



Universidad Nacional de San Luis.  
Facultad de Ciencias Humanas.  
Carrera Licenciatura en Ciencias de la Educación.

Trabajo Final de Licenciatura en Ciencias de la  
Educación.

**Las condiciones institucionales que  
configuran la práctica docente de las Escuelas  
Públicas Digitales Rurales en la Provincia de  
San Luis, en el Departamento Gobernador  
Dupuy en el periodo 2015 - 2020**

Tesista: De Rosa María Ximena  
DNI 33.539.023  
N° Registro. 4000513

Directora Dra. Montiel María Cecilia  
Co- directora: Dra. Godino María Belén

# ÍNDICE

Resumen	3
Abstract	5
Resumo	7
Dedicatoria	11
Introducción	12
Objetivos	15
<b>CAPÍTULO I</b>	<b>16</b>
<b>Encuadre contextual y marco teórico referencial</b>	<b>16</b>
1 La educación rural en la Argentina	16
2. Problemáticas que atraviesan las escuelas públicas digitales rurales	25
3. Los determinantes de la práctica docente	29
4. La influencia de las TIC en la Educación	31
5 ¿Qué entendemos por educación digital?	38
<b>CAPÍTULO II</b>	<b>46</b>
<b>Decisiones Metodológicas</b>	<b>46</b>
Tipo de estudio	46
Contexto de estudio: Departamento Gobernador Dupuy	48
Sujetos de estudio	49
Técnicas de recolección de información	50
Estrategia general de análisis	51
<b>CAPÍTULO III</b>	<b>55</b>
<b>Análisis de la información</b>	<b>55</b>
Categoría 1: La ruralidad: sus kilómetros y escuelas. ¿Cuáles son las condiciones existentes en la ruralidad en la cual se sitúan las EPDR?	55
Categoría 2: La escuela digital rural y el docente rural: entre la práctica pedagógica y la práctica docente.	60
Categoría 3: Las TIC en las escuelas rurales: en busca de la igualdad de oportunidades y la transformación del sistema educativo.	71
Categoría 4: Expectativa - realidad: de la ley de Escuelas Públicas Digitales, al trabajo docente en la ruralidad.	88
Categoría 5: Escuela digital en la ruralidad: ¿demanda educativa de la sociedad rural?	94
<b>CAPÍTULO IV</b>	<b>97</b>
<b>Reflexiones finales</b>	<b>97</b>
Bibliografía	102
Anexo	105
<b>Guión de la entrevista</b>	<b>105</b>
Entrevista para los docentes de las EPDR- Circuito N°3	105
Entrevista para la jefa del programa: Escuelas Digitales Rurales	106

## **Resumen**

En el siguiente trabajo especificamos las características de la investigación que tendió a identificar las condiciones institucionales que configuran el desarrollo de la práctica docente en las Escuelas Públicas Digitales Rurales (EPDR) de Nivel Secundario del Ciclo Orientado en las localidades de Batavia y Navia (San Luis, Argentina) durante los años 2015 y 2020.

El trabajo está organizado en cuatro capítulos.

En el capítulo I, se encuentra el encuadre contextual y el marco teórico-referencial, donde se desarrollaron temas respecto a la Educación Rural en la Argentina, las problemáticas que atraviesan las EPDR, los determinantes de la práctica docente, la influencia de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Educación y una profundización teórica en relación con el tema educación digital.

El capítulo II explica las decisiones metodológicas. El trabajo adoptó la forma de una investigación cualitativa a través de un lenguaje descriptivo que tiene el propósito de analizar las condiciones institucionales que configuran la práctica docente de las EPDR. Abordamos el objeto desde una metodología cualitativa, a partir de la perspectiva exploratoria; el instrumento seleccionado para recabar datos fue la entrevista semiestructurada.

En el capítulo III trabajamos el análisis de la información con categorías emergentes a partir del discurso de los entrevistados. Las categorías construidas son: La ruralidad, sus kilómetros y escuelas; La escuela digital rural y el docente rural: entre la práctica pedagógica y la práctica docente; Las TIC en las escuelas rurales: en busca de la igualdad de oportunidades y la transformación del sistema educativo;

Expectativa-realidad: de la Ley de EPD al trabajo docente en la ruralidad y Escuelas digitales en la ruralidad ¿Demanda educativa de la sociedad rural?

En el capítulo IV se comparten las reflexiones finales, donde se expusieron los resultados del análisis de las categorías y a su vez algunos interrogantes que intentarán guiar futuras investigaciones.

**Palabras claves:** Escuelas. Condiciones institucionales. Educación digital. Ruralidad. Práctica docente.

## **Abstract**

In this work, we specify the characteristics of the investigation whose objective was to identify the institutional conditions that shape the development of teaching practice sessions in Rural Digital Public Schools (EPDR) of the Oriented Cycle at the Secondary Level in Batavia and Navia (San Luis, Argentina) during the years 2015 and 2020. The work is organised into four chapters.

