblo de la escuela para pasar sábado y domingo, el sábado tenía que hacer todas las compras y ver todo lo que a nivel de dirección necesitaba. Así que los sábados a la mañana lo hacía, después los mandados y veía lo que tenía que responder para la dirección y lo que necesitaba para la escuela. Veía la mercadería zapallo, manzana, banana, como estaba mi hijo pañales, remedios... Sí, yo me fui con mi hijo en el 2007 cuando tenía seis meses, después tuve otro... bueno el sábado a la tarde me sentaba a trabajar y el domingo ya mandaba todos los papeles. Y si venía tormenta o alerta, ya el domingo a la tarde volvía a la escuela sino me agarraba al otro día a la mañana con la lluvia, los caminos se inundaban y no podía pasar por tres o cuatro días porque no es solo la lluvia del día que llueve, sino que tenés que esperar que se seque una vez que salga el sol, porque por más que no llueva con las lagunas que hay no puedes pasar con el auto. En mi caso particular necesitaba un día de sol competo para que se pudiera pasar al otro día. .. Cuando no podía llegar, sí, me hacían cumplir horario en la escuela base. Por eso me fijaba bien de salir el lunes a la mañana o el domingo a la tarde. Cuando llegaba a la escuela lo primero que hacía era entrar yo sola y me fijaba que no haya ningún bicho, araña, víbora. Tratábamos de dejar todo bien cerrado porque tuvimos problemas de alacranes, de víboras. Entonces entraba, abría todas las ventanas, descargaba todas las cosas, ingresaba a mi hijo y bueno al rato comíamos ahí, me preparaba la comida, al rato llegaban los chicos porque tenían clases a la tarde. Abría las ventanas, prendía los calefactores, ventilabas el aula, recorrías alrededor de la escuela para ver si no había ningún animal o nada raro. Raro es en realidad alguna víbora o algo que esté cerca y cuando los chicos van los empiecen a picar, entonces tomabas esa precaución. Después ponía la bandera y ya llegaban los chicos, me ponía el guardapolvo y bueno de la casa habitación al aula quedaba cerquita; era todo muy cómodo, estaba el aula, la casa habitación y el galpón. Llegaban los chicos, nos saludábamos, esperábamos que llegarán los

demás compañeros, saludábamos a los padres, empezábamos a comentar qué pasó, siempre los padres se bajan para charlar, charlábamos un ratito... (Mariela)

Por lo general como yo vivo ahí me levanto, hago mis cosas que tienen que ver con las tareas domésticas, de paso me fijo si la escuela necesita que la limpie lo hago, acomodo todo. Me fijo si tengo las clases preparadas, sino me pongo a planificar, eso depende de si los chicos vienen a la mañana o a la tarde, por lo general en invierno vienen a la tarde y cuando arranca el calor vienen a la mañana. Los espero, formamos, pasan a la bandera, luego vamos al aula, siempre charlamos un poco de lo que hicieron, si pudieron completar los deberes y arranco la clase retomando o presentando un tema. Como están todos juntos en el plurigrado todos escuchan y después dividimos las tareas, según el grado de cada alumno. Lo de los recreos lo vamos viendo, si están enganchados, trabajando, los dejo y después hacemos un recreo más largo. Les doy un desayuno o a la tarde merendamos, a veces adentro otras afuera de la escuela depende del clima y de lo que ellos quieran. Bueno después seguimos con la clase hasta que se termina la jornada, bajamos la bandera y a cada uno los vienen a buscar. Yo los saludo, a veces me quedo charlando con algún papá o una mamá. Hay días que me reúno con la comisión cooperadora o con alguna persona por razones particulares o temas de la escuela. (Anahí)

Las expresiones de las maestras suman diferentes actividades de una rutina laboral cotidiana con múltiples tareas que, para el caso mayoritario de los docentes residentes fuera de la escuela y dentro de un patrón de trabajo flexible y personalizado dentro del aula, podría compilarse en la siguiente secuencia a los fines de comprender las múltiples tareas desempeñadas en relación a la enseñanza de la escuela urbana:

- a. Traslado a la escuela desde núcleo urbano
- b. Apertura de la escuela, control y puesta a punto de instalaciones internas y externas
- c. Llegada de alumnos y diálogo con los padres
- d. Izamiento de la bandera y canto alusivo
- e. Diálogo con alumnos
- f. Comienzo de la clase con contenidos flexibles según edad de los alumnos
- g. Recreo con desayuno o merienda de programa asistencial público
- h. Continuidad de la clase
- i. Final de la clase
- j. Diálogo con padres de alumnos
- k. Limpieza del aula y otras instalaciones
- l. Regreso al hogar urbano
- m. Trabajo administrativo
- n. Planificación de clases
- o. Trámites en inspección de escuelas primarias rurales y estatales
- p. Eventuales reuniones con cooperadora u otras organizaciones

Asimismo, el proceso de enseñanza bajo la modalidad del plurigrado demanda del docente, entre otras estrategias pedagógicas posibles, una constante graduación de un contenido curricular a los efectos de hacerlo accesible a las capacidades cognitivas y los

rendimientos del aprendizaje de los alumnos de diferentes edades agrupados en un multigrado que, a veces, suma el nivel inicial a los dos segmentos de la educación primaria. Así los docentes reconocen esta graduación de los contenidos como una estrategia autónoma que facilita la planificación de las clases, viabiliza el trabajo pedagógico en el aula y supone un difícil manejo de lugares y momentos de la enseñanza.

Yo en aquella aula tenía veinticinco chicos, cada vez venían más y ya no había más bancos en el noventa y cinco. Bueno se trabajaba muy diferente, las del primer ciclo trabajaban de una forma el segundo ciclo de otra y bueno yo que tenía cuarto, quinto, sexto y séptimo y daba contenidos diferentes. Entonces era una cosa que no terminaba más, yo vivía haciendo clases, clases y clases y después yo me fui dando cuenta sola. Digo si esto lo enseño en cuarto, lo enseño en quinto y en sexto y lo fui graduando y ya empecé a unificar y me fui dando cuenta sola porque nadie me lo dijo. Empecé a seleccionar los contenidos y me fui dando cuenta pero me llevó años, no fue ni en el primer año, ni en el segundo, fue a medida que yo fui viendo que no tenía más tiempo para nada porque. Era hacer clases, clases, clases, entonces ahí me empecé a avivar y bueno después empecé los cursos de perfeccionamiento. (Silvia)

Por ahí uno lo que pretende a veces es darle a cada grado tareas distintas, a los de segundo, tercero, y ahí está donde nos enloquecemos porque le hemos dado vuelta y no nos alcanza el tiempo. Entonces encontrarle la vuelta sería cómo tratar de facilitar la tarea para uno y también para los chicos, entonces por ahí agrupamos a los chicos, trabajamos el mismo tema total después se va graduando, es decir se puede dar tarea a todos el mismo tema pero después se va graduando en cuanto a la complejidad. Los de primero una cosa, yo por ejemplo cuando estaba con los de jardín hasta agosto hasta ellos mismos estaban, escuchaban y participaban de un tema y después hacían un dibujo, los de primer grado completaban alguna oración con palabras, los otros hacían otro tipo de tareas. Entonces todo con lo mismo pero se va graduando por supuesto. Pero al principio uno quiere dar todas cosas distintas y ahí eso te enloquece porque no le encontrás la vuelta, no te alcanza el tiempo, te volvéis loco. Yo este año llegué a tener veinte alumnos que es muchísimo. (Elena)

Pensá que yo tengo a los de jardín, dos de segundo grado, tres de tercer grado, dos de cuarto y uno de sexto, que si la idea es integrar, ir enseñando los contenidos medianamente todos juntos pero hay contenidos de sexto que no tienen que ver con los de segundo... Sí, sí, todos juntos y a mí me cuesta el plurigrado, me cuesta porque yo estoy acostumbrada a que éramos dos y yo tenía a primer ciclo y la otra maestra a segundo ciclo; entonces a mí me cuesta bastante estar con todos juntos. Pero bueno... Con el nivel inicial también... Sí, porque yo no quiero que se distraigan los de segundo y tercer grado y a lo mejor estás cantando con los de jardín y si tienen que venir y se suman. Y vos por el otro lado estás pensando ¿este chico tiene que multiplicar? ¿y el otro sumar fracciones?... pero bueno. (Claudia)

Sí, es un plurigrado comprendido entre nivel inicial porque tengo alumnos de jardín de infantes hasta el nivel primario. . . Y es difícil manejarse pero depende

de la forma en que hacemos los agrupamientos de los alumnos. . . Claro, están todos en un mismo lugar, el aula es el plurigrado, el tema es el mismo, el contenido es el mismo sólo que uno va graduando la enseñanza respetando las edades, la edad evolutiva del niño, respetas los aprendizajes, la manera de aprender, las dificultades de aprendizaje y también los ciclos. Entonces ahí vas graduando y nivelando la enseñanza de acuerdo a los niveles y de acuerdo a los ciclos porque hay chicos que están en un cuarto grado pero si su rendimiento es bajo él trabaja con los contenidos que está aprendiendo un compañero de tercero grado o de segundo grado. En el plurigrado no se nota la diferencia de edades y ellos tampoco notan las diferencias que tienen, aparte en el aula se reúnen varios porque casi que es circular el aula porque yo tengo un pizarrón en cada uno de los puntos cardinales, porque hay cuatro pizarrones en el aula... Y por último les doy las disciplinas, pero no siempre las mismas sino que depende de cómo vayan o de si hay un contenido específico que yo quiero darles bueno. Sabemos estar dos o tres días con matemática por ejemplo o literatura que nos lleva bastante tiempo porque trabajamos la lengua y literatura. Los contenidos se van adecuando de acuerdo a los ritmos de aprendizaje porque también cuando hay un tema que les interesa más en matemática o lengua, no se los corto, seguimos con eso y vamos viendo. (Adriana)

Lo positivo de esta modalidad es la diversidad en edades compartiendo una misma aula, el poder interactuar con otro que quizás sepa un poco más y se puedan ayudar, aunque aprenden los dos no solo el que no sabe. Al ser pocos el vínculo que se forma es fuerte y para el docente planificar es todo un desafío utilizando un mismo tema en distinto nivel de complejidad, creo que eso es lo más beneficioso del plurigrado. (Anahí)

Finalmente, dado el carácter de personal único de la escuela, el docente asume un conjunto de tareas administrativas, en general hoy informatizadas o digitalizadas, específicas del rol de director en la escuela urbana.

Si trabajo a la tarde, a la mañana generalmente hago todo el trabajo de administración, digamos que tengo que ir a inspección, hay que ir dos veces por lo menos a inspección... No, dos veces por semana. Y a veces más con esto de que hay que llevar cosas, a veces vamos y no hay nada pero a veces hay, por ejemplo estos días que hay que llevar planillas vamos todos los días porque es época de grandes consultas y de llenar muchos papeles... La inspección no es sólo para escuelas rurales... es para todas las escuelas del departamento. (Elena)

Por ahí yo uso internet para lo administrativo como para ver a la mañana si llegó algún mail de inspección, después yo me arreglo acá en mi casa a la tarde. (Claudia)

Cuando entré la verdad que tenía miedo de todo porque recién salía del profesorado y en el profesorado no enseña lo que es lo burocrático, qué se hace después, yo sabía que era una lista, que había puntos, que había que hacer cursos, nada, nada... uno sale de ahí y ahora qué hago. Entonces empezás a

preguntar y uno te dice una cosa y otro te dice otra. La cuestión es que me tocó trabajar y hacerle una suplencia a una mujer embarazada en Guardia Vieja, gracias a Dios me tocó trabajar con una maestra excelente, la que me explicó paso a paso todo lo que tenía que hacer, porque si bien salía con miedo porque era la primera vez que iba a dar clases como experiencia me entero en ese momento que era personal único y qué era eso de “personal único” y me dijeron que también era directora y me quería morir porque hace un año que había terminado de estudiar... esta maestra fue la que me enseñó todo el tema de papeles, cómo se hace, cuándo se hace. (Carolina)

Sí, si bien hay cosas que hay que firmar con la mano, al tener la computadora y las redes desde lo administrativo es mucho más fácil... (Guillermo)

Sí, internet facilita mucho lo administrativo. Por ahí lo que no nos permite es el tiempo porque o damos clases o hacemos lo administrativo. Nosotras que somos dos por ahí nos acomodamos de tal manera en donde una prepara las clases para todos, por ejemplo una vez por semana hacemos taller literario y buscamos distintos actores en donde les vamos presentando a los chicos. Y eso lo hacemos para todas, cuando ya los organizamos una de las docentes se sienta en la máquina para lo administrativo. Pero lo hacemos cuando urge algo pero si no queda, es decir la mayoría de las cosas de dirección las tenemos que hacer en nuestras casas. Si viene bien internet porque recibimos mensajes por medio de los mails, los vamos leyendo mientras estamos ahí. Cuando hay internet estamos al tanto de la información que nos va llegando pero no siempre hay. (Marcela)

En cambio yo la dirección la hago en mi casa. Yo no puedo hacer la parte de dirección acá, no solo lo de dirección también tengo que planificar, todo, todo, hasta corregir porque acá no llegas a corregir, yo trato de corregir a los más chiquitos todo y lo de los más grandes me lo llevo, porque no llegas... 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)

Yo cuando entré acá me encontré que tenía de primero a sexto, todos los chicos juntos en esta misma aula porque aquella no estaba. Entonces tenía 19 alumnos pero de todos los grados y para mí el primer año fue terrible adaptarme. . . Más los papeles de inspección. Ahora ya estoy más preparada con los papeles de inspección, pero el primer año fue muy difícil pero al siguiente año en el 2013 se sumaron chicos. Hice todo un censo que me pidieron de inspección por la cantidad de chicos y conseguimos a Lorena como maestra interina, ella está en segundo ciclo y yo con los de primero más lo de inspección... yo creo que como docente tenés que saber manejar la computadora porque se te re complica, sobre todo porque vía inspección es todo por la computadora. El tema de los mail, mandar planillas, es muy poco lo que hay que llevar impreso, la verdad que muy poco. (Lorena)

Te vas haciendo con la experiencia, porque yo al principio era como que tenía terror porque qué es lo que hago, el tema es qué es lo que haces. Pero la función de directora no se siente, es decir yo no siento ser directora como en una escuela urbana, yo soy la maestra, yo vengo acá y las cuatro horas que estoy con los chicos es enseñando, yo estoy enseñando no es que estoy haciendo la gestión, la función de dirección no la hago. Si la siento cuando tengo que hacer papelerío. . . Lleva su tiempo, a mí me lleva tiempo porque lo hago en mi casa, yo acá no hago nada de eso. Yo no lo hago acá porque no tengo tiempo para dejar a los chicos y ponerme hacer papelerío porque son papeles que necesitan su tiempo, no hay que equivocarse porque son números o notas y no te puedes equivocar. Entonces yo prefiero hacerlo en mi casa porque tengo las cuatro horas con los chicos acá, más una hora porque hay que cumplir cinco horas, como soy directivo son cinco no cuatro, son cinco y me llevo el trabajo a mi casa y en un momento, en la siesta, o en un momento donde esté tranquila lo hago. Pero te vas acomodando, hay que ver porque yo tengo compañeras que lo hacen en la escuela... (Mirna)

Yo todo el trabajo administrativo lo hago en mi casa, yo acá tengo a cargo las cuatro dimensiones la organizacional, la pedagógica, la administrativa y la comunitaria. Acá en la escuela hago lo pedagógico y en los ratos que quedan cuando puedo lo comunitario, lo demás me queda para hacer en mi casa. (Sonia)

Eso es lo que a mí más me cuesta, me costó y me sigue costando porque no me gusta el tema de la papelería, así que lo administrativo si lo hago porque lo tengo que hacer, presentar las planillas y todo lo demás, pero si fue lo único negativo que se podría decir que es lo administrativo, después lo pedagógico no, me adapté bien porque aparte es lo que me gusta... Si son mínimo siete horas después vengo y tengo siempre que hacer una planilla y todo eso lo hacemos en nuestra casa. Y ahora con el tema del whatshaap y los grupos lees “presentar urgente” “presentar” y a mí lo que me cuesta por ahí, porque a sentarme a escribir una clase voy bien y de repente tenés que hacer lo otro. Y es como que le tenes que dar más prioridad a lo administrativo que es toda papelería que lo tenés que cumplir porque es obligatorio. (Daniela)

La gestión educativa si te demanda mucho tiempo. En lo que siempre digo que habría que hacer una diferencia con los que trabajan dentro de la urbanidad, porque el trabajo es mucho para el personal único, te demanda de mucho tiempo. (Mariela)

Jamás se podría hacer lo administrativo en la escuela como a veces nos piden, porque nosotras tenemos que trabajar cinco horas, media hora antes y media hora después también, perfecto, pero jamás se podría hacer lo administrativo en la escuela, nunca. No llegamos y menos este año que fue terrible, nosotras que somos más viejitas hemos tenido otros años más livianos, muchos viajes... Yo llevo todo en el baúl del auto, directamente tipo escuela móvil, porque el baúl del auto lo llevo siempre conmigo. Y sí, lo que me pidan lo tengo en el baúl del

auto. Sí, a mí me ha pasado que me tuve que ir a la escuela a buscar algo a cualquier hora, entonces ahora lo tengo a mano. (Susana)

De este modo, todos estos testimonios dicen de la complejidad del trabajo administrativo realizado cotidianamente en el desempeño del rol de director/a, uno más entre otros asumidos por el docente de la escuela rural primaria del sur de la pampa cordobesa. Las tareas administrativas implican completar generalmente en el hogar numerosas planillas y entregarlas en la inspección regional de escuelas que supervisa la labor docente. A su vez, se reconoce que esta dimensión del trabajo, facilitada por la computadora y a veces la intermitente red digital, no es del agrado del docente rural al tiempo que sólo se aprende en la experiencia propia y/o con los colegas, pues no se enseña en la formación docente. Finalmente, se percibe la función administrativa como una sobrecarga laboral respecto del docente urbano que también se impondría desde la gestión educativa como una prioridad contable de la escuela rural.

5.4. Un actor educativo con perfiles, trayectorias y actividades entre el campo y la ciudad

La presencia de las TIC en una institución educativa como la escuela rural interpela específicamente todas las dimensiones constitutivas: didáctico-pedagógica, organizacional, administrativa y comunitaria. Así, repercute 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.

Este capítulo, en consecuencia, caracterizó en términos socio-educacionales a los docentes de las escuelas rurales primarias y públicas comprendidas en el trabajo de campo de la investigación bajo el supuesto de que la apropiación de las TIC en dichas instituciones educativas implica, entre otros aspectos, un imprescindible reconocimiento, hasta ahora quizás desconocido o poco estudiado en la teoría social, de varias dimensiones complejas de estos actores de la escuela del campo de la pampa argentina.

I. En primera instancia, 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 que constituyen objetos sociales específicos, alcanzan diferentes instancias y, de este modo, se concibe que la rurbanidad atraviesa a sujetos, espacios y experiencias, entre otros fenómenos considerados como rurbanos.

En este sentido, se destaca una clave femenina en el magisterio docente de un departamento de dicha región: sólo uno de los docentes entrevistados es varón. A su vez, sólo tres de los 19 docentes residían en la escuela durante la semana de clases. Esta situación constituye todo un indicio de la condición rurbana de estos actores de la educación ruralizada, o sea una posición de mediadores entre territorios urbanos y rurales,

que es reconocida también desde las expresiones significativas de maestras entrevistadas en el trabajo de campo.

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 profesor de primer y segundo nivel de EGB (Educación General Básica) o como profesor de educación primaria (dos casos). La duración de estas formaciones osciló entre los dos y cuatro años. Adicionalmente, sólo cuatro de las maestras completaron el postítulo específico en educación rural administrado desde el Ministerio de Educación de la Nación.

A su vez, los datos sobre la antigüedad de los docentes en el trabajo indicarían que apenas cuatro de las maestras comenzaron a trabajar directamente en la escuela rural. De este modo, la antigüedad promedio en la docencia en general supera los 18 años al tiempo que la antigüedad en la docencia no supera los 15 años. Por otra parte, al momento de la entrevista cinco de cada seis docentes ocupaban cargos de personal único en la institución. Esta situación implica que una amplia mayoría de las escuelas visitadas contaban con un único docente a cargo.

II. En segunda instancia, desde una perspectiva socio-diacrónica se consideró que el conocimiento de la *trayectoria escolar y laboral* del docente rural de la pampa cordobesa representa una condición de posibilidad de sus condiciones actuales por cuanto en su recorrido previo maestros y 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 la ruralidad.

¿Cómo se hace una maestra rural? Los diversos testimonios dicen de los arduos esfuerzos de maestros y maestras al comenzar su trabajo en la escuela primaria y estatal de la ruralidad 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. Otros docentes, en cambio, accedieron a la escuela rural primaria y pública luego de procesos más extensos de trabajo en escuelas urbanas. Expresan, en consecuencia el carácter cuasi obligatorio de ciertas posiciones laborales al tiempo reconocen las diferencias en el 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 la ruralidad. Respecto de estas situaciones las maestras dicen sobre criterios pedagógicos como el de “contenidos con fundamentos”, el cursado de otros estudios sistemáticos que trataron de vincular al plurigrado, el esfuerzo por adaptar los contenidos y modos de trabajo de la escuela primaria urbana a su equivalente de la ruralidad y el aprendizaje mediante el trabajo gradual de un mismo contenido con los alumnos de diferentes grados agrupados en el plurigrado o multigrado de la escuela rural.

Como se dijo, sólo cuatro de las maestras entrevistadas completaron el acaso pionero postítulo específico en educación rural administrado desde el Ministerio de Educación de la Nación. Estos docentes rescatan dicha formación como una experiencia casi única en un contexto de pocas o nulas oportunidades para perfeccionar el siempre complejo trabajo del docente en la ruralidad. Reconocen varios aspectos positivos: el postítulo respondió a una necesidad docente, contemplaba modos de trabajo innovadores, cubría algunos gastos de los alumnos, otorgaba importancia al contexto de la educación rural, fomentaba el trabajo práctico con los alumnos y promovía el agrupamiento entre docentes rurales. Finalmente, una de las participantes interpela el énfasis teórico de dicho curso al tiempo que otras reclaman una re-edición más accesible.

En nuestro relevamiento de las trayectorias docentes emergieron explícitamente también varias miradas pedagógicas y valoraciones de la escuela rural. De este modo, entre otras de las concepciones pedagógicas explicitadas por los docentes de la escuela rural primaria y estatal se destaca una educación personalizada, donde cada uno avanza según sus posibilidades, en un formato con continuidad pedagógica más compatible con la escuela rural. Asimismo, las maestras explicitan ciertas valoraciones sobre la escuela rural desplegando las concepciones sobre por qué trabajar en estas instituciones educativas, sus criterios del gusto o agrado por la escuela rural y las reflexiones acerca de la residencia cotidiana en la escuela del campo. En todas estas expresiones de docentes de la escuela rural de la pampa cordobesa subyace o se explicita la comparación con otra institución educativa: la escuela urbana. Estos fundamentos explícitos del trabajo en la escuela rural conducen en ocasiones a que los docentes enuncien la expresión “me gusta la escuela rural” como un fenómeno atípico entre la clase general de los docentes. Esta valoración positiva se reitera entre las maestras, a veces casi como una alternativa de vida, como una opción que no desconoce algunos de los contratiempos y costos del trabajo docente en la ruralidad del sur cordobés:

Como se dijo, en el período del trabajo de campo apenas tres de los diecinueve docentes entrevistados residían en la escuela rural. En consecuencia, si los docentes residieron en la escuela rural del sur cordobés, como recuerdan algunas de las maestras con más experiencia en la ruralidad, en el siglo XXI la norma sería la residencia de los maestros en los pueblos y las ciudades relativamente próximos a las escuelas rurales. Sin embargo, la estadía del docente en el campo, sea en la escuela o en una explotación agropecuaria, constituiría una especie de dilema para maestras y maestros que llegan a considerar a la institución educativa como un segundo hogar.

¿Cómo significan los docentes de la ruralidad pampeano-cordobesa esta tendencia al aislamiento que imponen el trabajo bajo el plurigrado y, según se analizó en el capítulo III, la soledad de unos territorios rurales hoy casi vaciados de personas pero no de relaciones sociales agrarias? La soledad en la ruralidad es percibida por los docentes como un rasgo más específico de la labor pedagógica, que dificulta el trabajo cotidiano y al que corresponde acomodarse o adaptarse. Incluso algunas maestras dicen sobre la situación invisibilizada de la escuela rural del sur cordobés y la falta de promoción de la reflexión colectiva entre pares. Ante esta fuerte sensación de soledad, que se amplificaría con una relativa falta de apoyo familiar al aprendizaje de los alumnos, los docentes destacan algunos aspectos que contribuyen a morigerar el aislamiento: dicho postítulo específico en

educación rural, los vínculos con los alumnos y sus familiares, el aporte emergente de la telefonía móvil y las redes digitales así como el agrupamiento docente que reduce distancias y facilita contactos entre maestras y alumnos de diferentes escuelas. En este sentido, la relación entre colegas, a veces de una misma escuela rural pero más frecuentemente entre maestras de distintas instituciones de la ruralidad, es significada por los docentes rurales de la pampa cordobesa como un contrapeso significativo a la soledad del trabajo cotidiano en condiciones de aislamiento territorial. Las expresiones de las maestras indican, en consecuencia, sobre los contactos con profesores cercanos de otros niveles educativos, los proyectos comunes con actividades de encuentro entre miembros de las escuelas, la resolución en conjunto de las tareas solicitadas por la inspección escolar provincial y las experiencias compartidas de formación en servicio. Por otra parte, los inspectores escolares constituyen el agente de la gestión educativa más cercano a las, como se dijo, bastante aisladas maestras de la ruralidad de la pampa cordobesa. Así, la relación entre los docentes de la escuela rural primaria y estatal y dichos agentes de supervisión y control pareciera algo ambivalente por cuanto algunas maestras rurales, por un lado, reconocen su rol de apoyo en el asesoramiento pedagógico, su capacidad para reunir a los docentes y su experiencia en la ruralidad mientras que otras docentes destacan la insuficiente cantidad de inspectores en el amplio territorio del sur de Córdoba, su “bombardeo” de mensajes con demandas de gestión educativa, cierta insensibilidad para contemplar situaciones particulares del docente y el compromiso diverso que asumen con su trabajo de supervisión y control.

El problema del traslado de los docentes, los auxiliares y los estudiantes es central en la ruralidad cordobesa con amplias distancias e insuficiente infraestructura vial. En este sentido, los modos, los medios y las contingencias del transporte emergen como un tema recurrente de las entrevistas a unos docentes de la escuela del campo que en general utilizan el auto, la camioneta o la motocicleta particular para desplazarse cotidianamente al lugar de trabajo. Las diversas declaraciones de los docentes configuran un complejo razonamiento acerca de las condiciones del transporte cotidiano entre la residencia doméstica, en general en áreas urbanas, y la escuela rural como lugar de trabajo.

Otro capítulo importante del diálogo con los docentes entrevistados aludió a las condiciones laborales actuales de la escuela rural primaria y pública. Los testimonios de las maestras interpelan a las políticas educativas pues significan demandas de iniciativas más integrales dirigidas a los planteles de docencia de la ruralidad. De este modo, los docentes refieren al pluriempleo, a las múltiples tareas y funciones, al salario y a la autoridad del docente en el aula y la escuela como cuatro condiciones significativas del trabajo cotidiano en las escuelas de la ruralidad pampeano-cordobesa.

En éstas, en particular aquellas con personal único como casi todas las comprendidas en el trabajo de campo, los docentes del sur cordobés realizan múltiples tareas asociadas a al menos tres roles escolares así como otras funciones asociadas a la mediación entre los mundos urbanos y rurales de la pampa del sur cordobés. Por un lado, casi siempre en un único trabajador de la docencia, la maestra, se acumulan en diferentes amalgamas al menos tres roles laborales que en la escuela urbana corresponden a sujetos diferentes: directora, maestra del plurigrado y auxiliar docente. Por otra parte, cierto conjunto de actividades diversas y también frecuentes -asistenciales, de prestación de servicios y de atención de consultas, entre otras- se relacionan con el rol de mediación entre los mundos urbanos y

rurales de la región asumidos por el docente rural. En ese marco, emergen la preocupación por el salario docente y el mantenimiento de la autoridad en el aula y la escuela como sensibilidades habituales de una compleja cotidianeidad laboral.

III. En una tercera instancia, interesó conocer ¿cómo es una *jornada laboral* del solitario docente multitareas de la escuela rural primaria y pública en una institución educativa atravesada por significativas carencias de servicios básicos y que despliega el plurigrado como modalidad pedagógica? Las expresiones de las maestras suman diferentes actividades de una rutina laboral cotidiana con múltiples tareas que, para el caso mayoritario de los docentes residentes fuera de la escuela y dentro de un patrón de trabajo flexible y personalizado dentro del aula, configura una secuencia diferente, al menos en parte, de la enseñanza de la escuela urbana.

Dentro de este cotidiano docente, asimismo, el proceso de enseñanza bajo la modalidad del plurigrado demanda del docente, 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 segmentos de la educación primaria. Así los docentes reconocen esta o modulación de los contenidos como una estrategia autónoma que facilita la planificación de las clases, viabiliza el trabajo pedagógico en el aula y supone un difícil manejo de lugares y momentos de la enseñanza.

Finalmente, dado dicho carácter de personal único en la escuela ruralizada, el docente asume un conjunto de tareas administrativas, en general hoy informatizadas o digitalizadas, específicas del rol de director en la escuela urbana. De este modo, la complejidad del trabajo administrativo realizado cotidianamente corresponde al desempeño del rol de director/a, uno más entre otros asumidos por el docente de la escuela rural primaria del sur de la pampa cordobesa. Ese actor educativo rurbano -un híbrido de perfiles, trayectorias y actividades entre el campo y la ciudad- cuyo acceso multidimensional a las TIC se documenta en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO VI

Escuelas ruralizadas, docentes rurbanos y tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la pampa cordobesa

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

Los desarrollos tecnológicos constituyen una de las características más visibles del siglo XXI pues atraviesan las distintas dimensiones de la vida cotidiana de las personas. Miége (2010) comprende que actualmente cabe hablar de arraigo social de las TIC para reconocer los procesos que contribuyen al crecimiento y radicación de dispositivos y redes digitales. En este sentido, Winocur (2009) sostiene que las tecnologías están presentes en el imaginario de todos los grupos sociales, más allá del acceso a ellas o no y al margen de los usos generados, porque en la vida diaria interactúan con artefactos digitales produciendo distintos significados sociales.

De esta manera y con un entorno tecnocultural global (Fainholc, 2007; Cabello, 2008; Mattelart, 2010) van gestándose nuevas formas de socialidad, es decir modos de buscar y cultivar relaciones con otros para lograr un fin común o la satisfacción de alguna necesidad. En este sentido, Van Dijck (2016) postula que las tecnologías de la comunicación evolucionaron como parte de las prácticas sociales de los sujetos y que si bien éstas asisten a moldear la cotidianeidad de las personas al mismo tiempo integran al tejido institucional de la sociedad una forma de socialidad. En este caso la autora hace referencia a los medios sociales o conectivos, entendidos como grupo de aplicaciones de internet construidas sobre las bases ideológicas y tecnológicas de las web 2.0 a los efectos de permitir la creación y el intercambio de contenidos entre los usuarios. Reconoce así que las distintas plataformas y sitios de red social, de contenidos generados por los usuarios, de mercadotecnia/ comercialización y de juegos y entretenimiento generan un ecosistema de medios conectivos en donde toda la información se codifica en algoritmos estructurando una forma particular la socialidad en línea.

Por otro lado, Winocur (2009) insiste en que las TIC no solo modifican las formas de operar y pensar de los sujetos sino que son éstos quienes cambian los “usos previstos” de las tecnologías para volverlas compatibles con sus trayectorias biográficas y sus sistemas de referencia socio-culturales. Estas ideas se aproximan a algunos de los planteos de Feenberg (1999) con la teoría crítica de la tecnología, específicamente la “teoría de la instrumentación” en donde postula que la tecnología tiene esencialmente dos aspectos: uno denominado “instrumentalización primaria” y el otro llamado “instrumentalización secundaria”. El primero refiere a la constitución de los objetos y sujetos técnicos mientras que el segundo alude a las explicaciones sobre la incorporación de los objetos y sujetos constituidos en las redes técnicas reales. Así la instrumentalización primaria caracteriza las posibilidades técnicas de cada sociedad y la secundaria contiene aspectos culturales que evolucionan de dicha técnica. Según esta perspectiva la tecnología debe ser necesariamente

analizada en dos niveles, el de nuestra original relación funcional con la realidad y el del diseño e implementación, considerando que en ambos niveles intervienen cuestiones objetivas y subjetivas (Feenberg, 2005: 112). En el primer nivel se buscan “oportunidades de utilidad”, simplificando los objetos para su incorporación según posibilidades utilizables y en el segundo nivel se integran dichos objetos según preferencias sociales en un entorno natural y social. De esta manera, las ideas de Winocur (2009) sobre las modificaciones en los usos preestablecidos de los artefactos digitales por las personas se asociarían a la dialéctica entre la instrumentación primaria y la secundaria ya que cada tecnología se orienta hacia un uso, desde una conciencia de las cualidades que posee, y son las restricciones sociales y culturales las configuradoras del destino de dicha tecnología.

La cuestión contemporánea de las ambivalentes TIC no parece para nada superflua y, dada la complejidad que presenta, corresponde como ciudadanos no solo comprender la lógica de funcionamiento de los diferentes dispositivos digitales como la computadora, la telefonía móvil y las redes, entre otras tecnologías. Por el contrario, cabe desplegar la capacidad de tomar posición y decidir reflexiva y críticamente qué hacer con ellos.

En tanto esta cuestión interpela a la formación, la escuela es una de las instituciones tensionadas respecto a la problemática y, específicamente, en nuestra investigación las instituciones educativas involucradas son las rurales primarias y estatales y sus maestras como actores responsables de enriquecer el capital cultural de los niños escolarizados en ese contexto.

En ese sentido, Cabello y Morales (2011) expresan que la voluntad política debe tender puentes entre la educación y el espacio comunitario apostando a alentar procesos de apropiación de los medios de comunicación y las TIC. Para las autoras la apropiación comprende a “(...) aquellas prácticas a través de las cuales los sujetos, habiendo realizado una elucidación acerca de las determinaciones económicas, sociales e ideológicas atribuibles a los medios, las TIC y los discursos que son portadores y que circulan en su entorno cotidiano, expresan en el uso competente de esos objetos su deseo y libertad de adaptarlos creativamente a sus propias necesidades, convicciones o intereses, en el marco de la construcción de proyectos de autonomía individual y colectiva”. (Morales, 2009:143). En esta línea, las especialistas sostienen que la noción de apropiación indicaría un tipo de relación entre los sujetos y las tecnologías, en donde la educación es llamada a cumplir un papel fundamental en la construcción de habilidades respecto de las herramientas tecnológicas.

Nuestro estudio comprende un análisis desde una perspectiva situada de los procesos de integración o apropiación de las TIC por los/as maestros/as rurales de las escuelas ruralizadas de un departamento del sur de la pampa cordobesa. Como se indica en el capítulo 2, el carácter situado del acceso a los dispositivos digitales implica discriminar en la experiencia de los sujetos dos lógicas de apropiación de las tecnologías en el espacio rural: esto es las dinámicas interpenetradas en las condiciones del contexto (ver capítulos 3 y 4) y las posiciones o atributos del sujeto, objeto del presente capítulo. Las condiciones del contexto incluyen la infraestructura tecnológica disponible con un cierto grado de actualización, la situación económica que define la carencia o disponibilidad de los recursos para acceder a las redes y las políticas públicas para el acceso y participación en las redes digitales. Otro aspecto a considerar corresponde a los rasgos de la escuela rural

que enmarcan los procesos de apropiación de las TIC por los sujetos escolares. A su vez, las posiciones de los sujetos destacan las similitudes y diferencias de maestros/as, como heterogéneos actores rurales o más precisamente rurbanos (ver capítulo 5), en sus vínculos con los dispositivos digitales en términos de -como propone Van Dijk (2002)- sus disposiciones, condiciones materiales, habilidades y usos. A estos rasgos se le suma, desde una perspectiva más dinámica, la dimensión de los modos de aprendizaje de las TIC por las maestras rurales.

Este capítulo pretende reconocer los procesos de apropiación situada de las TIC por parte de los docentes rurbanos de dicha región desde las dimensiones individuales comprendidas en el acceso a estas tecnologías identificadas previamente (ver capítulo 2). Los testimonios de docentes reproducidos corresponden al dilatado e intermitente trabajo de campo con 16 entrevistas in situ a 19 maestras rurales en el período comprendido entre noviembre de 2013 y diciembre de 2016. A continuación se discuten ciertas posibilidades técnicas de integrar las TIC en las dimensiones pedagógica, organizacional-administrativa y comunitaria de dichas instituciones educativas primarias. Luego se analizarán las vivencias y experiencias de las maestras rurales en términos de condiciones materiales, disposiciones, habilidades, usos y modos de aprendizaje relativos a las TIC.

6.1. Horizontes de posibilidad de las TIC en las escuelas primarias

La educación, en particular en su segmento público de nivel primario, debe asumir los desafíos que presentan los cambios socioculturales de las sociedades a lo largo de la historia. Las TIC constituyen uno de los emergentes en este sentido, visualizado desde hace años pues están presentes en la mayoría de las actividades de los espacios públicos y privados. Es por ello que existe consenso generalizado entre los diversos ámbitos sobre la incorporación de las herramientas digitales al sistema educativo, convirtiéndose así en una cuestión indiscutible en la agenda de políticas públicas de Argentina, aunque también se reconocen divergencias acerca de los modos de integración de las mismas (Tedesco y Steinberg, 2015).

Los autores mencionados, advierten que los objetivos de incorporar las TIC, las formas, las modalidades y los tiempos para hacerlo son objetos de controversias y experimentación. Asimismo, ambos especialistas comprenden que en la bibliografía pedagógica y en las políticas educativas las discusiones giran alrededor del concepto de “cultura digital” y de las demandas de incorporar las nuevas tecnologías en las bases de los diseños curriculares de los distintos niveles. De esta manera, uno de los retos actuales de la formación se define por cómo contribuir en la alfabetización dentro de un mundo globalizado y digital que permita transformar algunas dimensiones de la escuela, en este caso las rurales de nivel primario, con el propósito de mejorar la calidad educativa.

En este sentido, la idea es pensar en las posibilidades que los dispositivos digitales con sus aplicaciones y programas presentan para trabajar desde las instituciones escolares, entendiendo que son los docentes también quienes deben posicionarse como experimentadores de posibilidades, si cuentan con capacidades al respecto, y/o como nuevos aprendices, si no disponen de las habilidades correspondientes.