Chapter I addresses the contextual and the theoretical-referential frameworks according which topics were developed regarding Rural Education in Argentina, the problems faced by EPDRs, the determining aspects of the teaching practice, the influence of the technologies of information and communication in education, and a theoretical deepening in relation with the topic of digital education.

Chapter II explains the methodological decisions. The work is a qualitative research, which through descriptive language, has the purpose of analysing the institutional conditions making up the teaching practice of the EPDR. We deal with the object of study from a qualitative methodology and an exploratory perspective. The instrument selected to collect data was the semi-structured interview.

In chapter III, we worked on the analysis of the information with categories emerging from the interviewee's discourse. The categories are: Rural life, distance and schools; The rural digital school and the rural teacher: between pedagogical practice and teaching practice; ICT in rural schools: in search of equal opportunities and the transformation of the educational system; Expectation vs. reality: from the EPD Act to teaching in rural areas and digital schools in rural areas. Is it an educational demand of the rural society?

In chapter IV, final reflections are shared and the results of the analysis of the categories are presented together with some questions that will try to guide future research.

**Key words:** Schools. Institutional conditions Digital Education Rural life. Teaching practice.

## **Resumo**

No presente trabalho especificamos as características da pesquisa que visou identificar as condições institucionais que configuram o desenvolvimento da prática docente nas “Escuelas Públicas Digitales Rurales (EPDR)” do Ensino Médio do Ciclo Orientado nas localidades de Batavia e Navia (San Luis, Argentina) durante os anos 2015 e 2020.

O trabalho está organizado em quatro capítulos.

No capítulo I, encontra-se o enquadramento contextual e o marco teórico-referencial, no qual se desenvolveram temas relacionados à Educação Rural na Argentina, as problemáticas que atravessam as EPDR, os determinantes da prática docente, a influência das Tecnologias da Informação e a Comunicação na Educação e um aprofundamento teórico no que respeita à educação digital.

O capítulo II explica as decisões metodológicas. O trabalho adotou a forma de uma pesquisa qualitativa através de uma linguagem descritiva que tem o propósito de analisar as condições institucionais que configuram a prática docente das EPDR. Abordamos o objeto desde uma metodologia qualitativa, a partir da perspectiva exploratória; o instrumento selecionado para a coleta de dados foi a entrevista semiestruturada.

No capítulo III trabalhamos a análise da informação com categorias emergentes a partir do discurso dos entrevistados. As categorias construídas são: A ruralidade, seus quilômetros e escolas; A escola digital rural e o docente rural: entre a prática pedagógica e a prática docente; As TIC nas escolas rurais: em busca da igualdade de oportunidades e a transformação do sistema educativo; Expectativa-realidade: da Ley de

EPD ao trabalho docente na ruralidade e Escolas digitais na ruralidade: Demanda educativa da sociedade rural?

No capítulo IV se compartilham as reflexões finais, nas quais foram expostos os resultados da análise das categorias e ao mesmo tempo, alguns interrogantes que tentarão guiar futuras pesquisas.

**Palavras-chave:** Escolas. Condições institucionais. Educação digital. Ruralidade. Prática docente.

## **Agradecimientos**

Han pasado muchos años desde que comencé con este trabajo, convencida de lo que quería investigar. Sin embargo, no todo el proceso fue fácil; tuve altibajos, desganos y en algunos momentos desmotivación. Pero esto fue pasajero gracias a las personas que siempre estuvieron a mi lado y creyeron en mí.

Por eso quiero agradecer infinitamente a mi familia: mi mamá Mabel que siempre estuvo apoyándome, escuchando atenta a lo que leía, dándome consejos, días y noches acompañándome con mates, abrazos, con sus palabras de aliento motivándome a seguir.

A mi papá Carlos que, con su convicción por la educación y su lucha porque se reconocieran los derechos de los docentes, me inculcó el amor a la educación. Él, siempre fue un pilar muy importante porque me impulsó y acompañó en la carrera, me enseñó a no bajar los brazos.

Agradezco a mis hermanos Carlos, Alejandra y José, a mis sobrinos Facundo, Florencia y Ana por tenerme paciencia, por apoyarme en todo momento, por comprender que este trabajo me superaba muchas veces, pero buscaban la manera de ayudarme, de distraerme con charlas, música y momentos compartidos. A mi sobrino más chiquito Matías que con su energía me motivaba a seguir, estuvo al lado mío trabajando a la par, acompañándome con sus canciones y juegos.

Gracias a mi mejor amiga Ariadna, que empezamos a estudiar la carrera juntas y terminamos recibiéndonos juntas, por motivo de trabajo se fue a vivir a otra provincia. Pero esto no impidió que siempre estuviera conmigo apoyándome y dándome fuerzas para seguir y culminar con este trabajo de investigación.

También agradezco a mi amiga y Coordinadora Cecilia, que fue muy importante porque siempre me ayudó con lo que necesitara, me alentaba a perseverar, me daba consejos de cómo realizar ciertas partes del trabajo y espacios de charlas cuando lo necesitaba.

Gracias a mi amiga y compañera de trabajo Mariana, que con sus palabras justas siempre supo como alentarme a seguir, por sus consejos y motivación.

Este trabajo tampoco lo hubiese realizado sin la ayuda, y coordinación de quienes fueron mis guías en este trabajo, mi directora Dra. Montiel, María Cecilia y mi

Co-directora Dra. Godino, María Belén, sin duda no me equivoque al elegir las, gracias por la paciencia, energía, tiempo, dedicación, importancia, responsabilidad que siempre tuvieron desde el momento que les pregunté si querían aceptar ayudarme, hasta el último momento. Gracias por su calidad humana, por haber estado en cada detalle, por sus consejos, por siempre motivarme a seguir, por ayudarme en todo momento (hasta los más difíciles) en un marco de afecto y confianza.

Agradezco también a la jefa del Programa y los profesores del Circuito N°3 de las EPDR por tomarse el tiempo para que les realizara la entrevista, por estar siempre predispuestos a ayudarme cuando lo necesitaba.

**¡Muchas gracias a todos y cada uno de los que estuvieron en este camino acompañándome a realizar esta investigación!**

## **Dedicatoria**

A toda mi familia, principalmente, a mis padres Carlos y Mabel que me apoyaron desde que inicié la carrera. Gracias por enseñarme el valor de la vida, la educación, lo importante que es la familia y por ser mis pilares en todo momento.

Me han enseñado a ser la persona que soy hoy, con principios, valores, me enseñaron lo que es la perseverancia y empeño. Todo esto con una enorme dosis de amor y sin pedir nada a cambio.

También quiero dedicar este trabajo a mis hermanos Carlos, Alejandra y José por estar siempre presente, por nunca dejarme sola y enseñarme que todos los obstáculos se superan estando unidos.

A mis sobrinos Facundo, Florencia, Ana y Matías por ser las personas que me alegran los días, y me enseñan constantemente a ser tía, a mejorar mi personalidad.

A mis amigas Ariadna, Bárbara, Karina, Cecilia y Mariana por estar siempre, por haberme tenido paciencia todos estos años, por entender las veces que decía que no a juntadas o viajes. Por tener siempre palabras de aliento y ayudarme a no bajar los brazos.

A mis profesoras y profesores de la carrera por enseñar con tanta convicción, amor y compromiso, demostrándome con sus luchas que la educación es su vida.

## **Introducción**

La Educación Rural, es la modalidad del sistema educativo, que busca garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria a través de formas adecuadas a las necesidades y particularidades de la población que habita en zonas rurales (Ley Nacional de Educación N° 26.206, 2006. Artículo N°49).

En la Provincia de San Luis, la decisión política que se llevó a cabo para brindar la terminalidad del secundario en zonas rurales, fue a través de la creación de Escuelas Públicas Digitales (EPD) dependientes de la Universidad de La Punta (ULP) a partir del año 2010. Según las normativas vigentes, esta propuesta pedagógica, se basa en un modelo de educación autorregulada, modular y personalizada, donde cada estudiante avanza de acuerdo a su proceso de desarrollo, para adquirir “excelencia” en cada área del conocimiento. Una de las características principales de las EPD, es la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en sus clases, ya que además de brindar el espacio curricular de Educación Tecnológica, la utilización de las herramientas digitales es transversal a todas las áreas. La implementación de este nuevo modelo pedagógico (EPD) propone un cambio radical, que modifica algunos aspectos de la escuela convencional, desde la dinámica de la clase, dictada de manera personalizada y a través de un sistema modular, en el que cada estudiante trabaja a su ritmo en módulos distintos, hasta la incorporación de la novedosa herramienta: la computadora, herramienta digital, que permite ingresar al mundo de internet, con acceso ilimitado a la información.

Mis primeras experiencias laborales se desarrollaron en Escuelas Públicas Digitales Rurales (EPDR) pertenecientes al Departamento Dupuy de la provincia (ubicado en la zona sur), entre los años 2015 y 2017. Mi cargo docente adoptaba la modalidad de itinerante, es decir, consistía en el desarrollo de prácticas de enseñanza y aprendizaje en torno al uso de las nuevas tecnologías en diversas escuelas de la zona (zonas de Batavia, Bagual y Navia).