Posibilidades de trabajo con las TIC según dimensiones de la escuela

Ya desde la legislación específica previa, o sea la Ley Federal de Educación (1993), el Estado mostraba en su agenda el interés por, entre otros aspectos, la incorporación de las computadoras cuyo rol determinante para su utilización estaría apuntalado en la apropiación por parte de los docentes. Hoy los discursos y las acciones que se desprenden de la vigente Ley Nacional de Educación (2006) tienden a lograr ciudadanos digitalmente alfabetizados para acceder a la información de manera reflexiva y crítica, instalando nuevamente en el centro de la cuestión al rol de los maestros. Esta posición se traduce en pensar que una educación integral no significa sólo la alfabetización en áreas como Lengua, Matemática y Ciencias ni tampoco con acceder y manejar de manera elemental objetos tecnológicos. En consecuencia, es necesario, como expone Tedesco (2015), dominar las TIC de tal manera que constituyan un vehículo para comprender el mundo y poder expresarse.

Levis (2011) advierte que los usos educativos de las TIC son poco significativos porque se basan más en lograr que los estudiantes manejen correctamente las herramientas tecnológicas y no en que desarrollen la capacidad de construir significados sobre estas. Steinberg (2015) agrega que existe bajo impacto respecto del uso de las tecnologías con los resultados de aprendizaje de los alumnos ya que muchos proyectos que las integran están acompañados por versiones banalizadas de alguna teoría pedagógica como el constructivismo y otras propuestas didácticas evidencian distancias entre los discursos teóricos y la utilización real, pues se usan las herramientas digitales con el mismo sentido que otros instrumentos tradicionales. Pese a ello, reconoce la autora que existen instituciones con desarrollo de prácticas educativas innovadoras para aprovechar las potencialidades pedagógicas que ofrecen los diversos dispositivos digitales.

En este sentido, la incorporación de las TIC a la vida de la institución educativa no se hace en el vacío y tampoco implica un proceso lineal. Estas tecnologías se integran a cada cultura institucional, cargada de múltiples historias y trayectorias, adquiriendo distintos sentidos según las potencialidades exploradas.

A continuación se presentan algunas de las posibilidades que las TIC ofrecen para el trabajo sobre distintas dimensiones dentro de escuelas primarias y estatales como las rurales del sur de Córdoba. Se retoma, así, la caracterización que Frigerio, Poggi y Tiramonti (1992) hacen de las instituciones educativas destacando sus dimensiones pedagógica, comunitaria, organizacional y administrativa, siempre en continúa relación a pesar de que en algunas situaciones prime una sobre la otra.

En la dimensión pedagógica

Este eje apunta a comprender de qué manera las TIC pueden insertarse en la propuesta curricular de la escuela primaria considerando el desarrollo de todas las áreas con sus aprendizajes y contenidos. En este sentido Libedinsky, Pérez y otros (2015) proponen algunas líneas de trabajo para integrar el conocimiento tecnológico, pedagógico y disciplinar.

En cuanto a la enseñanza de la literatura asistida por TIC postulan el uso de diferentes programas desde los que se puede operar con red digital o en línea (Internet)

como por ejemplo Glogs que forma parte de la plataforma Edugloster. Esta herramienta permite crear carteles multimediales en línea en donde los estudiantes pueden integrar textos, fotos, videos, gráficos, sonidos y dibujos en relación a los contenidos que estén abordando. Asimismo se pueden desarrollar proyectos de lectura social on line, con el objetivo de que los alumnos compartan lo que leen a través de un diario de lectura en línea. Dicha propuesta se podría abordar entre dos grados o más, en donde también se propongan otras tareas vinculadas a la comprensión lectora como: preguntas, elaboración de argumentos, búsqueda de datos del autor y elección de citas significativas, etc.

La promoción de espacios de radio y radioteatro utilizando bancos de sonidos en línea como FindSounds o AudioKioscoIvoox se convierte en otra estrategia para incorporar las tecnologías digitales al aula. Ambos programas permiten reproducir, descargar y compartir audios con efectos sonoros descargados o creados por los propios alumnos.

Algunos sitios en línea, como el Webware “Story Jumper”, permiten el armado de un libro digital con la incorporación de fotos, ilustraciones y escritos producto de la actividad de los niños/as. Entre otros entornos vinculados a la elaboración de textos completos, encontramos un espacio virtual llamado Lim para la creación de libros interactivos. También la tarea de escritura puede ser colaborativa si pensamos en servicios, como Google Drive, que habilitan el almacenamiento de datos en una nube de la red digital. Este servicio es gratuito y consta de una plataforma en la que alumnos y maestros pueden crear carpetas, guardar y compartir todo tipo de archivos. De esta manera es viable el trabajo en conjunto con otras escuelas en la escritura de un periódico y en la elaboración de un guión radial, entre otras producciones. Asimismo las herramientas que presenta Storyboards son muy apropiadas para que los estudiantes aprendan a escribir un guión y luego representarlo gráficamente. Este programa genera una secuencia de imágenes o ilustraciones que hacen de guía al argumento de una historia y permiten previsualizar un resultado. Es una técnica utilizada, por ejemplo, para la producción de cómics, ya que cuenta con una amplia colección de recursos (imágenes, textos, formas, sonidos, etc.) que se insertan en las viñetas que los alumnos puedan establecer.

En las redes sociales digitales, como Facebook y Twitter, los alumnos tendrán la posibilidad de armar perfiles de los personajes de las historias que leen, en el caso de la primera, y, en el segundo, contar una historia desde un relato polifónico. Asimismo programas, como Skype, permiten comunicaciones de textos, voz y video posibilitando a los alumnos realizar entrevistas a escritores, periodistas y/o personalidades destacadas.

La construcción de páginas web, como los blogs, constituyen otra alternativa para que los estudiantes compartan experiencias, narraciones, fotografías, documentos, videos, audios, presentaciones multimediales y dibujos relacionados con su propia escuela, el barrio, la localidad o en producciones ficcionales.

Entre los programas aptos para el trabajo sin conexión encontramos Gimp o Microsoft Paint los cuales permiten diseñar por ejemplo tapas de libros, afiches publicitando determinados textos, entre otros. En el área de Lengua los procesadores de texto como Microsoft Word o Word Pad resultan esenciales para que los estudiantes elaboren diversos tipos de textos teniendo la posibilidad de guardar y recuperar los borradores sobre sus avances en la escritura. Asimismo una herramienta web gratuita como Tagxedo permite crear presentaciones visuales que recogen múltiples términos y/o

palabras a partir de un documento, noticia o sitio web formando a su vez una imagen o logotipo.

Para emplear las TIC en áreas como Ciencias Sociales y Ciencias Naturales aparecen varias modalidades de trabajo que, aunque tienden al desarrollo de la habilidad para la búsqueda de información por la web, también se basan en la producción de conocimientos y en la organización de los datos.

Google es un buscador en red cuya diversidad de operaciones permite a los estudiantes visitar museos virtuales, observar fotografías, objetos, hacer consultas y captar imágenes, entre otros usos. A su vez, con portales de Internet como Youtube los alumnos fácilmente pueden acceder a un canal para subir sus propios tutoriales respecto a un tema, descargar videos, dejar comentarios, etc.

Una alternativa para explorar el contenido geográfico del planeta terrestre lo provee un software como Google Earth, ya que permite recorrer cualquier lugar del territorio y ver imágenes satelitales, mapas, relieves y edificios en 3D. Google Maps constituye otra opción como servidor que contribuye a que los alumnos localicen distintos puntos del mundo y evalúen cómo podrían llegar a esos lugares. En cuanto a la creación de planos y mapas por los propios niños/as, el programa informático de ArcView resulta ser una buena estrategia para abordar cuestiones vinculadas al reconocimiento del espacio.

La construcción de habilidades vinculadas a la investigación y el desarrollo de actitudes científicas por parte de los estudiantes en las áreas vinculadas a las ciencias se lograría también utilizando por ejemplo alguna Webquest. Este modelo didáctico situado en la red permite que el docente cree las condiciones didácticas para guiar a los niños en la resolución de las tareas utilizando la mayor parte de la información de Internet. Asimismo para potenciar las capacidades vinculadas a la investigación, existen herramientas como Scratch cuyo lenguaje de programación facilita crear historias interactivas, juegos y animaciones compartiéndolas con otras personas en la Web. Aquí los alumnos pueden realizar modelizaciones para contrastar ideas intuitivas de ideas científicas.

Los datos en ciencias son de suma relevancia y cuando los estudiantes buscan por ejemplo en Internet suelen encontrar caudales de información sobre un tema a estudiar. Es por ello que la organización de las ideas y conceptos se convierte en objeto de enseñanza para que el alumno logre la apropiación óptima. En este sentido, las tecnologías nos presentan varias opciones, entre ellas el software Microsoft StickySorter, diseñado para organizar información mediante la creación de anotaciones en un mural digital. Su uso serviría para ordenar ideas, compartirlas o trabajar colaborativamente sobre ellas. En este caso, con los niños de la escuela primaria, podría utilizarse para realizar una lluvia de ideas y organizar un listado de tareas o actividades. Otra opción está representada por la herramienta C-Map Tools que sirve para confeccionar esquemas conceptuales. El objetivo del programa consiste en presentar gráficamente conceptos teóricos y como tal dispone, con acceso a Internet, de una colección de trabajos que pueden orientar los proyectos de los alumnos o simplemente establecen una base para diseñar un mapa conceptual.

Las presentaciones multimediales son de uso corriente para demostrar, por ejemplo, los resultados que los alumnos han logrado como consecuencia de un proyecto. De esta manera aparecen programas como Impress que construye presentaciones con los cliparts en

2 y 3 dimensiones, efectos especiales, animaciones y herramientas con diseño de alto impacto. Otra estrategia para socializar datos está representada por Prezi, cuyo servicio online también permite diseñar presentaciones multimediales donde pueden integrarse imágenes, textos y videos.

Skydrive o Dropbox son servicios de almacenamiento online, es decir una especie de disco duro en la red para almacenar archivos como documentos y fotos y acceder a ellos desde cualquier equipo con conexión a Internet. Para abordar las ciencias, estas herramientas son importantes si se pretende que los estudiantes hagan visibles sus formas de pensar por medio de representaciones como organizadores gráficos, diarios personales y portafolios en línea.

En ciencias, el contacto con especialistas y/u otras personas que traten el contenido que los docentes pretenden enseñar sería una estrategia más para que los estudiantes se acerquen de otra manera a las problemáticas estudiadas y a la vez despierten interés en seguir explorando otras cuestiones asociadas. Para hacer viable el desarrollo de una entrevista, con expertos se podría hacer uso del software llamado Skype, propiciando así el desarrollo de videoconferencias con debates, intercambios, etc.

El programa informático Atlas.ti. presenta otra posibilidad para trabajar en ciencias ya que hace posible el análisis cualitativo de datos textuales. En este caso los alumnos pueden utilizarlo para el examen exhaustivo de entrevistas realizadas.

La enseñanza de Matemática a través de las TIC se puede desarrollar a través de varios programas aptos para trabajar los distintos contenidos a enseñar y que no necesitan en muchos casos de conexión a Internet. Asimismo es el docente quien tiene la posibilidad de organizar las condiciones didácticas para usar las herramientas digitales de acuerdo al enfoque pedagógico sobre esta área definido por el diseño curricular jurisdiccional y/o el propio docente.

El programa Geogebra combina dinámicamente actividades para que los estudiantes aprendan geometría, álgebra, análisis y estadística. Es una herramienta que posibilita la construcción por parte del propio alumno y a la vez la articulación con otros programas para elaborar por ejemplo tutoriales sobre la construcción de cuadriláteros. Asimismo para trabajar con geometría existe una multiplataforma llamada CaRMetal que permite que los alumnos dibujen rectas, semirrectas, paralelas, perpendiculares, segmentos, circunferencias, polígonos, ángulos, etc. Además, es posible que los niños realicen cálculos matemáticos así como que añadan texto sobre la superficie de la representación y obtengan información sobre cada uno de los puntos creados.

Para enseñar fracciones, existe el programa KBruch que permite abordar este contenido de dos modos distintos: estilo libre y aprendizaje. Dentro del primero podemos encontrar cuatro tipos de ejercicios con contenidos diferentes: aritmética, para hacer operaciones con las fracciones, comparación de fracciones, conversión para convertir un número dado en fracción y factorización, para descomponer un número en sus factores primos y porcentaje. Asimismo el programa genera tareas que el docente puede configurar para ser resueltas mostrándole luego las estadísticas de las respuestas correctas e incorrectas de los estudiantes.

Otro programa informático que permite realizar tareas contables y financieras es Microsoft Excel. Con esta herramienta los alumnos pueden realizar diferentes operaciones matemáticas y construir gráficos de todo tipo incorporando distintas variables.

Las TIC también vienen ganando espacios en otras áreas, no menos importantes para abordar desde la escuela primaria como la enseñanza de lenguas extranjeras, la plástica y la música.

En el caso de las lenguas las propuestas con las tecnologías dirigidas a los niños giran en torno a aprender a leer, hablar, escribir y escuchar como así también a comprender acerca de lo que sucede en otros lugares del mundo enriqueciendo sus repertorios lingüísticos. Con el acceso a Internet los estudiantes pueden utilizar los diccionarios en línea, para leer diversidad de textos en otros idiomas, contactarse a través de distintos programas como Skype con niños de otros colegios, dejar comentarios en sitios o blogs de otras escuelas en la lengua que utilicen y ver películas, entre otros usos.

Respecto a las artes visuales aparecen programas para que los alumnos utilicen como el Paint que permite la edición de fotografías, el TuxPaint como software de edición de imágenes y el AWW para dibujo colaborativo en línea. Hay otra estrategia como Google Art Project que permite a cualquier persona el acceso a obras de arte desde su casa o la escuela online y en alta definición.

Las prácticas de enseñanza ligadas a la música también pueden desplegarse desde dispositivos tecnológicos ya que existen diversos recursos para abordar los conocimientos vinculados a esta área. El Audacity, por ejemplo, es una aplicación que permite grabar y editar audio y sonidos. Asimismo tiene la opción de mezclar música y voz. Otra posibilidad la brindan los simuladores para ejecutar algún instrumento de manera digital, como por ejemplo Jam y Webware que generan música online.

En la dimensión organizacional y administrativa

Este eje alude al conjunto de aspectos estructurales visibles en cada establecimiento educativo y que, por lo tanto, determinan un estilo de funcionamiento. Asimismo lo administrativo incluye las acciones que hacen posible la gobernabilidad de la institución. En este sentido, la incorporación de las TIC se relaciona con actividades como habilitar canales y circuitos de la información y comunicación al interior como al exterior de la escuela, el registro y seguimiento de las trayectorias escolares específicas de los alumnos (ingreso, permanencia, egreso, pases a otros establecimientos), adaptaciones curriculares u otras experiencias de inclusión.

Dentro de las propuestas respecto de esta dimensión se reconoce a “Gestión de Estudiantes” elaborado por el Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba. Este Sistema Web de Gestión Administrativa y Académica abarca todos los niveles educativos: Inicial, Primario, Secundario y Superior. Su objetivo fundamental es brindar información sobre la población estudiantil discriminada según zona geográfica, ciclo lectivo y escuela. Este sistema permite conocer el historial académico de cada alumno reconociendo el inicio

y fin de cada nivel, las escuelas por las que transitó, sus trayectorias, datos académicos como el informe de progreso escolar y sus vínculos familiares.

Plataformas tecnológicas como la CIDI (Ciudadano Digital) constituyen otra herramienta para la tarea administrativa de las escuelas pues posibilitan que las personas físicas y jurídicas accedan a través de una cuenta de usuario a todos los trámites y servicios digitales ofrecidos por el gobierno de Córdoba. Para los colegios y en especial para los docentes de nivel primario esta herramienta es fundamental para el pedido de licencias o carpetas médicas, el acceso al recibo digital, la gestión de constancias de servicios, el seguimiento de los MAB (Movimientos de Alta y Baja) y el control de ausentismo en aquellos establecimientos que cuenten con el reloj biométrico.

Como otras alternativas tecnológicas disponibles para que las escuelas accedan a los canales de comunicación se destacan el correo o la mensajería electrónica, la telefonía celular y las redes sociales digitales. Hoy en día la mayoría de los establecimientos educativos urbanos cuenta con grupos cerrados en Facebook y en WhatsApp para facilitar la transmisión de información de manera inmediata.

En la dimensión comunitaria

Este eje refiere a las actividades que promueven la participación de los diferentes actores en la toma de decisiones y en las tareas de la escuela así como la relación con los representantes del ámbito en que está inmersa la misma. De acuerdo a ello, en este apartado se expresa de qué manera las TIC estimulan las acciones que hacen a que la institución educativa se abra a la comunidad.

Como ya mencionamos, es difícil atomizar las dimensiones porque suponen una interrelación constante en cada situación educativa, es por ello que aquí entrarían propuestas didácticas, atravesadas por las tecnologías, que suponen la conexión con otros espacios como por ejemplo: los blogs, las entrevistas a profesionales, video-llamadas con estudiantes de otras escuelas del país, las actividades colaborativas con otras instituciones y los sitios web escolares. En cuanto a este último recurso, Aválos (2013) plantea que es significativo cómo la escuela se presenta ante la comunidad mediante la red, dejando explicitada su identidad e impronta. Esta modalidad de relación entre la escuela y la comunidad, mediatizada por las tecnologías, permite construir un espacio público en donde los visitantes conocen la historia del colegio, comprenden el ideario e identifican los principios pedagógicos que sustentan las prácticas docentes, entre otras posibilidades. También la escuela tiene la capacidad de publicar noticias significativas, mostrar trabajos elaborados por los alumnos, contactarse con ex alumnos o personas de la comunidad que participan en algún proyecto en conjunto, proponer foros de discusión, etc.

Como se sostiene en todo este apartado, las opciones propuestas por las TIC son potentes para utilizarlas en el ámbito escolar y generar aprendizajes desde un enfoque global. En este sentido, Ávalos (2013) postula que las capacidades a desarrollar desde la escuela en relación a los dispositivos tecnológicos se deben explicitar e integrar de manera sistemática en los diseños curriculares de cada nivel educativo.

La integración de las TIC a la escuela atravesando sus dimensiones constitutivas depende en gran medida de las políticas educativas pero, como expone Suchodolski (2010), son los equipos de gestión quienes deben llevar a cabo acciones para la inclusión de las TIC en el PEI (Proyecto Educativo Institucional). En este sentido, la especialista entiende que una de las tareas actuales de los equipos directivos de las instituciones educativas es el diseño de políticas institucionales que propicien los caminos para integrar las tecnologías en los aspectos pedagógicos utilizándolas a la vez como herramientas para la gestión intra e interinstitucional. Para que esta construcción sea viable es importante contar con condiciones materiales en las escuelas rurales y con docentes capacitados para explotar al máximo las posibilidades que las tecnologías brindan. Estas dos cuestiones serán tratadas en las siguientes secciones de este capítulo.

A modo de ejemplo, el Cuadro N°4 presenta algunas propuestas didácticas para ampliar el uso de las TIC en la escuela rural primaria y estatal considerando los ciclos de los alumnos, los objetivos pedagógicos, los contenidos a aprender en las áreas de conocimiento, los recursos TIC disponibles en o fuera de línea, las actividades previstas y los productos generados en éstas.

Cuadro N°3. Alternativas didácticas de uso de TIC en la escuela rural primaria y estatal

Alumno de escuela primaria según ciclo	Objetivo pedagógico o institucional	Contenido específico	Recurso TIC utilizado (en o fuera de línea)	Actividad realizada	Producto generado
Estudiantes de Primer Ciclo – Área Ciencias Sociales (3° grado)	Avanzar en la producción de textos más complejos, escribiendo de manera grupal e individual determinando propósitos y destinatarios. Interactuar con sus pares y el docente para decidir sobre la organización	Escritura de textos, cuyas narraciones incluyan descripción de personajes y de ambientes poniendo en juego estrategias de producción que respeten las pautas de organización textual, las convenciones ortográficas	Facebook- Página Oficial de la escuela. (en línea)	Conocer la página de Facebook de la escuela (objetivos de su creación, contenidos, entre otros) Escribir un relato sobre la escuela en el marco de su aniversario. Cada grupo de estudiantes elegirá sobre qué ejede la escuela escribir: la historia, el	Textos uni o multimodales sobre distintos ejes en relación con la escuela para publicar en el Facebook de la institución en el marco de cada aniversario.

	del texto y los modos de decir. Conocer, explorar y utilizar el Facebook de la escuela con objetivos comunicativos específicos.	y las reglas de puntuación.		barrio, la escuela, los docentes, etc. Cada texto se subirá a la red social. Los alumnos de los otros grupos realizarán sus comentarios en Facebook.	
Estudiantes de Segundo Ciclo – Área Ciencias Sociales (4° grado)	Desarrollar destrezas y habilidades para el uso, lectura e interpretación de diversos materiales cartográficos.	Localización geográfica y representación cartográfica de la provincia en el contexto nacional.	Google Earth (en línea)	Explicación sobre cómo descargar el programa. Reconocimiento del programa informático para su manejo. Exploración de la cartografía de la provincia de Córdoba en el marco del contexto nacional.	Álbum de fotos digitales y/o impresas sobre áreas naturales y culturales de la provincia, específicamente aquellos espacios, si los hay, vinculados al contexto local.
Estudiantes de Segundo Ciclo – Área Música (5° grado)	Ejecutar e interpretar expresiones musicales elementales con la flauta dulce a partir de un simulador digital.	Participación y disfrute de composiciones instrumentales de diferentes estilos.	Simulador digital (en línea)	Reconocimiento del simulador y de la manipulación de las notas. Ejercitación a partir de melodías simples.	Ejecución instrumental con flauta dulce individual con grabación digital.
Estudiantes de Segundo Ciclo – Área	Producir construcciones geométricas como cuadriláteros	Uso de instrumentos tecnológicos de geometría para la construcción	GeoGebra (fuera de línea)	Exploración del programa GeoGebra. Utilización de las herramientas	Tutorial sobre construcción de cuadriláteros en Youtube publicado digitalmente.

Matemática (6° grado)	, utilizando herramientas tecnológicas desde argumentos basados en propiedades puestas en juego para adaptar la figura a la información dada.	de figuras cuadriláteras.		del GeoGebra para la construcción de cuadriláteros.	
Estudiantes de Primer y Segundo Ciclo-Área Lengua	Construir narraciones ficcionales considerando los segmentos de una narración y las descripciones de personas, ambientes y diálogos. Emplear la herramienta digital para representar la narración construida.	Escritura asidua de narraciones ficcionales, incluyendo formulas de inicio y cierre y descripción de personajes, ambientes y diálogos.	StoryBoards (fuera de línea)	Elaboración de la historia teniendo en cuenta personajes, ambiente y diálogos. Explorar las posibilidades del programa Storyboards. Construcción de la narración a través del programa.	Relato audiovisual con imágenes y sonidos. Actividades de socialización de las producciones con el resto de los estudiantes.

Fuente: Carniglia, E. y Tamargo, C. en base a observaciones realizadas y bibliografía consultada.

6.2. Las condiciones materiales en TIC de las escuelas rurales y sus docentes

Según se anticipó en el Capítulo 2, una de las dimensiones de la perspectiva del acceso está dada por las condiciones materiales de las escuelas primarias rurales y sus docentes, entendiendo por ellas a la infraestructura tecnológica disponible y actualizada, la situación económica que establece carencia o disponibilidad de recursos y las políticas públicas para la apropiación de las redes digitales. En este sentido, Morales (2011) plantea que la disponibilidad de las TIC es una de las primeras cuestiones que operan como condición de posibilidad de la apropiación tecnodigital aludiendo a la necesidad de un

contexto a la vez domestico, institucional o social que defina las características del entorno tecnológico.

Los siguientes apartados presentan las voces de los/as maestros/as rurales respecto al equipamiento tecnológico de las escuelas del campo del sur de la pampa cordobesa, como así también las políticas que hacen a la adquisición de TIC y las estrategias que cada institución educativa pone en juego para obtener recursos digitales

Equipamientos tecno-comunicacionales: recursos de la escuela en la transición digital

Desde una perspectiva diacrónica podrían identificarse distintas fases o etapas históricas en la incorporación tecno-comunicacional a la escuela o la educación. En este sentido, Say- Chan (2017) recupera algunas pistas o huellas históricas que se remontan a finales del siglo XIX recordando que “los desarrollos así como los debates en torno a las máquinas de enseñanza tienen historias que preceden por muchos años al surgimiento de los dispositivos de enseñanza hiper-visualizados de la actualidad” (Say Chann; 2017:195) Para esta autora los promotores de estos dispositivos insisten en las reformas orientadas hacia el futuro a pesar de que las máquinas de la era de la información irónicamente han demostrado muchas veces operar contra aspectos delicados de la historia pasada, la memoria colectiva o la experiencia compartida.

¿Por qué en la escuela se debe trabajar con medios de comunicación? Esta pregunta nos lleva a entender que en la actualidad vivimos en una sociedad en donde los conocimientos están mediatizados y son los niños/as quienes quedan expuestos a ese gran caudal de información. Un estudio de Chaffee y Morduchowicz (1998), que cabría actualizar adaptándolo también a la realidad rural pampeana, indica que los infantes en edad escolar en la Argentina pasan casi cuatro horas frente al televisor por día, lo que en un año esto supone mil horas en la clase, y mil cuatrocientas en compañía de la pantalla. Quizás, este mismo estudio hoy arroje otros resultados acerca de los consumos televisivos de los niños, considerando otros factores como por ejemplo el mercado de la TV cada vez con mayor exclusividad para determinada etapa evolutiva.

En este marco, la enseñanza con los medios de comunicación permite que los estudiantes en la escuela exploren aspectos de la realidad social, cercana y lejana, mediata e inmediata, contribuyendo a que los mismos alumnos investiguen situaciones actuales de la que ellos también son parte. Asimismo, si consideramos que los medios son una representación del mundo, se tornan indispensables las propuestas pedagógicas que analicen las maneras en que la televisión y otros medios construyen los hechos. Esta idea se sostiene desde el principio de la no transparencia (Masterman, 1993), por el cual las intervenciones didácticas tienden a que los alumnos comprendan que los dispositivos de comunicación no son un reflejo fiel de la realidad sino que están complejamente implicados en su construcción.

Las TIC se articulan y conviven con los medios de comunicación más tradicionales como la radio, la TV, la prensa escrita y el cine, entre otros. En este sentido, Morales (2011) entiende que las tecnologías de la información y comunicación no poseen una presencia aislada en la sociedad pues su presencia se materializa de manera simultánea con la televisión, la música, los medios gráficos, los videos, etc. Es así como, por ejemplo, la

disponibilidad de una netbook en el aula puede articular un sinnúmero de posibilidades de interacción con otros medios fortaleciendo las opciones de aprendizaje. Estas consideraciones son importantes si entendemos que no existe una simetría en la distribución de la información porque, por ejemplo, el equipamiento de recursos tecnológicos en las escuelas rurales primarias argentinas es más acotado y tardío respecto de las escuelas urbanas (Carniglia, 2012). Estas limitaciones tienen su equivalente en la infraestructura de comunicación disponible en las zonas de los establecimientos educativos rurales del sur cordobés ya que los recursos para el intercambio de información son escasos al carecer de servicios en esos contextos tales como las redes de Internet y la telefonía fija.

Los/as maestros/as rurales refieren en sus discursos a la disponibilidad y el trabajo en sus escuelas con los sistemas de telecomunicación, los medios de comunicación y las TIC.

...en cuanto a mobiliario por ejemplo está equipada la escuela porque tenemos desde televisores, equipos de música, tenemos DirecTV y el canal de televisión digital, entonces tenemos dos. Este año al DirecTV lo cortaron porque dicen que iban a hacer unas refacciones para ver gratis, así que tenemos televisores en las aulas, donde podemos ver los canales, el jardín también, tenemos computadoras, las netbooks que nos dieron, digamos equipamiento tenemos... (Elena)

Tenemos televisión satelital, en un momento era DirecTV y el mismo día que nos regalaban las computadoras desde la provincia, la Nación nos mandaba SAT que es la televisión digital y no tenemos teléfono porque lo estamos tramitando ahora. En Santa Ana había un semipúblico, que Telecom había instalado que lo teníamos en la escuela y que lo teníamos que atender nosotras. Si alguien quería hablar nosotras deberíamos facilitarle, entonces nosotras para liberarnos a nosotras de ese compromiso pusieron un teléfono a moneda que funcionaba en la galería de la escuela. Entonces ahora estamos tratando de poner un teléfono fijo para la escuela porque también tenemos el problema de que no tenemos buena señal con los teléfonos celulares ya sea Personal o Claro; entonces yo lo que le estaba pidiendo a la cooperadora es que ponga un teléfono fijo porque te pasa algo en la escuela. Yo siempre tengo ese temor que me pase algo a mí o a un chico y encima tener que estar buscando señal en el mástil o en el tobogán viste.... Entonces estamos tramitando eso de tener un fijo para que yo pueda comunicarme rápido o para que un chico más grande hablara por si me pasara algo a mí porque uno nunca está exento de que te pueda pasar algo. (Claudia)

Tenemos una señal de radio y todos conocen lo que es una radio al igual que la tele, los noticieros o canales informativos porque llegan las señales de radio y televisión... En televisión tenemos el canal que manda el gobierno y teníamos DirecTV pero como lo sacaron en las escuelas rurales por lo menos, y creo que en las urbanas también, tenemos el canal que manda el gobierno y vemos canales educativos como Encuentro, Pakapaka, vemos algún canal rural y en su casa tienen el canal de aire que viene desde Laboulaye o Levalle entonces depende del lugar donde estén ubicados y ven todos los canales como en la

ciudad. En eso no hay una brecha importante y el diario se ve desde lo teórico porque acá no se ve mucho porque los padres no consumen el formato en papel para informarse sino que lo hacen por la tele; entonces lo enseñamos desde lo teórico y vemos la historia y como fueron avanzando esos medios hasta llegar a la computadora y los mails digamos que lo más directo que hay es teórico porque no tienen la posibilidad de ver en la práctica cómo funcionan. (Carolina)

E: Esta escuela tiene dos características de estructura que en general no tienen otras escuelas que hemos visitado, tiene TV satelital con el servicio de DirecTV y tiene internet inalámbrico y a partir de esa posibilidad, qué logros has notado por tener esos medios? D: Verdaderamente hay muchas cosas productivas para hacer desde internet, se puede sacar mucha información valiosa y se puede trabajar en conjunto con otras escuelas, si se trabaja bien con internet puede ser una herramienta muy linda aunque hay que saber cómo trabajarla. Yo he hecho cursos para aprender a manejarla. Es muy importante porque estos chicos que con 10 años sepan hacer un powerpoint como hicimos este año es un gran logro si lo saben usar es un complemento muy lindo y en cuanto a la TV vienen varios programas educativos muy lindos para los más chiquitos sobre todo donde pueden aprender a través de un video una canción sobre las letras, los números. Es una herramienta muy útil la TV desde pasar un simple DVD con un documental para un alumno de segundo ciclo o como para ver un dibujito con un chico de primer ciclo o inicial, son herramientas que si se saben usar correctamente son muy factibles para sacarle provecho. (Guillermo)

Está la pantalla de DirecTV que no funciona, pero también tengo la pantalla satelital del estado que esa sí funciona, tenemos TV, las netbooks y ahora vamos a ver si nos ponen, lo que pasa es que acá es una zona donde no hay señal. (Adriana)

Sí, tenemos televisión digital. Nos pusieron pero la tormenta del veinticuatro nos llevó la pantalla, ya está hecho el reclamo pero no han venido. Tenemos la tele pero la conectamos al DVD para mirar alguna película, pero no podemos ver algún canal. (Miriam)

Tenemos una TV que anda pero es un televisor chico, a pesar de tener la TV satelital. Para los chicos estaría bueno tener algo más grande. No tenemos equipos de audio, micrófonos y siempre tenemos que estar contratando para hacer algún evento y bueno eso lo está viendo la cooperadora, pero se junta de grano en grano. (Marcela)

Estamos comunicadas las escuelas rurales, si bien antes estábamos comunicadas por las charlas y las reuniones pero ahora nos han comunicado, han hecho que la comunicación sea obligatoria. Hay un programa que es el mejoramiento para las escuelas rurales lanzado por la nación y eso se trabaja mediante un proyecto en común. Bueno ellos nos mandaron un dinero para comprar elementos para llevar adelante ese proyecto y dentro de ello nosotros compramos un microscopio, cosas de laboratorio, hasta una cámara fotográfica porque nunca tuvimos, no teníamos para registrar los acontecimientos y

teníamos que andar pidiendo asique bueno. Eso hizo que nos juntemos y que vayamos a visitar con los chicos y nos juntemos una o dos veces al año. (Liliana)

E: ¿Tienen experiencia en incorporar a la educación los medios de comunicación como la radio, la televisión, los diarios además del periódico que están haciendo. D1: No, hemos hecho esto del periódico todo el año y pensamos seguirlo el año que viene... Cuando hicimos la presentación del diario si vimos a todos los medios de comunicación, estaba la radio, el canal de Laboulaye. Después el tema de las Olimpíadas Rurales, que hace veinte años, el año pasado, en el 2013 la organizamos nosotros y vinieron todas las escuelas acá, porque es rotativo, vinieron todas las escuelas acá, el intendente nos ayudó e invitó a intendentes de localidades vecinas. Vino la vicegobernadora Alicia Pregno. Entonces los medios de comunicación llamaron, me entrevistaron a mí, al jefe comunal. Hubo mucha difusión porque vinieron las autoridades, en las olimpíadas de este año estuvieron re lindas porque había mucha gente. (Lorena)

Después contamos con un televisor, un DVD. (Mirna)

Tuvimos DirecTV, después lo cortaron y ahora tenemos esa antena donde vemos algunos de los canales, es de la provincia. (Mariela)

Según los relatos de las maestras rurales, en la mayoría de los casos las escuelas cuentan con la Televisión Digital Abierta (TDA) y en algunas instituciones escolares primarias con anterioridad a este programa disponían de los servicios de una empresa transnacional de televisión satelital (DirecTV). Asimismo parecería que este medio se utiliza acaso eventualmente como apoyo a la tarea docente en situaciones específicas de uso de algunos materiales de canales como PakaPaka y Encuentro. Asimismo, el trabajo con otros medios, como por ejemplo la radio, no se registraría en los colegios primarios rurales del sur de Córdoba. La situación es diferente respecto de la prensa escrita ya que todas las escuelas primarias del campo producen un periódico escolar comunitario en donde cada grupo de estudiantes, orientados por los docentes, se encarga de recopilar, procesar y difundir información de una sección del diario con la finalidad de mantener comunicados a los miembros de las distintas escuelas del área relevada.

En cuanto a los sistemas de comunicación intra e interinstitucional, parecería que la telefonía móvil sostiene el intercambio de información pedagógica, institucional y comunitaria siempre y cuando el territorio de las escuelas del campo sea alcanzado por la señal de una o más de las empresa telefónicas. De aquí se desprende que la comunicación depende de la tenencia por parte de cada docente de un celular, ya que los servicios de las empresas de telefonía fija, por lo general, no llegan al área de los establecimientos escolares de la ruralidad. La misma carencia sucede con Internet, si lo concebimos como sistema de comunicación, ya que en general los docentes y los alumnos de las escuelas relevadas no cuentan con esta red digital que facilita la interconexión y así se ven imposibilitados para buscar información, acceder a señales de radio y consultar diarios digitales, entre otras posibilidades. Esta situación implica que, en estos tiempos de transición digital y mayor comunicación entre los miembros de las escuelas rurales y la comunidad, cabe reconocer una brecha digital significativa de la escuela rural del sur cordobés configurada por la falta

de servicios y/o programas suficientes en cantidad y calidad para el acceso a las redes digitales o a la telefonía móvil o fija.

¿Qué acontece en particular con la disponibilidad de equipamiento TIC por estas escuelas ruralizadas? Entendemos que la informática educativa abarca aspectos que hacen a la infraestructura, los equipos, los programas, las redes y otros artefactos digitales. Carniglia y otros (2013) sostienen que dichas tecnologías atraviesan por un proceso complejo y situado de apropiación por el sistema, las instituciones y los actores educativos en términos de lograr una educación de calidad, incluyente y democrática.

En este contexto de transición digital, las maestras rurales de las escuelas primarias del sur de la provincia de Córdoba testimonian sobre el equipamiento TIC que cada institución dispone. Por un lado, la Tabla 2 muestra que todas las instituciones educativas primarias ruralizadas poseen algunas herramientas digitales tales como computadoras portátiles y de escritorio, no sucediendo lo mismo con las posibilidades de conexión a Internet. Por otro lado, los docentes entrevistados se muestran reflexivos sobre los alcances y los límites, predominando éstos por sobre aquellos, de los recursos TIC disponibles en las escuelas a su cargo:

Tenemos computadoras, las netbooks que nos dieron, digamos equipamiento tenemos. (Elena)

Y las computadoras teníamos de antes, internet hace una año. Debe hacer como quince años que la escuela tiene computadora porque habíamos comprado, sí. Después fuimos mejorando con un modelo más nuevo, después nos regalaron otra, tuvimos dos de escritorio y tres netbooks. Una sola conectada a Internet pero vamos a comprar un ruther para poder conectar las otras. (Claudia)

... las computadoras, es todo un tema, tenemos abajo tres computadoras en lo que sería la biblioteca y las tenemos desenchufadas por una cuestión de que la maestra que estaba antes no las usaba jamás y quedaron desenchufadas; siempre digo me voy a poner en campaña y voy a enchufarlas. Después mandaron las netbooks y ahí los chicos se interesaron y trabajamos, nos dieron tres: una no funcionó nunca, otra se rompió y la hicimos arreglar pero nos arreglaron esa sola y encima no vino con el paquete de office por lo tanto la computadora está casi de gusto. Así que nos queda una por lo que a veces se complica porque son varios chicos que se pueden turnar para usarla y de hecho está la que yo uso para papelería pero se complica a veces el uso porque se pelean porque todos la quieren y cuando uno usa la computadora los otros se desordenan porque están concentrados en el momento que les toque usarla a ellos. Entonces más que saber usar los programas que ya vienen en la computadora, como algunos del cuerpo humano o sobre las ciudades, no hacen porque los ven una vez y después ya se cansan. Por eso las posibilidades de los medios están pero a medias porque me gustaría que alguien se hiciera cargo y nos pudiera mandar Internet que hoy en día me parece que es lo más importante que tiene una computadora. (Carolina)

Netbooks sí, yo tengo y en la escuela recibimos cuatro netbooks pero no tenemos Internet, por ahí las enseñanzas de las TIC si se lo podemos dar pero por ahí quiero bajar algún tema o programa y no se puede. Entonces yo lo grabo en mi compu y lo llevo al colegio, son las estrategias que tenemos que usar. (Adriana)

Si, tenemos tres netbooks que nos dieron en el 2011 y tenemos una computadora de escritorio que nos dio la provincia e Internet hace recién dos o tres meses y estamos muy contentos porque pueden manejar la información, al tener Internet la comunicación con inspección. Incluso los chicos para manejar mejor las netbooks porque es como que si no no teníamos más que los recursos o programitas que estaban cargados, pero no podíamos buscar información y en este mundo que está tan informatizado lo tenemos que tener. Pero bueno hace dos o tres meses que lo tenemos. (Miriam)

Tenemos TV, las netbooks que fueron gran cosa. Lo que pasa es que bueno cuando hay Internet se pueden hacer muchas cosas, cuando no hay Internet se pueden hacer pocas cosas... Tenemos internet pero un día anda otro no, un día anda un rato y se corta, no sé porque tantos problemas. (Marcela)

No tenemos antena satelital ni Internet... nada de nada. . . Yo tengo mi teléfono celular que es el que figura en el Ministerio de Educación como el de la escuela, es mi celular porque acá no tenemos teléfono público, creo que en la escuela fábrica número 3 tenían un teléfono público... Sí, un teléfono público que creo que se rompió a principios del año pasado y están sin nada encima no hay mucha señal. Salís al patio y no hay señal y la docente me comentaba de los riesgos de estar casi incomunicada. (Liliana)

Bueno tenemos las netbooks, pero como les contaba hace un rato, tenemos una matrícula de 28 alumnos y tenemos 4 netbooks de las cuales andan 3. Ya el año que viene esa que no anda la vamos a llevar a Córdoba para que la arreglen pero igualmente aunque tengamos 4 computadoras es medio difícil trabajar (Lorena 1)... Si, yo que tengo 19 alumnos ni las traigo porque son tres computadoras para 19, tengo que poner de a tres o cuatro chicos y terminan peleando. (Lorena 2) Yo por ahí me arreglo porque les pido prestado las compus a las señoras de jardín que son 3 más, entonces ya tengo 6 computadoras y tengo 9 nenes. Los de primer grado solos no se animan y los pongo de a dos por computadora pero bueno tenemos el problema de que se tildan, o que no hay servicio de Internet o que se cae el servicio, pero ya le digo no trabajamos mucho con la computadora por ese tema. (Lorena 1)... Si porque yo pidiéndoles a las profes de jardín tengo seis computadoras y tengo que poner a tres por computadora y creo que el 80 o 90% tienen una computadora en la casa entonces todos saben manejarlas y todos quieren saber un poquito más que el otro, empiezan a tocar y terminan peleando. (Lorena2)

Nosotros contamos con computadora, con cinco computadoras que las mandó el gobierno de la provincia, las netbooks que las mandó el Ministerio de Educación. Las computadoras que nos mandó el Ministerio de Educación, son

cinco computadoras de las cuales lamentablemente andan tres... Al principio andaban todas... Las recibimos en el 2011... Pero el primer año anduvieron todas divinas, el segundo año ya cuando volvimos no respondían, todo un tema, después contamos con un televisor, un DVD... Sí, tengo una computadora de escritorio que también la mandaron del Ministerio... Con impresora, con todo, bien equipada (Mirna)

La escuela tiene netbooks, tiene impresora laser, tiene impresora multifunción, que funciona básicamente para sacar fotocopias, para lo que es llega el papá con algún documento en el momento se le hace la fotocopia, boletas de PAICOR, todo eso se imprime todo acá... No, tenemos cuatro netbooks que no son suficientes para la cantidad de alumnos. Nosotros en realidad si hubiésemos conservado las otras, porque teníamos cuatro que son las que robaron, nos restituyeron las cuatro que teníamos. Hay televisores, hay un scanner, hay un DVD, hay un lector de cassette, hay una videocasetera, hay radiograbador. Lo que no tenemos es telefonía ni radio que sería muy importante poder contar... (Sonia)

Cuando yo empecé les habían donado no sé en qué año, no recuerdo debe haber sido en el 2010 más o menos y acá les regalaron dos netbooks y una computadora de escritorio. Esa computadora de escritorio la tengo yo en mi casa para el tema de los papeles porque yo no tenía y aproveché y la dejé en mi casa para hacer lo administrativo. Para las netbooks yo siempre les llevaba a los chicos, siempre grabado en un pen, para que ellos vean algún video o tendrían que trabajar en algo. Siempre fue con el pen, nunca usando Internet. Ahora hace poquito nos vino el aula digital y está re lindo porque ahí nos mandaron cinco netbooks, otra computadora de escritorio, un proyector que no teníamos, cámara de fotos, una impresora, está bien equipadito, aparte con los aportes que nos han mandado pudimos comprar un montón de cosas, fibrones, bueno no teníamos nada y ahora la escuela quedó bien equipadita... Tenemos televisor, tenemos un DVD. Los alumnos no son de demandar el uso de las tecnologías, ellos prefieren jugar en el patio con los camiones, yo he llevado un montón de cosas de mi casa, juguetes y ellos juegan en la arena, entre ellos, no piden, disfrutan más de otras cosas. Será porque no tienen tanto acceso, en la casa no tienen, es como que no saben tanto de qué se trata, no le han agarrado el gustito como quien dice y la verdad que tampoco tenemos tanto que ofrecerles por el momento con las TIC porque tenemos las máquinas pero no hay conexión, quedamos a mitad de camino. (Daniela)

Desde la escuela recibimos dos notebooks, porque era de acuerdo a la cantidad de alumnos, y una computadora para tareas administrativas. Todo funciona perfecto, las utilizábamos como recurso didáctico para los chicos y nos ayudó muchísimo para implementar esos recursos. Más en el campo era más fácil para los alumnos y se agilizó mucho la clase. Yo recuerdo que al haber utilizado las netbooks los más chiquitos, que siempre tenemos de jardín, lo aprovechan mucho y juegan con las TIC y a la vez aprenden, yo lo he implementado muchísimo sobre todo lo de los juegos interactivos y los programas que se iban agregando de acuerdo a los contenidos que se iban a dar. (Mariela)

Tiene una computadora que nosotros la usamos para las tareas administrativas, a las netbooks las usamos con los chicos, las netbooks esas que las proporcionó el Ministerio de Educación de la provincia... A las netbooks del programa “Aula digital” no las usamos porque todavía no hay técnicos para ponerlas en funcionamiento, hasta ahora nosotros tenemos la orden de no tocar nada. Las veces anteriores que recibimos siete que no andan se buscó un técnico en forma particular se le pagó, de paso no sé porque se perdieron programas y hay computadoras que no las podemos hacer andar. 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)

Tengo netbooks yo, no la pudimos poner en funcionamiento porque no está el técnico, esas las últimas que mandaron de “Aulas Digitales”, las otras si las usamos. (Alejandra)... Yo tengo computadoras de antes, pero no tengo Internet, son las que nos dio la provincia. (Susana)... Sí, yo también tengo en la escuela, pero este año fue todo al revés, recibimos todo a fin de año. Yo cuando llegué a la escuela había algunas computadoras del año de la Tota (otra docente) que las mandó la provincia. Son cinco y tenía una de escritorio y con el aporte de un año se compró una notebook. Ahora este año en noviembre llegó el “Aula Digital” pero no tenemos todavía el instalador o sea que no podemos hacer nada. (Emilia)... Lo de “Aulas Digitales” está desde julio, pero no lo podemos tocar porque tiene que venir un técnico que te las ponga en funcionamiento porque vos no la podés tocar. (Alejandra)... Lo que llegó fue una impresora, proyector, máquina de fotos... (Susana)... Este programa trae cámara de fotos, proyector, carro para poner las netbooks, la computadora madre, tipo de escritorio con CPU, cinco netbooks, cartuchos, impresora y no recuerdo si venía algo más y un repuesto de tinta. (Susana)... Todas recibimos cinco computadoras? (Susana y Emilia)... Sí, y la computadora madre. Pero la cantidad depende de la cantidad de alumnos porque Riobamba por ejemplo recibió ocho, nosotras todas recibimos cinco y después hay algunas que recibieron más. (Alejandra)... Sí, pero ustedes recibieron todo bien, a mí me llegaron las cosas cambiadas, entonces cuando llegué el técnico no me va a poder instalar nada porque las cosas no van a ser las de mi escuela. (Susana)

Considerando los testimonios de las docentes entrevistadas cabe reconocer que todas las escuelas primarias rurales relevadas, algunas en mayor medida y otras en menor grado, cuentan con recursos TIC (Ver Tabla 2 en Anexos), producto de distintas e intermitentes iniciativas de actores diversos destinadas a mejorar el acceso físico al equipamiento y la conectividad. Corresponde también identificar algunas limitaciones y ciertos aspectos positivos respecto a la dotación de netbooks y el servicio de Internet que hacen que las escuelas se encuentren, como dice una de las entrevistadas, “a mitad de camino” en estos aspectos.

De este modo, en la presencia emergente de las computadoras portátiles se observan algunas dificultades:

- la cantidad de equipos enviados en el marco de los programas oficiales no cubre la matrícula de la escuela rural, pese a que ésta es escasa en comparación con la escuela urbana, impidiendo que cada estudiante cuente con una netbook, como en el modelo “un alumno, una computadora” acaso imprescindible dado que en el plurigrado las edades heterogéneas limitan la conformación de grupos de trabajo,
- algunos dispositivos presentan fallas que dificultan su funcionamiento,
- faltan en las máquinas programas informáticos que las docentes consideran importantes, como el paquete de Office, por cuanto se corresponden con sus habilidades TIC, y
- no se dispone en tiempo y forma de asesoramiento técnico frente a los problemas con los dispositivos.

Asimismo, las maestras establecen las siguientes demandas como los principales desafíos en cuanto a la conexión a Internet para las escuelas ruralizadas del área relevada:

- contar con una señal de red digital de calidad que habilite el trabajo áulico con los estudiantes, y
- disponer en la institución de equipamiento complementario para una mejor conectividad (antenas y rounter, entre otros).

Finalmente, se observa también en dichas escuelas la presencia de otros dispositivos de la tecnología educativa compatible con las prácticas de enseñanza como lo son las máquinas fotográficas digitales, los proyectores, los reproductores de disco versátil digital (DVD), las impresoras multifunción, los televisores y los radiograbadores.

En todas estas descripciones y evaluaciones de los recursos TIC de las escuelas subyace una concepción positiva de los docentes respecto de su uso en el trabajo cotidiano. Entre los aspectos favorables de esta clase de tecnologías, en particular las computadoras y las redes digitales, las docentes mencionaron que:

- agilizan el trabajo administrativo,
- favorecen las propuestas de enseñanza siendo más atractivas para los niños,
- desarrollan habilidades en los estudiantes vinculadas a la búsqueda de información, y
- amplían la comunicación entre los actores de las instituciones educativas primarias de la ruralidad.

Por otra parte, en un contexto de creciente convergencia tecnológica sustentada en una matriz digital, los sistemas de comunicación como la telefonía fija y móvil consisten básicamente en la transmisión de sonidos desde diversas distancias siempre que sea dentro del área de cobertura del servicio que lo facilita. Existen múltiples diferencias entre contar con un aparato estático dependientes de la conexión mediante cableado al servicio, como lo son los teléfonos fijos, con los celulares debido a la posibilidad que tiene la persona de moverse solo con el aparato, siempre más pequeño, a cualquier lugar. Asimismo los desarrollos tecnológicos de la telefonía móvil han hecho que estos aparatos tengan muchas más funciones que las de comunicar. Hoy en día los celulares posibilitan conexión con las redes virtuales haciendo que el universo de aplicaciones de distinta naturaleza estén disponibles para los sujetos que adquieren dichos dispositivos.

¿Qué sucede con estos sistemas de comunicación en unas instituciones específicas como las escuelas primarias rurales de un departamento del sur de Córdoba?, y ¿qué implicancias tiene para los actores escolares, en particular los docentes, la presencia o ausencia de estos dispositivos?

Los siguientes fragmentos de las entrevistas mantenidas con las docentes rurales brindan algunos indicios sobre la situación que atraviesan estas instituciones y actores educativos con la telefonía fija y móvil en el contexto rural de cada escuela.

La verdad que el celular nos facilitó la comunicación con lo administrativo, con los papás, con los docentes, tenemos mucha comunicación y más fluida ahora; a veces no nos podemos encontrar pero con el celular si nos permite eso. Por parte de la provincia o del ministerio, si fuera por ellos estaríamos incomunicados, porque nada, no nos aportan nada y yo andaba con los celulares esos grandotes que todavía los tenemos, que los llevábamos en una valijita con característica de Río Cuarto entonces con cualquiera que habláramos todo era larga distancia, eran muy pocos, nosotros teníamos que ubicarlos. En la escuela nuestra es como que está un poquito más baja, entonces a veces la señal no llegaba, era medio complicado. Después ya no, me acuerdo de unas baterías grandotas que tenían que no se usaron más, nosotros tenemos celulares nuestros sino estaríamos incomunicados... Nosotros tenemos que llevar el celular porque cualquier cosa que nos pase con los chicos... los celulares están en el bolsillo como la tiza y la llave porque hay algún mensaje que nos tienen que mandar a decir los papás o de inspección que nos llaman para dar algún dato. Es todo por medio de los celulares y entre nosotras también nos avisamos cosas entre las maestras, preguntarnos, ayudarnos, preguntar a los chicos, la verdad que es un gran aporte. (Elena)

No tenemos teléfono porque lo estamos tramitando ahora. En Santa Ana había un semipúblico, que Telecom había instalado, que lo teníamos en la escuela, que lo teníamos que atender nosotras, si alguien quería hablar nosotras deberíamos facilitarle. Entonces nosotras para liberarnos a nosotras de ese compromiso pusieron un teléfono a moneda que funcionaba en la galería de la escuela. Entonces ahora estamos tratando de poner un teléfono fijo para la escuela porque también tenemos el problema de que no tenemos buena señal con los teléfonos celulares ya sea Personal o Claro. Entonces yo lo que le estaba pidiendo a la cooperadora es que ponga un teléfono fijo porque te pasa algo en la escuela. Yo siempre tengo ese temor que me pase algo a mí o a un chico y encima tener que estar buscando señal en el mástil o en el tobogán viste... (Claudia)

Con los teléfonos celulares, todos tienen celular, no hay teléfono de línea aunque la señal bueno no depende de nosotros acá en el colegio hay lugares donde hay señal y otros en los que no por ejemplo durante todo el camino de tierra no hay señal. Y a eso lo veo como peligroso porque si se me pincha una rueda tengo que esperara tres horas hasta que pase alguien porque no son calles muy transitadas excepto ahora que pasan camiones y eso pero es complicado porque no hay teléfono para usar... uso el teléfono en el trabajo docente,

muchísimo ...con Inspección por ejemplo que constantemente te llaman y tenemos que llamar para ver si necesitan algo o tengo que llevar algún papel y como no tengo el mail acá, llamo. Con los padres de los alumnos que me preguntan lo que los chicos tienen que traer o hacer y si, es constante el uso del teléfono acá porque también a veces los chicos me dicen que la madre no pudo llamar al médico por ejemplo y bueno, llamo yo. Es amplio el uso que se le da. (Carolina)

No tenemos teléfono fijo porque hace desde el año pasado, no el anterior está roto; bueno se nos rompió y nunca más lo vinieron a arreglar... Ese teléfono está por la municipalidad, es de Telecom y hemos hecho reclamos, reclamos y reclamos y nunca más vinieron a arreglarlo... y con los celulares está el tema de la señal, incluso yo digo, no solo que se me accidente algún chico si no que me pase algo a mí qué hacen estos chicos. Por eso siempre insistí en poner a alguien, en llamar a alguien y ella en realidad tiene que estar dos horas, pero se queda las cuatro horas acompañándome y yo me siento acompañada, que hay otro por cualquier cosa que pase o se nos presente... Es que si estamos sin comunicación es como que no existís acá. Lo solucionamos con el celular mío, pero la señal se complica, todos los colegios tienen el derecho de estar comunicado y que sea una cuestión de la planificación política para la educación. (Miriam)

Tenemos hace cuatro años que tenemos el teléfono fijo pero podemos llamar al área local, es decir por ejemplo hasta Laboulaye, pero son teléfonos fijos, no celulares. Podemos recibir llamadas y eso también es muy interesante recibir llamadas de todos lados... es importante hablar con el inspector, con las autoridades, con otras docentes y bueno tener algo de esto es importante. Bueno si no tenemos el celu, pero tenemos que encontrar señal, no hay señal, es decir hay señal pero es muy mala, hay solo en algunos lugares. Por ejemplo cuando estoy en el aula no me va a entrar una llamada porque donde yo doy clases no hay señal, si salgo al patio según donde me muevo, cuando salgo al recreo o hago alguna corridita ahí me empiezan a llegar los llamados. Hay un sector del jardín en donde parece que hay señal... el tema de la señal por ahí queremos comunicarnos y empezamos a correr por el patio, nosotros de un lado los chicos del otro, es un lío, pero obviamente a veces surge la necesidad de comunicarse enseguida cuando estamos haciendo trabajos o para avisar algo. Por ahí un mensaje de texto es más factible que llegue que una llamada. (Marcela)

Acá con los celulares los chicos ni traen ellos y son muy pocos los que tienen. En cambio en el secundario ya si traen. En el primario no, habrá dos o tres que tienen celular. (Lorena)

Si ellos los días de lluvia que no pueden venir te mandan por el celular un whatsapp que les mandemos actividades y les mandamos... Si yo tengo dos nenitas del campo que sí, una de las nenas que la trae el patrón después el patrón se va a Levalle y a la vuelta la pasa a buscar y por ahí se demora,

entonces ella lo trae por si tiene que avisarle a la mamá...es muy útil la telefonía para comunicarse con los padres. (Lorena 1)

A mí me pasó una vez que traía a una nenita, la dejaba en la tranquera y tenía que cruzar dos lotes hasta llegar a la casa. La traía a veces y una de esas veces la mamá me dijo “me podés alcanzar la nena”. Yo cuando llego a Levalle me llama la mamá y me dice “vos ya llegaste a Levalle porque las nenas no llegaron todavía”. Yo me quería morir! Resulta que se habían ido caminando y se habían encontrado unos niditos de teros y se habían puesto a jugar con los niditos de teros y no habían llegado a la casa. Pero bueno gracias a estar comunicados, yo al último si las tenía que traer llamaba a la mamá y les decía “las dejo en la tranquera” para que ella saliera a esperar a las nenas. Si nos facilitó muchísimo más a nosotras de las escuelas rurales porque, supongamos, un día de lluvia lo primero que hacemos es agarrar el teléfono y llamamos para ver cómo está el camino, si se puede pasar o no. Antes tenías que llegar al camino para darte cuenta cómo estaba el camino. (Lorena 2)

Yo antes de venir a trabajar acá el teléfono celular en mi vida no existía, ni existía, no tenía interés, en mi casa tenía el teléfono fijo normal y nada más. No tenía la necesidad de tener un teléfono celular. Cuando empecé a trabajar acá si, me compré el teléfono porque acá no tengo telefonía fija, yo necesito comunicarme si o si por cualquier cosa por alguna información que necesite de inspección hasta se me enfermó un chico, se me lastimó un chico, o lo que sea. Yo necesito tener comunicación con alguien. Entonces ahí si incorporé en mi vida el celular, solamente acá tenemos un problema que en ciertos lugares hay señal y en ciertos lugares no hay señal. (Mirna)

Lo que no tenemos es telefonía ni radio que sería muy importante poder contar. Hay un proyecto con los radioaficionados para poder instalar una radio que es económica, siempre tiene buena señal. El tema de la señal es un tema a tener en cuenta. Así que bueno es como que algunas cuestiones que tienen que ver con la comunicación es lo que falta, quizás un teléfono semi público, como en caso de emergencia... hay muchos equipos de radio que están en desuso, en el caso de las escuelas rurales para estar conectadas entre nosotros sería muy útil. Así que bueno hemos estado trabajando con los radioaficionados, yo hice hace dos semanas un curso de capacitación en Laboulaye sobre comunicación social y el grupo mío estuvo trabajando sobre este tema. (Sonia)

...es una realidad que no tenés señal las veinticuatro horas. Vos no podés llamar sentada en la mesa por teléfono, eso no, tenés que buscar señal, a veces hasta subirte a algún lado, moverte de un lado para el otro, buscar un lugar alto, o apagas el teléfono y lo tenés que reiniciar y cuando te entran los mensajes porque no pudiste ver el teléfono porque estuviste en la cocina, en el aula o lo llevaste al salón, o a la biblioteca y a lo mejor como lo moviste al teléfono enganchaste señal y te llegan los mensajes. Entonces es como que nosotras vamos a un ritmo un poco más lento porque nos llega un mensaje a una hora u otra y tenés que fijarte que el teléfono tenga carga, moverlo para ver si recibe o no señal, si hay un accidente tenés que tomar una decisión y salir porque si no,

no se puede, es decir si pasa algo por alguna circunstancia. Por eso hay que cuidar bien a los niños para que no pase nada, sobre todo por las distancias porque por ejemplo yo tengo una hora de viaje hasta llegar al hospital... (Mariela)

Ahora desde que este señor puso de manera privada puso la antena varios fueron comprándose la computadora y se la fueron instalando, es la minoría de los chicos que tienen Internet pero de a poco se ponen a tono con la tecnología. Ellos usan el teléfono, que es lo que todos tienen... es lo único que funciona para comunicarnos en el campo y para estar comunicados con los colegas, porque suponte cuando no hay nada de señal con el Whatsapp tenemos una mejor comunicación. (Anahí)

Claro la comunicación no es fácil tampoco, porque yo por ejemplo con el teléfono moderno de diez con el Whatsapp pero al no tener WI-FI hay veces que en la escuela se me termina el abono y no tengo más y estos andan re bien con Whatsapp y no te podés comunicar porque o no tiene señal para llamadas o hay muy poca. (Alejandra)

La dimensión organizacional de toda institución educativa se relaciona con los elementos que obstaculizan o facilitan el desarrollo de la tarea de los docentes. En este caso, nos referimos a un aspecto de la dimensión relativo a las formas de comunicación, mediatizadas por la telefonía fija y/o móvil, emergentes entre los actores de los establecimientos educativos rurales entrevistados en nuestra investigación.

En este marco se observa que las maestras rurales reconocen varias cuestiones en general vinculadas al servicio de telefonía con la que cada una dispone. Es así como ellas expresan que mediante estas tecnologías se facilita la comunicación intrainstitucional, es decir entre los actores que conforman la escuela, tales como docentes, alumnos y familiares de éstos. Asimismo, dichos sistemas proporcionan opciones para la comunicación interinstitucional pues permiten que los docentes se vinculen con otras organizaciones (escuelas, instituciones, municipios, etc.) y autoridades como los inspectores escolares y los referentes de programas educativos, etc. Otra característica valiosa para los maestros que trabajan en el contexto rural es que la telefonía rompe con la sensación de aislamiento y incertidumbre experimentada en etapas previas de su trabajo. En este sentido, Winocur (2009) postula que el teléfono móvil es la clave para mantener la cohesión imaginaria con los espacios familiares seguros en donde habitan las certezas y el contacto con esos otros que forman parte del circuito de afectos o de reconocimientos mutuos.

La telefonía celular habilita hoy otras opciones de comunicación en las realidades rurales frente a la escasez de señal de calidad, como por ejemplo la aplicación de Whatsapp, aunque la misma a veces se ve obstaculizada porque requiere que el usuario tenga en disponibilidad paquetes de datos para navegar o disponga de conexión a Internet inalámbrico. En este sentido, la telefonía fija y los equipos de radios aparecen como alternativas para apalea los problemas de señal de los celulares. Sin embargo pocas escuelas cuentan con dicho servicio, a pesar de que las docentes explicitan el carácter de urgencia frente a la incomunicación que experimentan cotidianamente.

En este sentido, en algunos extensos territorios rurales residen familias que están desprovistas de servicios de comunicación y al respecto la escuela primaria y pública cubre en parte dicha carencia ya sea porque cuenta en su edificio con un teléfono público o porque la docente pone su celular a disposición de las familias ruralizadas.

La dimensión pedagógica de la institución escolar también se involucra con el uso de la telefonía celular en situaciones puntuales, propias de una ruralidad extensiva y desprovista de servicios como la del sur de Córdoba, por ejemplo la posibilidad de proporcionar tareas a los estudiantes para sostener la continuidad en el aprendizaje cuando las cuestiones climáticas dificultan el acceso al colegio tanto de docentes como de alumnos.

Por otra parte, el uso de las TIC dentro de las escuelas ruralizadas de la pampa argentina supone en diversas instancias la disponibilidad de acceso a Internet, la red de redes sobre la que incluso se establece, en los términos de Van Dicjk (2016), toda una cultura de conectividad.

Castells (2000) considera que Internet constituye una red de redes de ordenadores capaces de comunicarse entre ellos, por lo tanto concibe a esta red como un medio de comunicación, de interacción y de organización social. Es así como establece la noción de sociedad en red dado que en todo el planeta los núcleos consolidados de dirección económica, política y cultural estarán también integrados en Internet. Para Van Dijck (2016) el desarrollo de este tejido de redes dio lugar a lo que denomina ecosistema de medios conectivos, aludiendo así al conjunto de plataformas interconectadas producto de la madurez de la infraestructura funcional de la web 2.0.

Si pensamos a la escuela rural como receptiva a los cambios significativos de la sociedad, entonces Internet como tecnología también interpela a las instituciones educativas formales y sus actores, como los colegios primarios rurales y los docentes contemplados en nuestro estudio. A pesar de que esta red no fue creada exclusivamente para fines pedagógicos vinculados a la escolarización, en el contexto actual, como sostiene por ejemplo Tedesco (2015), el acceso y el dominio de los códigos operativos de las TIC es un requisito necesario para la inclusión y la participación social que también son promovidas desde la escuela.

Los testimonios de los docentes rurales entrevistadas respecto a Internet dicen de una sensibilidad al menos emergente respecto de las posibilidades y los usos efectivos de la conectividad digital.

...al no tener Internet y no tener señal yo busco información, la paso a un pendrive y lo traigo y se lo pongo en las netbooks, entonces ellos buscan de ahí, tenemos la suerte de tenerlo directamente, de observarlo directamente. Fuimos a localizar a todos los animales, hemos aprendido de los marsupiales, la comadreja que es un marsupial y nadie sabía eso... Si! Un eclipse que se podía ver todo y esas son cosas lindas para agarrarse de ahí y empezar. Pero bueno yo les dije a los chicos que si tuviéramos Internet sería espectacular. Yo digo que cada clase sería diferente con Internet acá, porque cada día aprendemos algo diferente... ahora es todo por Internet, yo si tuviera Internet acá cuántas cosas

haría acá. Cuando te piden información o algo yo tengo que ir a mi casa, es decir volver y buscar las cosas y yo acá podría hacerlas y reenviarlas. Yo veo las otras maestras de otras escuelas que tiene Internet y hacen las cosas en la escuela. Entonces es más fácil porque yo te digo que media dirección la tengo en mi casa, porque tengo todos los papeles entonces a veces me piden cosas y no sé si las tengo en mi escuela o en mi casa y así... Entonces vos ya teniendo todo a mí me resultaría mucho más fácil porque yo ya haría un montón de cosas acá porque yo tengo que trabajar en mi casa... (Silvia)

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

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

Acá no tienen conectividad... No, no tienen; no sé si hay una familia que tiene pero la señal no llega bien y bueno y acá no. Yo estuve tramitando para tener Internet en la escuela y resulta que había que tener diez asociados, diez afiliados a internet entonces nos daban gratis a nosotros, no conseguimos diez y la persona que se quiso conectar todavía está esperando que vengan. Estamos perdidos, estamos adentro, estamos campo adentro donde no hay mucho acceso... Por eso las posibilidades de los medios están pero a medias porque me gustaría que alguien se hiciera cargo y nos pudiera mandar Internet que hoy en día me parece que es lo más importante que tiene una computadora. (Carolina)

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

Yo creo que eso, buscar información, trabajar con videos, estar conectados con otros, que los chicos se comuniquen con otros chicos, ver el clima, leer noticias. El tema es que uno también está aprendiendo a manejar toda la tecnología, antes no era así y a veces los chicos se animan a apretar los botones, se animan más. Yo tengo miedo de desconfigurar todo y tenemos pocas máquinas para que eso pase. Pero bueno acá entre las vacas y el tambo usar Internet es mágico. (Miriam)

Tenemos internet pero un día anda otro no, un día anda un rato y se corta, no sé porque tantos problemas... Lo conseguimos de Jovita, porque San Joaquín está entre el límite del departamento Roque Sáenz Peña y el departamento General Roca, aunque pertenecemos al Roque Sáenz Peña internet sale de Jovita que es otro departamento. La luz también viene de la Cooperativa Eléctrica de Jovita. Fueron ellos lo que instalaron Internet en San Joaquín, pero no en todas partes se corta, hay días que no pero es por un ratito y hay muchos chicos que es el único contacto con la netbook porque en la casa no tienen... lo que pasa que el uso de las computadoras depende si hay Internet o no (Marcela)

Si tuviéramos Internet en la escuela, yo creo que ahí ya es como que quedaríamos casi en igualdad de condiciones con los chicos del pueblo. Aunque hay escuelas que tienen Internet y lo usan un poquito y no le dan importancia, porque también es de acuerdo a la impronta que le den las maestras, según como lo veas. Hay cosas que son muy lindas para trabajar a través de Internet, pero bueno... (Liliana)

Sí, acá, en el edificio que tenemos en la comuna, tenemos una antena de Internet... Entonces se suele cortar, está unos días cortados o está lento pero tenemos Internet y generalmente anda. No como otras escuelas rurales que no tienen Internet o no tienen señal que es más complicado. (Lorena 2)

Es que tampoco los puedes tener aislados porque hoy en día todo gira alrededor de Internet. (Lorena)

Mucho saco del Conectar Igualdad, del PakaPaka para los más chiquitos, después miran muchos documentales del canal Encuentro. Eso sí te lo mandan del Ministerio de Educación y vamos recolectando de ahí y trato de hacerlo con eso porque después si te metes a Google encontrás de todo y no todo es lo que te sirve. (Mirna)

Estaba comentándote lo del otro edificio, en donde me había quedado la antena de Internet, bueno me tardó un año en que me llevaran a la escuelita la antena al edificio nuevo, la pantalla solar, porque teníamos eso. Pero cada vez que quería trabajar con los chicos con Internet, en Google o hacerlos buscar información, no sirve es muy lerdo, pero muy lerdo, tarda mucho por ejemplo si querés ver un video... (Daniela)

Lo que ayudó mucho en los últimos años fue la tecnología, tener Internet, tener los teléfonos que nos permiten comunicarnos y decir a qué hora, nos ayudó muchísimo tener Internet también en la escuela, que creo que ya fue amplificado a todas las escuelas... En la escuela teníamos Internet colocado desde el 2014 y funcionaba perfectamente, muy bien funcionaba. (Mariela)

Si funciona, hemos tenido problema pero todo este año una persona privada puso la antena en su campo, no nos cobró a nosotros la parte de la instalación. Lo único fueron unos gastos para que llegue la instalación a la escuela y bueno

estuvimos como un año pagando a Seljo porque nosotros la corriente y eso viene de la cooperativa eléctrica de Jovita y este año, a mediados de año y un poquito más, nos dijeron que la provincia se hacía cargo de Internet pero sino antes no teníamos. Cuando nos dieron las primeras computadoras no teníamos Internet. (Anahí)

Ahora, en los primeros días de diciembre creo que les llegaron las antenas a la cooperativa porque a mí me llamaron y les llegó la directiva a la cooperativa eléctrica de que todas las escuelas rurales deben tener Internet en funcionamiento. O sea en mi caso Internet anda bien conectado a una sola máquina, que es la máquina madre, no tengo WI-FI que es lo que necesitaría para las netbooks. (Alejandra)

En los testimonios presentados, en términos generales, podemos dilucidar con respecto a Internet dos grupos de escuelas rurales: las que tienen conexión más o menos operativa y las que aún carecen de conectividad (ver Tabla 2 en Anexos). Aquellas instituciones con conexión a las redes digitales accedieron a éstas por líneas de acción de cooperativas eléctricas de las ciudades cercanas a las instituciones educativas, por iniciativas privadas de propietarios de campos cercanos a cada colegio y por programas provinciales y nacionales. Sin embargo, la disponibilidad de esta tecnología digital, según muchas maestras expresan, muestra intermitencia en el funcionamiento producto de la señal de baja calidad provista y la falta de internet inalámbrico para conectar las netbooks y otras computadoras. Estos rasgos dificultan la tarea administrativa y de enseñanza porque la carencia de conectividad limita las actividades de gestión en línea y obtura las tareas áulicas con los alumnos, por ejemplo la búsqueda de información y la reproducción de videos, entre otras.

Cabe entonces reconocer, en síntesis, que las condiciones materiales de acceso a las TIC por parte de las escuelas rurales y de sus docentes en un departamento del sur de Córdoba remiten a una situación compleja de transición tecnológica en cuanto al equipamiento comunicacional e info-digital. La presencia de equipos diversos es observada en todas las escuelas primarias y estales situadas en el campo regional y, aunque cada institución muestra sus particularidades y dinámicas en cuanto a los recursos digitales, parecerían apreciarse pocas diferencias significativas ya que prácticamente estas instituciones educativas comparten similares recursos y problemáticas.

En cuanto a las dificultades con los recursos TIC observamos varias situaciones en distintos establecimientos educativos rurales del área de este estudio:

- problemas de funcionamiento en los artefactos tecnológicos por fallas u otras razones,
- la acotada disponibilidad de equipamiento, en el caso de las computadoras portátiles, bajo criterios de distribución que imposibilitan a cada alumno contar con, por ejemplo, una netbook para el trabajo áulico y extra escolar,
- dificultades en la operatividad de la política informática educativa pues los docentes mencionan la complejidad de los trámites como así también la demora en la atención para la asistencia técnica,
- la falta de Internet en algunas escuelas y la baja calidad de señal de las instituciones con conectividad dificultan las tareas de enseñanza y administrativas, y

-la deficiente o eventualmente ausente señal de los servicios de telefonía móvil en la zona rural y la poca disponibilidad de telefonía fija en los establecimientos educativos limitan la posibilidad de comunicación exponiendo a riesgos varios a docentes y alumnos.

En este marco de condiciones materiales, los docentes manifiestan que los aspectos positivos del equipamiento tecnológico de dichas escuelas primarias rurales se vinculan con:

- favorecer la comunicación intra e interinstitucional mediante la telefonía celular o fija e Internet,
- romper con la situación de aislamiento y soledad del docente a cargo de cada establecimiento,
- posibilitar la continuidad pedagógica frente a dificultades para asistir a clases propias de la ruralidad dadas por ejemplo las contingencias climáticas,
- construir propuestas de enseñanza motivadoras para el trabajo con los alumnos favoreciendo el desarrollo de capacidades vinculadas al manejo de las TIC, especialmente la búsqueda de información,
- generar estrategias alternativas de trabajo con TIC en las condiciones de enseñanza no satisfactorias para el trabajo en línea, por ejemplo desde documentos o archivos en un periférico como el pen-drive compartidos en las computadoras de los alumnos durante el desarrollo de la clase, y
- enriquecer las prácticas de enseñanza con otros equipos comunicacionales presentes como la televisión, las cámaras fotográficas, los proyectores, los radiograbadores, las impresoras, etc.

Finalmente, en los testimonios de los docentes sobre la política pública respecto de las condiciones materiales de acceso a las TIC se observa lo reconocido en una investigación de Magadán (2007) que expresa como, a diferencia de lo que acontece en el medio urbano, los procesos de incorporación de equipamiento y conectividad digitales en las escuelas rurales argentinas hasta ahora son intermitentes y producto de ciertas iniciativas del sector público, los organismos no gubernamentales y las empresas privadas.

Demandas digitales emergentes: una cuestión de políticas, capacitación y apoyo técnico

Según Tedesco (2015) la incorporación de las TIC, en tanto política educativa, en los últimos años ha desatado discusiones que giran en torno al concepto de “cultura digital” y la necesidad de integrar dicha noción a los diseños curriculares de los distintos niveles educativos. Como expone este especialista en educación, dicha incorporación conlleva un doble fenómeno: por un lado la idea de alfabetización digital como derecho universal de toda la población en cuanto acceso y aprendizaje con las TIC y, por el otro, aunque con menos consenso, el uso de los recursos digitales como dispositivos didácticos. Más allá de estas posiciones, hoy resulta insoslayable que los docentes que trabajan en las ruralidades entiendan que integrar las TIC al aula de la escuela primaria y estatal constituye un indicador de mejora en la educación y también un intento de buenas prácticas de enseñanza acordes con las demandas de las sociedades actuales.

En este sentido, el reconocimiento de las demandas tecno-comunicacionales de las escuelas rurales primarias implica no solo atender a las carencias de las condiciones materiales referidas en el apartado anterior sino también considerar las voces de los actores, en este caso los docentes entrevistados, para visibilizar sus peticiones respecto a los equipos, los programas, los servicios tecno-comunicacionales y otros recursos tecnológicos según cada situación.

En consecuencia, este apartado refleja las ideas que las docentes de escuelas rurales primarias mantienen sobre la importancia del acceso a las TIC considerando el contexto particular de las instituciones escolares. En consecuencia, un primer interrogante dice ¿por qué las TIC son necesarias en la escolarización de las infancias ruralizadas? ...