Por consiguiente, algunos interrogantes que surgieron en el marco de la investigación se vincularon con intereses y planteos que fueron apareciendo durante la experiencia

laboral en dichas instituciones educativas; por ejemplo: cuáles eran las características de las EPDR y por qué se creaban a la par de escuelas ya existentes; aspectos sobre las condiciones institucionales; sobre las prácticas docentes en EPDR; sobre el ser docente itinerante, la formación vinculada a lo pedagógico como al campo de las nuevas tecnologías, entre otros. En base a dicho recorrido, me pregunté: ¿Cuáles son las condiciones que configuran la práctica de los docentes itinerantes de las EPDR?, ¿Cuáles son las tareas-funciones de un docente de EPDR? ¿Qué o cuáles son los criterios que supone la ULP para contratar a personas que no han terminado sus estudios relacionados con carreras docentes? entre otros.

A partir de lo expuesto hasta el momento planteamos el siguiente **problema de investigación**: ¿Cuáles son las condiciones institucionales que configuran el desarrollo de la práctica docente en las Escuelas Públicas Digitales de Nivel Secundario del Ciclo Orientado en la ruralidad, precisamente en Batavia y Navia; del Departamento Gobernador Dupuy de la Provincia de San Luis en los períodos 2015 a 2020?

Es importante conocer cuáles son las condiciones institucionales que configuran la práctica docente en esas escuelas, sabiendo que la práctica docente está determinada por el uso de las TIC en el aula, que es un contexto rural, que los docentes son itinerantes; indagando en la formación y capacitación de las TIC, en la preparación cotidiana del docente a la hora de viajar (antes, durante y el después), sus metodologías de trabajo, y los lineamientos que lleva a cabo la Jefa del Programa de Escuelas Públicas Digitales Rurales (EPDR) para acompañar, asesorar y coordinar al equipo docente.

Por lo tanto, consideramos que este tema es significativo para el campo de la Educación, en especial para la comunidad educativa de la provincia de San Luis, ya que es un Programa provincial que se continúa hasta la actualidad. Y lo que se busca, es indagar sobre las condiciones institucionales que configuran la práctica docente, comprendiendo el tránsito de la Sociedad de la Información a la Sociedad del Conocimiento, habitada por comunidades que interactúan en red, y observan los desafíos que plantea a la escuela el desarrollo y apropiación de las tecnologías digitales. Es decir, nuevas alfabetizaciones, nuevas habilidades y competencias, nuevas formas de interacción y aprendizaje obligan a pensar en la forma en que se genera el conocimiento, a entender los modos de apropiación del mismo y a entender cómo responde, se adapta y se transforma la escuela frente a esta realidad.

Como especificué en un principio, las Escuelas Públicas Digitales (EPD) son instituciones creadas por el Gobierno de la provincia de San Luis a partir del año 2010. A través de la Universidad de La Punta (ULP) y el Ministerio de Educación pusieron en marcha las EPD llamadas “de terminalidad” (año 2012) haciendo alusión a instituciones escolares que permitirían completar el ciclo orientado del nivel secundario (tres últimos años del nivel). Dichas escuelas fueron pensadas para aquellas localidades que no cuentan con la total oferta educativa del nivel secundario.

Por lo antes mencionado, en marzo del año 2015, en el Departamento Gobernador Dupuy, más precisamente en Batavia y en Navia a través de los Decretos N° 993 y N° 997 se crean las EPDR N° 18 Batavia y la EPDR N° 20 Navia, ambas con Ciclo Orientado del Nivel de Educación Secundaria en Agroambiente. También se funda la Escuela Pública Digital N° 19 en la localidad de Bagual con Nivel de Educación Secundaria en Agroambiente a través del Decreto N° 996. Estas tres escuelas conforman lo que se llama Circuito N° 3. Este nombre es adjudicado porque cada departamento provincial cuenta con un cierto número de escuelas rurales. En la provincia de San Luis existen un total de ocho circuitos integrados por cuatro o cinco escuelas cada uno de ellos.

Con la creación de estos nuevos establecimientos los/as estudiantes podrían completar sus trayectorias escolares en las zonas de residencia, logrando de esta manera sostener el arraigo en su localidad, ya que, de acuerdo a lo expresado en los documentos oficiales, los/as alumnos/as de la zona debían completar sus estudios en otras localidades.

Las EPDR son escuelas de gestión pública y funcionan en el mismo edificio educativo de la escuela preexistente, pero se gestionan a través de la Universidad de la Punta (ULP). Las prácticas docentes de las EPDR son diferentes a las prácticas que se despliegan en el resto de las escuelas en donde se situaron las mismas, ya que se basan en capacidades a través de una metodología centrada en el proceso autorregulado del/la alumno/a.