La incorporación de las tecnologías de la información y comunicación sería muy buena porque realmente nos hace un montón de falta, que llegue algún lugar donde se den cuenta que nos hace falta. Por ser que somos rurales nos hace falta la información del día a día, el buscar información, el comparar información, el cómo se busca, para qué se busca. Que yo les decía a los chicos que no se busca una información porque sí, sino que después para saber aplicarla que ese es el aprendizaje. Digamos búsqüenla pero para qué queremos saberlo, entonces si ellos aprenden el para qué, lo van a aprender, no van a tener que estudiarlo como nosotros que estudiamos de memoria, de memoria, de memoria porque lo estudiamos para saber pero antes no se aplicaba. No está mal aprender de memoria, yo digo que no está mal, pero yo muchas cosas que las he estudiado de memoria no me las acuerdo. Es como la computación, vos aprendes por una necesidad y después yo sé porque la prendo, sé adónde tengo que ir, cómo tengo que hacer, porque la necesito, entonces yo digo que el aprendizaje sirva para eso, para solucionar lo que yo necesito. (Silvia)

Con la computadora, las redes acá en la escuela, yo creo que se podría buscar información, trabajar con videos, estar conectados con otros, que los chicos se comuniquen con otros chicos, ver el clima, leer noticias. El tema es que uno también está aprendiendo a manejar toda la tecnología, antes no era así y a veces los chicos se animan a apretar los botones, se animan más. Yo tengo miedo de desconfigurar todo y tenemos pocas máquinas para que eso pase. Pero bueno acá entre las vacas y el tambo usar Internet es mágico. (Miriam)

... Usar otros programas no solo el Word, por ejemplo el Power Point que está buenísimo para presentaciones, dar las lecciones, estaría buenísimo que se pudieran manejar así. Pero necesitas una computadora por chico como en el secundario. Y una por docente, sí, por docente, cada uno con su computadora. Y ahí sería distinto, a lo mejor llegan, habrá que esperar. (Lorena)

Llegan a través del Ministerio de Educación de la Nación por el proyecto, por el plan este del Conectar Igualdad, a nosotros en el 2011 nos entregan cinco computadoras, porque habíamos tenido el año anterior una matrícula de cinco chicos en sexto grado. Lamentablemente no nos alcanza, está muy bueno el tema de tener netbooks acá en la escuela pero no le podemos dar mucha utilidad

como se le tendría que dar. Porque imagínate que yo tengo cinco computadoras que ahora nos funcionan tres y tengo trece chicos, y tengo varios chiquitos si uno de los más grandes pone la cabeza por delante los otros no ven nada y tenés que usar una computadora cada tres chicos, o cuatro chicos y es todo una discusión porque uno quiere escribir y el otro dice “vos ya escribiste”, se pelean y es muy complicado. Lo lindo hubiera sido que cada uno tuviese su computadora pero bueno... yo estoy de acuerdo con que las computadoras queden en la escuela, no que se las lleven. En el secundario es distinto porque ya son más grandes, bueno por ahí tienen un poco más de cuidado, los chiquitos no, entonces estaría muy bueno tener una computadora para cada uno pero en la escuela, que queden en la escuela entonces cuando ellos vienen acá, tienen acceso a la computadora en la escuela. (Mirna)

Más máquinas para los chicos, una buena máquina de escritorio, más allá de que uno pueda tener un archivo en la escuela, un pendrive administrativo por cualquier cosa que yo pierda, o que acá hay un armario con todo. La idea es tener una máquina exclusiva para lo administrativo, donde esté concentrado todo lo de la escuela, uno lo va haciendo y lo va guardando acá, una radio que es económica, un equipo de radio... (Sonia)

Primero imagino que los chicos tengan una compu para cada uno, que las computadoras anden y que tengamos algún técnico, alguien que nos ayude cuando tenemos algún inconveniente que no esté a nuestro alcance la solución. Lo ideal sería que los chicos se las puedan llevar a sus casas porque si bien no tienen Internet, ellos pueden abrir la computadora, ver qué hay, ponerse a escribir, mostrarles a sus padres y así se compromete toda la familia. Yo les daría deberes que los pudieran resolver ahí, el tema es que yo tendría que ver con qué programas cuenta. Ahora con “Aulas Digitales” a lo mejor la cosa cambia y podemos beneficiarnos mejor de todo lo que han mandado, pero como te comenté no podemos tocar nada hasta que venga el técnico de Córdoba. En Córdoba está el técnico, ya a Laboulaye hay 400 kilómetros, imaginate a nosotros ni nos registran, ni saben dónde estamos. Por eso me preocupa, ellos mandan las tecnologías, sin técnico y después hagan lo que puedan, quizás nos capaciten, no sé, habrá que esperar. (Anahí)

Es una herramienta favorable totalmente por lo que puedes hacer con los chicos, siempre y cuando estén dadas las condiciones: computadoras, conexión, conocimiento nuestro. (Alejandra)

Como evidencian la mayoría de las expresiones, las docentes rurales demandan equipos y conectividad para utilizarlos como dispositivos didácticos, es decir como elementos que enriquecen y facilitan el proceso de enseñanza aprendizaje. En este sentido, las maestras indican algunas de las posibilidades de contar con conexión a la red: buscar información, lecturas de textos en soporte digital, visionados con temáticas específicas, etc. Asimismo destacan la necesidad de que todos los estudiantes tengan su netbook, en un formato semejante al modelo 1 a 1, con la posibilidad de que la alfabetización digital exceda el territorio del aula y llegue a las familias.

La disponibilidad de TIC en la escolarización rural significa, para las docentes, igualar condiciones con las escuelas urbanas, acortando brechas en el acceso y en las posibilidades de uso. También mencionan que este acceso es posible no solo con la presencia del dispositivo tecnológico sino con una serie de condiciones complementarias, por ejemplo la conexión a Internet y el conocimiento por parte del docente.

Asimismo, estas demandas docentes contienen también concepciones explícitas e implícitas sobre las políticas públicas de digitalización de la escuela rural primaria y estatal. Siguiendo a Rizvi (2013), Carniglia y otros (2013) y Bacher (2016), la política educativa, en este caso asociadas a la inclusión digital, es constitutiva de procesos públicos de decisión en el campo educativo. En términos de Gorostiaga (2011) esos procesos son conducidos por instituciones gubernamentales y otros actores que hacen que la política en esta área sea siempre inacabada en la medida en que es modificada por los sujetos que componen el sistema educativo. En este sentido, podemos decir que las políticas públicas son apropiadas y significadas de manera diferente por los ciudadanos existiendo a veces una distancia entre lo que se declara y lo que efectivamente se hace en materia educativa. También Bacher (2016), con una perspectiva de construcción de ciudadanía desde el derecho a la comunicación, se interroga sobre las posibilidades de encuentros entre la cultura escolar, juvenil y digital que trasciendan las brechas del acceso físico a los dispositivos generando al mismo tiempo usos significativos para los actores de la educación.

Atendiendo a estas consideraciones, la política de informática educativa no debe entenderse como las acciones lineales con una lógica piramidal de parte de un organismo específico de gobierno sino como un fruto de las interacciones entre los actores y las instituciones y entre los distintos campos de decisión orientados por sus propias racionalidades (Carniglia y otros, 2013). En este sentido, Tedesco (2015) reconoce que en Argentina se desarrollaron programas con el fin de universalizar el acceso a las tecnologías de la información mediante estrategias en las que la escuela es tomada como unidad de integración y distribución de las TIC. Este especialista entiende que las herramientas tecnológicas abarcan un espectro muy amplio, como la televisión y la radio, que fueron objeto de políticas educativas en décadas pasadas. En la actualidad las líneas de acción vinculadas a la inclusión digital tienden a relacionarse con la entrega de computadoras para cada estudiante reproduciendo características del pionero Plan Ceibal de Uruguay, entre cuyos objetivos aparecía la entrega de una netbook a cada alumno de escuelas primarias públicas del país.

Así, las expresiones de los docentes de escuelas rurales entrevistadas proporcionan algunos indicios para analizar la política TIC destinada a la escolarización en el campo del sur cordobés:

Esta sería una gran limitación, el no tener Internet. Está el de aire, pero la antena ya te sale como mil y pico de pesos...el abono también es costoso. Por eso yo siempre pregunto cuando nos llaman cuándo van a poner porque las computadoras están para conectarlas. Yo pensé que cuando nos vinieron a poner la antenita del canal, yo digo a lo mejor tenemos señal de Internet, pero no. (Silvia)

Bueno se han ido paulatinamente incorporando pero también las primeras cosas que nos dieron fue con la compra de los televisores en la época de Angeloz, con los televisores, los reproductores. Entonces fuimos a Córdoba y bueno llegaron los televisores que teníamos solamente para ver los canales de aire y usábamos el reproductor de videos y nada más porque no teníamos otra cosa para ver. Y nosotros llevábamos los videos desde acá. Después llegaron las computadoras, siempre uno consigue a alguno que te las regala, por donación, ahora lo de las netbooks y bueno tratamos de incorporar para que conozcan porque hay muchos chicos que no tienen acceso a las computadoras. Nosotros tenemos todo tipo de alumnos, desde gente que no tienen luz hasta gente que tiene Internet, tenemos de todo. Entonces hay chicos que están muy familiarizados con la computadora, con Internet, que ya saben manejarla, porque hay otros chicos que la miran y no saben por donde empezar porque no tienen contacto, no tienen conocidos. Entonces la escuela es el único lugar en donde ellos pueden tener acceso a las tecnologías. Nosotros Internet no tenemos, pero tratamos de llevar programas o en las netbooks tienen algunas cosas que ya vinieron pero si tuviéramos Internet sería mucho mejor. Pero lo que se puede ir haciendo o incorporando lo vamos haciendo justamente por eso, porque es el único lugar en la escuela donde ellos pueden tener el contacto. (Elena)

El ProMER (Programa para el Mejoramiento de la Educación Rural) ayuda en estas cosas, pero a veces las ayudas no llegan porque pueden quedarse en el medio, a la escuelita le falta mucho material que ha sido enviado desde el ProMER pero... Material didáctico, los simples cubos que uno ve acomodados en un jardín, los ladrillitos y cuando yo llegué en febrero no había nada de eso, había unos bloques viejitos nada más. Yo hace quince días pude hablar con el encargado del ProMER y prometió hacerse cargo de traer los materiales que debe tener cada escuela como su biblioteca o su sala de juego porque acá nunca llegó eso y es triste que la escuelita no lo tenga. (Guillermo)

Yo ahora estoy haciendo el postítulo en TIC y bueno... E: Ese que dan desde el Conectar Igualdad?... yo realmente pensé que me iban a enseñar a usar la computadora y no nada que ver. Es más líneas de acciones de la escuela, es leer, leer, leer, tal página haga un comentario en esta clase, pero relacionados al tema de educación. A mí me dio la impresión a política... Educativa y de la otra también... partidaria... se nombra la asignación universal por hijo, del testimonio de una maestra, que bueno a partir de la asignación los chicos van a vestidos a la escuela, con zapatillas... Este es el segundo semestre que hago, son dos años y estoy en el primer año. La parte de práctica, de la materia práctica y ahora estoy en la parte de infancia que habla todo de la inclusión, de la escuela, de todos los proyectos que larga la Nación, las bibliotecas en las aulas, las aulas digitalizadas, que yo cuando lo vi en las fotos, pensé de acá que llegué esas computadoras y bueno a las escuelas primarias de la zonas llegaron todas, entre la semana pasada y la anterior llegaron todas... estaremos en una lista de espera... Lo que pasa es que en las escuelas rurales tardan... Yo pensé que me iban a enseñar algo sobre las tecnologías, cómo usarlas y en realidad habla mucho sobre las políticas educativas, sobre aulas digitales, los proyectos

que llevan a cabo con Nación, la inclusión en las escuelas... yo ya hice la materia práctica y no, fue lo mismo mucha teoría sobre las escuelas. Si el primer módulo, que no me acuerdo como se llamó, hablaba de un maestro de hace años que tenía rincones tecnológicos. Así se llamaba en la escuela, con un telescopio, también en un rincón tenía un proyector casero, pero yo pensé que nos iban a enseñar con el manejo de computadoras, y no es más otra cosa. Yo creo que todas las que estamos haciendo el postítulo sentimos eso. (Lorena 2)

Tengo una computadora de escritorio para el trabajo mío... una que también la mandaron del Ministerio. Con impresora, con todo, bien equipada. (Mirna)

Si a mí, que es por ahí lo que hablamos con las chicas mucho, es que nos gustaría que llegaran profesoras que nos enseñen porque son materias que uno no sabe bien o que no tiene tanto manejo. Así que eso sí, que nos enseñe una profesora de computación o alguien bien específico para que ellos aprendan bien... mientras los chicos aprenden de otras materias también están apropiándose de las tics, en este caso de la computadora . . . Sí, en realidad es esa la mirada, pero se complica, pensá que hay alumnos que no tienen en sus casas, que de hecho la única vez que se encuentran con esos aparatos es en la escuela. Entonces yo pretendo enseñar algo de naturales utilizando la compu y algunos no saben cómo prenderla, lleva mucho tiempo y a veces hay que priorizar entre el contenido que deben saber y este tipo de cosas. Por eso es importante alguien que sepa cómo trabajar con las compus en plurigrado en la escuela rural, mirá todas las variables que aparecen si queremos algo específico... En realidad todavía no abrimos los paquetes o programas como el de “Aulas Digitales”, tengo todo en mi casa porque no tengo quien me lleve las cosas. Aparte nos vinieron cambiadas las cosas, yo tengo todo lo de Providencia de Carolina y Carolina tiene todo lo mío...Lo que si tenemos es el carro, que es lo más grande, que eso todavía no lo usamos. Las otras compus que tienen los programas para nivel inicial y primaria si, por ejemplo el esqueleto, los colores, todo eso lo usábamos para trabajar, con programas que ya estaban instalados, no recuerdo los nombres. (Daniela)

Primero que los chicos tengan una compu para cada uno, que las computadoras anden y que tengamos algún técnico, alguien que nos ayude cuando tenemos algún inconveniente que no esté a nuestro alcance la solución. Lo ideal sería que los chicos se las puedan llevar a sus casas porque si bien no tienen Internet, ellos pueden abrir la computadora ver qué hay, ponerse a escribir, mostrarles a sus padres y así se compromete toda la familia. Yo les daría deberes que los pudieran resolver ahí, el tema es que yo tendría que ver con qué programas cuenta. (Anahí)

Yo creo que cuando conecten el “Aulas Digitales” dicen que tiene un routher para poder tener WI-FI, es que tenemos que tener, pero el problema mío es que no hay un lugar alto. (Susana)

Estas manifestaciones de las docentes rurales evidencian que la escuela primaria y estatal, en muchos de los casos, constituye el único espacio de contacto entre los niños

ruralizados y las TIC. En consecuencia, corresponde a dicha institución un papel ineludible en la alfabetización digital de los alumnos. Asimismo, las maestras recuerdan situaciones específicas de la historia de la política educativa en tecnologías, por ejemplo refieren a la entrega de televisores en la gobernación de Eduardo Angeloz (1983-1991 y 1991-1995), el acceso a los reproductores de videos y la transmisión de la señal de los canales de aire.

Entre los programas asociados a las políticas públicas en TIC las maestras mencionan la entrega de netbooks para los estudiantes, el ProMER y la iniciativa “Aulas Digitales Móviles”. Respecto del primero los docentes demandan por la falta de coordinación entre la entrega de las computadoras, la asistencia técnica, la infraestructura necesaria, por ejemplo energía eléctrica e Internet, y el acompañamiento mediante alguna capacitación. De este modo, parece que en la implementación de la política en TIC para la escuela rural emergen múltiples variables divergentes en el tiempo, una situación que lleva a dichos actores a adoptar otras estrategias para facilitar el trabajo con las herramientas digitales, como por ejemplo disponer de un modem móvil para tener conexión a Internet, contar con periféricos como un pendrive para pasar la información de una máquina a otra, arreglar los equipos con recursos de las cooperadoras, entre otros. En cuanto al ProMER (Programa para el Mejoramiento de la Educación Rural) los maestros rurales lo mencionan como una política, en este caso de alcance nacional, que contribuye a mejorar las condiciones de infraestructura para el acceso a las tecnologías informáticas. Finalmente, se interpreta que el tercer programa mencionado, “Aulas Digitales Móviles”, vendría a solucionar algunas de las carencias físicas para trabajar con las herramientas digitales pues provee un grupo de terminales (computadoras portátiles para alumnos y docentes) y periféricos (proyector e impresora) con la posibilidad de trasladarlos a cualquier espacio de la escuela funcionando fuera de la red o conectados a Internet. Más allá de estas iniciativas, para los docentes entrevistados la necesidad de una conexión a Internet de calidad en la escuela rural primaria parece ser sustancial en su trabajo como educadores y en el aprendizaje de educandos en un contexto particular de escolarización.

Por otra parte, entendemos a la capacitación en TIC como el proceso de formación que atraviesan los docentes orientado a la apropiación de conocimientos, habilidades y aptitudes con las herramientas digitales a los efectos de generar propuestas didáctico-pedagógicas para trabajar con las tecnologías en el plurigrado, modalidad propia de las escuelas primarias rurales.

Actualmente se dispone de ciertas propuestas de formación para la enseñanza con tecnologías, cada una con su característica: presencial, a distancia, semi-presencial; algunas más teóricas, otras más prácticas; orientadas a la enseñanza de un área en particular o bien más generales; dispuestas desde organismos ministeriales o por organizaciones privadas, entre otros criterios emergentes. El abanico sería relativamente amplio e interpela a las concepciones y condiciones de los docentes respecto de qué trayectos elegir para capacitarse respecto a las TIC.

A continuación se presentan algunos testimonios de las maestras rurales entrevistadas que coinciden en la necesidad de adaptar dichas propuestas de formación a las condiciones del trabajo en la escuela rural:

Lo que decimos nosotras es que mandan a las escuelas rurales y está bien pero por ahí los cursos o capacitación para nosotras, por si quisiéramos saber más,

salen fortuna y no nos dan la capacitación que necesitamos para usarlas . . . Como docente joven no he tenido experiencia sobre inclusión de los medios como la computadora o tv en el aula. No, no, porque cuando entré a la escuela ni siquiera nos habían dado las computadoras... 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... Las capacitaciones de Conectar Igualdad a mi entender o lo que me han dicho es que son pensadas para el docente que está en actividad, no son pensadas para docentes recién recibidos y como yo recién este año tuve una estabilidad laboral, recién este año pude realizar una pero sino como para sumar puntos recién recibidos no hay otra posibilidad. Yo ahora que estoy trabajando puedo hacerlas pero la mayoría de las capacitaciones son lejos, Córdoba para nosotros es lejos y al viaje hay que sumarle estadías y es caro. Yo sé que no puedo pretender que vengan a capacitarme a Laboulaye pero los cursos por lo general son costosos y creo que debería ser más fácil y menos burocrático ahora con el curso que hice por ejemplo el certificado lo tengo que ir a buscar a Córdoba y creo que no me da cuatro puntos entonces esas cosas tiran para atrás. (Carolina)

Yo creo que pasa por uno, yo sé que siempre tengo que estar predispuesta a capacitarme. Lo que pasa que el hecho de vivir en el campo me dificulta hacer un curso en Serrano o Charlone, porque son los dos pueblos más cercanos que tengo. Las distancias, los compromisos con la familia y el trabajo entre otras cosas, pero compromiso sí, siempre tiene que haber. . Imagino que esa formación en TIC primero que no sea los fines de semana, segundo que esté cerca, el tema es que yo estoy sola, tengo que pensar en las clases, en llevar adelante la escuela en cuanto a los papeles, tengo familia e hijos que atender en qué momento. Además pienso que yo necesito capacitarme para enseñar los contenidos que doy acá, sino siempre quedamos en lo general. (Miriam)

Sí, yo justamente estoy haciendo un postitulo en TIC y hablando sobre una de las unidades yo les contaba que acá en la escuela que yo trabajo el tema de la maestra de primer grado o es un tema para nosotros porque la maestra de primer grado está hasta tercer grado. Después recién ahí se cambia de maestra. (Lorena 2)

La capacitación debe ser situada o al menos que no tengamos que hacer tantos kilómetros, debe ser creo específica para ruralidad, después no rompemos la cabeza viendo como adaptamos algo que fue pensada para la escuela de ciudad, como siempre. (Daniela)

Los testimonios anteriores exponen las demandas de las docentes rurales respecto a la capacitación en TIC, presentando orientaciones que deberían organizar las propuestas de formación en esta área. Es así como expresan que las capacitaciones de TIC deberían considerar la especificidad de la escolarización rural, como por ejemplo el trabajo en el

plurigrado, la posibilidad de que, dado el esfuerzo económico que supone el traslado, funcionen como centros de formación para el dictado de cursos algunas localidades cercanas en lugar de las capitales de provincia o las grandes ciudades, el seguimiento de especialistas que orienten las prácticas del docente ruralizado con las tecnologías y la oferta de capacitaciones que se desarrollen los días laborales considerando especialmente a la maestra rural que permanece toda la semana en el establecimiento educativo del campo.

Estas recomendaciones dan cuenta de una situación en donde la mayoría de las docentes rurales reconocen que la entrega de equipamiento tecnológico a su escuela está desprovista de orientaciones y/o capacitaciones para su uso en el trabajo pedagógico con los estudiantes. En este sentido, la situación se corresponde con uno de los modos menos satisfactorios de provisión de TIC a las escuelas rurales identificados por Magadán (2007) en su relevamiento de alcance nacional. De este modo, algunas maestras, ante las dificultades para desarrollar sus clases con estas tecnologías, desisten de utilizarlas y optan por adherir a la idea de que necesitan un profesional formado en TIC que les enseñe a los alumnos ruralizados cuestiones específicas de estas herramientas que se presentarían aisladas de los otros espacios curriculares.

Asociada a la cuestión de la formación en TIC, emerge también el problema del apoyo técnico específico para los docentes rurales y sus escuelas. Según los docentes entrevistados los servicios técnicos de los diferentes programas destinados al acceso de las TIC en las escuelas involucran o deberían involucrar la asistencia en la instalación de equipos y programas, su reparación, la provisión de repuestos originales y los cambios de los mismos. A estos servicios correspondería también la responsabilidad por el funcionamiento del resto del equipamiento comunicacional e informático de los establecimientos educativos. Respecto a esta temática las maestras rurales entrevistadas manifestaban lo siguiente:

Aula digital no tenemos porque todavía no hay técnicos para ponerlas en funcionamiento, hasta ahora nosotros tenemos la orden de no tocar nada. Las veces anteriores que recibimos siete que no andan se buscó un técnico en forma particular, se le pagó, de paso no sé porque se perdieron programas y hay computadoras que no las podemos hacer andar... (Anahí)

Tengo computadoras yo, no la pudimos poner en funcionamiento porque no está el técnico, esas las últimas que mandaron de "Aulas Digitales", las otras si las usamos. (Alejandra)

Ahora este año en noviembre llegó el "Aula Digital" pero no tenemos todavía el instalador o sea que no podemos hacer nada. (Emilia)

Respecto del apoyo técnico, las docentes rurales de las escuelas primarias del sur cordobés aluden a la necesidad de contar con suficientes asistentes técnicos tanto para la educación rural como urbana. Conciben que estos agentes facilitarían que los programas basados en el acceso a las TIC se aprovechen más plenamente en las instituciones y se reduzca el extenso período de instalación de equipos, programas y servicios informáticos. Entienden también las educadoras de la ruralidad que resulta sustantivo la actividad de un

referente técnico con llegada a los distantes territorios de la escuela para que brinde orientaciones frente a las dificultades emergentes durante el uso de las tecnologías.

En síntesis, a lo largo de esta sección sistematizamos las distintas demandas sobre equipamiento, programas y servicios informáticos formuladas por los docentes de escuelas primarias ruralizadas en las entrevistas realizadas durante el extenso e intermitente trabajo de campo. Entre las ideas acaso más significativas en un contexto de educación pública aparece la premisa de que las instituciones educativas, en este caso los establecimientos primarios y estatales de la ruralidad, deben contribuir a reducir las diferencias y las carencias en el acceso a las tecnologías logrando así mayor igualdad entre los estudiantes y por ende una mejor calidad educativa. La vigencia de esta premisa depende, según las maestras rurales, de la manifestación de al menos algunas de las siguientes condiciones necesarias:

- la infraestructura y los servicios informáticos necesarios, por ejemplo luz eléctrica y conexión a Internet de calidad
- la disponibilidad de equipamiento para todos los estudiantes y docentes, en equivalencia con el modelo 1 a 1 de otros niveles educativos, que habilite a los estudiantes para trasladar las computadoras a sus hogares
- la coordinación de las acciones de los distintos programas de informática educativa para alcanzar un desarrollo más óptimo, es decir se busca una sinergia entre la entrega de equipamientos, la capacitación y la asistencia técnica.
- la formación de los docentes en TIC que debiera considerar la especificidad de las escuelas rurales primarias y sus dinámicas de trabajo en el plurigrado
- la oferta de centros de capacitación en TIC más cercanos a las zonas de residencia de los docentes
- la presencia de un referente técnico para los servicios de instalación, reparación, cambio de componentes y provisión de repuestos de los dispositivos digitales como así también con capacidad de atención de problemas emergentes de su uso
- la orientación de las prácticas docentes de integración de las TIC en su trabajo en la escuela por referentes pedagógico-informáticos.

Un acotado campo de experimentación con TIC en el aula

Libedinsky, Pérez y otros (2015) plantean que cada vez más los maestros de diferentes áreas curriculares se interesan por lograr que los alumnos disfruten en las escuelas de experiencias innovadoras de formación acordes a los tiempos que se viven, integrando las nuevas tecnologías en las propuestas didácticas para acompañar su desarrollo afectivo, cognitivo, ético, estético, motor y social. En este sentido Litwin (2013) agrega que la escuela como institución cultural se encuentra incluida en una revolución tecnológica con importantes implicancias simbólicas y materiales en las maneras de conocer, comunicarse e interactuar con el otro. En términos de la especialista se trata de una ecología comunicativa en la que se desarrollan las nuevas generaciones y que las instituciones educativas no deben desconocer.

Según se analizó en este y otros capítulos, de alguna manera las tecnologías se introdujeron en las aulas de las escuelas primarias urbanas y rurales dependiendo el grado de su incorporación de múltiples condiciones sistémicas e individuales: coyuntura

socioeconómica, infraestructura, equipamiento escolar, rasgos de los docentes y otros actores educativos. Así, las maestras rurales entrevistadas en nuestra investigación dan cuenta de algunas situaciones en donde integraron las TIC a las prácticas de enseñanza.

Al hablar de experiencias con TIC nos remitimos a prácticas educativas planificadas y desarrolladas por docentes de escuelas primarias rurales que incorporan a sus propuestas de enseñanza las herramientas digitales disponibles en cada institución y/o los recursos de uso personal. Las siguientes expresiones documentan dichos procesos:

Nosotros hicimos el librito de leyendas... Si los chicos hicieron los dibujos y los escanearon, ellos aprendieron a escanear, aprendieron a imprimir, a escribir y pasar los cuentos en la computadora y lo hicimos todo acá el libro, todo acá, lo único que llevamos a hacer a Laboulaye fue cortar las hojas porque yo soy un desastre para cortar y para encuadernar, es decir el anillado... Hicimos la tapa, la edición. Todo, todo acá. Yo tenía un nene, que ahora se fue, la tapa del libro está allá después la vamos a ver, lo hicimos en grande cuando hicimos la presentación del libro. Bueno tenía un nene que dibujaba, tenía una mano, parecía que ya era innato de él y me hizo una tapa que es soñada y la pintamos, le esfumamos los colores y bueno la escaneamos tal cual, tengo todo en la computadora guardado. Fuimos buscando, hay cuentos que se hicieron acá y hay leyendas que las rescatamos de los padres y hay leyendas que se buscaron en Internet y se modificaron. Entonces se hizo un trabajo muy lindo, con las fotos de los chicos, están los chicos que escribieron el libro. Hicimos tapa, contratapa, prólogo, fue toda una tarea (Silvia)

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

Si cuando usaron el paquete de Office con el Word, Excel, por ejemplo cuando trabajábamos con poesía usábamos el Word, ellos escribían la poesía, le agregábamos algún dibujito, luego las imprimíamos y las exhibíamos en las esteras. También usaba mucho el Gebra, que era para las matemáticas, para agilizar el cálculo mental, el Gcompris donde ahí teníamos matemática, geometría, lectura, lengua, en los cuales ellos iban leyendo y depende del nivel te iban diciendo como iba el niño evolucionando. Es más los va guiando corrigiendo con perfecto, felicitaciones. Entonces a veces sin ver lo que estaba haciendo el niño te dabas cuenta que lo estaba haciendo, que no avanzaba o que estaba trabado en algún momento y eso me ayudaba mucho. Primeramente lo trabajábamos en el cuaderno y en el pizarrón, las netbooks me ayudaban más a afianzar... (Mariela)

Se observa un caso en que la docente menciona un programa educativo en particular, Gcompris, cuya finalidad es que los alumnos aprendan jugando con la

computadora contenidos vinculados al cálculo, la lectura y escritura. Resulta interesante la estrategia mencionada, sobre todo cuando no existe conexión a Internet, una demanda mencionada por las maestras, ya que el juego necesita de dicho servicio solo para actualizarse.

En síntesis, las experiencias de los docentes usando tecnologías en el aula son acotadas y específicas para una situación didáctica particular. En consecuencia, las propuestas de trabajo con las TIC están vinculadas a cuestiones básicas como utilizar el procesador de texto para transcribir por ejemplo un libro o datos personales, imprimir y escanear imágenes. Otros usos apuntan a buscar alguna información en Internet. Este escaso aprovechamiento de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje se relacionaría con varias de las carencias específicas de las escuelas rurales antes analizadas desde los testimonios de sus docentes, por ejemplo la falta de equipamiento (computadoras y periféricos), servicios (Internet) y las modalidades de capacitación ausentes o divergentes de las condiciones de trabajo de las maestras.

Por otra parte, las TIC habilitan nuevos canales de comunicación entre los actores educativos. En este sentido, Torres (2008) refiere que el acceso a la información en las comunidades rurales es un factor indiscutible para fomentar prácticas de participación genuinas. Al vincular esta idea con las instituciones educativas primarias de las ruralidades, cobran relevancia las TIC pues abren nuevas posibilidades de comunicación e información de cada escuela en distintas situaciones involucrando a diversos actores (docentes, estudiantes, familias, entre otros). Las maestras que enseñan en el contexto rural relatan al respecto:

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

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

Hay muchos equipos de radio que están en desuso, en el caso de las escuelas rurales para estar conectadas entre nosotros sería muy útil. Así que bueno hemos estado trabajando con los radioaficionados, yo hice hace dos semanas un curso de capacitación en Laboulaye sobre comunicación social y el grupo mío estuvo

trabajando sobre este tema... Vinieron de Río Cuarto, vino el profesor Quiroga ...Sí, César estuvo trabajando con medios masivos de comunicación en Laboulaye, docentes éramos Carolina y yo, nosotras siempre estamos metidas en todo y sino nos metemos, nos meten. Sociedad Rural, INTA (Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria), escuelas, algunas escuelas secundarias y se abordaron temas de la importancia de solucionar problemas en base a las comunicaciones, la importancia de establecer redes de comunicación interinstitucionales a veces lo que parece un problema se puede solucionar si uno establece red con el otro. Parece que no pero es muy importante. (Sonia)

Lo que si anda muy bien es el Whatsapp que yo tengo, tenemos un grupo con los inspectores y las chicas de las escuelas rurales. Entonces cualquier cosita que nos mandan a pedir o algo queda ahí nomás nos enteramos, porque para llamar no hay señal o si alguien me tiene que llamar no hay señal, pero si el Whatsapp, vos me mandas y a mí me llegan ... yo les mando por Whatsapp cuando tengo que comunicarme o les digo mañana entramos a tal hora, porque yo ahora estoy dando cinco horas por día porque por los días de lluvia que falté. Fue una decisión mía, no es de inspección ni nada, yo lo decidí porque por ahí faltan por los días de lluvia, son de faltar los chicos o porque fueron al doctor. Por ejemplo tengo estos tres hermanitos que porque se les rompió la camioneta hace dos semanas que no van. Así que nos comunicamos por el Whatsapp y yo les digo entramos a tal hora, o me preguntan ellos y yo les respondo y por mensaje común porque por ahí no tienen crédito o directamente mediante llamado. (Daniela)

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

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

Si en eso si, facilitó mucho la comunicación, las cosas se hacen en menos tiempo y achica distancias, al menos para nosotras. (Susana)... Si los famosos grupos de Whatsapp, tenemos uno donde estamos todas las rurales y está incluido el inspector, a algunas no les gusta cuando el inspector pone "Emilia, te faltó entregar tal cosa", a mí en lo particular si no es un reto muy grande no me molesta. (Emilia)... Sí, porque te pone por número de escuela, si es verdad que por ahí, porque nosotros tenemos otro grupo interno de escuelas rurales que a lo mejor yo hago una pregunta y le hice acordar a Ale que tenía que entregar tal cosa, después responde Susana y nos contesta a las dos, y en ese sentido la

comunicación es más rápida, ni hablar la que tiene Internet en la escuela: ante la duda, se conectan. (Alejandra)

Las TIC en la escuela facilitan sin duda, mediante distintos aparatos y servicios, el intercambio de información entre los distintos actores de la comunidad educativa tales como los docentes, las familias y los alumnos. Estos artefactos también optimizan las posibilidades de comunicación con otros organismos como la inspección escolar de zona y otras dependencias educativas gubernamentales y/o privadas. De esta manera, las maestras de la ruralidad del sur cordobés mencionan que Internet y la telefonía móvil, específicamente con la aplicación de Whatsapp, hacen reales las instancias de trabajo colaborativo entre las docentes. Asimismo con dichas tecnologías construyeron canales de comunicación con las familias de los estudiantes fortaleciendo así los vínculos entre las mismas y la institución educativa. Una situación que las maestras reiteran se da cuando los padres de los alumnos las mantienen informadas respecto al clima y al estado de los caminos hacia la escuela en caso de tormentas o de problemas con el mantenimiento de las rutas.

En la dimensión administrativa de la escuela rural las TIC -en particular las computadoras, la conexión a la red y la telefonía móvil- posibilitan que las tareas específicas se realicen en menor tiempo por las docentes y que éstas cuenten con la orientación virtual del inspector y sus colegas para resolver este tipo de actividades. Esta situación genera una mirada positiva de las maestras pues no sienten que trabajen aisladas sino en equipo con otras colegas en situaciones contextuales e institucionales similares. Según los testimonios de las entrevistas, esta circunstancia también tiene un impacto favorable en los alumnos porque ahora, con la presencia de las herramientas tecnológicas y las intervenciones docentes necesarias, se comunicarían con estudiantes de otras escuelas ampliando así su espacio de socialización, informándose de algunos hechos y/o acontecimientos y aprendiendo a leer desde los nuevos soportes digitales.

Asimismo, la creciente presencia de las redes sociales digitales o virtuales interpela con sus posibilidades a la escuela rural. De manera general, definimos a estas redes como espacios de Internet constituidos por grupos de personas que se comunican e intercambian información desde diversos intereses y/o actividades. Para Gillespie (2010) se trata de plataformas tecnoculturales concebidas como conceptos computacionales y arquitectónicos que proveen a las personas de un software, un hardware y servicios que codifican las actividades sociales en un modelo computacional. En este sentido, los sitios sociales como Facebook, Twitter e Instagram, entre otros, son plataformas con interfaces cuyos miembros tienen la posibilidad de crear perfiles con fotos, listas de objetos preferidos e información de contacto. Van Dijck (2016) completa esta definición estableciendo que estas redes sociales poseen distintas herramientas que canalizan la interacción social, ejemplificando ello con algunas funciones de Facebook, como por ejemplo la columna de “notificaciones” con información de novedades de personas y páginas así como el “muro” de anuncios públicos y el “estado” para anunciar a los demás lo que se le ocurra a cada persona.

Una de las docentes rurales entrevistadas expresa al respecto:

Trato de trabajar eso que lo utilice con un fin bueno, que busque información, que estén atentos a las cosas, que tengan información desde distintos lugares. Y ese bendito Facebook que yo para los chicos lo odio, lo usan muchísimo y yo lo odio porque encima ellos aceptan, aceptan amigos y te dicen “yo tengo 400 amigos”. Y digo y los conoces a todos “no hay una que se llama tal y tal”. Entonces yo les digo tengan cuidado y es hablar y hablar. Ese es un tema recurrente todos los días, que te dicen me hice amigo de fulanito de tal, el tema es hablarles y decirles. Como ya te dije el tema de la prevención porque ellos acá también están muy vulnerables porque me comento que dijo donde vivía, que alguien había hablado con él y le contó dónde vivía. Entonces es todo un tema, por ahí a lo mejor no hay mucho control, yo desde acá desde la escuela más que hablar no puedo. Además puedo hablar y hablar y ellos llegan a la casa y lamentablemente por ahí no tienen un control de los padres con respecto a internet, más que todo en Facebook. (Mirna)

En el marco de todas las entrevistas realizadas, poco dicen las maestras rurales sobre las redes sociales y su uso como herramienta pedagógica. Sin embargo, la referencia a estos medios aparece como central en las preocupaciones vinculadas a la prevención de inconvenientes dada la vulnerabilidad del niño en su exposición en la red. Asimismo, se evidencia una percepción negativa de esta docente rural respecto del uso del Facebook por parte de los alumnos en el sentido de que los códigos de la misma red generan confusiones en los menores. En este sentido, Van Dijck (2016) reconoce un ejemplo de dicha plataforma cuya idea de “compartir” es ambigua porque, por un lado, los usuarios distribuyen información personal entre el grupo de amigos y, por el otro, existen filtraciones de dichos datos hacía terceros. Así, la autora alude a otro rasgo de la ambivalencia de las TIC.

En las actuales condiciones de la escuela rural, ¿tratan las docentes de la ruralidad del sur cordobés de enseñar sobre el manejo de las TIC a sus alumnos del plurigrado? La incorporación de las TIC a la educación formal, específicamente en las escuelas primarias rurales y estatales, genera de alguna manera en sus docentes inquietudes sobre las formas de integrar las herramientas digitales a las aulas. Así, las tecnologías serían un recurso sustantivo a considerar en la planificación, desde los distintos espacios curriculares, de una propuesta de enseñanza con propósitos significativos de aprendizaje en TIC para los alumnos. El interrogante que surge es ¿cómo se piensan las prácticas de enseñanza con TIC en la escuela rural primaria del sur de Córdoba?

Las docentes relataron durante el trabajo de campo algunas de sus experiencias en este sentido:

A veces unos están afuera y otros están adentro, acá no se trata del alumnos estáticos en el banco, sino más dinamismo. Ellos buscan la computadora, imprimen, me preguntan si a esto lo podemos pasar, ellos saben manejar el Word que es lo elemental, yo no soy profesora de informática pero lo elemental lo sé, manejar el Word, trabajar con una imagen, lo elemental lo sé y lo puedo enseñar. (Silvia)

Los chicos utilizan a las computadoras en el aula. Nosotros, depende lo que estemos trabajando, pero tenemos específico los martes, en donde generalmente trabajamos con las netbooks o con la máquina de escritorio para que conozcan los programas u otras cosas, para que aprendan. Porque hoy en día en si la colonia que tienen familias que están en un buen lugar económico, porque las familias que trabajan del tambo casi todos tienen en la casa computadora... La verdad que no soy una experta para enseñar sobre TIC, como son grados chicos lo básico si con ayuda de mi hija que a veces viene, pero cosas complicadas no, más que los programas que te dije, además al no conocer uno cómo controla, además no están todos los recursos. (Miriam)

El tema del procesador de texto yo con los chiquitos empiezo utilizando eso, los hago copiar algo o que completen sus datos personales, por el tema de manejar los espacios, las mayúsculas, si escriben mal cómo hacen para corregirlo, son cositas que no las saben, asique cuando puedo les enseño eso. Pero ya le digo tengo pocas compus y veo como lo doy ... Por eso es importante que en la escuela se enseñe, por eso cuando podemos lo hacemos, no tanto el buscar sino el escribir, pasar un texto de mayúscula, corregir errores, poner colores, cambiar formato, achicar la letra, todo eso ellos no lo manejan... Lo que viene lindo en Internet es lo de las tablas, es como un juego en donde ellos tienen que ir poniendo los resultados y te dice si te confundiste o no. Si hay varios jueguitos que ayudan al aprendizaje. Pero es imposible usarlo todos los días acá, no podemos usarlo todos los días por la cantidad. (Lorena)

Yo supongamos que, bueno, el otro día les di para que hicieran un trabajito práctico, cómo para que vayan ellos viendo qué es un trabajo práctico. Entonces yo les expliqué que iba una carátula, les di tipo un ejemplo de cómo tenían que hacer y algunos los presentaron en carpetas, otros en hojas pasado en computadora. Y yo les digo ustedes háganlo como ustedes quieran y si hubo dos chicos que me lo trajeron pasado en computadora, bien pasado. Obviamente que intervinieron las mamás con su ayuda en cómo manejarse y hay nenes que no, que yo sé que tienen computadora pero no, lo trajeron pasado a mano. Eso porque, bueno, ni ellos ni los padres se manejan con algún procesador de texto o no tienen computadora... yo creo que acá y en cualquier escuela, yo creo que no puedes tener un aula las cuatro horas con la computadora prendida porque van a saber manejar de diez la computadora pero no te van a saber escribir, es como que es un poco y un poco. (Lorena 2)

Estoy haciendo un postítulo en TIC... Es ese del Conectar Igualdad... este que es del Ministerio de Educación. Estoy haciendo la segunda materia recién porque es una clase por semana que te van dando, ahora tengo que entregar un trabajo final de la materia. Es muy lindo, por ejemplo esta materia de ahora es incorporar todo lo que es lo visual, lo auditivo a la tarea de enseñar, o sea enseñar desde otra perspectiva que sería lo auditivo, lo visual que me encantó el tema de las leyendas, que hacen leyendas a contra luz, no sé si lo conocen... Siempre se me planteó el tema de poder capacitarme y siempre lo pedíamos y ahora que empecé este postítulo, si bien recién lo empezamos porque cursamos dos materias, pero voy a ver si con eso puedo alcanzar los objetivos que yo

tengo con respecto a la enseñanza de las TIC. Vamos a ver qué pasa con eso. (Mirna)

Hasta que el año pasado si hice un curso de seguridad on-line, ese sí por la red y lo di después acá a mis chicos. Pueden ver los carteles que hicieron ellos "cuidado con internet", el tema de que es adictivo, el tema de mandar datos. Dimos un taller para padres y para chicos y para miembros de la comunidad, para miembros de la Sociedad Rural, para productores rurales. El tema de los mensajes "felicitaciones, te ganaste un auto" hoy el chico tiene acceso desde un teléfono y no hace falta tener computadora pero si todos tienen un teléfono, entonces todo lo que yo aprendo lo voy bajando acá. (Sonia)

Por eso es importante que en la escuela se enseñe, por eso cuando podemos lo hacemos, no tanto el buscar sino el escribir, pasar un texto de mayúscula, corregir errores, poner colores, cambiar formato, achicar la letra, todo eso ellos no lo manejan... (Lorena)

Yo intenté dar computación, no solo buscar información en Internet, sino dar computación, de enseñar a los chicos a utilizar Word, Excel, sobre todo a los chicos más grandes que son los que uno piensa que lo van a utilizar en la secundaria. Y ahí también volvemos al tema de tiempos, volvemos al tema de que con los más chicos necesitas más tiempo en la computadora y esto de estar solo es lo que deja esos baches en el medio, porque si le sumas el tiempo de la carga administrativa, lo pedagógico y encima para planificar para algún ramo especial, y esas son las falencias de la escuela rural. (Emilia)

La incorporación de las TIC en las instituciones educativas primarias y rurales visitadas evidencia, si se considera el abanico de posibilidades disponibles cuando están dadas todas las condiciones de viabilidad, un uso limitado de estas herramientas con los estudiantes. Este empleo acotado se explicaría por la falta de capacitación docente para trabajar con los dispositivos digitales en el plurigrado, la relativa falta de equipamientos como las computadoras y la ausencia de una señal de Internet lo suficientemente potente para operar en la red.

Dichos usos emergentes de la integración de las tecnologías en trabajo aúlico dicen sobre:

- la enseñanza de habilidades básicas como escribir, imprimir, editar imágenes, entre otras, vinculadas a programas del paquete Office, como el Word y el Excel
- la asignación de un día de la semana para el trabajo con las netbooks atendiendo a las demandas de los alumnos del plurigrado
- la consulta a personas con mayores conocimientos para que orienten al docente y sus alumnos en el uso de las computadoras
- la incorporación de recursos visuales y auditivos en las clases utilizando los aparatos tecnológicos
- el taller sobre seguridad on-line para brindar a las familias y los estudiantes
- la implementación de propuestas didácticas con utilización de los juegos informatizados para afianzar determinados aprendizajes.

En síntesis, esta sección muestra desde diferentes dimensiones un acotado campo de experiencias con TIC en el aula, y también fuera de ella, de las escuelas rurales primarias y estatales del sur de Córdoba. En las propuestas didácticas de las maestras rurales que integran las TIC se privilegia el uso de los procesadores de texto para enseñar habilidades elementales relacionadas con la escritura, el tamaño de las letras, la tipografía, la incorporación de imágenes a los textos, etc. Es por ello que no se observa el uso de programas específicos para el aprendizaje de contenidos de algún área en particular. Entre las razones de este acotado empleo pedagógico de las TIC debieran contemplarse la falta de capacitación docente y la reducida disponibilidad de recursos tecnológicos.

Un avance reconocido por las docentes respecto a los dispositivos digitales alude a la construcción de espacios virtuales de trabajo y el acercamiento entre colegas que desarrollan su práctica en los contextos rurales. Asimismo, con tecnologías como el celular las maestras logran tender puentes entre la escuela y las familias de los alumnos. Respecto a éstos, más allá de las implicancias de los aparatos tecnológicos en sus aprendizajes, para las educadoras es relevante la socialización de los alumnos rurales con otros pares logrando que la escuela les habilite las miradas hacia otras realidades. Sin embargo, el trabajo con las redes sociales desde el aula es escasamente considerado por las maestras.

6.3. De dispositivos, disposiciones, habilidades y usos de los docentes

El enfoque del acceso a las TIC propuesto por Van Dijk (2002), desde el cual nos posicionamos en nuestro estudio para identificar las experiencias de los docentes, indaga sobre cuatro dimensiones analíticas de la experiencia situada de las maestras de nivel primario que enseñan en las ruralidades:

- 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 las redes,
- c) *habilidades* instrumentales, informacionales y estratégicas generadas por la educación, equipos y otros apoyos sociales¹, y
- d) *usos* establecidos a través de los diferentes dispositivos y aplicaciones.

Cabello y Morales (2011) también proponen un modelo de análisis para la apropiación de las tecnologías que considera nueve dimensiones, algunas de las cuales se relacionan directamente con las claves analíticas propuestas por Van Dijk (2002). La primera cuestión que plantean alude a la *disponibilidad* en términos de contar con un contexto doméstico, institucional o social que precise las características del entorno tecnológico. Éste incluiría todos los aparatos tecno-comunicacionales disponibles por ejemplo en una escuela rural primaria. La segunda dimensión se vincula al *acceso*, entendido como posibilidad efectiva de interactuar material y simbólicamente con las herramientas digitales presentes en determinado escenario. Un indicador de esta cuestión serían las distintas estrategias desplegadas por los actores escolares para aprovechar las tecnologías disponibles. La tercera dimensión, vinculada a la anterior, es la de *gestionar*, es decir crear las condiciones para que los sujetos puedan optar en relación a las TIC. En este caso, las autoras aluden a dos aspectos de la gestión, uno referido a lo institucional y curricular y otro relacionado con el Software (equipos) y el Hardware (programas). Desde el

primer segmento de la gestión se reconocerían qué proyectos educativos institucionales elaboran las docentes rurales de nivel primario en articulación con la propuesta curricular y los recursos tecnológicos. A su vez, el segundo aspecto de la gestión respondería a la pregunta de ¿qué materiales informáticos resultan necesarios y/o interesantes para el uso educativo en la escolarización rural?

Para estas autoras otra dimensión de la apropiación es el *conocimiento* del aparato tecnológico que abarca no solo el saber sobre su funcionalidad sino que también aspectos de la historia del producto, sus partes, sus posibilidades y sus limitaciones. Esta definición lleva a considerar otras aristas de los procesos de apropiación como son la reflexibilidad, la elucidación, la competencia, los usos, la interactividad, la interacción y los proyectos. En cuanto a la primera, las especialistas plantean la idea de revisión continua de los consumos socioculturales de las TIC, sus relaciones, las ideologías y las percepciones respecto de estos aparatos. Dichas acciones contribuirían a pensar y a develar los discursos circulantes sobre las tecnologías contribuyendo a otra dimensión designada como *elucidación*. La *competencia*, alude a lo que Van Dijk (2002) reconoce como habilidades para operar con las tecnologías, mientras que los *usos*, en tanto dimensión de la apropiación, aluden a las actividades desarrolladas con las TIC incluyendo la frecuencia, la forma de operar los aparatos y las finalidades. Esto implica otra dimensión, reconocida por las investigadoras en su modelo analítico, como lo es la *interactividad* que remite a la capacidad de creación de los sujetos en contacto con las tecnologías. Como dimensiones finales, las autoras proponen a la *interacción*, atenta a las múltiples relaciones que los sujetos establecen en el uso de los dispositivos y los *proyectos* en tanto estructuras didácticas factibles de desarrollar a través de las TIC.

Por otra parte, Kap (2014) expresa que el surgimiento de estos modelos analíticos de las experiencias del acceso a las TIC por los sujetos, en nuestro caso los docentes de las escuelas primarias y estatales de la ruralidad, parecen sustantivos si consideramos que actualmente el saber tecnológico y su manipulación ocupan el centro en la nueva cultura de la sociedad. Asimismo, esta especialista expone, desde un estudio empírico sobre el modo en que los docentes se ven impactados por las tecnologías, que las herramientas digitales hacen de lo pedagógico una construcción en movimiento pues producen en los profesores incertidumbres y cuestionamientos sobre sus roles, saberes y sentidos de las prácticas. De este modo, la presencia de artefactos tecnológicos en un período de transición digital que también alcanza a las instituciones educativas rurales (Carniglia y Tamargo, 2015) tensiona a los maestros ya que se les exige desde el propio sistema educativo el desarrollo de capacidades vinculadas a las TIC, más allá de las condiciones materiales de la escuela y de las disposiciones, usos y habilidades que poseen los docentes.

A continuación se presentan los indicios relevados respecto de las cuatro dimensiones de la experiencia de acceso a las TIC por los docentes de escuelas rurales primarias y estatales del sur de Córdoba entrevistados durante nuestro trabajo de campo.

Percepciones de docentes rurales sobre las TIC

Burbules y Callister (2006) suponen en cierto modo la tesis sobre la ambivalencia de las TIC cuando expresa que su incorporación en la educación brinda una mezcla de posibilidades transformadoras con otras muy inquietantes y que tanto unas como otras

dependen generalmente de cómo se las concibe socialmente, por ejemplo como “panacea”, “herramienta” o “relación” derivada de una formación histórica y cultural particular. La propuesta de estos autores focaliza así la relación entre las percepciones de los docentes respecto a las tecnologías y las elecciones desarrolladas en torno a ellas en los ambientes escolares. En este sentido, Kap (2014) plantea que para dilucidar las percepciones de los docentes sobre los aparatos digitales es preciso atender a las prácticas pedagógicas desarrolladas con los estudiantes, a las estrategias didácticas e inclusive a sus biografías como docentes. Es así como esta investigadora postula que en el colectivo de maestros se encuentran aquellos altamente motivados por la inclusión de las TIC en las escuelas junto a otros cuyos posicionamientos obturan toda posibilidad de incorporar de manera intencional a las tecnologías.

En este sentido, las docentes de escuelas rurales entrevistadas verbalizan sus percepciones sobre las TIC de la siguiente manera:

Yo creo que se puede modificar mucho el pensamiento de los alumnos y de los padres de los mismos porque la tecnología y los medios de comunicación abren la cabeza y siempre con un buen uso dan posibilidades a muchas cosas. Y me parece que las clases serían más dinámicas o activas, se podría de repente hacer algo más divertido y no todo a base de papel y de libros; podría darse un cambio pedagógico y ayudar a los padres a involucrarse porque están como negados a eso... Las TIC te pueden servir en la clase, pero te pueden servir también en la escuela... Sí, nosotros por ejemplo en todo lo que es administrativo nos manejamos por mail por lo que hay que acostumbrarse a abrir el mail todos los días y, si tuviéramos acceso al mail acá en la escuela, yo por ejemplo leería el mail y después pasaría por inspección a dejar lo que me pidieron... Entonces eso me simplificaría las cosas muchas veces o cuando te piden datos de los chicos o matrículas de otros años. Esas cosas, uno no las tiene en su casa lo tiene en el lugar de trabajo. Entonces serviría para mandar las cosas más a tiempo pero bueno de todos modos nos manejamos bien porque todos saben las condiciones en las que estamos... La incorporación de las TIC en la escuela podría mejorar los aprendizajes de los alumnos. Sí, sí, lo vemos desde el punto de vista que en vez de ser una clase aburrida sea más interesante. Sí, porque aprenden más rápido cuando les interesan los temas. Yo estoy convencida de que si les doy una clase del cuerpo humano mirando imágenes en una revista y si en cambio les doy la clase pasando imágenes del cuerpo o tocando alguna parte y te diga que hueso hay, lo aprenden más rápido porque les interesa más eso que un papel. Me pasó con el tema de las provincias que en un programa se podía ir armando el mapa del país y aprendiendo las provincias porque es muy difícil que entiendan la diferencia entre país, provincia, ciudad y con ese programa lo entendieron no sé si porque les interesó, les gustó o porque ellos movían las imágenes para poner las provincias en su lugar tipo rompecabezas y lo aprendieron. (Carolina)

La incorporación de los medios de comunicación en el aula y en la escuela rural influye muchísimo y es de gran importancia porque en mi cargo ya sea para hacer una planilla o por una necesidad es relevante usar la computadora. Y tener

comunicación es más importante y más en el campo porque las distancias como ya mencionamos son muy grandes... A los chicos del campo les sirve muchísimo tener estas herramientas porque tener Internet y que un chico de seis años pueda manejar una computadora en la escuela es muy importante porque los manuales están y los chicos los usan pero hoy vivimos en una realidad en que lo tecnológico está y hay que utilizarlo. Y es una herramienta fundamental más y es algo que día a día va creciendo y en el campo también porque tener una antena de WiFi detrás de la pared y que los chicos tengan Internet en las compu se rescata muchísimo. . . En esta incorporación hay riesgos, hay como en toda cosa nueva, los riesgos están pero pasa también por el uso que se les da, por el uso y la concientización que uno les enseña a los chicos porque la computadora es para hacer algún trabajo o para usarla con los jueguitos en el recreo pero no para estar todo el día. Es una opción que tienen para el recreo porque si no tienen los juegos de mesa en el aula y que a veces usan en el horario de recreo... Sí, acá se diferencia mucho eso de que los chicos sean adictos a las tecnologías o accedan a sitios inapropiados porque el chico de escuela rural no tiene calle. (Guillermo)

Bien me llevo con la tecnología. Viste que hay que actualizarse todo el tiempo sí o sí, porque si no qué haces. Desde lo administrativo te mandan todo por computadora y hay que abrirla y cerrarla continuamente. A mí me cuesta la tecnología porque no me interesa mucho, pero hay otras docentes a las que les encanta la parte del uso de la computadora. (Adriana)

... Yo creo que no se modificaría la tarea docente con la utilización de las computadoras u otras tecnologías, me parece a mí que no. Para mí si bien es una herramienta más pero no creo que sea imprescindible eso para organizar tu clase, yo creo que no que es algo que puedes utilizar o agregar a la tarea docente pero que sería algo más que te pueda orientar y habilitar para otra cosa, pero no lo creo como fundamental. (Miriam)

Por un lado lo veo positivo porque pueden los chicos investigar, googlear y están inmersos en la realidad actual si no se quedarían muy lejos y más los chicos de nuestras zonas porque muchos no tienen una computadora en sus casas y por lo menos tener conocimientos de cómo manejarlas. Pero yo soy una gran lectora... soy muy amante de los libros y los chicos dejan de leer mucho, es decir leen lo que ven en la computadora pero es como una lectura rápida ... creo que se han alejado mucho en el tema de la ortografía, además lo veo con el uso del celular porque acortan mucho las palabras. Yo por ejemplo que soy de otra generación y como docente que veo lo de la ortografía y demás no puedo creer algunas palabras escritas así, por ejemplo la "x" en vez del "por"... el tema es que después escriben así en el cuaderno o en las carpetas... Yo veo eso, que cada vez se deteriora más el lenguaje y el escribir... En ese sentido lo veo como algo negativo pero sé por ejemplo que todo es más rápido si buscamos una biografía esas cosas sí. Pero me parece que el libro es el libro y la lectura es la lectura desde ahí... No es positivo la lectura desde la computadora porque al tener de todo el alumno se pierde, es decir se pierde el hilo de lo que está haciendo. (Marcela)

Utilizaría las tecnologías... Sí, aparte que a mí me gusta mucho, yo soy de traerles a ellos mucha información. Y hay dos familias que tienen Internet en el campo, son los que viven en la estancia, ellos tienen al haber en la estancia con un router les llega la señal pero a nosotros no. (Liliana)

Y el riesgo lo corrés pero, bueno si uno le va enseñando... Pero bueno las computadoras que tenemos acá cuando las prendés tenés acceso a directorio, profesor y alumno. Al entrar a alumno está todo bloqueado, no pueden ni siquiera cargar cosas, entonces ya es diferente y las computadoras a los chicos del año pasado en el secundario que les trajeron las del Conectar Igualdad y también está todo bloqueado. Es más riesgo en la casa ... Y me pasó el otro día de un videíto de “juguemos en el bosque” la canción esa y bueno cuando yo hago así y la miro era otra versión de “juguemos en el bosque” mi nena al tener tres años ni se percató de lo que estaba mirando. Pero bueno se corren riesgos. (Lorena 2)

Esto de apropiarse de las Tics en la escuela me parece fundamental, inclusive el material que llega, que ahora llegó uno nuevo, el material que ha llegado permanentemente es importantísimo porque a veces el chico la única posibilidad que va a tener es acá. Hoy por hoy desconectados no se puede nada, no se logra nada. (Sonia)

El beneficio veo, creo que es bueno, que los chicos tienen más acceso a la información y los riesgos de tener Internet es que a lo mejor ellos quieren estar todo el tiempo con el celular y no disfruten de las actividades al aire libre, como lo hacen ahora. El campo es muy experiencial en ese sentido, hay muchas cosas que las tenemos acá para trabajar y sería una locura quedarnos en el aula para verlas por una pantalla. La escuela de campo se caracteriza por el encuentro, encontrarse todos los días... yo siento que el riesgo con la tecnología es empezar a estar más pendiente del teléfono o de la computadora y que pierdan la comunicación entre ellos, como lo hacen ahora. En realidad no veo muchos riesgos, si uno está como docente lo puede manejar. A mí lo que me llevaría tiempo es preparar qué hacer con la tecnología, justamente como uno está acostumbrado a no usarla hay que repensar qué hacer cuando la tenemos, creo que me llevaría tiempo explorar un poco las computadoras con lo que traen y todo eso. (Daniela)

Ahí está lo otro que a veces tenés manuales donde ellos pueden buscar en la escuela porque obviamente biblioteca en el medio del campo no tienen. Entonces hay manuales para que ellos busquen información, a veces son manuales que son viejísimos y las cajas de libros de cuentos que hemos recibido, que no sé si venía algún manual, que eran libros muy elevados, por decirte un libro para inicial de cuarenta hojas. Entonces está bueno lo de Internet porque les facilita eso y tienen otra herramienta para aprender y buscar información, teniendo las precauciones que hay que tener con el tema de Internet. (Emilia)

En estos testimonios de las docentes se observan al menos cuatro modos de percibir la integración de las TIC a las escuelas rurales primarias. La primera se define como optimista ya que la presencia misma de las tecnologías provocaría cambios positivos en las formas de enseñar y de aprender en la escolarización rural. En este grupo están todos aquellos maestros que piensan que con el uso de los aparatos digitales las clases tomarían otras dinámicas siendo más divertidas y afines a los intereses de los estudiantes. Por lo tanto, la incorporación tecno-comunicacional resultaría en el acceso a las fuentes de información, el adecuado manejo de las herramientas informáticas y los estímulos para seguir aprendiendo. En esta categoría también encontramos a los docentes que no temen dejar de lado elementos tradicionales de la cultura escolar como el pizarrón, el lápiz y el papel. Son ellos quienes intentan cambiar las concepciones de las familias de los estudiantes que se niegan a reconocer los usos de las TIC o la importancia de tener conocimientos sobre su manejo.

En otro conjunto de docentes rurales se observan percepciones moderadas respecto a las tecnologías ya que reconocen fuertemente la necesidad de sus intervenciones para que los dispositivos digitales sean funcionales a los usos con finalidades pedagógicas. En este caso se incluyen docentes con conocimiento sobre las posibilidades que brindan algunos programas de informática educativa y que entienden al maestro como el encargado de gestionar la clase para que los estudiantes aprendan a utilizar las TIC de una manera consciente y crítica. Aquí situamos a los docentes que utilizan o imaginan utilizar las tecnologías para abordar contenidos curriculares de las diferentes áreas.

El tercer modo de concebir a las tecnologías sería un tanto ambivalente pues sus voceros comprenden que la escuela no debe quedar exenta de los cambios tecnológicos y obedecen a ese mandato utilizando los artefactos digitales. Este grupo comprende a aquellos docentes que, si bien reconocen que los estudiantes deben apropiarse de saberes actualizados como los relativos a las TIC, no se sienten cómodos en la experiencia personal con los aparatos o ésta no les interesa porque prefieren seguir enseñando con los recursos didácticos a los que se han acostumbrado. Son los maestros rurales en cuyos discursos se visualizan ideas como “los chicos con las tecnologías leen de manera rápida y los libros invitan a realizar otras lecturas”, “los alumnos dejan de escribir convencionalmente porque acortan palabras, le agregan otras letras a las palabras y esos errores se traducen en la carpeta después” y “los estudiantes pierden el hilo frente a tanta información”.

Como otra de las ideas vinculadas a las tecnologías emergen las de aquellos docentes que se oponen a las tecnologías centrándose en una perspectiva que sólo percibe los riesgos de su uso y al mismo tiempo descreen de las posibilidades pedagógicas de las herramientas digitales. Aquí se sitúan las maestras rurales que consideran que las TIC no son imprescindibles para organizar una clase, que desconfían de sus impactos en el aprendizaje y que temen utilizar los aparatos por no saber cómo manejarlos.

Más allá de estos modos de concebir la integración de las TIC en la enseñanza, la mayoría de las docentes entrevistadas en el trabajo de campo reconoce que las tecnologías info-comunicacionales -específicamente la computadora, Internet y la telefonía móvil- son importantes para las instituciones educativas pues ayudan a resolver los requerimientos administrativos y amplían las posibilidades de comunicación en los escenarios rurales.

Condiciones materiales TIC de docentes de la escuela rural

Como se dijo en el capítulo 2, en sintonía con Potzsch (2016), las diversas condiciones materiales constituyen una clave compleja de la posibilidad del acceso de los docentes a las TIC. En este sentido, los resultados de una encuesta nacional de Unicef (2015) sobre la integración de TIC a la educación básica, relevamiento acaso menos representativo de las situaciones de la ruralidad y en particular de los territorios con población rural dispersa, evidencian un elevado nivel de equipamiento tecnológico en los hogares de los actores escolares y que es prácticamente universal el acceso a las computadoras y la telefonía celular. Asimismo, la disponibilidad de conexión a Internet a nivel residencial se encuentra ampliamente extendida en el colectivo docente pues casi un 80% de los que trabajan en este nivel cuentan con dicho servicio.

La disponibilidad de tecnologías por los docentes de escuelas rurales fuera del ámbito escolar constituye un aspecto clave en nuestro estudio dado que visualiza cuál es la relación entre el uso que los maestros hacen de las TIC en su vida cotidiana y el lugar que ocupan para ellos dichos dispositivos en el trabajo de la escuela.

De este modo, ante las preguntas sobre las condiciones materiales de acceso de las TIC en los hogares de los docentes rurales, las voces de éstos dicen:

Tengo computadora en mi casa. Sí, y ahí hago todo lo que no puedo hacer en la escuela, lo hago en casa... No tengo algún programa de educación específico instalado... porque el costo de la escuela se me transfirió a mí, a mi casa... Tal cual, porque hasta las circulares te mandan por mail entonces hay que tener si o si de alguna forma Internet. Por eso cuando me mudé a mi casa hace poco lo primero que quería era una computadora e Internet. Lo demás lo vemos porque es todo vía online lo nuestro, de hecho los cursos y eso se mandan por mail, no nos avisan por otro lado. (Carolina)

En mi casa tengo computadora pero no tengo Internet... Sí, conozco algunos de las redes, sí. Es como que uno se acostumbra, digamos que para comunicarse me encanta pero para los chicos es cómo te dije, más de lo que me las ingenio para enseñar no puedo. Ellos mandan las computadoras, yo vivo en el campo, es difícil capacitarme, además casi que debería arrancar de cero. (Miriam)

Tengo computadora e Internet... Sí, sí. Tenemos que tener si no tengo que vivir en el ciber, yo he tenido que vivir en el ciber y dije no, ya basta!... Además la comodidad de poder trabajar en tu casa... Seguro, además en cualquier hora viste, a la noche o a la mañana muy temprano. Entonces tenés que tener Internet más ahora que todo hay que responder vía mail. (Liliana)

Tengo computadora en mi casas porque en una docente es lo primordial tener una computadora y con Internet. (Lorena) ... Yo soy mucho de usar Internet, el teléfono, la tablet, todo porque me gusta mucho. (Lorena 2)... Además todo lo hay que hacer para inspección es desde Internet. Si no la escuela rural estaría aislada de todo. (Lorena)... Aparte ahora estés donde estés te llega la

información. Como le decía tenés un celular y tenés acceso a todo. Muchas veces a lo mejor un día sábado te mandan un mail y lo ves y lo abrís aunque no te pongas a hacer las cosas en ese momento pero ya sabes que lo tenes que hacer. (Lorena 2)... Además hay mails que te ponen “urgente, presentar tal día” y yo me imagino las maestras que están en el campo y que no tienen Internet entregan todo fuera de término porque no tienen señal. Yo con el teléfono tengo porque acá tengo señal. Las que viven en el campo por ahí se comen un reto pero claro sino tienen señal, el correo lo leen el viernes, cuando llegan al pueblo y lo urgente ya pasó. (Lorena)

Tengo dos computadoras, tengo impresora, tengo modem, tengo equipada mi casa como para sentarme y trabajar y voy y vengo con las netbooks, tengo un montón de pendrive y entonces me manejo de esa manera y me demanda un montón de tiempo. Acá con los chicos es imposible... (Sonia)

Si tengo la computadora mía personal... Sí, con impresora porque la mayoría de las actividades lo hago en mi casa, busco todo en mi casa. Acá no hay mucho tiempo para hacerlo. (Mirna)

Tengo computadora e internet en casa... Sí, sí, yo siempre las cosas las hago en mi casa, preparo alguna clase e imprimo todo ahí. Lo administrativo también como te dije, porque en la escuela no puedo hacer nada de lo administrativo, con los chicos no podés porque tenés que trabajar con las actividades; lo hago en mi casa tranquila. (Daniela)

Casi todas las maestras rurales entrevistadas expresan que poseen en sus hogares el equipamiento tecnológico necesario para las actividades pedagógicas, como planificar una clase, y las tareas administrativas como el envío y la recepción de información y de documentos circulares y/o planillas a través de la mensajería electrónica. Entre otras máquinas y servicios aparecen las computadoras portátiles, los equipos de escritorio, las impresoras, los pendrives, las tablets y la conexión domiciliaria a Internet. Según estas docentes, el manejo de estas condiciones tecnológicas en los lugares de residencia es indispensable porque no pueden resolver los requerimientos administrativos en las escuelas rurales durante el dictado de clases a los estudiantes. Cabe recordar al respecto que esta última tarea requiere de la presencia constante de la maestra en el aula y la mayoría de los docentes de la educación primaria en la ruralidad trabaja como personal único.

Habilidades con TIC de las maestras rurales

Como anteriormente mencionamos el enfoque de acceso a las TIC hace referencia a las habilidades instrumentales, informacionales y estratégicas de los actores escolares de las instituciones educativas primarias rurales. Esta dimensión asume relaciones con lo que Gonzáles (2007) denomina competencias tecnológicas, aludiendo a un conjunto de destrezas que les permiten a los sujetos realizar acciones para obtener buenos desempeños en un contexto en donde intervienen las herramientas y artefactos culturales. En este sentido vale preguntarnos ¿qué capacidades muestran tener los docentes rurales respecto a las tecnologías?

Soy muy miedosa para usar la computadora, pero tengo una hija que me ayuda mucho, mucho ella me dice que yo tengo que aprender a tocar la máquina a animarme, tengo mucho miedo. Somos una generación que no nacimos con la tecnología, pero he avanzado, ella se asombra porque me dice “mami has logrado tantas cosas con la computadora”, pero me ayuda, tengo que animarme, ella me orienta, no es que me hace las cosas, sino que me orienta a usar tal o cual programa, a hacer una planilla, a darle tal formato, incluso ella los martes viene acá a la escuela cuando tenemos computación con los chicos y me ayuda a dar clases de computación. (Miriam)

Excel y Word, manejamos para el trabajo de la escuela. E: El correo electrónico? D1: Si, es que por correo electrónico nos comunicamos con el inspector y con las escuelas rurales, con las directoras teneos un grupo en facebook, justamente privado, que es de las escuelas rurales para estar en contacto así entre nosotras. (Lorena)

Siempre tengo hechas copias de seguridad, eso me lo recalca mi marido “hacé una copia de seguridad”, lo aprendí cuando tuve un problema con mi computadora personal. E: Qué te paso? D: Era fin del año pasado, no, del anterior, bueno fin de año donde ya estamos agotados, ya no daba más, íbamos saliendo sacando el auto del garaje y a mí no se me ocurre otra cosa que dejar el bolso de la computadora al lado de la rueda del auto, estaba el auto estacionado y yo dejo el bolso con la computadora en el rueda de atrás, mi marido nunca lo vio, cuando entro a deja a mi hijo a la casa de mi mamá y lo voy a saludar, salí para ir a agarrar el bolso del colegio y de la computadora y en ese momento mi marido hace marcha atrás y sale. Hizo “tac-tac” sentí algo, se rompió todo, la pantalla obviamente no sirvió más, tuve que cambiarla, se quebró la placa madre...E: Y el disco rígido se rompió? D: No, tuve suerte porque la mandaron a Río Cuarto y hubo una persona, un genio que la pegó, volvió a unir la placa madre, la pegó, no necesité comprar una placa madre nueva y hasta el día de hoy funciona y no perdí información. Lo único que si tuve que cambiarle la pantalla que estaba toda trisada. (Mirna)

Las habilidades que las docentes rurales manifestaron tener respecto a las tecnologías se asocian a usos elementales de programas como Word y Excel, manejo del correo electrónico, configuraciones de privacidad en redes sociales como Facebook, la realización de copias de seguridad en caso de extraviar datos y el reconocimiento de las partes que componen una computadora. Asimismo se observa que hay maestras que tienen actitudes de temor a la hora de trabajar con los aparatos digitales, lo que obstaculiza aún más el desarrollo de capacidades sobre las TIC. En palabras de Kap (2014) las expresiones de temor pueden leerse como un miedo a perder el control y el poder frente a los estudiantes en el aula, dado que están poco formados o no son usuarios de las nuevas tecnologías por fuera del aula.

Usos TIC efectivos e imaginarios de docentes de las ruralidades

Este apartado refiere a la utilización efectiva e imaginada de los distintos dispositivos digitales y sus aplicaciones por los docentes que enseñan en las ruralidades del

sur de Córdoba. El análisis de esta dimensión individual del acceso a las tecnologías informacionales parece oportuno por cuanto las maestras, actores educativos corresponsables del cumplimiento del derecho a la educación de los niños, en términos de Bacher (2016) debieran impulsar los procesos de enseñanza y aprendizaje que pongan en juego habilidades en torno al uso de las TIC.

En este sentido, a continuación se reproducen relatos de los docentes entrevistados respecto de sus usos de equipos, programas y servicios informáticos:

Si mejoraran las condiciones de conectividad, se utilizarían mejor la computadora, la televisión y las redes sociales... Sí, para mí sí... Y se podrían utilizar mejor la computadora que ahora no se usa porque no tiene el paquete de Office. Si hubiera Internet, el paquete de Office pasaría a un segundo plano y también podrían usar la de escritorio porque mientras unos pasan algo en Word, otros buscan en Internet y así. Porque a ellos les interesa y podríamos usarla de otra forma porque cuando les interesa es por un ratito porque ahora los chicos necesitan actividades continuamente y los juegos y programas educativos que traen las netbooks son interesantes pero los usan dos o tres veces y se aprenden de memoria los juegos y las respuestas y si se saben las respuestas de memoria no me sirve como pedagógico. Pero lo que mandan es bueno, solo que lo tendrían que mandar completo porque hay escuelas en las que mandaron las netbooks pero sin Microsoft y después instalar eso sale muy caro y para qué las mandan. (Carolina)

Verdaderamente hay muchas cosas productivas para hacer desde Internet, se puede sacar mucha información valiosa y se puede trabajar en conjunto con otras escuelas. Si se trabaja bien con Internet puede ser una herramienta muy linda aunque hay que saber cómo trabajarla. Yo he hecho cursos para aprender a manejarla. Es muy importante porque estos chicos que con diez años sepan hacer un powerpoint, como hicimos este año, es un gran logro si lo saben usar es un complemento muy lindo y en cuanto a la TV vienen varios programas educativos muy lindos para los más chiquitos... Es una herramienta muy útil la TV desde pasar un simple DVD con un documental para un alumno de segundo ciclo o como para ver un dibujito con un chico de primer ciclo o inicial. Son herramientas que si se saben usar correctamente son muy factibles para sacarle provecho. (Guillermo)

Como docente uso más la computadora para las planillas. La información viene toda por mail vía internet, siempre nos piden datos, subir datos de matrícula. El Excel se utiliza mucho por el tema de las planillas eh... yo tengo todo cargado la documentación que nos piden, por más que esté en la compu hay que imprimirlo por las dudas. Todo lo que sea legajo, todo lo de la escuela es como que está cargado. (Miriam)

Y yo la tengo siempre abierta a la compu con el tema de los mails del inspector y poder contestar o los mails de otras maestras. Más que todo lo uso de manera didáctica que de entretenimiento. No te digo que por ahí no abra un Facebook para mirar o buscar una información, pero en ese sentido para ver la

información veo la televisión, miro poco pero veo el informativo, cuando llego veo uno al día para tener en la pantalla lo que está pasando. Si hay algo que me interesa, lo busco pero no soy de estar mucho en el Facebook o de estar mirando el Facebook de los demás. Creo que soy una de las pocas docentes reacias a la computadora, debe ser porque cuando yo fui al primario y al secundario no había computadora. Teníamos mecanografía y cuando hice mis dos profesorados tampoco, se hablaba de las computadoras pero no recibíamos nada de eso. Entonces me parece que es algo de otra generación, yo tengo 47 años y tengo 26 de servicio y si uno trata de incorporarse, porque si no se queda afuera, pero es como que me cuesta ver las actividades en torno a la computadora. Hay chicas que se que diagraman todo en la computadora, yo no. (Marcela)

Y programas como el Word, Excel, Paint, es decir que los chicos escriban, saquen cálculos y dibujen. Me encantaría que puedan buscar información, utilizar Internet pero contamos con eso, o que observen videos y se llenen de cosas pero no se puede con pocos recursos. (Liliana)

Usando la computadora, Internet y la telefonía en el aula yo creo que todos los conceptos, las fotocopias que les damos, los podrían tener los chicos ahí en su computadora. Si bien yo soy partidaria de que si tengo algo en la computadora que me interesa, lo imprimo y bueno con los chicos se puede hacer lo mismo o que ellos mismos vayan sacando y transcribiendo a la carpeta lo que ellos necesiten porque tampoco podemos manejar todo con la computadora y dejar la carpeta de lado. Pero se podrían hacer muchísimas cosas, a ellos los incentivaré más el buscar información (Lorena 2)... No siempre en los libros sino investigar. (Lorena)... Salir del manual tradicional de primer, segundo grado. (Lorena 2)... Usar otros programas no solo el Word, por ejemplo el Power Point que está buenísimo para presentaciones, dar las lecciones, estaría buenísimo que se pudieran manejar así. Pero necesitas una computadora por chico como en el secundario. (Lorena)

Uso la computadora para todos esos papeles... La mayoría de las cosas, sí, y con Internet. Bueno este año hemos tenido que el inspector ha implementado el uso del correo electrónico a full. Hay que abrir todos los días el correo, aparte por el Ministerio de Educación tenemos un correo institucional, un correo que ya viene, que lo crearon ellos, lo creó el Ministerio de Educación y nos creó a cada escuela un correo institucional. Entonces ellos también nos mandan información. (Mirna)

Utilizo las netbooks con los chicos... Sí, más que nada con los más grandes, no tanto con los chiquitos sino con los más grandes, más que todo con la nena de sexto que va a terminar, con ella sí... Les hago pasar trabajos, buscar información pero ya con una previa selección que yo hago porque se las llevo en un pen. A veces los dejo jugar, le enseño los manejos básicos para que pueda defenderse un poco en el secundario que seguramente es algo que necesita, a veces editamos alguna foto por ejemplo. Pero no estamos mucho con la computadora porque al ser plurigrado todos las quieren utilizar y recién ahora

contamos con una máquina para cada uno, pero son de distintos programas, hay que ver cómo viene esto de las “aulas digitales”. (Daniela)

Desde la escuela recibimos dos notebooks, porque era de acuerdo a la cantidad de alumnos, y una computadora para tareas administrativas. Todo funciona perfecto, lo utilizábamos como recurso didácticos para los chicos las cuales ayudaron muchísimo para implementar esos recursos más en el campo. Era más fácil para los alumnos y se agilizó mucho la clase. Yo recuerdo que al haber utilizado las netbooks con los más chiquitos, que siempre tenemos de jardín, lo aprovechan mucho y juegan con las TIC y a la vez aprenden. Yo lo he implementado muchísimo sobre todo lo de los juegos interactivos y los programas que se iban agregando de acuerdo a los contenidos que se iban a dar... Recuerdo cuando usaron el paquete de Office con el Word, Excel, por ejemplo cuando trabajábamos con poesía usábamos el Word. Ellos escribían la poesía, le agregábamos algún dibujito, luego las imprimíamos y las exhibíamos en las esteras. También usaba mucho el Gebra, que era para las matemáticas, para agilizar el cálculo mental, el Gcompris donde ahí teníamos matemática, geometría, lectura, lengua, en los cuales ellos iban leyendo y depende del nivel te iban diciendo como iba el niño evolucionando. Es más, los va guiando, corrigiendo con perfecto, felicitaciones. Entonces a veces sin ver lo que estaba haciendo el niño te dabas cuenta que lo estaba haciendo, que no avanzaba o que estaba trabado en algún momento y eso me ayudaba mucho. Primeramente lo trabajábamos en el cuaderno y en el pizarrón, las netbooks me ayudaban más a afianzar y el otro tema es que trabajábamos mucho con PakaPaka, en donde ellos veían las distintas historias, las efemérides de la Argentina. Con Zamba que les encantaba, que ahora es su héroe, y ahora también San Martín es un héroe y con eso aprendieron muchísimo. Vos les hablabas de contenidos y ellos te podían responder, contenidos elevados porque yo veía que el nivel de los alumnos de la escuela rural era un nivel elevado. (Mariela)

Las usamos para buscar información, a veces ellos juegan cuando hay Internet. Los programas de las netbooks que enviaron se perdieron la mayoría cuando las hicimos arreglar por cuenta propia. Pasan textos, buscan imágenes de algún tema que estemos trabajando. Para los que no tienen computadora es como un mundo nuevo; no dimensionan el acceso a la información que tienen, ellos se divierten y trabajan mucho. La verdad que las tecnologías hacen que uno no se sienta aislado, a veces intentamos comunicarnos con alumnos de otras escuelas... Imagino el aula de la escuela utilizando las TIC, primero, que los chicos tengan una compu para cada uno, que las computadoras anden y que tengamos algún técnico, alguien que nos ayude cuando tenemos algún inconveniente que no esté a nuestro alcance la solución. Lo ideal sería que los chicos se las puedan llevar a sus casas porque si bien no tienen Internet, ellos pueden abrir la computadora, ver qué hay, ponerse a escribir, mostrarles a sus padres y así se compromete toda la familia. Yo les daría deberes que los pudieran resolver ahí. (Anahí)

Usamos el Word, Excel, para buscar algún video, datos, miramos para alguna efeméride algún documental y bueno para lo administrativo. (Alejandra) D3: En

mi caso también, al menos que los alumnos sepan usar lo básico para defenderse en el secundario y en alguna oportunidad juegan con algún programa que hay. (Susana)

Los usos efectivos de las tecnologías por las maestras rurales comprenden aspectos vinculados a las dimensiones pedagógica y administrativa de la escuela ruralizada. Respecto de la primera emergen los siguientes usos:

- juegos interactivos, desde las netbooks conectadas a la red digital, vinculados a distintos contenidos del diseño curricular del nivel educativo primario,
- la exposición de los alumnos a los programas educativos de la TV en canales como PAKA-PAKA,
- algunas tareas áulicas asistidas por las computadoras como buscar información, investigar sobre algún tema, escribir con el procesador de textos (Word), realizar operaciones matemáticas con planillas de cálculo (Excel), construir presentaciones gráficas (Power Point), dibujar editando fotos (Paint) y comunicarse con otras escuelas.