## **Objetivos**

### **Objetivo General**

- Describir y analizar cuáles son las condiciones institucionales que configuran el desarrollo de la práctica docente en las Escuelas Públicas Digitales de Nivel Secundario del Ciclo Orientado en la ruralidad del Departamento Gobernador Dupuy de la Provincia de San Luis durante los años 2015 y 2020, en las Localidades de Batavia y Navia.

### **Objetivos Específicos**

- Describir las condiciones materiales y funcionales de las Escuelas Públicas Digitales Rurales de Nivel Secundario del Ciclo Orientado en el Departamento Dupuy de la Provincia de San Luis; en las localidades de Navia y Batavia y su relación con el desarrollo de la práctica docente.
- Analizar las condiciones materiales y funcionales tanto formales como reales de las Escuelas Públicas Digitales Rurales de Nivel Secundario del Ciclo Orientado en el Departamento Dupuy de la Provincia de San Luis; en las localidades de Navia y Batavia y su relación con el desarrollo de la práctica docente.
- Reconocer la presencia de ciertos cambios en las condiciones institucionales y su vinculación con las prácticas docentes durante los años 2015 y 2020 según el análisis de docentes itinerantes.

# CAPÍTULO I

## **Encuadre contextual y marco teórico referencial**

El marco teórico de esta investigación parte de considerar la **educación rural** en relación a las políticas educativas actuales, abordando las características que adopta la educación en contextos rurales y la importancia de las instituciones escolares en dichos contextos. Desde esta mirada es relevante profundizar en la categoría de institución escolar, sus significados, la importancia de las mismas en la configuración de nuevas tramas sociales y de condiciones institucionales.

En relación a nuestro objeto de investigación se profundiza la conceptualización sobre las **Tecnologías de la Información y la Comunicación y su vinculación con las prácticas docentes en las instituciones digitales y la itinerancia docente.**

### **1 La educación rural en la Argentina**

#### 1.1 ¿De qué hablamos cuando nos referimos a la educación rural?

Para entender mejor el término, es necesario remitirnos a la Ley de Educación Nacional N° 26.206 en su Capítulo X, Artículo 49, que la define como:

La modalidad del sistema educativo de los niveles de educación inicial, primaria y secundaria destinada a garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria a través de formas adecuadas a las necesidades y particularidades de la población que habita en zonas rurales. Se implementa en las escuelas que son definidas como rurales según criterios consensuados entre el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y las provincias, en el marco del Consejo Federal de Educación. (p.10)

Dentro de este marco jurídico la educación rural a nivel nacional persigue ciertos objetivos generales que tienden a:

a) garantizar el acceso a los saberes postulados para el conjunto del sistema a través de propuestas pedagógicas flexibles que fortalezcan el vínculo con las identidades culturales y las actividades productivas locales;

b) promover diseños institucionales que permitan a los/as alumnos/as mantener los vínculos con su núcleo familiar y su medio local de pertenencia, garantizando la necesaria coordinación y articulación del sistema dentro de cada provincia y entre las diferentes jurisdicciones.

c) Permitir modelos de organización escolar adecuados a cada contexto, tales como agrupamientos de instituciones, salas plurigrados y grupos multiedad, instituciones que abarcan varios niveles en una misma unidad educativa, escuela de alternancia, escuelas itinerantes u otras, que garanticen el cumplimiento de la obligatoriedad escolar y la continuidad de los estudios en los diferentes ciclos, niveles y modalidades del sistema educativo, atendiendo a si mismo las necesidades educativas de la población rural migrante.

También, en su artículo 51:

El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, es responsable de definir las medidas necesarias para que los servicios educativos brindados en zonas rurales alcancen niveles de calidad equivalente a los urbanos (p.11).

Los criterios generales que deben orientar dichas medidas son:

a) Instrumentar programas especiales de becas para garantizar la igualdad de posibilidades.

b) Asegurar el funcionamiento de comedores escolares y otros servicios asistenciales que resulten necesarios a la comunidad.

c) Integrar redes intersectoriales de organizaciones gubernamentales y no gubernamentales y agencias de extensión a fin de coordinar la cooperación y el apoyo de los diferentes sectores para expandir y garantizar las oportunidades y posibilidades educativas de los alumnos.

d) Organizar servicios de educación no formal que contribuyan a la capacitación laboral y la promoción cultural de la población rural, atendiendo especialmente la condición de las mujeres.

e) Proveer los recursos pedagógicos y materiales necesarios para la escolarización de los/as alumnos/as y estudiantes del medio rural tales como textos, equipamiento

informático, televisión educativa, instalaciones y equipamiento para la educación física y la práctica deportiva, comedores escolares, residencias y transporte, entre otros.