A su vez, la actividad administrativa demanda el uso de las computadoras con conexión a Internet para procesar información y documentos mediante el correo electrónico institucional o personal de cada docente. Entre los programas más utilizados por las maestras aparecen el Word y el Excel vinculados a tareas como la actualización de datos sobre la trayectoria escolar de cada estudiante, la conformación del legajo docente y la elaboración de planillas, entre otras. Las tecnologías también son usadas por las maestra en el almacenamiento electrónico de información de las escuelas ya que la digitalización permite el acceso a los datos acceso desde cualquier lugar externo a la institución educativa. El uso de la telefonía móvil alcanza a las actividades de la comunicación institucional y comunitaria aunque no trasciende a las cuestiones pedagógicas.

Por otra parte, la imaginación docente sobre usos de las TIC establece que, ante a la posibilidad de que cada estudiante cuente con una computadora y la escuela acceda a Internet, los beneficios se asociarían a la igualdad de oportunidades educativas para cada niño pues todos disfrutarían de la ventaja de llevar las computadoras a sus hogares involucrando así a las familias en el proceso de aprendizaje. Las maestras también reconocen otras ventajas relacionadas a la continuidad pedagógica de los alumnos ya que podrían demandar tareas extraescolares que afiancen contenidos específicos y habilidades para la utilización de las tecnologías. Sin embargo, en algunos casos los actores educativos manifiestan resistencias acaso significativas, desde argumentos basados en aspectos generacionales y de antigüedad en el cargo docente, para la planificación y gestión de acciones en el aula utilizando los dispositivos tecnológicos.

El trabajo con las TIC y la búsqueda de información en línea

Fainholc (2007) sugiere respecto de la educación rural que la integración de los recursos TIC configura, en distintos niveles, el entorno institucional y por ende el trabajo del docente en dicho contexto. En este sentido, las maestras de escuelas rurales primarias del sur de Córdoba registran sus experiencias vinculadas a los aparatos digitales que atraviesan el trabajo cotidiano:

Muchas cuestiones se han facilitado el tener computadora e Internet como la comunicación... Sí, bueno, por ahí cuando hacen un texto así en lugar de escribirlo a mano lo hacemos en la compu, lo imprimimos, lo guardamos sino lo terminamos y que se acuerden con qué nombre lo guardamos. Es decir, ellos a ese manejo lo tienen, en ese sentido nos ayudó un montón. Lo mismo para nosotras, trabajar con la computadora fue otra cosa. Calculá, sino tendríamos que haber hecho las planillas a mano y si te equivocabas hacerlas como diez veces a la misma planilla todos los meses, ahora cambias las fechas y los datos y listo es otra cosa, nos simplificó muchísimo. (Claudia)

Yo hace un rato hice hincapié en lo pedagógico diciendo que ellos están trabajando un tema particular y había hecho mención sobre el uso de la computadora o un powerpoint para una presentación en una muestra sobre todo el trabajo que se hizo. Es hacerlo en formato digital; está casi completo el trabajo que se pueda llevar a cabo porque estamos a fin de año para darle un cierre y me gustaría mucho exponerlo porque es un trabajo grande de investigación que hicieron los alumnos desde jardín hasta quinto grado, un trabajo en conjunto... Y eso lleva todo un orden que hay que ver con quién aplicamos porque un escaneo no lo puede hacer un chico de primer grado y cambiar el color de una letra o la fuente sí se le puede enseñar. Se hace un trabajo progresivo; con un chico de inicial hay que hacer un trabajo minucioso porque se le enseña a usar la computadora como un juego, desde lo lúdico. (Guillermo)

Nosotros depende lo que estemos trabajando, pero tenemos específico los martes, en donde generalmente trabajamos con las netbooks o con la máquina de escritorio para que conozcan los programas u otras cosas, para que aprendan... Si, si trabajan, las utilizan a las netbooks, buscan información, trabajan en los programas en el Word, en el Excel muy poco porque es más elevado como son grados chicos, más complicado, pero si en el paint... (Miriam)

Recién ahora y de a poco estoy haciendo cosas con la computadora, con ayuda de otras maestras porque no tenía ni idea de cómo hacer. No estaba preparada. (Marcela)

Para trabajar con las TIC en el plurigrado yo creo que me las tendría que ingeniar porque los chicos de distintas edades tienen intereses distintos, a lo mejor el de primer grado no sabe ni cómo se prende la compu y uno más grande necesita de otras cosas para aprender. Calculo que se ayudarían entre ellos, pero bueno por el hecho de trabajar las TIC no podemos dejar nuestras planificaciones libradas al azar. Hay que ver bien cómo utilizamos estos recursos, más nosotros en la escuela rural. Además debemos ser cuidadosos en un montón de cosas, es decir está bueno a lo mejor tener un Facebook de la escuela pero tenés que reservarla privacidad de los chicos, cuidado con las fotos porque hay padres que no entienden y no les gusta. Si el mail para

comunicarnos con otras escuelas porque los chicos no están expuestos. (Liliana)

Trabajaría con las computadoras y los chicos en algún área, unidad o secuencia... Claro, bajado al aula con los chicos. Viste que en los cursos en la mayoría pasa eso, el problema es bajarlo al aula. El otro día tuvimos una capacitación de alfabetización inicial en Laboualye y a lo mejor todas esperábamos otra cosa, más ejemplos, llevado todo al aula a la práctica. La misma capacitadora no era docente ella, entonces por ahí también pasa eso y necesitas algo más llevado a la práctica, bueno este tema se puede dar así, así y así. (Lorena)

Yo creo que acá y en cualquier escuela, yo creo que no puedes tener un aula las cuatro horas con la computadora prendida porque van a saber manejar de diez la computadora pero no te van a saber escribir, es como que es un poco y un poco. (Lorena 2)

Usas la computadora para todos esos papeles... La mayoría de las cosas sí y con Internet. Bueno este año hemos tenido que el inspector ha implementado el uso del correo electrónico a full, hay que abrir todos los días el correo. Aparte por el Ministerio de Educación tenemos un correo institucional, un correo que ya viene, que lo crearon ellos, lo creó el Ministerio de Educación y nos creó a cada escuela un correo institucional. Entonces ellos también nos mandan información. (Mirna)

A mí me parece que si enseñamos abordándolo desde los contenidos, si lo incluimos como antes decíamos como procedimiento al concepto, el saber hacer digo, creo que hay que abordar algo con el uso de las tecnologías... Serían más transversal el contenido... se hizo un trabajo hermoso siempre con la tecnología a partir de un contenido. (Sonia)

De este modo, los testimonios indican cómo el trabajo de los docentes rurales es atravesado por las TIC en distintas situaciones. Las maestras de la ruralidad del sur cordobés reconocen que las tecnologías, según se destacó en más de una oportunidad, facilitan la comunicación y dinamizan positivamente las cuestiones administrativas. La posibilidad de modificar los documentos digitalizados -por caso mediante la operación informática de “copiar, pegar y guardar”- ahorra mucho tiempo a los actores educativos en sus actividades correspondientes a distintas dimensiones de la institución educativa.

Las propuestas didácticas para los colegios rurales primarios mencionadas por sus docentes incluyen situaciones de uso de las TIC como los trabajos colaborativos entre distintos niveles, las presentaciones de proyectos de investigación y las clases específicas para que los estudiantes aprendan usos básicos de las computadoras, entre otras. Estos planteos asumen el desafío enorme que supone para los maestros rurales la generación de estrategias para desarrollar competencias de los niños basadas en las tecnologías info-educativas. En este sentido, también consideran la importancia de la planificación como herramienta orientadora del trabajo pedagógico con las TIC, descartando toda idea de improvisación con esta clase de recursos. Asimismo, una de las problemáticas básicas

destacadas por las docentes es la incapacidad de la oferta de capacitación en TIC para captar las demandas propias de la escolarización primaria en las ruralidades.

Así, la incorporación de los dispositivos digitales se hace visible en la cotidianeidad de la práctica docente dentro de la escuela rural primaria y estatal del sur cordobés pero también se evidencian en los relatos de estos actores posiciones que expresan ideas y sensibilidades respecto de no contar con suficiente formación para trabajar con las TIC en el aula.

Por otra parte, en dicho marco de ideas predominaría entre los docentes de la ruralidad cierta comprensión de las TIC en general, y de Internet en particular, como un casi infinito reservorio de información más o menos compatible con el trabajo docente.

En consecuencia, una de las acciones más frecuentes de los sujetos educativos con las TIC, habilitadas por la conexión a Internet, es la búsqueda de información de distinta naturaleza pues la cobertura de la red es mundial y su actualización es permanente. Sin embargo, emergen también riesgos puesto que demasiados datos dificultan a las personas el análisis y la selección de los mismos más aún cuando provienen de fuentes no necesariamente confiables.

Aquí aparece una nueva tarea para las instituciones educativas a los efectos de propiciar habilidades de los estudiantes como usuarios reflexivos del material informativo circulante en las redes digitales. En este sentido, la escuela rural primaria y estatal como institución formadora, atravesada por un proceso de transición digital, es convocada desde distintos sectores a incorporar las tecnologías enseñando sobre ellas. Entre las actividades que más proponen las maestras rurales entrevistadas para abordar con las tecnologías se identifican la búsqueda y obtención de información preferentemente a través de Internet y en menor medida mediante la TV.

Las maestras expresan estas ideas en los siguientes términos:

Verdaderamente hay muchas cosas productivas para hacer desde Internet, se puede sacar mucha información valiosa y se puede trabajar en conjunto con otras escuelas. Si se trabaja bien con internet puede ser una herramienta muy linda aunque hay que saber cómo trabajarla. Yo he hecho cursos para aprender a manejarla... Es una herramienta muy útil la TV desde pasar un simple DVD con un documental para un alumno de segundo ciclo o como para ver un dibujito con un chico de primer ciclo o inicial. Son herramientas que si se saben usar correctamente son muy factibles para sacarle provecho... (Guillermo)

Yo las uso para cuando tengo una clase de ciencias naturales, sistema solar, el agua, yo las uso porque yo bajo videos o para ciencias sociales o matemática también porque vienen algunos videos, yo los uso. Lo que pasa es que se los llevo a los chicos porque ellos no tienen Internet en la escuela. Hay otras escuelas que si tienen Internet y los chicos bajan videos y programas, buscan, utilizan mucho el google y esos buscadores. (Adriana)

... hay una de las familias que tienen Internet, pero si tienen máquinas y es como que las manejan. Algunos tienen ideas previas de cómo trabajar con la herramienta... Pero siempre hay algo para aportar desde la escuela... Ese aporte sería por ejemplo Internet, que aprendan a utilizarlo, a buscar información, a leer desde este medio para eso podríamos ayudarlos a los chicos... ¿Otras cosas crees que podrían hacerse con la computadora, las redes acá en la escuela? Yo creo que eso, buscar información, trabajar con videos, estar conectados con otros, que los chicos se comuniquen con otros chicos, ver el clima, leer noticias. (Miriam)

Yo creo que el estar comunicados entre los chicos, es decir ellos con los de otros lugares, la búsqueda de información, pero una búsqueda tratando de reconocer información de calidad. Que ellos aprendan a leer desde las tecnologías porque no es lo mismo leer un diario en papel que uno desde la web. (Liliana)

En el 2009 las planillas se hacían a mano y en el 2010 cambió con el tema de las computadoras, poder hacerlo e imprimirlo en la computadora. Así que, bueno, vengo acumulando desde esa época. Y después bajar materiales de Internet, de libros, de libros tengo al roletee, una chorrera de libros ahí guardados en la computadora que por ahí se leer mucho de la computadora y no desde el libro... No tenemos todos los libros que necesitaríamos, entonces Internet también nos ayuda muchísimo a buscar información. Y lo que trato de enseñarles a los chicos es esto de buscar información y tratar de buscar o de meternos en lugares donde corresponde meternos, no utilizar el Internet desde el lugar negativo y buscar cosas que no les hacen bien a ellos. (Mirna)

En el tema de las computadoras, el tema de poder buscar información, de tener acceso a la información, hoy por hoy el papá en la zona rural no compra el diario y el chico tiene que saber lo que pasa en el mundo porque uno no lo puede limitar a la tranquera. Entonces es necesario que aprenda a buscar, que aprenda o que sepa cómo buscar, cómo filtrar la información, la fuentes, que no es lo mismo meterse en Wikipedia, que meterse en cualquier otro sitio, que hasta el nombre nos tiene que dar pistas, en esas cosas los chicos lo tienen que trabajar. (Sonia)

Por ejemplo ellos tenían una duda e iban directamente y buscaban una palabra que a veces no la buscaban en el diccionario, sino que buscaban la palabra en Internet, entonces primero tenían que hacer un control de lo que aparecía en la computadora y así ellos iban leyendo. Iban viendo cuál era la definición correcta para lo que estábamos trabajando y sino información general y ellos iban directamente y buscaban. Una vez que aprendieron, los chicos lo manejan de diez, es impresionante. (Mariela)

Las usamos para buscar información, a veces ellos juegan cuando hay Internet. (Anahí)

...está bueno lo de internet porque les facilita eso y tienen otra herramienta para aprender y buscar información, teniendo las precauciones que hay que tener con el tema de Internet. (Emilia)

Este predominio de la búsqueda y el procesamiento de información como actividad en las escuelas rurales que involucra tanto a los docentes como a los alumnos se traduce en acciones con los siguientes rasgos:

- buscar conocimientos específicos para alguna de las áreas curriculares en formato escrito y/o visual,
- descargar libros y enriquecer la biblioteca escolar,
- identificar los significados de conceptos, por ejemplo desde la búsqueda de palabras en los diccionarios disponibles en la web, y
- leer diarios, revistas, artículos e informes, entre otros textos, a través de algún dispositivo info-comunicacional.

Asimismo, las maestras reconocen que muchas de las acciones que los alumnos puedan desplegar en el aula utilizando las TIC implican la actuación de un docente que intervenga mediante una propuesta didáctica cuyos objetivos contemplen también el desarrollo de competencias respecto a las tecnologías. Así, estos actores educativos mencionan la importancia de que los estudiantes reconozcan dónde buscar información, cómo reconocer sitios que brindan datos confiables y cómo abordar las lecturas disponibles en la web.

En síntesis, tres conclusiones emergen de nuestro relevamiento de las dimensiones individuales del acceso a las TIC por docentes de escuelas primarias de la ruralidad cordobesa. Primero, en cuanto a las condiciones materiales, se advierte que la mayoría de los docentes dispone en sus hogares de equipamiento tecnológico incorporado fundamentalmente por dos razones: la demanda desde la gestión del sistema educativo de un desarrollo óptimo de las tareas administrativas y pedagógicas así como el interés de los actores escolares frente al uso de los dispositivos digitales. En este sentido, las maestras con mayores expectativas en las tecnologías en la educación primaria son las que menos resistencias ofrecen a la integración escolar de las TIC y las que más intentos didácticos específicos mencionan en sus discursos. Sin embargo, las acotadas habilidades que reconocen estos docentes se vinculan a la utilización del procesador de texto, la construcción de planillas y estadísticas mediante el generador de hojas de cálculo, el manejo del correo electrónico y la participación en las redes sociales digitalizadas.

En segundo lugar, el trabajo con tecnologías info-comunicacionales produce cambios en las maneras de hacer de las instituciones educativas de la ruralidad tanto en lo pedagógico como en lo administrativo. La renovada dimensión pedagógica comprende para los docentes la presencia en el aula de trabajos compartidos y colaborativos utilizando los dispositivos digitales para la apropiación de contenidos de las distintas áreas curriculares. En otras situaciones se observa el abordaje de las TIC desde una perspectiva más técnica pues se dispone de un día a la semana para enseñar a los niños aspectos básicos del manejo de las computadoras. El reciente atravesamiento tecnológico de la dimensión administrativa parecería ser el cambio más significativo reconocido por todas las maestras dado que se agilizan las tareas acaso más burocráticas de la escuela acortando distancias y ahorrando tiempos.

Finalmente, la imaginación de las maestras de las escuelas primarias ruralizadas destaca como un asunto pendiente el acceso de cada estudiante a su computadora personal que pueda llevarse a su hogar alcanzando así un impacto más amplio en la incorporación de las TIC a la escuela pues se involucraría a las familias y se utilizarían los dispositivos para otras actividades que exceden las escolares. Asimismo, los docentes entrevistados señalan que los alumnos, al disponer en todo momento de la tecnología, ampliarían sus horizontes respecto de las competencias en TIC a través de su propia exploración y lograrían una mejor preparación para los niveles educativos posteriores.

6.4. Los modos de aprendizaje de las TIC por las maestras

Tedesco (2015) define a la formación docente permanente como el proceso de capacitación durante el ejercicio de la docencia en los distintos formatos. Es así como el posible tránsito por otros espacios formadores, más allá del inicial, es sustantivo para los maestros en tiempos de rápidos cambios sociales, económicos y culturales porque la escuela, como espacio cultural encargado de la apropiación de conocimientos por las nuevas generaciones, no debe quedar aislada de estos acontecimientos.

La enseñanza como práctica compleja requiere de la ejecución de diversas actuaciones en tiempo real, en contextos impredecibles y bajo situaciones de incertidumbre (Litwin; 2013). Dadas estas circunstancias, implicaría una perspectiva reduccionista del oficio toda creencia acerca de que las buenas prácticas pedagógicas sólo se nutren de los valiosos conocimientos disciplinares a cargo de los docentes. El avance de la ciencia y la tecnología torna obsoletos a algunos saberes y tensiona a los Estados para que elaboren políticas educativas cuyos objetivos incorporen nuevos elementos a la cultura escolar, como es el caso de las TIC.

En este marco, ¿qué consecuencias se derivan del desarrollo de las tecnologías y las demandas de su incorporación en las instituciones educativas para los docentes en servicio? Como ya se dijo, cabe reconocer, en este sentido, importantes desencuentros y debates en torno a las ideas de integración de las TIC entre la población de docentes de las instituciones educativas primarias. Sin embargo, no corresponde desconocer que la integración a las escuelas de la computadora y las redes se incrementa con el pasar de los años aunque, como sugiere nuestra investigación, en la escolarización rural acontezca de manera focalizada e intermitente. Esta integración se hace aún más evidente cuando en los diseños curriculares se incluyen orientaciones pedagógicas para abordar contenidos con los dispositivos digita

El problema clave reside aquí -como exponen Cabello (2011), Kap (2014) y Tedesco (2015)- en que la mayoría de los maestros no incorporó en su formación inicial marcos teóricos y experiencias para enseñar utilizando las herramientas digitales. Para enfrentar este déficit, las ofertas de capacitación integran un abanico muy variable de cursos de diversa calidad, algunos de los cuales se planifican desde los organismos específicos de los ministerios de educación a nivel nacional y/o provincial. Ante estas posibilidades de actualización profesional, para el caso con respecto a las TIC, los docentes experimentan una situación paradójica expresada en términos de “ser un aprendiz en servicio”.

Esta situación en que el docente debe apropiarse de conocimientos que hacen al uso de las tecnologías de manera simultánea a su práctica implica un doble esfuerzo en el que se ven comprometidos los maestros de las escuelas rurales del sur cordobés. Por un lado, enseñan bajo un modelo organizacional y pedagógico como el plurigrado, formato didáctico escasamente abordado en los profesorados, mientras que por el otro debieran capacitarse para incorporar las TIC a un aula con alumnos no solo diversos en trayectorias escolares y sociales sino también en edades.

En este marco, interesa sobre manera conocer, siempre a partir de las entrevistas realizadas, las modalidades de aprendizaje desplegadas por los maestros rurales para apropiarse de las tecnologías digitales. A continuación se identifican tres modos no necesariamente excluyentes de aprendizaje de TIC por los docentes de la ruralidad identificados en el dilatado e intermitente trabajo de campo en las diecinueve escuelas de un departamento del sur de Córdoba.

Un aprendizaje informal de las TIC

Este grupo incluye a los docentes rurales instruidos en el manejo de las tecnologías a través de sus propios medios sin que intervengan acciones formativas organizadas por alguna institución educativa. En este sentido, no hay una lógica de enseñanza, evaluación y acreditación de los contenidos porque los saberes son incorporados como producto de experiencias cotidianas, propias de los actores escolares en interacción con las TIC y/o con otros sujetos.

Las maestras relatan sus experiencias al respecto en los siguientes términos:

Me interesé por la informática 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 pendrive, 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. El otro día quería grabar y no sabía cómo grabar un CD de música y bueno lo busqué el Google y lo hice, o sea uno ya tiene más herramientas también. . .Sería como una autodidacta... (Silvia)

En casa aprendí, toqueteando, hurgando y tranquila porque siempre está el miedo de que se rompa porque no soy muy hábil. Pero la misma sociedad te va llevando a que lo aprendas porque si no te vas quedando. Pero yo personalmente prefiero que me llamen por teléfono para informarme cosas y también prefiero el formato papel, cuando tengo un curso imprimo todo... Y manejo Word pero me siento segura en algunas cosas pero me doy cuenta que hay otras cosas que son fáciles y no las hago. El Excel que lo hago por una cuestión de que todas las planillas son en Excel pero cada vez que tengo que

trabajar con este programa reniego mucho, Power Point porque se usan mucho en la escuela y se pueden hacer varias presentaciones por lo que más o menos lo manejo. En realidad tengo para ampliar de todo, desde el Word en adelante todo porque sé que hay un montón de cosas por aprender, y las redes sociales, tengo solo Facebook y lo utilizo porque todas mis compañeras tienen y porque sirve para mantenernos en contacto y el mail que lo uso exclusivamente por el trabajo en la escuela. (Carolina)

Yo cuando hice el curso de las TIC, no aprendí nada. Al final después mi marido me tuvo que enseñar a bajar videos y cosas como copiar y pegar, pero depende del interés y a mí me interesa poco y no presto atención. Pero al que le gusta la informática dice que es lindo, aunque no tengan Internet dicen que hay otras cosas que se pueden trabajar con los chicos como enseñarles a cómo bajar programas o insertarlos en las máquinas que ellos tienen. (Adriana)

El tema es que uno también está aprendiendo a manejar toda la tecnología. Antes no era así y a veces los chicos se animan a apretar los botones, se animan más. Yo tengo miedo de desconfigurar todo y tenemos pocas máquinas para que eso pase. Pero bueno acá entre las vacas y el tambo usar Internet es mágico... soy muy miedosa para usar la computadora, pero tengo una hija que me ayuda mucho, mucho. Ella me dice que yo tengo que aprender a tocar la máquina a animarme, tengo mucho miedo. Somos una generación que no nacimos con la tecnología, pero he avanzado, ella se asombra porque me dice “mami has logrado tantas cosas con la computadora”, pero me ayuda. (Miriam)

Creo que soy una de las pocas docentes reacias a la computadora, debe ser porque cuando yo fui al primario y al secundario no había computadora. Teníamos mecanografía y cuando hice mis dos profesorados tampoco, se hablaba de las computadoras pero no recibíamos nada de eso. Entonces me parece que es algo de otra generación, yo tengo 47 años y tengo 26 de servicio y si uno trata de incorporarse porque si no se queda afuera pero es como que me cuesta ver las actividades en torno a la computadora, hay chicas que se que diagraman todo en la computadora, yo no. (Marcela)

Yo no hice nada respecto a las TIC pero aprendí sola. Cuando recién comenzó todo esto de las TIC por allá por el noventa y seis creo, hice mi primer curso para aprender a manejar la computadora y me acuerdo que en ese curso me enseñaron a manejar el Excel y mi hija me enseñó a manejar el Word. Que, bueno, mis hijas fueron mis profesoras. Entonces con los chicos cuando armamos los folletos y eso lo usamos, como usamos el Paint, que armamos un PowerPoint usamos todos esos programas porque me enseñaron en mi casa y de curiosa que soy, y pruebo y levanto y agarro... (Liliana)

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 a ver lo que hacía y de aprender. Aprendí del ensayo y del error... Y sí, de hacer y que me salía mal y bueno volverlo a intentar porque le perdí el miedo a la computadora y arranqué con todo... Empecé en computación, bueno, a manejar

Word que es todo lo que me encantaba, el procesador de texto y después Internet me fascina, buscar información, buscar cosas. (Mirna)

Pasamos de ese sistema DOS y cuando empecé a dar clases todos los primeros años como yo era maestra de grado con saber ir a la librería a hacer fotocopias alcanzaba, lo máximo era sacar una fotocopia. Cuando yo empiezo acá y me dicen sos directora de personal único, bueno los primeros años teníamos modelos de planillas, había carpetas de modelos de planilla, no había problema pero cuando empezaron con esto de que hay que mandar por mail, hay que hacer... Eso empezó como en el año 2000 o 2002 o 2003, que empezamos a agruparnos, yo me empecé a agrupar con una escuela rural que estuvieron ustedes a la mañana con esa directora, que tenía una comuna y la comuna tenía computadoras, porque el jefe de comuna le prestaba una computadora a la escuela. Entonces en vacaciones ella se llevaba la computadora a la casa en un 147 color beige, yo iba en el 147 blanco mío a la casa de ella y nos poníamos a ver cómo era esto de la computadora. Empezamos con Word, ya el Excel fue después... Autodidáctica totalmente, entre las dos empezamos con el disquete... flexible, el de cinco y un cuarto de pulgadas... Totalmente, fuimos pasando los diferentes formatos, ya ahora el pendrive lo tengo en el auto... no quedó otra, el profesorado de educación inicial yo lo hice en el año 1998, 1999; ya hacía diez años que me había recibido, pero más que pasar algo en la computadora, más que pasar un trabajo en la computadora no había para hacer, era teclear. Yo había estudiado dactilografía, que me había hecho estudiar mi mamá en el secundario, ... más que teclear el sistema puerta que yo lo sabía de la dactilografía, como escribía rápido me tocaba pasar los trabajos a mí en la computadora, eso fue en el profesorado de nivel inicial. En el año 2003 el dueño de la estancia La Flora dona una computadora, un abogado de Buenos Aires que había comprado esa estancia, dona la primera computadora para la escuela, está guardada... y bueno entonces ya empecé a practicar yo acá... Entonces uno fue aprendiendo a hacer de esa manera no hice ningún curso, ni ningún tipo de estudio. (Sonia)

Por explorar, por curiosidad, uno hizo los cursos primeros como Word, Excel y nada más, después lo otro de curiosa, de ir probando y aprendiendo. Ahora por ejemplo sino sabes manejar un programa en Youtube hay muchos tutoriales que te pueden ayudar y así vas fijándote y preguntado. (Anahí)

Yo hice hace mucho un curso básico, pero después por coraje probando en casa. (Susana)... Si yo igual, de lo que uno hace diariamente, preguntando. (Emilia)... No, no hemos hecho curso. (Alejandra)

Los sujetos de este grupo evidencian estrategias de apropiación vinculadas a la exploración de los dispositivos digitales mediante el ensayo y error, la interacción con otros (familiares y colegas) frente a la necesidad de realizar alguna tarea específica y la búsqueda de tutoriales para resolver alguna cuestión mediante el ejemplo visual. Entre las habilidades generadas con estas experiencias de “ensayo y error” mencionadas por las maestras aparecen el manejo de procesadores de texto y generadores de hojas de cálculo traducido en acciones relativamente simples como escribir, cortar, pegar, completar una planilla, armar

una presentación, grabar un CD y manejar algunas redes sociales digitales. En los bordes móviles de este grupo se sitúan también aquellos maestros no atraídos por las TIC y que prefieren seguir utilizando la documentación y/o recursos didácticos en formato papel.

Una manera formal y básica de aprendizaje de las TIC

Este aprendizaje hace referencia a las modalidades de apropiación de TIC que los docentes de la ruralidad experimentan desde su participación en propuestas educativas específicas, provenientes de instituciones y organizaciones públicas y/o privadas cuya finalidad es la formación general para el manejo de equipos, programas y servicios informáticos. Pertenecen a este grupo todas las maestras que recibieron instrucción mediante un plan de enseñanza organizado y estructurado con elementos de una situación didáctica como: contenidos específicos, objetivos, material bibliográfico, actividades y evaluación para la acreditación.

Sobre este aprendizaje emergen los siguientes comentarios en las entrevistas realizadas:

Yo, 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, Acces, 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... No es que vinieron lineamientos de formación del Ministerio . . . Yo que recuerde no. Acá hay una chica de Levalle que venía y nos enseñaba computación, una chica que estaba bien preparada, creo que era docente y se había especializado en computación pero era particular porque nosotros íbamos a la mañana y dábamos clases a la tarde. Eso es algo que nos preocupamos porque los padres están muy interesados en que los chicos aprendan eso. (Claudia)

Reconozco que tendría que hacer un curso y estudiar más a fondo el tema, es decir si tuviera que estudiar tal cosa sería eso. Se me pusieron en contra las cuestiones de tiempo por problemas con la familia, nada más... Hay cursos disponibles pero muchas veces tienen una metodología que no es la que el docente espera. Con el docente rural aparece el tema de las distancias y las dificultades para acceder a Internet para la práctica en alguna materia específica... Sí, tal cual, pero uno no sé como hace pero busca estar disponible. Yo recuerdo que cuando apenas empecé hice muchísimos cursos, pero no estaba todavía todo el tema de las TIC... destinaba muchos viernes y sábados a la formación pero al hacerme cargos de mis padres que no están acá en Serrano me complicó mucho. Y ya te digo uso la computadora lo necesario pero no es algo que me apasiona, yo veo gente que sí, que le encanta pero a mí no es algo que me llame. (Marcela)

D2: Se dictó hace unos años unos cursos de computación que yo me acuerdo que hice uno y sino uno se va capacitando. Hay cursos Lore, en donde nos enseñaban a manejar la computadora... (Lorena 2)... Yo cuando estaba haciendo el profesorado, iba a un instituto privado de Laboulaye y me enseñaron a manejar la computadora... Si yo también había hecho uno, después cuando ya era docente empecé, yo me acuerdo que La Voz del Interior había largado un curso, donde después teníamos que rendir... Ese curso a mí me encantó, cómo venía explicado cada folleto, es más yo hasta el día de hoy a los folletos los tengo encarpados y más de una vez, por ahí Excel que es un poquito más difícil recorro ahí y sino bueno uno va aprendiendo usando la computadora, a confundirse, desbloquearla... (Lorena 2)

Empezamos con Word, con Excel, PowerPoint, no me acuerdo mucho pero bastante porque yo tenía computadora en mi casa pero usaba lo básico, aprendí muchísimo ahí. Después todo Excel tuve que aprender con el tema de las planillas, me ayudaron mucho mis colegas, hoy en día manejo la computadora... Excel y Word manejamos, para el trabajo de la escuela... Sí, es que por correo electrónico nos comunicamos con el inspector y con las escuelas rurales, con las directoras teneos un grupo en Facebook, justamente privado, que es de las escuelas rurales para estar en contacto así entre nosotras. (Lorena)

A lo mejor una maestra que tienen veinte años de servicio que ella empezó con el lápiz y el papel o la máquina de escribir es como que no le afecta tanto ahora pero nosotras que arrancamos el profesorado y arrancamos con una computadora y venir acá y no tener. Igual personalmente para mí estar acá es estar en la gloria, tenemos computadora, tenemos electricidad, tenemos Internet, cuando yo estaba en la otra escuela si había un poco de viento se cortaba la luz... (Lorena 2)

Yo estudié en un colegio privado, y en ese tiempo teníamos un profesor que enseñaba el sistema DOS, que fue el primero, el primer sistema operativo... Sí, que se programaba, había que darle las órdenes a las computadoras, yo vengo de esa época... el logo, el meising ... Y el aprendizaje de Internet, eso fue con el postítulo. A mí se me complicó porque el primer año, en la primera mitad de año, nosotros empezamos a cursar en Río Cuarto, cursábamos en el Colegio Normal, nos daban las tareas y teníamos que preparar los trabajos. Como trabajábamos por agrupamientos, una de mis compañeras de agrupamiento tenía Internet en la casa, entonces ella nos iba pasando por mail las carpetas digitales, empezamos con la carpeta digital, a mí se me complicaba porque era una de las únicas que vivía en el campo. Entonces sale el primer modem de Internet, entonces el marido de mi amiga me dice mirá, vos sabes que salió y yo me he comprado uno para cuando andamos por la zona rural, funciona bien. Y fui y lo compré, bueno lo fui renovando y todo, es el que ahora tengo y lo traigo a la escuela, va y viene conmigo entonces me manejo de esa forma y así empecé con el postítulo, con el tema de Internet de la carpeta digital y mandar previo a rendir cada materia la carpeta en formato digital. Entonces había que mandarla para corregir todo por mail y aprendí a adjuntar documentos, hasta que el año

pasado si hice un curso de seguridad online, ese sí por la red y lo di después acá a mis chicos. (Sonia)

Hice un curso pero no lo terminé, empecé en AIXA pero no terminé. Lo que sé lo tuve que aprender por el tema de los administrativo, porque ahora todo es por Internet así que sí o sí te tenés que poner a tono porque si no, noVpodés hacer nada, al menos de lo administrativo porque después por ejemplo el ministerio te ofrece capacitaciones, por desgracia muy pocas con sede en Laboulaye, estamos muy lejos, y a veces aunque el curso no sea de TICS te solicitan tareas virtuales, como educación a distancia y uno para poder andar por esos lugares necesita tener manejos mínimos. Lo que yo sé hacer es buscar los tutoriales; miro y aprendo de ahí, pero no tenía ni idea de cómo manejarla a la computadora. (Daniela)

Primero hice algunos cursos básicos, hace mucho tiempo pero que eran particulares. Después explorando, por ejemplo los juegos que te decía primero jugaba yo para ver cómo se hacía y después enseñarles a los niños, porque los programas que estaban en las netbooks todos los juegos los tenías que ver. Si bien venía un manual que te enseñaba, que estaba dentro de la misma netbook, en la cual te decía cómo manejarlo, pero bueno era de sentarnos nosotras y trabajarlo. (Mariela)

Por explorar, por curiosidad, uno hizo los cursos primeros como Word, Excel y nada más, después lo otro de curiosa, de ir probando y aprendiendo. Ahora por ejemplo sino sabes manejar un programa en Youtube hay muchos tutoriales que te pueden ayudar y así vas fiándote y preguntado. (Anahí)

Yo hice hace mucho un curso básico, pero después por coraje probando en casa. (Susana)

Lo que me motiva es el tema de los chicos y para mejorar mi calidad educativa como docente. No puedo ser tan egoísta de que porque a mí no me gusta la computadora no darle esa posibilidad a los chicos. Me gustaría hacer cosas con los chicos, pero la usamos para trabajar en todo lo administrativo, pero no sé yo he hecho un curso y te enseñaban a usar la computadora pero no cómo aplicarla pedagógicamente, siempre cuestiones técnicas. (Marcela)

Las maestras rurales que integran este grupo realizaron trayectos formativos sobre el manejo de las tecnologías, cuyas ofertas provienen de distintos sectores como por ejemplo instituciones privadas con servicios educativos, centros tecnológicos a nivel local y propuestas de instrucción provenientes de medios de comunicación con tutoriales impresos, como es el caso del diario La Voz del Interior editado en la capital cordobesa. Entre los contenidos abordados por estos cursos las docentes rurales identifican el manejo de programas como Word, Excel, Power Point y el despliegue de herramientas para la utilización de Internet. Un aspecto importante a destacar es que este modo de capacitación, hoy considerado básico ante los avances tecnológicos, fue emprendida por las docentes rurales a mediados de la década de 1990 durante la aparición de los primeros gabinetes informáticos en la escuelas.

Asimismo, como se dijo, cabe identificar en estos testimonios ciertas situaciones de apropiación combinada o híbrida de las herramientas tecnológicas en instancias de aprendizaje formal e informal al mismo tiempo, generadas en la necesidad del docente de actualizar los conocimientos previos ahora obsoletos frente al avance de las TIC.

Buscando un aprendizaje formal y aplicado de las TIC

Este grupo alude a las modalidades de aprendizaje sobre tecnologías que los docentes rurales experimentan como consecuencia de participar en propuestas de capacitación específicas, provenientes de instituciones y organizaciones públicas y/o privadas, que tienen como finalidad la formación en TIC para incorporarlas en las prácticas de enseñanza. En este caso la oferta de instrucción formal en tecnologías se caracteriza por poner el foco en la integración de los recursos digitales a las planificaciones didácticas brindando así estrategias, materiales y bibliografías para efectivizar sus usos en el desarrollo de las clases.

Los docentes de las escuelas primarias rurales del sur de Córdoba expresan en los siguientes términos la apropiación de las tecnologías digitales bajo esta modalidad:

Siempre me gustó aunque no lo tengo como prioridad pero se me planteó en una escuela donde estaban las computadoras grandes de escritorio y no tenía maestra de computación en el grado. Porque no era una escuela rural y pensé que no sería tan difícil buscar un curso de computación 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 y Río Cuarto... Eran cursos sobre estrategias y métodos de enseñanza desde la computación y cuando se presenta la oportunidad y me interesa, lo hago. Hice un curso también de educación intra-hospitalaria que lo empecé en 2008-2009 en Córdoba y no lo pude seguir pero siempre uno se va formando en diferentes aspectos. (Guillermo)

Yo ahora estoy haciendo el postítulo en TIC y bueno... Ese que dan desde el Conectar Igualdad... Sí, bueno, yo realmente pensé que me iban a enseñar a usar la computadora y no nada que ver. Es más líneas de acciones de la escuela, es leer, leer, leer, tal página haga un comentario en esta clase, pero relacionados al tema de educación. (Lorena 2)

Estoy haciendo un postítulo en TIC, ese del Conectar Igualdad... este que es del Ministerio de Educación. Estoy haciendo la segunda materia recién porque es una clase por semana que te van dando, ahora tengo que entregar un trabajo final de la materia. Es muy lindo, por ejemplo esta materia de ahora es incorporar todo lo que es lo visual, lo auditivo a la tarea de enseñar, o sea enseñar desde otra perspectiva que sería lo auditivo, lo visual. Que me encantó el tema de las leyendas, que hacen leyendas a contra luz, no sé si lo conocen... Esa es la segunda materia... La primera fue la historia de toda la evolución del niño hasta llegar a los niños de hoy que los llaman los niños cibernéticos o los

nativos digitales. Fuimos viendo todo el cambio desde el principio la perspectiva que se tenían de los chicos, cómo se lo consideraba al niño y bueno obviamente ver ahora al chico con todo este batallón de tecnología que tienen en la casa, desde computadoras, teléfonos... (Mirna)

Se evidencia cómo las maestras rurales transitan por espacios de capacitación específicos que les brindan herramientas teóricas y prácticas para sus propuestas didácticas relacionadas con las tecnologías digitales, por ejemplo cuando la docente menciona el trabajo con las leyendas desde las computadoras. Otras de las experiencias de formación mencionadas por las docentes es el Postítulo en TIC dependiente del Ministerio de Educación de la Nación, como un trayecto formativo que brinda orientaciones respecto al uso de las tecnologías en el nivel primario y para cada área de conocimiento prevista en los diseños curriculares. Asimismo, aparecen experiencias de estos maestros, transformados ahora en alumnos, con enseñanzas sobre aspectos técnicos de las TIC.

Con esta idea surgen dos concepciones respecto de las TIC en el aula: una entiende a los dispositivos digitales como un recurso más que acompaña el proceso de aprendizaje de los estudiantes mientras que la otra entiende a los aparatos tecnológicos digitales como objetos de conocimiento en sí mismo.

Las tres modalidades emergentes de aprendizaje situado de las TIC experimentadas por los maestros de escuelas rurales en un contexto de transición digital testimonian las diversas situaciones reconocidas en el trabajo de campo. Es así como identificamos docentes que adquieren conocimientos info-educativos en una suerte de “autodidactismo” sostenido en la necesidad de manejarse en la institución educativa rural ante la llegada de los dispositivos digitales. Otros sujetos solo realizaron cursos sobre contenidos básicos relativos al uso de programas como los del paquete Office evidenciando en la actualidad la falta de formación ante los nuevos avances tecnológicos. También en ciertos casos se combinan las formas de apropiación ya que para un momento bastaba la capacitación realizada y con el paso del tiempo los saberes resultaron obsoletos. Por último aparece un grupo de docentes que opta por realizar trayectos formativos destinados al uso pedagógico de las TIC en el aula.

Más allá de las formas diversas en que cada docente de escuela rural primaria y estatal transita la experiencia de apropiación situada de las TIC, cabe reconocer en este actor educativo de las ruralidades del sur cordobés un aprendiz en servicio que debe asumir el desafío no solo de aprender sobre estas tecnologías sino también de generar situaciones pedagógicas en donde los estudiantes de la institución exploten las potencialidades digitales.

6.5. De lo dicho (posibilidades TIC) al hecho (qué hacen los docentes), ¿hay un largo trecho en la ruralidad?

Las ruralidades del sur cordobés y, por ende las instituciones educativas primarias y estatales así como sus actores escolares, atraviesan una compleja transición digital en cuanto a la integración de las TIC en los últimos años. En este marco, las escuelas primarias del campo testimonian la advertencia de Magadán (2007) sobre las dispares y en general incompletas iniciativas de los sectores públicos, privados y no gubernamentales en los

procesos de digitalización de los establecimientos escolares rurales. En consecuencia, coexisten hoy en los colegios recursos tecnológicos más tradicionales como la radio y la televisión junto a otros recursos correspondientes a las nuevas tecnologías como las computadoras de escritorio, las netbooks, las impresoras, los proyectores y la conexión a Internet.

En este marco, las TIC se integran a las escuelas ruralizadas y tienden a atravesar todas las dimensiones de la institución educativa. En las escuelas visitadas del sur cordobés se observan así algunas prácticas pedagógicas en donde adquieren cierta centralidad los dispositivos digitales y el desarrollo de habilidades para su uso. Si bien las propuestas didácticas son de diversa naturaleza y los aparatos tecnológicos juegan distintos papeles incipientes o emergentes en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, cabe reconocer que las maestras muestran varias inquietudes y despliegan algunas estrategias para el aprovechamiento de las tecnologías por los educandos. Especialmente respecto de la dimensión organizacional y administrativa, los docentes expresan recurrentemente que las computadoras, Internet y la telefonía móvil, cuando funcionan de manera razonable, mejoran los circuitos de comunicación y, por ejemplo, agilizan las tareas burocráticas de la institución. El aspecto comunitario también se potencia con el uso de las tecnologías ya que éstas permiten que la escuela se abra a otras instituciones y que los actores educativos (docentes, alumnos y familiares) se relacionen con otras organizaciones rompiendo así con el sentimiento de aislamiento frecuente en las ruralidades con población más dispersa.

Pese a que todos estos aspectos destacan los beneficios de un incipiente acceso a las TIC, las docentes rurales también mencionan varios problemas que impiden el trabajo con los aparatos digitales como por ejemplo la acotada disponibilidad de máquinas respecto del modelo 1 a 1 de informática educativa, la limitación de la señal de Internet y la circunstancia extrema de no contar con este servicio, la lentitud o la falta de respuesta de la asistencia técnica, la ausencia de una capacitación específica adaptada a la enseñanza en el plurigrado y los deterioros del equipamiento info-comunicacional, entre otros.

Asimismo, las situaciones cotidianas de enseñanza en la escuela ruralizada registran pocos casos de docentes que trabajan contenidos y aprendizajes de un área curricular con programas educativos específicos y adecuados a los saberes que se desea desplegar ya que los usos pedagógicos más visibles se vinculan a programas de procesamiento de texto, generación de hojas de cálculo y presentaciones gráficas. Esta situación se relaciona estrechamente con la demanda, por parte de los docentes entrevistados, de formación para el uso de la tecnología en el aula con sus propios modos de apropiación de las TIC. Así, no sería casual que los programas más utilizados en el aula son aquellos que mejor manejan maestras y maestros y que otorgan mayor seguridad a los docentes. Cabe también recordar que, aunque en un número reducido, hay maestras que se resisten a abordar las tecnologías pese a las exigencias institucionales, sociales, políticas y culturales que recaen sobre ellas como agentes encargados de la educación de las infancias.

Una cuestión clave relacionada con las condiciones materiales TIC de los docentes rurales dice sobre la necesidad de que dichos actores educativos dispongan de equipamiento y conectividad informáticos en sus hogares. Por un lado, ambos son necesarios para las tareas administrativas que difícilmente realizan en el propio establecimiento educativo pues la condición de personal único impide el trabajo simultáneo en el aula y en la oficina. Por

otro lado, los docentes entienden que esta disponibilidad de equipos y habilidades informáticas resulta indispensable para su posterior uso con los estudiantes en el aula.

De este modo, nuestro estudio identifica a algunos maestros de la ruralidad cordobesa que aprenden a utilizar los dispositivos digitales de manera informal mediante la propia exploración o en interacciones cotidianas con sujetos cercanos. Otras maestras adquirieron las herramientas informáticas a partir de propuestas formales de formación cuyos ejes de contenidos son elementales en relación a las TIC. Finalmente, en un grupo más reducido están las docentes que se capacitan en el uso específico de las tecnologías para generar situaciones de aprendizaje con las mismas. Esta variedad de modos de aprendizaje de las herramientas tecnológicas por estos actores, constituidos en aprendices en servicio, impactaría directamente en la dimensión pedagógica ya que, por ejemplo, un docente sin conocimientos sobre cómo utilizar programas como el Geogebra para trabajar la construcción de ángulos en matemáticas, no formularía un plan de clase utilizando dicho recurso.

Las TIC brindan un universo de posibilidades educativas que las escuelas y los docentes ya no debieran desconocer si su finalidad es la formación de las nuevas generaciones en distintas capacidades para la vida en la sociedad y las culturas actuales. Dentro de la oferta de recursos disponibles están aquellos para cuyo uso es necesario contar con conexión a la red y los que funcionan sin conectividad. Asimismo, ciertos programas se originaron con fines exclusivamente educativos y son destinados a la escuela considerando los propósitos, objetivos, contenidos y aprendizajes centrales en el diseño curricular del nivel primario mientras que también existen muchos otros programas y servicios creados con finalidades distintas a las pedagógicas pero compatibles con las prácticas de enseñanza como por ejemplo Youtube, Facebook, Skype, entre otros.

Este panorama invita a investigar sobre cuáles son los aprovechamientos reales de las TIC por los docentes rurales en las instituciones educativas a su cargo. Las evidencias empíricas presentadas en este capítulo identifican algunas recurrencias en los usos didácticos y administrativos de las tecnologías que las maestras desarrollan en sus actividades diarias. En relación a lo pedagógico se visualiza el uso de herramientas que no necesitan de conexión a Internet, como por ejemplo el Word, Excel y Power Point. Asimismo las maestras comentan sobre otros programas más complejos y específicos para trabajar cada área curricular como el GCompris que opera sin conectividad si no requiere actualización. Las escuelas rurales con un aceptable funcionamiento de Internet, una minoría según los docentes entrevistados, presentan propuestas de enseñanza que priorizan la búsqueda de información acompañada de la enseñanza de estrategias para encontrar datos de calidad identificando fuentes y sitios específicos. A su vez, la telefonía móvil y el correo electrónico son tecnologías no incorporadas en las aulas aunque son herramientas esenciales en la ruralidad para mantener a la escuela comunicada con las familias de los alumnos, los supervisores escolares, las organizaciones comunitarias y los vecinos, entre otros actores de la escuela ruralizada. También la televisión digital se torna un recurso importante para la enseñanza pues contiene la señal de canales educativos como el Paka-Paka.

Aunque se reconoce entre estos docentes de la ruralidad una preocupación por incorporar los recursos digitales, por ejemplo la computadora en las aulas, los programas

que utilizan serían elementales si se considera que actualmente se dispone de un sinnúmero de recursos informáticos para enriquecer los aprendizajes de los niños en la escuela rural primaria y pública del sur cordobés.

En este sentido, identificamos en los maestros ciertos argumentos comprensivos de estas limitaciones que se relacionan con las condiciones materiales TIC de las instituciones emergiendo como sus explicaciones más comunes la ausencia o la baja calidad de la conexión a la red y la demanda de una formación específica al plurigrado y adaptada a las condiciones laborales de la ruralidad que habilite para aprovechar plenamente los beneficios de las TIC en la escuela del campo pampeano. La primera explicación se relativizaría al reconocer ciertas estrategias para las actividades docentes con recursos digitales accesibles sin conexión permanente a Internet. Estas situaciones requieren, por ejemplo, que los docentes organicen las tareas previamente y manejen hipervínculos y la Intranet. Asimismo, otras aplicaciones permiten operar sin estar conectado a la red como por ejemplo GmailOffline y Google Drive Offline. En lo concerniente a la capacitación en TIC destinada a los docentes rurales, aunque necesaria como sostiene Loyola (2011) porque deben adecuarse a un contexto tecno-educativo para el cual no fueron formados, la formación no resolvería todas las tensiones de la relación entre los maestros y los recursos tecnológicos. En consecuencia, es sustantivo que se produzca el encuentro sinérgico entre los sujetos de la enseñanza en las ruralidades pampeanas y las tecnologías digitales en donde prime una lógica de adaptabilidad que despierte o profundice el deseo de aprender del docente, transformándolo en un aprendiz en servicio de una escuela primaria y pública apta para enfrentar los desafíos socioculturales del siglo XXI.

Consideraciones finales

1. Conclusiones

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

El itinerario realizado, desde una perspectiva social antes que técnica del problema, comprendió un dilatado e intermitente trabajo de campo (ver Capítulo I) y la discusión teórica sobre un objeto de estudio acaso invisibilizado en la especificidad rural de la teoría social y en otros espacios intelectuales (ver Capítulo II). Este recorrido habilitaría para sostener, a modo de síntesis, la tesis de que *dadas las limitaciones sistémicas, institucionales e individuales para la integración de las ambivalentes tecnologías de la información y comunicación (TIC) en la escuela primaria y estatal de la ruralidad pampeano-cordobesa, las maestras y los maestros rurales del sur de la provincia de Córdoba (Argentina), unos mediadores entre territorios urbanos y rurales, incorporan de modo periférico y desigual las computadoras, las redes digitales y la telefonía celular en las dimensiones pedagógico-didáctica, organizacional, administrativa y comunitaria del trabajo docente.*

Ambivalencia de las tecnologías de la información y la comunicación

A. Feenberg (1990, 2012) revisa críticamente un amplio rango de discursos de campos diversos convergentes en la idea de la ambivalencia de las tecnologías en general y de las TIC en particular. Este autor resume dicha ambivalencia desde dos principios que atraviesan y tensionan la mayoría de los avances tecnológicos. Bajo el “principio de conservación de la jerarquía” se sostiene que la aplicación de una tecnología nueva puede ser diseñada generalmente para preservar y reproducir el orden social. En este sentido, la digitalización de la información personal a través de las redes informáticas ofrece un claro ejemplo de las nuevas posibilidades de vigilancia y control social. Por otra parte, el “principio de la racionalización subversiva” sostiene que la tecnología nueva puede ser utilizada a menudo para debilitar o evitar la jerarquía social vigente. Así, muchas innovaciones, en este caso las TIC, abren posibilidades de democratización que pueden concretarse o no según las circunstancias, por caso de las escuelas rurales de la pampa cordobesa.

Limitaciones sistémicas, institucionales e individuales para la integración de TIC en las escuelas rurales primarias

Un estudio de alcance nacional de comienzos del siglo XXI, que cabría actualizar a la luz de las masivas políticas info-educativas más recientes (Carniglia y otros, 2013), 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 (Magadán, 2007). Su autora concluye que 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.

En este sentido, como anticipa nuestro marco teórico (ver Capítulo II), al menos tres dominios de limitaciones sistémicas convergentes 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, y c) los programas específicos.

De este modo, 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 dieciséis escuelas relevadas (ver Tabla 2 en Anexos), resultando así similar o equivalente a lo detectado por Tófaló (2015) respecto de las escuelas primarias de Argentina.

Asimismo, estudios como los de Vacchieri (2013) y Tófaló (2015) destacan que, aunque la sanción en 2006 de la Ley de Educación Nacional 26.206 contempla a las TIC tanto como un medio de enseñanza/aprendizaje cuanto como un contenido curricular, los avances en la integración de las tecnologías digitales están atravesados por cierto consenso acerca de las necesidades al respecto, el debate acerca de cómo introducir las TIC y la heterogeneidad de situaciones con variantes por ejemplo según las jurisdicciones (provincias y Capital Federal) y los sectores (público, privado, mixto) de la gestión educativa.

Finalmente, un minucioso relevamiento específico sobre la situación de las TIC en la escuela primaria argentina (Tófaló, 2015), basado en una encuesta nacional acaso poco representativa de las escuelas de la ruralidad con población dispersa, reconoce una alta predisposición favorable de los docentes, una mediana disponibilidad de equipamientos y un bajo uso efectivo de los mismos que coincide con nuestros hallazgos reportados en el capítulo VI y en parte resumidos en la siguiente sección. En particular, su autor explica que las TIC no tienen una mayor presencia en las escuelas primarias por diversas razones convergentes: hasta ahora no se dispone de un programa universal equivalente al Conectar Igualdad que alcanza al nivel secundario bajo el modelo de una computadora para cada actor educativo (Carniglia y otros, 2013) como demandan las maestras/as rurales, la brecha digital es mayor en las escuelas estatales, faltan facilitadores TIC en las instituciones, se carece de capacitación básica y específica de los docentes y no se dispone de modalidades adaptadas de integración de las TIC en el aula.

Por otra parte, dicho estudio reconoce que, si la configuración de políticas educativas sobre TIC depende de una lógica tanto técnica cuanto social pertinente al alto grado de penetración de las TIC en la cotidianeidad de los actores escolares, el apoyo institucional, mediante planes estratégicos y programas específicos es la variable de mayor incidencia en la integración de las TIC en el aula al tiempo que destaca a la edad, el género

y la capacitación docentes como factores individuales incidentes en el uso de las TIC por unos docentes que no oponen resistencias significativas a la integración de las tecnologías digitales en el aula (Tófaló, 2015). Así, estas últimas conclusiones coinciden también con algunos de nuestros hallazgos que identifican además en maestras y maestros de la escuela rural del sur cordobés demandas al menos emergentes de una capacitación informática (Ver Capítulo VI) adaptada a las complejas condiciones del trabajo en una institución educativa bajo el plurigrado como particular modo de enseñanza/aprendizaje (ver Capítulo IV) y con la presencia de un único docente que debe asumir las tareas pedagógicas, organizativas, administrativas y comunitarias (ver Capítulo V) en los contextos solitarios y a menudo desprovistos de infraestructura y servicios de la ruralidad pampeano-cordobesa (ver Capítulo III).

Incorporaciones de las TIC según dimensiones de la escuela

Dos conclusiones, entre otras, cabe destacar del capítulo VI de esta tesis que aborda el acceso individual de los docentes a las tecnologías digitales. Por un lado, el siguiente cuadro resume 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.

Cuadro N°4. Integración de las TIC en el trabajo de docentes rurales

Tecnología	COMPUTADORAS	REDES DIGITALES	TELÉFONO MOVIL
Dimensión escolar			
PEDAGÓGICA	Uso eventual en contenidos curriculares puntuales	Sin integración sistema-tica visible	Sin integración sistema-tica visible
ORGANIZACIONAL	Sin integración sistema-tica visible	Sin integración sistema-tica 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 sistema-tica visible	Sin integración sistema-tica visible	Comunicación con familiares de alumnos y organizaciones comunitarias

Fuente: Elaboración en base a datos propios

Modos de aprendizaje de las TIC entre maestras rurales

Otra conclusión del capítulo VI de esta tesis resalta que, ante la falta de políticas sistémicas de formación en TIC y el emergente uso obligatorio de las TIC 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. Esta modalidad se destaca entre los docentes entrevistados y predomina, según Tófaló (2015), entre los docentes de la escuela primaria de Argentina.

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.

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

Un contexto de las escuelas rurales en la pampa cordobesa

Las maestras y los maestros de la escuela rural primaria y estatal de la pampa cordobesa digitalizan e informatizan en modo diverso las distintas dimensiones del trabajo docente mientras la trayectoria, la actualidad e incluso el horizonte de esta institución educativa es atravesada en el sur del territorio provincial por una ruralidad expansiva en lo productivo, concentradora en lo socioeconómico y vulnerable en lo ambiental.

En consecuencia, la escuela rural constituye una institución educativa complejamente situada. Esta condición contextual atravesaría los procesos de acceso a las TIC 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 establecen las condiciones para las experiencias de apropiación de las TIC por los sujetos de la educación rural primaria y pública.

En este sentido, nuestro análisis del capítulo III da cuenta, desde un tratamiento analítico de los testimonios de los docentes rurales entrevistados, de los siguientes emergentes contextuales de la situación de dicha escuela rural:

- 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, una institución pública acaso única para garantizar el derecho de la población a una alfabetización ahora también bajo incipientes procesos de digitalización.

- La agricultura familiar, una categoría social subordinada, vulnerable y demográficamente predominante en dicho territorio durante el siglo XX, resulta clave para comprender la génesis y transformación de la escuela rural por cuanto generó uno de los modelos productivos y de vida más peculiares de la historia agraria regional.

- Esta condición situada de la escuela rural emerge también desde cierta sensibilidad de sus docentes del sur de Córdoba por el conocimiento local, en general sostenido desde una memoria oral antes que escrita, como una de las claves para comprender la situación actual de una institución que atraviesa, entre otras transiciones, dichos procesos de digitalización.

- 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 al mismo tiempo por la capitalización, la diversificación y la expulsión de las unidades productivas en un escenario argentino de industrialización con sustitución de importaciones.

- 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 servicios escasos.

- 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 de generar trabajo directo, la agricultura bajo el predominante modelo del agronegocio sostiene una menor cantidad de población permanente en el campo, en comparación con la ganadería intensiva (tambo), que despliegue demandas educativas escolarizadas.

- 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 vulnerabilidad agro-ecológica, por ejemplo a inundaciones, del extenso territorio del sur de Córdoba profundizaría los rasgos de aislamiento y de carencia de infraestructura y servicios habituales en la región reproduciendo históricas carencias de la escuela que se actualizan ante las crecientes iniciativas de digitalización de la educación y la vida contemporáneas.

- 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 las comunas, esos espacios también rurales con reducida población agregada bajo alguna forma de gobierno local.

- En este marco, la población local asume un relativo compromiso con la escuela rural, a través de actores individuales y colectivos, reconocido e incluso compartido por los actuales responsables del proceso de enseñanza-aprendizaje como una de las claves actuales de la continuidad, pese a la crisis, de una institución básica de la ruralidad pampeana.

Características de las escuelas ruralizadas del sur cordobés

Dada, la diversidad de situaciones relevadas en nuestro trabajo de campo, cabe entonces hablar de escuelas rurales, o sea considerarlas en plural antes que en singular, distinguiendo al mismo tiempo la unidad en la diversidad de estas instituciones educativas. Así, la escuela rural pampeano-cordobesa del siglo XXI se desenvuelve entre la transición y la crisis. Nuestro análisis del Capítulo IV indica que, desde una perspectiva socio-institucional, la escuela rural primaria y pública del sur de la pampa cordobesa responde a un modelo acaso canónico de:

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

En este sentido, nuestro análisis también ampliaría, complementaría y revisaría la manifestación de algunos de los rasgos mencionados en la escuela rural primaria de dicho territorio al tiempo que haría visibles otras características también significativas de esta institución educativa estatal:

- una capacidad reflexiva de los docentes muestra la condición histórica de la escuela rural primaria y estatal del sur de Córdoba, un reconocimiento de sus diferencias internas y con sus equivalentes urbanas, una ponderación de los aportes y las limitaciones de las políticas educativas recientes o en curso, las apropiaciones curriculares realizadas en el trabajo docente cotidiano y una sensibilidad por el devenir de los alumnos en los ulteriores niveles del sistema educativo.

- 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 actores educativos generando políticas integrales de mejora continua de la educación en el subsistema rural. En este sentido, se recuerda que constituye un desafío cada vez más

difícil garantizar no sólo el acceso sino un pasaje y un egreso que habiliten en los estudiantes los saberes necesarios para el ejercicio de ciudadanías responsables.

- el conocimiento de los docentes de la escuela rural sobre sus alumnos concibe a éstos niños desde cierta compleja unidad en la diversidad: los infantes de la ruralidad escolarizados, acaso unos sujetos en retirada dadas los cambios en curso en la ruralidad, difieren en múltiples aspectos entre sí y respecto de los alumnos urbanos, despliegan pautas colaborativas de aprendizaje, incurren en inasistencias a clase asociadas a distintas contingencias rurales, presentan particulares problemas de aprendizaje difíciles de atender y experimentan juegos a menudo específicos de la experiencia campesina.

- el plurigrado es concebido como un formato flexible del proceso educativo en una red emergente de 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 rural; también los docentes reconocen cierta flexibilidad de esta modalidad del trabajo escolar en la administración de tiempos y espacios cuanto de contenidos; el emergente trabajo por proyectos escolares individuales o compartidos dinamiza la actividad educativa de la escuela; y los agrupamientos de escuelas se suman a los proyectos compartidos para contrarrestar el aislamiento de las escuelas rurales y atenuar la soledad en servicio de sus maestras y maestros en el sur de la pampa cordobesa.

- una compleja trama de relaciones subyace al aislamiento territorial de la escuela rural primaria y estatal del sur de la pampa cordobesa como una red poco formalizada pero activa que se inicia con los complejos vínculos de las familias de los alumnos, trasciende al municipio cercano para conectarse con diversas organizaciones locales de la sociedad civil y habilita a la escuela, a través de algunos mecanismos que incluyen las acaso clásicas fiestas campesinas a beneficio de las instituciones educativas, para resolver ciertas necesidades de su funcionamiento cotidiano.

Docentes rurales: su condición rurbana y otros rasgos

El capítulo V destaca al docente de la escuela rural primaria y estatal del sur cordobés como un actor socio-educativo con perfiles, trayectorias y actividades entre el campo y la ciudad.

La presencia de las TIC en una institución educativa como la escuela rural interpelaría específicamente todas las dimensiones constitutivas: didáctico - pedagógica, organizacional, administrativa y comunitaria. Así, repercute 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.

En primera instancia, 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 que constituyen objetos sociales específicos, alcanzan diferentes instancias y, de este modo, se concibe que la

rubanidad atraviesa a sujetos, espacios y experiencias, entre otros fenómenos considerados como rurbanos.

En este sentido, se destaca una clave femenina en el magisterio docente de un departamento de dicha región: sólo uno de los docentes entrevistados es varón. A su vez, sólo tres de los 19 docentes residían en la escuela durante la semana de clases. Esta situación constituye todo un indicio de la condición rurbana de estos actores de la educación ruralizada, o sea una posición de mediadores entre territorios urbanos y rurales, que es reconocida también desde las expresiones significativas de maestras entrevistadas en el trabajo de campo.

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 profesor de primer y segundo nivel de EGB (Educación General Básica) o como profesor de educación primaria (dos casos). La duración de estas formaciones osciló entre los dos y cuatro años. Adicionalmente, sólo cuatro de las maestras completaron un postítulo específico en educación rural administrado desde el Ministerio de Educación de la Nación.

A su vez, los datos sobre la antigüedad de los docentes en el trabajo indicarían que apenas cuatro de las maestras comenzaron a trabajar directamente en la escuela rural. De este modo, la antigüedad promedio en la docencia en general supera los 18 años al tiempo que la antigüedad en la docencia no supera los 15 años. Por otra parte, al momento de la entrevista cinco de cada seis docentes ocupaban cargos de personal único en la institución. Esta situación implica que una amplia mayoría de las escuelas visitadas contaban con un único docente a cargo.

En segunda instancia, desde una perspectiva socio-diacrónica se consideró que el conocimiento de la trayectoria escolar y laboral del docente rural de la pampa cordobesa representa una condición de posibilidad por cuanto en su recorrido previo maestros y 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 la ruralidad.

¿Cómo se hace una maestra rural? Los diversos testimonios dicen de los arduos esfuerzos de maestros y maestras al comenzar su trabajo en la escuela primaria y estatal de la ruralidad 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. Otros docentes, en cambio, accedieron a la escuela rural primaria y pública luego de procesos más extensos de trabajo en escuelas urbanas. Expresan, en consecuencia el carácter cuasi obligatorio de ciertas posiciones laborales al tiempo que reconocen las diferencias en el 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 la ruralidad. Respecto de estas situaciones las maestras dicen sobre criterios pedagógicos como el de “contenidos con fundamentos”, el cursado de otros estudios sistemáticos que trataron de vincular al plurigrado, el esfuerzo por adaptar los contenidos y modos de trabajo de la escuela primaria urbana a su equivalente de la ruralidad y la enseñanza mediante el trabajo gradual de un mismo contenido con los alumnos de diferentes grados agrupados en el plurigrado o multigrado de la escuela rural.

Como se dijo, sólo cuatro de las maestras entrevistadas completaron el acaso pionero postítulo específico en educación rural administrado desde el Ministerio de Educación de la Nación. Estos docentes rescatan dicha formación como una experiencia casi única en un contexto de pocas o nulas oportunidades para perfeccionar el siempre complejo trabajo del docente en la ruralidad. Reconocen varios aspectos positivos: el postítulo respondió a una necesidad docente, contemplaba modos de trabajo innovadores, cubría algunos gastos de los alumnos, otorgaba importancia al contexto de la educación rural, fomentaba el trabajo práctico con los alumnos y promovía el agrupamiento entre docentes rurales. Finalmente, una de las participantes interpela el énfasis teórico de dicho curso al tiempo que otras reclaman una re-edición más accesible de esta experiencia de formación.

En nuestro relevamiento de las trayectorias docentes emergieron explícitamente también varias miradas pedagógicas y valoraciones de la escuela rural. De este modo, entre otras de las concepciones pedagógicas explicitadas por los docentes de la escuela rural primaria y estatal se destaca una educación personalizada, donde cada uno avanza según sus posibilidades, en un formato con continuidad pedagógica más compatible con la escuela rural. Asimismo, las maestras explicitan ciertas valoraciones positivas sobre la escuela rural desplegando las concepciones sobre por qué trabajar en estas instituciones educativas, sus criterios del gusto o agrado por la escuela rural y las reflexiones acerca de la residencia cotidiana en la escuela del campo. En todas estas expresiones de docentes de la escuela rural de la pampa cordobesa subyace o se explicita la comparación con otra institución educativa: la escuela urbana. Estos fundamentos explícitos del trabajo en la escuela rural conducen en ocasiones a que los docentes enuncien la expresión “me gusta la escuela rural” como un fenómeno atípico entre la clase general de los docentes. Esta valoración positiva se reitera entre las maestras, a veces casi como una alternativa de vida, como una opción que no desconoce algunos de los contratiempos y costos del trabajo docente en la ruralidad del sur cordobés.

Como se dijo, en el período del trabajo de campo apenas tres de los diecinueve docentes entrevistados residían en la escuela rural. En consecuencia, si los docentes residieron en la escuela rural del sur cordobés, como recuerdan algunas de las maestras con más experiencia en la ruralidad, en el siglo XXI la norma vigente actualmente sería la residencia de los maestros en los pueblos y las ciudades relativamente próximos a las escuelas rurales. Sin embargo, la residencia del docente en el campo, sea en la escuela o en una explotación agropecuaria, constituiría una especie de dilema para maestras y maestros que llegan a considerar a la institución educativa como un segundo hogar.

La soledad en la ruralidad y sus escuelas es percibida por los docentes como un rasgo más específico de la labor pedagógica, que dificulta el trabajo cotidiano y al que corresponde acomodarse o adaptarse. Incluso algunas maestras dicen sobre la situación

invisibilizada de la escuela rural del sur cordobés y la falta de promoción de la reflexión colectiva entre pares. Ante esta fuerte sensación de soledad, que se amplificaría con una relativa falta de apoyo familiar al aprendizaje de los alumnos, los docentes destacan algunos aspectos que contribuyen a morigerar el aislamiento: dicho postítulo específico en educación rural, los vínculos con los alumnos y sus familiares, el aporte emergente de la telefonía móvil y las redes digitales así como el agrupamiento docente que reduce distancias y facilita contactos entre maestras y alumnos de diferentes escuelas. En este sentido, la relación entre colegas, a veces de una misma escuela rural pero más frecuentemente entre maestras de distintas instituciones de la ruralidad, es significada por los docentes rurales de la pampa cordobesa como un contrapeso significativo a la soledad del trabajo cotidiano en condiciones de aislamiento territorial. Por otra parte, los inspectores escolares constituyen el agente de la gestión educativa más cercano a las, como se dijo, bastante aisladas maestras de la ruralidad de la pampa cordobesa.

El problema del traslado de los docentes, los auxiliares y los estudiantes es central en la ruralidad cordobesa con amplias distancias e insuficiente infraestructura vial. En este sentido, los modos, los medios y las contingencias del transporte emergen como un tema recurrente para unos docentes de la escuela del campo que en general utilizan el auto, la camioneta o la motocicleta particular para desplazarse cotidianamente al lugar de trabajo. Las diversas expresiones de los docentes configuran un complejo razonamiento acerca de las condiciones del transporte cotidiano entre la residencia doméstica, en general en áreas urbanas, y la escuela rural como lugar de trabajo.

Otro aspecto importante alude a las condiciones laborales actuales de la escuela rural primaria y pública. Los testimonios de las maestras interpelan a las políticas educativas pues significan demandas de iniciativas más integrales dirigidas a los planteles de docencia de la ruralidad. De este modo, los docentes refieren al pluriempleo, a las múltiples tareas y funciones, al salario y a la autoridad del docente en el aula y la escuela como cuatro condiciones significativas del trabajo cotidiano en las escuelas de la ruralidad pampeano-cordobesa.

En éstas, en particular aquellas con personal único como casi todas las comprendidas en el trabajo de campo, los docentes del sur cordobés realizan múltiples tareas asociadas con al menos tres roles escolares así como otras funciones asociadas a la mediación entre los mundos urbanos y rurales de la pampa del sur cordobés. Por un lado, casi siempre en un único trabajador de la docencia, la maestra, se acumulan en diferentes amalgamas de tres roles laborales que en la escuela urbana corresponden a sujetos diferentes: directora, maestra del plurigrado y auxiliar docente. Por otra parte, cierto conjunto de actividades diversas y también frecuentes -asistenciales, de prestación de servicios y de atención de consultas, entre otras- se relacionan con el rol de mediación entre los mundos urbanos y rurales de la región asumidos por el docente rural. En ese marco, emergen la incipiente preocupación por el salario docente y el mantenimiento de la autoridad en el aula y la escuela como sensibilidades habituales de una compleja cotidianeidad laboral.

En tercera instancia, las maestras suman diferentes actividades de una rutina laboral cotidiana con múltiples tareas que, para el caso mayoritario de los docentes residentes fuera

de la escuela y dentro de un patrón de trabajo flexible y personalizado al interior del aula, configura una secuencia diferente, al menos en parte, de la enseñanza de la escuela urbana.

Dentro de este cotidiano docente, asimismo, el proceso de enseñanza bajo la modalidad del plurigrado demanda del docente, 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 segmentos de la educación primaria. Así los docentes reconocen esta graduación o modulación de los contenidos como una estrategia autónoma que facilita la planificación de las clases, viabiliza el trabajo pedagógico en el aula y supone un difícil manejo de lugares y momentos de la enseñanza.

Finalmente, dado dicho carácter de personal único en la escuela ruralizada, el docente asume un conjunto de tareas administrativas, en general hoy informatizadas o digitalizadas, específicas del rol de director en la escuela urbana. De este modo, la complejidad del trabajo administrativo realizado cotidianamente corresponde al desempeño del rol de director/a, uno más entre otros asumidos por el docente de la escuela rural primaria y estatal del sur de la pampa cordobesa.

2. Sugerencias (para estudios posteriores y para las políticas de incorporación de TIC)

Nuestra investigación se desarrolló en un escenario particular como lo es la ruralidad del sur cordobés en donde se localizan las escuelas primarias con los distintos actores que la componen. En ese marco abordamos la experiencia de apropiación situada de las TIC por parte de los/as maestros/as rurales que allí desempeñan su labor, atendiendo a las características socio-históricas del contexto, a la especificidad de la modalidad pedagógica-organizativa del plurigrado, a la configuración del docente como actor rural en una etapa de transición digital para la pampa cordobesa. Respecto a los actores educativos indagamos desde las dimensiones de la perspectiva del acceso a las TIC, considerando las condiciones materiales, las disposiciones, habilidades, usos y las modalidades de aprendizaje de los maestros rurales respecto a los dispositivos digitales. Consecuentemente con lo expuesto, cabría avanzar en un estudio en profundidad sobre las habilidades instrumentales, informacionales y estratégicas de los maestros rurales y su relación con los modos de apropiación. Otra tarea pendiente es avanzar en reconocer las capacidades que los estudiantes adquieren sobre las tecnologías, cómo estas herramientas impactan en el proceso de enseñanza-aprendizaje con una modalidad de agrupamiento particular como el plurigrado y qué prácticas pedagógicas con TIC, innovadoras tal vez, son las que potencian las propuestas didácticas para lograr calidad en la educación de los niños/as que están escolarizados en la ruralidad. De la misma forma se podría investigar sobre las prácticas con dispositivos digitales que se desarrollan en los hogares y las unidades productivas y dilucidar las rupturas y/o continuidades con los usos escolares en el contexto rural. Asimismo aparece la necesidad de sistematizar experiencias de enseñanza en donde se integren las TIC a las aulas de las escuelas primarias del campo del sur cordobés. La metodología acorde a las temáticas y a los marcos de referencia, en términos de Carniglia (2013), se basaría en la articulación entre estrategias cualitativas para comprender en profundidad lógicas psicológicas, didácticas, institucionales y comunicacionales, en este caso en la educación primaria rural del sur de la pampa

cordobesa; y estrategias cuantitativas con la finalidad de brindar explicaciones entre variables emergentes pudiendo generalizar.

En las voces de las maestras rurales se identificaron aspectos relativos a cómo deberían implementarse las políticas TIC destinadas a las escuelas primarias situadas en el campo. Retomando esos aspectos de quienes “ponen en cuerpo” enseñando en la ruralidad tras un esfuerzo de sistematización y desde la perspectiva teórica en la que nos posicionamos para abordar el problema de investigación, surgen las siguientes orientaciones:

- simultaneidad en la formación de TIC y la entrega de equipamiento para las escuelas, lo que permitiría que el docente experimente con los dispositivos digitales al tiempo que recibe la capacitación.
- acceso material a las TIC de manera integral, abarcando las computadoras, internet, energía eléctrica, asesoramiento técnico y telefonía fija.
- la entrega de computadoras portátiles en la ruralidad debe ser similar al Modelo 1 a 1 del cual fueron beneficiarios los actores de las escuelas secundarias públicas del país, ya que abriría múltiples posibilidades a los estudiantes y sus familias.
- formación situada que atienda a las dinámicas del trabajo con el plurigrado, en donde se les proporcione a los docentes conocimientos teóricos sin dejar de lado una bajada práctica viable a las configuraciones didácticas de las escuelas rurales y sobre todo su vinculación con las distintas áreas disciplinares.
- trabajos en equipo entre docentes de escuelas rurales con una realidad similar o próximas en las distancias con acompañamiento de tutores para la transferencia hacia las propuestas didácticas.
- capacitación con modalidad virtual, durante la semana, en donde exijan la participación en encuentros presenciales, dictándose en lugares estratégicos mantenido como criterio las distancias en las que residen los docentes y que cuenten con tutores que orienten el trabajo de incorporar las TIC al aula, de acuerdo a las necesidades que evalúe el docente.

Las ideas mencionadas resultan sustantivas en la medida en que puedan constituirse como criterios de acción para la construcción de políticas TIC destinadas a las escuelas primarias rurales, en donde se reconoce la especificidad que dichas instituciones asumen en cuanto a los objetivos educativos, actores que la componen, lineamientos curriculares y contexto en donde se sitúan. Los dispositivos digitales acompañados de condiciones para su uso, que van desde el atractivo, la posesión de la tecnología y la capacitación, entre otras; insertos en la escolarización rural deberían abrir múltiples posibilidades en la trayectoria formativa de docentes y de estudiantes, incluso apalea con algunas de sus problemáticas históricas como el aislamiento, falta de comunicación, necesidad de visibilización, etc. Creemos que esta frase: “acá entre las vacas y el tambo usar Internet es mágico” expresada por una maestra rural, sintetiza los argumentos que amparan el acceso de las TIC por parte de los actores que componen las escuelas primarias rurales, en estos tiempos donde parecería que la vida se digitaliza.