Todas estas consideraciones tienen por objetivo visibilizar las necesidades y potencialidades de poblaciones históricamente postergadas, en aras de instrumentar mejores decisiones que lleven a “construir de manera compartida alternativas que posibiliten el progresivo desarrollo de las poblaciones que habitan los espacios rurales” (CFE: 2010, p.29). Así, lo dispuesto en estas resoluciones podría pensarse como base para el diseño e implementación de políticas públicas destinadas a la atención de particularidades de esta modalidad educativa.

Entre las políticas públicas implementadas en los últimos años, se puede destacar el trabajo de financiamiento efectuado por el Programa de Mejora de la Educación Rural (ProMER), sustentado por préstamos del Banco Mundial. Esta iniciativa se plantea con el objetivo de respaldar a la política del gobierno nacional para la mejora de la cobertura, la eficiencia, la gestión y la calidad del sistema educativo de Argentina. Se plantea el desarrollo de esto, a través del financiamiento de distintas actividades: elaboración de materiales de desarrollo curricular y capacitaciones docentes, provisión de materiales didácticos (bibliotecas, útiles, etc.) mejora de servicios básicos /infraestructura, entre otros.

## 1.2 Nuevas instituciones escolares en San Luis a partir de los años 90

A principios de la década del 90, se propusieron en San Luis nuevas políticas en educación. Estas estuvieron referidas al diseño e implementación de nuevas formas de gestión y financiamiento educativo que fueron consolidando el traspaso de responsabilidades del Estado hacia las escuelas y los docentes.

Así es como se fueron implementando en el ámbito educativo distintas instituciones escolares, entre ellas están:

- **Las Escuelas Experimentales Autogestionadas:** se trata de escuelas autónomas que deben hacerse responsables de alcanzar ciertos niveles de calidad. Son innovadoras y autogestionadas y funcionan con aprobación del Estado y con fondos públicos. Este tipo de escuelas surge en San Luis con el nombre de Escuelas 2001.

Este nuevo régimen, contempla la posibilidad de creación de escuelas nuevas o la reconversión de escuelas ya existentes, cuya incorporación se realiza a través de convocatoria pública. La concesión es otorgada a las Asociaciones Educativas (integradas por no menos de tres docentes, pedagogos o personas cuyo perfil sea útil para los fines de la misma, y que en general tengan antecedentes relacionados con la educación), asociaciones civiles sin fines de lucro (las cuales son responsables de organizar el proyecto pedagógico, de gestionar la institución, de los resultados obtenidos y de la administración financiera). El financiamiento queda garantizado por el Estado y para ello se determina una asignación por alumno USE (Unidad de Subvención Escolar) que es entregada mensualmente a la institución.

Las Asociaciones tienen autonomía para contratar al personal de la escuela, para fijar los requisitos de ingreso y egreso y para determinar la escala salarial de dicho personal y se rigen por el sistema de contratación laboral del sector privado. Se inaugura de este modo una nueva forma de financiar la educación, ya no más por la oferta donde el Estado creaba, organizaba y financiaba la planta docente independientemente del número de alumnos al financiamiento por la demanda, donde el Estado financia la institución de acuerdo al número de alumnos y la misma se encarga de cumplir las funciones que antiguamente realizaba el Estado.

• **Las Escuelas Experimentales Desconcentradas:** en enero del año 2003, el gobierno provincial a través de un Decreto, el N° 156/03-MCyE, creó las Escuelas Experimentales Desconcentradas, para “... concretar la organización y administración de establecimientos escolares públicos de gestión estatal ubicados en complejos urbanísticos de reciente y/o próxima creación...”. El Decreto prevé que el gobierno provincial podrá determinar qué otros establecimientos podrán incluirse en este nuevo régimen. (Art. 4).

Para su creación el gobierno recurrió a la misma ley que sirvió de base para la creación de las escuelas experimentales autogestionadas, la Ley N° 4914/91 de creación de Escuelas Experimentales; éstas, están a cargo de una Comisión Organizadora de Gestión Educativa, que será integrada por tres miembros designados por el Poder Ejecutivo y que durará en sus funciones un año, pudiendo renovarse su designación previa evaluación de resultados. (Art. 2). Esta Comisión Organizadora de Gestión Educativa tiene amplias funciones: la elaboración del PEI, la gestión de los recursos financieros y

la de selección y designación del personal. También, regula la contratación del personal docente que será por un año.

- **Escuelas Públicas Digitales:** la Cámara de Senadores de San Luis convirtió en Ley, el proyecto de Escuela Pública Digital, propuesto por el Ejecutivo provincial en el año 2010.

Es así, que la Ley N° II-0738-2010 promulgada por Decreto N° 3221-ME-2010, crea el Sistema Educativo Escuela Pública Digital (EPD), definido como un sistema pedagógico que tiene como fin la excelencia educativa y en el cual se utilizará como herramienta principal: las tecnologías de la información y de la comunicación para la construcción del aprendizaje. Este sistema pedagógico tendrá como objetivo beneficiar a la sociedad en la incorporación y generación de conocimientos, como así también el desarrollo de actitudes que aporten a la creatividad, productividad y libertad de pensamiento, tendientes a lograr una continua evolución en el contexto actual de la Sociedad del Conocimiento (Ley de EPD, Artículo 1).