Referencias bibliográficas

- ALLIAUD, A.; “La biografía escolar en el desempeño profesional de docentes noveles. Proceso y resultados de un trabajo de investigación”, en WEINERMAN, C. y DI VIRGILIO, M. (Comps.); *El quehacer de la investigación en educación*, Buenos Aires, Manantial, 2010, págs. 163-178.
- ARATA, N. y SOUTHWELL, M. 2014. “Presentación. Itinerarios de la historiografía educativa en Latinoamérica a comienzos del siglo XXI”, en ARATA, N. y M. SOUTHWELL (Comps.); *Ideas en la educación latinoamericana. Un balance historiográfico*, Gonnet, UNIPE, págs. 9-44.
- AREA, M. 2005. “Las tecnologías de la información y comunicación en el sistema escolar. Una revisión de las líneas de investigación”. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*. http://www.uv.es/RELIEVE/v11n1/RELIEVEv11n1_1.htm Consultado 17-04-2012
- ÁVALOS, M. 2013. *¿Cómo integrar las TIC a la escuela del siglo XXI?: De Clementina a las tablets*. Editorial Biblos, Buenos Aires.
- AVEDANO, V. y otros. 2017. “Informe de situación hídrica del Depto. Roque Sáenz Peña y zonas aledañas”, Laboulaye, AAPRESID/INTA/CREA, Mimeo.
- BACHER, S. 2016. *Navegar entre culturas. Educación, comunicación y ciudadanía digital*, Buenos Aires, Paidós.
- BALSA, J y Otros. 2006. Modelos de consumo y construcción de la hegemonía en la Argentina reciente. XIX Jornadas de Historia Económica, San Martín de los Andes.
- BATIUK, V. 2015. Educación infantil: una prioridad política y social. Avances, agenda y estrategias en TEDESCO, J. (Comp.); *La educación argentina hoy. La urgencia del largo plazo*, Buenos Aires, Siglo XXI, págs.235-278.
- BECERRA, M. 2003. *Sociedad de la Información: proyecto, convergencia, divergencia*. Buenos Aires. Norma.
- BERICAT, E. 1998. *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social. Significado y medida*. Barcelona.
- BLONDEAU, O; WHITERFORD, N y VERCELLONE, C. 2004. Capitalismo cognitivo, propiedad intelectual y creación colectiva. Ed. Taficante de sueños, Madrid.
- BRUNNER, J. 2007. “¿Una sociedad movilizada hacia las TIC?, en AAVV; *Las TIC: del aula a la agenda política*, Buenos Aires, UNICEF, pp. 41-54.
- BURBULES, N. y N. CALLISTER 2006. *Educación: Riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Madrid. Granica.
- BUSSO, G. y CARNIGLIA, E. 2013. *Políticas de desarrollo para los municipios del Gran Río Cuarto. Diagnósticos, agendas y proyectos 2011-2020*, Río Cuarto, UniRío.
- CABELLO, R y APREA, G. 2004. “Nuevas Tecnologías, educación y Desarrollo. Entre las expectativas oficiales y las limitaciones de los actores del cambio”. En CIMADEVILLA, G y CARNIGLIA, E. (Comps) *Comunicación, ruralidad y desarrollo. Mitos, paradigmas y dispositivos de cambio*. Buenos Aires. INTA.
- CABELLO, R y MORALES, S. 2011. Enseñar con tecnologías. Nuevas miradas en la formación docente. Editorial Prometeo libros, Buenos Aires.
- CARLI, S. 2014. “La historia de la educación en Argentina en el escenario global: comunidades interpretativas, historia del presente y experiencia intelectual”, en ARATA, N. y M. SOUTHWELL (Comps.); *Ideas en la educación latinoamericana. Un balance historiográfico*, Gonnet, UNIPE, págs. 103-120.

- 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*. Brasil. 1-3 Septiembre.
- 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. 2015. “Rurbanidad y mediatización. Consumos de televisión en una agrociedad latinoamericana”, IAMCR Conferencia, Panel Communication, Hegemony and Power: Latin American Perspectives, Universidad de Quebec, Montreal, Canadá, 12-16 julio.
- CARNIGLIA, E. y otros 2011. *Senderos hacia el 1 a 1. Implementación inicial del Programa Conectar Igualdad en Catamarca, Córdoba y Santiago del Estero*, Informe Final, Río Cuarto, UNRC-SECEXTyD.
- CARNIGLIA, E. y otros 2013; *Entre políticas, aulas y hogares. Dilemas de la informática educativa pública*, Buenos Aires, Dunken
- CARNIGLIA, E. y TAMARGO, C. 2013. “Antes del aluvión. Los formadores de una escuela rurbana en la transición digital”, Río Cuarto, *Congreso ENACOM*, setiembre.
- CARNIGLIA, E. y TAMARGO, C. 2015. “Antes del aluvión. Los formadores de una escuela rurbana en la transición digital” en CIMADEVILLA, G; HAUSSEN, D y DEMARCHI (Coord.) *Molinos Digitales. Una usina de investigación en comunicación para el diálogo Argentina – Brasil*. Río Cuarto, Editorial UniRío, pp 199-236.
- CARNIGLIA, E. 2009 *De labradores y campos de papel. Recepción de prensa agraria por agricultores familiares cordobeses*, Mendoza, UNCuyo-FCSyP, Tesis doctoral.
- CARNIGLIA, E. 2010 “Sobre la constitución de un público. El agricultor familiar como lector de prensa agraria”, *Revista Argentina de Comunicación*, Año 4, Nº 4/5, Págs. 97-118.
- CASTELL, M. 2001. Internet y la Sociedad en Red. *Revista La Factoría*. <http://www.lafactoriaweb.com>
- CASTELLS, M. 1996. *La sociedad red*. Madrid, Editorial Alianza.
- CASTILLO, L. 2007. *Escuelas ruralizadas y desarrollo regional. Lecturas pedagógicas*. La Pampa, Editorial Miño y Dávila.
- 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, DelPuerto, Págs. 89-126.
- CERDA, H. 1991. *Los elementos de la investigación*. El Búho. Bogotá.
- CHAFFEE, S. Y MORDUCHOWICZ, R. 1998. “Education for democracy in Argentina: effects of a newspaper in school program”, in *Citizenship and citizenship education in a changing world*, edited by Orit Ichilov, London, The Woburn Press.
- CHAZARRETA, A y ROSATI, G. 2016. “Los cambios en la estructura social agraria argentina”, en KESSLER, G. (Comp.); *La sociedad argentina hoy. Radiografía de una nueva estructura*, Buenos Aires, 2016, Págs. 85-107
- CIMADEVILLA, G. y CARNIGLIA, E. 2009. *Relatos sobre la rurbanidad*, Río Cuarto, UNRC.
- CIMADEVILLA, G. y CARNIGLIA, E. 2010; *Relatos sobre la rurbanidad*, Río Cuarto, UNRC.
- CLOQUELL, S. (Coord.) 2014; *Pueblos rurales. Territorios, sociedad y ambiente en la nueva agricultura*, Buenos Aires, CICCUS.
- CROVI, D. 2008; “Dimensión social del acceso, uso y apropiación de las TIC”, *Contratexto*, Lima, 16, pp. 57-66.

- D' ANCONA, M. 1999. *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Cap. 10. Síntesis. Madrid.
- DENZIN, N. 1978. *Sociological Methods*. New York: McGraw-Hill.
- DENZIN, N. y Lincoln, Y. 1994. "*Handbook of Qualitative Research*". Sage Publications, California.
- DRUCKER, P. 1969. *The age of discontinuity*. New York: Harper & Row.
- DUBY, G. 1999; *Economía rural y vida campesina en el Occidente medioeval*, Barcelona, Altaya.
- DURO, E. 2015. "Hacia una mejora continua de la educación", en TEDESCO, J. (Comp.); *La educación argentina hoy. La urgencia del largo plazo*, Buenos Aires, Siglo XXI, págs. 119-164.
- DUSSEL, I y SOUTHWELL, M. 2010 "Aulas conectadas: los saberes de la era digital". *El Monitor de la Educación*, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.
- EDEL, M. 1988; "Los estudios urbanos latinoamericanos: más allá de la dicotomía", en HARDOY, J. y R. MORSE (Comps.) *Repensando la ciudad en América Latina*, Buenos Aires, GEL, Págs. 59-67.
- 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*. Buenos Aires. Miño y Dávila. Págs. 115-129.
- FEENBERG, A. 1990. "Post-industrial discourses", *Theory and society*, 19, págs.709-737.
- FEENBERG, A. 2005. "Teoría Crítica de la Tecnología", *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad -CTS*, vol. 2, N° 5, pp. 109-123.
- FEENBERG, A. 2012. *Transformar la tecnología. Una nueva visita a la teoría crítica*, Bernal. UNQ.
- FEENBERG, A. 1999. *Questioning Technology*, Nueva York, Routledge.
- FLICK, U. 2004. *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid. Editorial Morata.
- FORNI, F. 1999. "Carl Taylor y su época", en GIARRACCA, N.; *Estudios rurales. Teorías, problemas y estrategias metodológicas*, Buenos Aires, La Colmena, Págs. 41-48.
- FRIGERIO, G, POGGY, M y TIRAMONTI, G. 1992. *Las instituciones educativas. Cara y ceca*. Buenos Aires, Editorial Troquel.
- GALPIN, J. 1918. *Rural life*, New York, The Century.
- GARCÍA CANCLINI, N. 2012. *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Buenos Aires, Paidós.
- GIARRACA, N. y P. GUTIERREZ. 1999. "Una aproximación a los estudios agrarios en Europa y en EE.UU.", en GIARRACCA, N.; *Estudios rurales. Teorías, problemas y estrategias metodológicas*, Buenos Aires, La Colmena, Págs. 55-73.
- GIDDENS, A. 1984. *La constitución de la sociedad*. Buenos Aires, Amorrortu.
- GILLESPIE, T. 2010. "The politics of platforms", *New Media y Society*.
- GONZÁLES, J. 2007. *De la cultura a la cibercultura*. La Plata, Argentina. EDULP, Disponible en <http://www.UNAM.mx/ceiich/complex/index.html>
- GONZÁLEZ P., T y LÓPEZ, O. 2009. (Coords.); *Educación rural en Iberoamérica. Experiencia histórica y construcción de sentido*, Las Palmas de Gran Canaria, Anroart.
- GOROSTIAGA, J y TELLO, C. 2011. "Globalización y reforma educativa en América Latina: Un análisis intertextual. *Revista Brasileira de Educación*, vol16, N° 47.
- GRAMMONT, H. 2006. (Comp.); *La construcción de la democracia en el campo latinoamericano*, Buenos Aires, CLACSO.
- GRAS, C. y HERNÁNDEZ, V. 2013. (Coords.) *El agro como negocio. Producción, sociedad y territorios en la globalización*, Buenos Aires, Biblos.

- GRIMSON, A. 2015. La formación ciudadana en sociedades desiguales y heterogéneas en en TEDESCO, J. (Comp.); *La educación argentina hoy. La urgencia del largo plazo*, Buenos Aires, Siglo XXI, págs. 95-118.
- GUTIERREZ, T. 2007. *Educación, agro y sociedad. Políticas educativas agrarias en la región pampeana, 1897-1955*, Bernal, UNQ.
- GWIRTZ, S. y TORRE, E. 2015. “La dimensión política y técnica de la gestión educativa”, en TEDESCO, J. (Comp.); *La educación argentina hoy. La urgencia del largo plazo*, Buenos Aires, Siglo XXI, págs. 39-60.
- HERNANDEZ SAMPIERI, L. y otros. 2006. *Metodología de la investigación*, México, Mc Graw Hill.
- HERNANDEZ, J. y CARBONARI, M. 2012; “Río Cuarto. Ciudad de intermediación en el capitalismo agropecuario”, GORENSTEIN, S. y otros (Comps.); *Economía urbana y ciudades intermedias. Trayectorias pampeanas y norpatagónicas*, Buenos Aires, CICCUS, Págs 149-174.
- HERNANDEZ, V. y otras 2013. “Agrociudades pampeanas: usos del territorio”, en GRAS, C. y V. HERNANDEZ (Coords.); *El agro como negocio. Producción, sociedad y territorios en la globalización*, Buenos Aires, Biblos, Págs. 123-149.
- HERRERA, M. y CÁRDENAS P. 2014. “Infancia y subjetivación en América Latina. Aportes para la historia de la educación y la cultura”, en ARATA, N. y M. SOUTHWELL (Comps.); *Ideas en la educación latinoamericana. Un balance historiográfico*, Gonnet, UNIPE, págs. 181-200.
- INTA. 2017. “Informe regional agropecuario departamento Presidente Roque Sáenz Peña”, N° 208, Laboulaye, Mimeo.
- JENKINS, H. 2006. “*Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*”. White Paper. MacArthur Foundation. Disponible en: <http://digitallearning.macfound.org/atf/cf/>
- KAP, M. 2014. *Conmovidos por las tecnologías. Pensar las prácticas desde la subjetividad docente*. Buenos Aires, Editorial Prometeo libros,.
- KESSLER, G. 2014. *Controversias sobre la desigualdad. Argentina 2003-2013*, Buenos Aires, FCE.
- KORNBLIT, A. L. (2007). *Metodologías cualitativas en ciencias sociales*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- LATTUADA, M. y G. NEIMAN 2005; *El campo argentino. Crecimiento con exclusión*, Buenos Aires, Capital Intelectual.
- LEVIS, D. 2011. Los docentes ante los medios informáticos: Una oportunidad para enseñar y aprender en y con libertad. En CABELLO Y MORALES, *Enseñar con tecnologías. Nuevas miradas en la formación docente*. Buenos Aires, Editorial Prometeo libros.
- LIBEDINSKY, M; PÉREZ, P Y OTROS. 2015. *Las TIC en la escuela primaria. Proyectos, consejos y herramientas para la inclusión digital*. Buenos Aires, Editorial Novedades Educativas,.
- LITWIN, E . 2013. *El oficio de enseñar: Condiciones contextos*. Buenos Aires. Paidós.
- LOYOLA, M. 2011. Y en el aula, ¿qué hacemos? Estrategias (posibles y realizables) en CABELLO, R y MORALES, S. *Enseñar con tecnologías. Nuevas miradas en la formación docente*. Buenos Aires, Prometeo.
- 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*. Buenos Aires, UNICEF. Págs. 105-122.

- MASTERMAN, L. 1988. *La enseñanza de los medios de comunicación*, Madrid, Ediciones de la Torre.
- MATTELART, A. 2003. “Sociedad de la información: el enfrentamiento entre proyectos de sociedad”, *Diálogos de la comunicación*.
- MIÉGE, B. 2010. “La cuestión de las TIC: hacia nuevos planteamientos”. En MORAES, D. *Mutaciones de lo visible. Comunicación y procesos culturales en la era digital*. Buenos Aires, Paidós. Págs. 15 - 44.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE CÓRDOBA. 2010. Diseño Curricular Jurisdiccional Nivel primario.
- MORALES, S. 2009. La apropiación de las TIC: una perspectiva. En MORALES, S y LOYOLA, M. (Comp.) *Los jóvenes y las TIC. Apropiación y uso en educación*. Córdoba. UNC.
- MORSE, J y FIELD, P. 1995. *Qualitative research methods for health professionals thousand*.Oaks, CA: Sage.
- MUÑOZ, J. 2001. “La educación y la sociedad de la información: cuestiones de contexto y bases para un diálogo necesario”. En ENTUNADO, F. (Coord.) *Sociedad de la información y educación*. Junta de Extremadura. Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología. Mérida.
- NAVARRO, M. y SÁNCHEZ, L. 2014. “Prácticas docentes rurales en contextos de globalización”. Universidad Nacional de Salta. Conicet. Disponible en Revisa del Cisen Tramas/ Maepava N°3: <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/cisen/index>
- NEIMAN, G. 2001. (Comp.) *Trabajo de campo. Producción, tecnología y empleo en el medio rural*, Buenos Aires, CICCUS.
- PAUTASSI, L. 2010; “Indicadores en materia de derechos económicos, sociales y culturales. Más allá de la medición”, en ABRAMOVICH, V. y L. PAUTASSI (Comps.); *La medición de derechos en las políticas sociales*, Buenos Aires, Del Puerto, pp. 1-88.
- PEDERNERA, A y FIAT, F. 2011. *El docente rural. Prácticas de enseñanza en el plurigrado*. De los cuatro vientos. Buenos Aires.
- POTZSCH, H. 2016. “Materialist perspectives on digital technologies. Informing debates on digital literacy and competence”, *Nordicom Review*, 37, Págs. 119-132.
- REBORATTI, C. y SABALAIN, C. 2002. “El mundo rural de Argentina”, en SEGRELLES S., J. (Coord.); *Agricultura y espacio rural en Latinoamérica y España. Posibilidades y riesgos ante la mundialización de la economía*, Madrid, MAPA, Págs. 23-62.
- REBORATTI, C.; “Los mundos rurales”, en TORRADO, S. (Comp.) 2007; *Población y bienestar en la Argentina del primero al segundo centenario. Una historia social del siglo XX*, Buenos Aires, Edhasa, Vol. II
- REDONDO, P. Y FERNÁNDEZ, M. 2009. Pensar los niños, aproximaciones a los debates en torno a la educación de la primera infancia. Clase 2: Especialización en Currículum y Prácticas Escolares en Contexto. Buenos Aires: FLACSO.
- RIFKIN, J. 2004. La era del acceso: la revolución de la nueva economía, Buenos Aires, Paidós
- RIVAS, A. 2015. Una política integral para los docentes en TEDESCO, J. (Comp.); *La educación argentina hoy. La urgencia del largo plazo*, Buenos Aires, Siglo XXI, págs. 9-38.
- RIZVI, F y LINGARD, B. 2013. *Políticas Educativas en un mundo globalizado*. Madrid, Editorial Morata.
- SARLE, P. 2011. Juego y aprendizaje escolar. Buenos Aires, Editorial Noveduc.
- SAY-CHAN, A. 2017. “Sobre máquinas de enseñanza y extracciones de mercado. Lecciones sobre el trabajo del conocimiento global y las historias silenciadas de las tecnologías educativas” en MITCHELSTEIN, E. y P. BOCZKOWSKI (Comps.); *Titulares, hashtags y videojuegos. La comunicación en la era digital*, Buenos Aires, Manantial, Págs. 183-204.

- 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, territoriales y educación básica en Argentina: aproximación al problema desde una perspectiva multidimensional”, en Secretaría de Investigación (Coord.), *Prácticas pedagógicas y políticas educativas. Investigaciones en territorio bonaerense. Aportes de la investigación para la formación inicial y continúa*, UNIPE, en prensa.
- SUCHODOLSKI, M. 2010. Gestión institucional de las TIC. Ministerios de Educación. Presidencia de la Nación.
- TAYLOR, C. 1948. *Rural Life in Argentina*, Lousiana, Lousiana University Press, Baton Rouge.
- TAYLOR, S y BOGDAN, R. 1986. “*Introducción a los métodos cualitativos de investigación*”. México. Editorial Paidós
- TEDESCO, J Y STEINBERG, C. 2015. Avanzar en las políticas de integración de TIC en la educación. En TEDESCO, J. (Comp.) *La educación argentina hoy. La urgencia del largo plazo*. Buenos Aires, Siglo XXI editores.
- TEDESCO, J. 2003. “Las TICs y la desigualdad educativa en América Latina ”Disponible en: [http://www.enlaces.cl/ocde/doc/Conferencias/TICs_Desigualdad\(3\).doc](http://www.enlaces.cl/ocde/doc/Conferencias/TICs_Desigualdad(3).doc) Consulta:04-13
- TEDESCO, J. y CARDINI, A. 2007. Educación y sociedad: proyectos educativos y perspectivas futuras. En Susana Torrado (Comp.) *Población y Bienestar en la Argentina del primer al segundo centenario (2 Tomos)*. Bs. As. Edhasa: 439-461 Tomo II.
- TELL, S. 2008. *Córdoba rural, una sociedad campesina*, Buenos Aires, Prometeo.
- TERIGI, F. 2012. La escolarización como política hacia la primera infancia en Crecer Juntos para la Primera Infancia. Encuentro Regional de Políticas Integrales. Buenos Aires, UNICEF.
- TÓFALO, A. 2015. *Las TIC y la educación primaria en la Argentina*, Buenos Aires, UNICEF.
- TORRES, N. 2008. La participación en las comunidades rurales: abriendo espacios para la participación desde la escuela. *Revista Electrónica Educare [en línea] XII*. Consultada: 12 de julio de 2017. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194114584016>
- TYNER, K. 2008. “Breaking out and fitting in: Strategic uses of digital literacies by youth”. *ESRC Seminar Series on The educational and social impact of new technologies on young people in Britain*. Disponible en: <http://www.esrc.ac.uk/ESRCInfoCentre/about/CI/events/esrcseminar/index.aspx>
- UNICEF. 2015. Programa TIC y Educación Básica. Integración de TIC en los sistemas de formación docente inicial y continua para la Educación Básica en América Latina.
- VACCHIERI, A. 2013. *Las políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina*, Buenos Aires, UNICEF.
- Van DIJK, J. 2002. “A framework for digital divide research”. *The Electronic Journal of Communication*. Disponible en: www.cios.org. Consulta: 6/13
- Van DIJK, J. 2016. *La cultura de la conectividad. Una historia crítica de las redes sociales*. México, Siglo XXI editores,.
- VASILACHIS, I. 1992; *Métodos cualitativos I. Los problemas teórico-epistemológicos*, Buenos Aires, CEAL.
- VASILACHIS, I. 2007. *Estrategias de investigación cualitativa*. Buenos Aires, Gedisa.
- WAINERMAN, C. y DI VIRGILIO, M. (Comps.) 2010. *El quehacer de la investigación en educación*. Manantial.
- WILLIAMS, R. 2001. *El campo y la ciudad*. Buenos Aires, Paidós.

WINOCUR, R. 2009. Robinson Crusoe ya tiene celular. La conexión como espacio de control de la incertidumbre. México, Editorial Siglo XXI.

Documentos

Ley Federal de Educación N° 24.195/93

Ley de Educación Nacional 26.206/06

ANEXOS

UNRC - FCH – Trabajo de campo. Tesis: “EL ACCESO A LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN (TIC) POR MAESTRAS/OS DE ESCUELAS RURALES DE LA PAMPA CORDOBESA” (Dir.: Edgardo Carniglia)

ENTREVISTA A MAESTRAS/OS RURALES

Estimado/a maestro/a:

Esta entrevista integra un estudio sobre la incorporación de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) en las escuelas rurales primarias del sur de Córdoba (Argentina). Usted ha sido seleccionado/a para la misma por su condición de docente de una de estas escuelas. La información recogida en esta entrevista se utilizará sin mencionar su nombre. Agradecemos su predisposición para responder a nuestra consulta.

Entrevista N°:

Entrevistador N°:

Fecha:

Situación de la escuela

Nombre:

Año de creación:

Ubicación:

Matrícula:

Docentes:

¿Con qué recursos informáticos cuenta (equipos, programas, redes, etc.)?

¿Cómo es la historia de esta escuela? ¿Podría contar los principales acontecimientos?

¿Cuál es la situación actual de esta escuela? Rasgos de la región; características del alumnado; principales proyectos; problemas más relevantes; facilitadores del trabajo docente; relación con otras escuelas; vínculos con la comunidad; ponderación de la formación para el campo y la ciudad.

Situación del docente

Título de grado:

Año de graduación:

Título de posgrado:

Año de graduación:

¿Curso estudios de informática? NO SI ¿Cuáles?

Cargo actual:

Antigüedad como docente:

Antigüedad como docente rural:

Asignaturas a cargo:

Cursos a cargo:

Cantidad de horas diarias en la escuela:

Nombre:

Lugar de residencia:

Estado civil:

Edad:

¿Cuál es su trayectoria o experiencia como docente en general y como maestra/o rural?

¿Podría contar como son un día y una semana típicos de su trabajo en la escuela rural?

Percepciones sobre la incorporación de las TIC en escuela/aula rural

¿Qué piensa Usted sobre la incorporación de la computadora, las redes informáticas y la telefonía móvil en el aula y la escuela?

¿Qué potencialidades y riesgos considera al respecto?

¿Por qué piensa de este modo?

Experiencia de utilización de las TIC en escuela/aula rural

¿Participó Usted en experiencias previas de incorporación de la computadora, las redes digitales y la telefonía móvil en el aula y/o la escuela?

¿Cuáles eran sus responsables, objetivos, destinatarios y actividades?

¿Qué logros y dificultades presentaron esas experiencias?

¿Cómo recibieron estas actividades otros integrantes de la escuela: directivos, personal técnico, alumnos, padres, etc.?

Utilización actual de las TIC en el aula y la escuela

¿Participa actualmente Usted en experiencias de incorporación de la computadora, las redes digitales y la telefonía móvil en el aula?

¿Cuáles son sus responsables, objetivos, destinatarios y actividades?

¿Qué logros y dificultades presentan esas experiencias?

¿Los alumnos trabajan solos o en grupo con las herramientas informáticas?

¿Qué porcentaje aproximado del total de horas de su asignatura trabaja con las computadoras?

¿Qué contenidos, materiales, actividades, etc. utiliza en sus clases?

¿Diseña contenidos digitales o elabora propuestas didácticas específicas para el trabajo con estas herramientas?

¿Trabaja usted sólo y/o con docentes de otras asignaturas o escuelas en estas actividades?

¿Contempla actividades para el hogar que requieran el uso de las TIC? ¿Qué tipo de tareas? ¿Realizan los alumnos estas actividades?

Si solicita a los estudiantes tareas de procesamiento de información para su asignatura, ¿qué tipo de actividades les solicita: búsqueda de información; selección de la misma; organización en esquemas, mapas conceptuales, etc.; uso para resolver problemas, contrastar perspectivas, discutir un tema, hacer comparaciones, establecer clasificaciones, otras.?

¿Utiliza las TIC en otras actividades dentro de la escuela? ¿Cuáles?

Condiciones materiales de acceso a TIC

¿Tiene computadora en su hogar?

¿Qué programas de uso general y/o específico para la educación tiene instalado en su computadora?

¿Posee conexión a Internet en su casa? ¿De qué tipo?

¿Está predispuesto a incorporar la computadora y conectividad del PCI en su hogar?

¿Tiene computadora en su escuela rural?

¿Qué programas de uso específico para la educación tiene instalado en esta computadora?

¿Posee conexión a Internet en la escuela? ¿De qué tipo?

¿Está predispuesto a incorporar la computadora y conectividad del PCI en la escuela?

Habilidades (formación) para manejo de TIC

¿Cuál es su formación para el manejo de las TIC en general y en el trabajo docente?
¿Cómo la obtuvo?

¿Se considera capacitado para usar las TIC en el trabajo docente? ¿Por qué?

¿Considera que su conocimiento y manejo de las TIC le resultan útiles para el trabajo docente? ¿En qué tareas? ¿Por qué?

¿Considera que su conocimiento y manejo de las TIC le resultan útiles en otras actividades fuera de la escuela? ¿Cuáles? ¿Por qué?

¿Está dispuesto a participar en capacitaciones para el uso escolar de las TIC? ¿En qué condiciones?

Usos de las TIC en el hogar

¿Utiliza la computadora fuera de la escuela?

¿Utiliza la computadora en su casa?

¿Utiliza la computadora en su hogar para el trabajo docente? ¿En qué tareas?

¿Qué programas y servicios de uso general utiliza en su computadora?

¿Qué programas y servicios específicos para la educación utiliza en su computadora?

¿Utiliza Internet en su casa?

¿Utiliza Internet en su casa para el trabajo docente?

¿Utiliza las computadoras en ciber-kioscos u otros espacios distintos del hogar y la escuela? ¿Para qué usos?

¿Utiliza Internet en ciber-kioscos u otros espacios distintos de la escuela y el hogar?
¿Para qué?

¿Utiliza la Internet de estos espacios para el trabajo docente?

¿Utilizaría la computadora y la conectividad del PCI en su hogar y, en general, fuera de la escuela?

¿Utiliza la telefonía en el trabajo docente? ¿Cómo?

Predisposiciones y expectativas acerca de los cambios generados por las TIC

¿Está dispuesto Usted a participar en experiencias de incorporación de las TIC en el aula y la escuela rurales?

¿Qué aspectos de su tarea docente cree Usted que pueden modificarse con esta incorporación?

¿Qué cambios imagina en sus clases a partir de dicha incorporación? Por ejemplo: en la organización de los tiempos, los espacios, el programa, los rendimientos escolares, etc.

¿Qué cambios pueden ocurrir en su escuela?

¿Considera Usted que pueden mejorar los aprendizajes de los alumnos? Por ejemplo con: más motivación, más asistencia, mejor rendimiento, mejor cumplimiento de las tareas del hogar, más autonomía, menos violencia en la escuela, etc

Facilitadores y obstáculos de la incorporación de TIC en la escuela

¿Qué condiciones de su escuela facilitarían la implementación de las TIC?

¿Qué condiciones de su/s curso/s podrían facilitar la implementación de estas tecnologías?

¿Qué obstáculos al respecto se podrían presentar?

¿Qué condiciones de su escuela podrían dificultar la implementación de estas tecnologías?

¿Qué condiciones de sus cursos podrían dificultar la implementación de estas tecnologías?

Otros aspectos de interés

¿Desea realizar otros comentarios sobre la incorporación de las TIC en la escuela rural y su trabajo escolar?

MUCHAS GRACIAS!

Tabla 3. Características de las escuelas rurales del Departamento Roque Sáenz Peña (Córdoba, Argentina)

ESCUELA	AÑO DE CREACIÓN	DISTANCIA A CABECERA DE DEPARTAMENTO	EDIFICIO PROPIO	CANTIDAD DE DOCENTES ³	MATRÍCULA	COMPUTADORAS	CONEXIÓN A INTERNET
1	1952	25 Km	SI	1 (2013)	13	5	NO
2	1941	15 Km	SI	5 (2013)	20	3	NO
3	1935	35 Km	SI	3 (2013)	12	4	SI
4	1936	45 Km	SI	1 (2013)	5	4	NO
5	1953	130 Km	NO	1 (2013)	6	3	SI
6	1936	13 Km	SI	1 (2013)	5	4	NO
7	1967	69 Km	SI	2 (2014)	5	4	SI
8	1933	65 Km	SI	3 (2014)	30	10	SI
9	1945	71 Km	SI	1 (2014)	14	4	NO
10	1925	31 Km	SI	2 (2014)	28	4	SI
11	1925	40 Km	SI	1 (2014)	13	6	SI
12	1927	18 Km	SI	1 (2014)	12	5	NO
13	19...	42 Km	NO	1 (2016)	7	9	SI
14	1966	110 Km	SI	1 (2016)	3	3	SI
15	1951	104 Km	SI	1 (2016)	12	8	SI
16	1940	105 Km	SI	1 (2016)	8	6	SI
17	1948	61 Km	SI	1 (2016)	4	6	SI
18	1945	102 Km	SI	1 (2016)	5	6	NO

Fuente: elaboración de los autores en base a datos propios.

³ Entre paréntesis se indica el año de captación del dato mediante entrevista personal *in situ* con los docentes correspondientes.

**CUADRO N° 1: DIMENSIONES EMPÍRICAS EMERGENTES SEGÚN
MACROCONCEPTOS ANALÍTICOS**

RURALIDAD (contexto)	EDUCACIÓN (práctica)	TECNOLOGÍAS DE INFORMA-CIÓN Y COMUNICACIÓN (objeto)	
En escuelas			
<ul style="list-style-type: none"> - Situación de los padres - Colonia rural - Agriculturización - Inundaciones - Migración - Historia local - Fumigaciones - Caminos - Cooperadora - Trabajo de alumnos - Distancias - Terrenos - Conocimiento local - Ganadería (tambos) - Comunas - Cierre del ferrocarril - Conflictos con vecinos 	<ul style="list-style-type: none"> -Diferencias entre alumnos - Matrícula decreciente - Alumno “golondrina” -Compromiso con escuela -Diferencias entre escuelas - Edificio escolar - Energía eléctrica -Relación con inspector/a -Vínculo con instituciones -Escuela como segundo hogar - Nivel inicial (jardín) -Fundación de la escuela - Cooperadora - Relación con madres (familias) - Horarios de clases - Trabajo de alumnos - Fiestas escolares - Cantidad óptima de alumnos -Flexibilidad de tiempos y espacios - Terrenos -Otros contenidos curriculares 	<ul style="list-style-type: none"> -Después del primario -Proyectos específicos de la escuela - Cierre de escuelas -Proyectos interescuelas - Situación actual -Relación con municipios - Formar para campo-ciudad - Plurigrado - Política educativa - Unidad pedagógica - Agua para consumo - Valoración escuela - Secundario rural -Problemas de aprendizaje -Accidentes escolares - Juegos de alumnos - Inseguridad - Otros servicios -Conducta de alumnos - Inasistencias 	<ul style="list-style-type: none"> - Experiencias con TIC - Demanda de TIC - Internet - Políticas TIC - Equipamiento MMCC - Equipamiento TIC - Telefonía móvil - Capacitación TIC - Comunicación con TIC - Redes sociales virtuales - Apoyo técnico TIC
En docentes			
<ul style="list-style-type: none"> - Soledad - Vivir en la escuela - Transporte - Vehículo - Pluriempleo - Relación entre docentes 	<ul style="list-style-type: none"> - Soledad - Formación específica -Perspectiva pedagógica - Transporte -Aprendizaje práctico/aplicado -Experiencia específica - Graduar contenidos - En escuelas urbanas - Me gusta la escuela - Un día laboral 	<ul style="list-style-type: none"> -Docente “golondrina” - Por qué trabajar aquí - Múltiples tareas - Salario -Trabajo con alumnos -Alumnos que enseñan -Tareas administrativas -Empezar la docencia 	<ul style="list-style-type: none"> - Apropiación informal TIC - Obtener información con TIC - Apropiación formal básica TIC - Usos TIC - Percepción sobre TIC - Condiciones materiales TIC - Apropiación formal aplicada TIC - Enseñar TIC - Habilidades TIC

	-Escuela como segundo hogar - Trabajar bien	- Gremialismo del docente -Relación entre docentes	
--	--	---	--

Cuadro N° 2. Rasgos de los docentes entrevistados/as en escuelas rurales públicas y primarias

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 (C)	RESIDE EN LA ESCUELA	DISTANCIA ESCUELA – CENTRO URBANO	MEDIO DE TRANSPORTE	HORAS SEMANALES EN ESCUELA (b)	GRADOS A CARGO
Silvia	Mujer	Casada	Prof. de Enseñanza Primaria	2	SI	Informal	25	18	Directora PUT ⁴	NO	25 Km a Laboulaye	Camioneta Propia	30	1° y 2° ciclo
María Elena	Mujer	Casada	Prof. de Enseñanza Primaria	2	SI	Formal Básica	27	26	Directora Personal a Cargo Titular	NO	15 km a Laboulaye	Auto Propio	28	2° ciclo
Claudia	Mujer	Casada	Prof. de Enseñanza Primaria	2	NO	Formal Básica	31	30	Directora PUT	NO	15 Km a Melo	Auto Propio	25	1° y 2° ciclo
Carolina	Mujer	Casada	Prof. de Educación Primaria	4	NO	Informal	2	1	Directora Personal Único Suplente	NO	45 Km a Laboulaye	Auto Propio	25	1° y 2° ciclo
Guillermo	Varón	Soltero	Prof. de Educación Primaria	4	NO	Formal Aplicada	6	6	Directora Personal Único Interino	SI	130 Km a Laboulaye	Auto Propio	30	1° y 2° ciclo
Adriana	Mujer	Casada	Prof. de Enseñanza Primaria	2	SI	Informal	24	21	Directora PUT	NO	13 Km a Laboulaye	Auto Propio	25	1° y 2° ciclo
Miriam	Mujer	Casada	Prof. de Enseñanza Primaria	2	NO	Informal	26	26	Directora PUT	SI	300 metros	-	40	1° y 2° ciclo
Marcela (a)	Mujer	Soltera	Prof. de Enseñanza Primaria	2	NO	Informal	26	16	Directora Personal a Cargo Titular	NO	18 Km a Serrano	Remise	30	1° ciclo
Liliana	Mujer	Divorciada	Prof. de Enseñanza Primaria	2	NO	S.D.	27	20	Directora PUT	NO	20 Km a Buchardo	Auto Propio	25	1° y 2° ciclo
Lorena (a)	Mujer	Soltera	Prof. de 1º y 2º Ciclo EGB	3	NO	Formal Aplicada	7	2	Directora Personal a Cargo Titular	NO	31 Km a Laboulaye	Auto Propio	30	1° ciclo
Lorena1	Mujer	Soltera	Prof. de 1º y 2º Ciclo EGB	3	NO	Formal Aplicada	7	2	Docente interina	NO	25 Km A Gral. Levalle	Auto Propio	30	2° ciclo
Mirna	Mujer	Casada	Prof. de 1º y 2º Ciclo EGB	3	NO	Informal	8	5	Directora PUT	NO	40 km a Laboulaye	Auto Propio	30	1 Y 2° ciclo
Sonia	Mujer	Casada	Prof. de 1º y 2º Nivel EGB	3	SI	Informal	27	17	Directora PUT	NO	10 Km a zona rural	Camioneta Propio	35	1° y 2° ciclo
Daniela (a)	Mujer	Casada	Prof. de Enseñanza Primaria	2	NO	Informal	15	4	Directora PUT	NO	45 Km a Laboulaye	Moto Propio	35	1° y 2° ciclo
Mariela	Mujer	Casada	Prof. de Enseñanza Primaria	2	NO	Formal Básica	11	9	Directora Personal Único Interino	NO	50 Km a Gral. Levalle	Auto Propio	35	1° y 2° ciclo
Anahí	Mujer	Soltera	Prof. de Enseñanza Primaria	2	NO	Formal Básica	27	26	Directora PUT	SI	45 Km a Gral. Levalle	Auto Propio	35	1° y 2° ciclo
Emilia	Mujer	Soltera	Prof. de 1º y 2º Ciclo EGB	3	NO	Informal	3	3	Directora PUT	NO	45 Km a Gral. Levalle	Auto Propio	40	1° y 2° ciclo
Alejandra	Mujer	Casada	Prof. de Enseñanza Primaria	2	NO	Informal	13	12	Directora PUT	NO	7 Km a zona rural	Camioneta Propia	40	1° y 2° ciclo
Susana	Mujer	Casada	Prof. de Enseñanza Primaria	2	NO	Formal Básica	26	26	Directora PUT	NO	42 Km a Gral. Levalle	Auto Propio	40	1° y 2° ciclo

Fuente: Elaboración de los autores en base a datos propios

1PUT: personal único titular - Referencias: (a) Poseen también el título de enseñanza en el Nivel Inicial; (b) Por ley las docentes deben cumplir 5 horas diarias remuneradas; (c) Si hay alumnos que deban realizar el Nivel Inicial en la zona de la escuela primaria rural, la institución está obligada a escolarizarlos.