Art. 3°: La Escuela Pública Digital (EPD) basará su modelo pedagógico en la educación personalizada, donde cada alumno avanza de acuerdo a su proceso de desarrollo para adquirir excelencia en cada área del conocimiento. Atento a ello, las Escuelas Públicas Digitales (EPD) funcionan todo el año. (Ley de EPD N° II-0738-2010)

Art. 4°: Los contenidos mínimos de cada área del conocimiento son los que adopte el Ministerio de Educación y serán organizados en módulos, otorgando créditos a los alumnos por su aprobación hasta completar el plan de estudios previsto para cada nivel. Una vez aprobada la totalidad de los créditos previstos en el plan de estudios se otorgará el Título correspondiente, el que será registrado en el Ministerio de Educación. (Ley de EPD N° II-0738-2010)

El proyecto de EPD nació en diciembre de 2012 brindando dos orientaciones, Agro y Ambiente y se estableció mediante un decreto provincial (3.782/2014) que el sistema educativo de EPD de terminalidad rural se llevaría a cabo en diferentes localidades de la provincia de San Luis, estableciendo, además:

- Que se deben considerar los diversos espacios rurales y brindar ofertas educativas con salida laboral adecuada a cada espacio local, estableciendo una orientación centrada en una formación general amplia y una formación específica válida para la continuidad de estudios superiores;

-Que la propuesta educativa de modalidad digital para el Nivel de Educación Secundario en zonas rurales, debe promover la formación ciudadana del estudiante aportando herramientas, conceptos y categorías de análisis para interpretar los fenómenos sociales, económicos, institucionales y ambientales propios de la zona;

-Que es necesario ofrecer una formación acorde a las políticas de desarrollo rural, tanto agrarios, energéticos y medio ambientales; que implementa la Provincia;

-Que es necesario diseñar alternativas para que los alumnos completen su trayectoria escolar en su zona de residencia y de esta forma lograr el arraigo de los jóvenes en su pueblo. (Decreto Provincial 3.782/2014)

En la actualidad, las EPDR no poseen una ley propia, sino que el modelo de organización de la EPD urbanas se trasladó a las zonas rurales, para dar respuestas a las demandas educativas de sus comunidades. Es por esto, que, en cuanto al marco legal de las Escuelas Públicas Digitales Rurales, solo se conoce hasta el momento el Decreto provincial 3.782/2014, que llevó la educación digital personalizada, modular y autorregulada, al ámbito rural.

- **Escuelas Generativas:** en Octubre de 2019, en el Sistema Educativo Provincial a través del decreto N° 1390-ME-2019 crea el proyecto pedagógico innovador "Escuela Generativa" en el marco de la Ley N° II-0035-2004. "Puede abarcar todos los niveles obligatorios del Sistema Educativo Provincial -Inicial, Primario y Secundario-, como así también las modalidades de: Educación Técnico-Profesional, Educación Artística, Educación Especial, Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, Educación Rural, Educación Intercultural Bilingüe, Educación en Contextos de Privación de la Libertad y Educación Domiciliaria y Hospitalaria". (Art.4).

"La Escuela Generativa como proyecto pedagógico de gestión social puede ser implementada por personas jurídicas como organizaciones sociales, fundaciones, asociaciones civiles sin fines de lucro, organizaciones no gubernamentales y clubes deportivos." (Art.5)

En este apartado entonces, explicitamos las diferentes tipologías de instituciones escolares que coexisten en la provincia de San Luis, lo cual da cuenta de un panorama diferente al resto de las provincias del país. Sostenemos por ende, la importancia que

reviste la investigación desarrollada, ya que permite acercarnos al conocimiento de una de las tipologías de instituciones que forman parte de la oferta educativa provincial.

### 1.3 Las instituciones escolares. Condiciones institucionales en el contexto de la ruralidad

Para comprender mejor las condiciones institucionales en la ruralidad, es necesario conocer su contexto. Este, depende de múltiples factores y elementos que lo caracterizan, y pueden encontrarse similitudes y diferencias según el ámbito geográfico, las fuentes principales de trabajo, la cultura, y las características sociales.

Para caracterizar nuestro contexto rural, aludimos a cuatro aspectos principales: la cantidad de habitantes, la distancia, las actividades económicas y los servicios.

Consideramos necesario mencionar el Departamento y las localidades, a las que concurren las/os docentes entrevistados:

- **Departamento Gobernador Dupuy: Bagual, Batavia, Navia**

En relación a la cantidad de habitantes se considera “población rural a toda aquella que viva en agrupamientos de menos de 2.000 habitantes”. (OLEA, 2009, p. 6)

Esta característica, puede reflejarse en los resultados del Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC, 2010), los cuales muestran que todas las localidades involucradas en esta investigación, son habitadas por menos de 600 personas.

- Bagual cuenta con 230 habitantes.
- Batavia cuenta con 349 habitantes.
- Navia, 205 habitantes.

En relación a la distancia, cabe destacar el aislamiento con las ciudades, los caminos difíciles de transitar, lo cual varía, dependiendo el desarrollo y la inversión que se ha realizado en rutas y caminos.

En relación a las actividades económicas, si bien se suele considerar tradicional el hecho de relacionar a las zonas rurales con el trabajo agropecuario, los docentes destacan la agricultura y la ganadería, como principales actividades productivas de las localidades a las que viajaban.

En relación a las diferencias en cuanto a los servicios aparecen, principalmente en la electricidad, el internet y el agua.

Descriptas las características de las localidades del Departamento Gobernador Dupuy, comenzaremos a desarrollar, qué entendemos por la categoría *institución*. La misma está profundamente ligada a la complejidad social, por lo que se hace imposible especificar sólo una definición concreta. Por ello, trabajaremos con los aportes que nos brinda Lidia Fernández (1998).

Ella considera la institución desde sus tres acepciones. Estas son: institución como norma, institución como establecimiento e institución como significado instituido. Aquí solo se trabajará con las dos primeras acepciones.

Entender la *institución como norma* alude a ciertas normas que expresan valores altamente “protegidos” en una realidad social determinada y que pueden llegar a formalizarse en leyes escritas o que son muy fuertes en la vida cotidiana en tanto se constituyen en un regulador social. En este caso, se puede decir que la EPD es una institución como norma ya que se fundamenta en la Ley N° II-0738-2010. Podría utilizarse entonces, como sinónimo de regularidad social, que pauta el comportamiento de los individuos y los grupos, y les fija límites.

La *institución como establecimiento* refiere a organizaciones concretas en las que se cumplen funciones especializadas y que cuenta con un espacio propio y con personas encargadas de la realización de dichas funciones. Sin embargo, no todos los establecimientos son iguales, porque son justamente quienes los habitan, los que le imprimen diversas significaciones y por tanto, una particularidad específica.

De este modo, cada establecimiento educativo tiene un estilo propio, construido en el entramado de ciertas condiciones institucionales y sociohistóricas políticas de una época. En línea con lo planteado por Fernández Lidia (1998), las “condiciones son todos aquellos aspectos preexistentes al fenómeno que estudiamos, y que establecen con él alguna relación de determinación” (p.46).

Teniendo en cuenta esa definición especificaremos los aportes de María José Acevedo (2004) quien retoma a Malfé para pensar las condiciones institucionales y sociohistóricas de las instituciones educativas analizadas en esta investigación: Escuelas Públicas Digitales Rurales.

Malfé habla del denominado *polo de la physis, dimensión de lo material-funcional*. El autor reconoce, como parte integrante del mismo, a la organización del trabajo. Efectivamente, toda institución elabora un producto específico que responde, con diversos grados de eficacia, a la demanda social. La institución intenta alcanzar ese objetivo implementando una determinada organización del trabajo, y lo hace estableciendo cierta división técnica y jerárquica, instaurando determinadas condiciones de trabajo: ritmos de producción, mecanismos de control, sistemas salariales, regímenes de promoción, etc. En relación a esto, se puede decir que las EPD están organizadas por una jefa de Programa, un Coordinador y los docentes de las escuelas, estos últimos son itinerantes ya que en la semana viajan a tres o cuatro escuelas por semana; con respecto a las contrataciones las mismas se hacen cada 6 meses. Además, las EPDR, proponen una educación personalizada, donde cada estudiante avanza de acuerdo a su proceso de desarrollo, organizando su currícula en módulos, por lo tanto, se considera una educación no graduada y modular.

Otra condición a tener en cuenta, es el medio ambiente donde se despliega esa organización del trabajo; la misma podrá ser abordada a partir del llamado *subsistema ecológico*, éste se relaciona en primer lugar con el espacio geográfico en el que está inserta la institución, y a su relación con el cumplimiento o no de sus objetivos. Aquí se puede mencionar que las EPD implementadas en la ruralidad tienen como finalidad que los/las alumnos/as terminen su trayectoria escolar en su localidad de arraigo; a través de prácticas basadas en capacidades y con una metodología centrada en el proceso autorregulado del/la alumno/a; sin embargo, no se mencionan ni se consideran las características y problemáticas propias de las localidades, los habitantes y de las instalaciones pertenecientes al contexto rural.

En segundo lugar, el medio ambiente físico que debe tener en cuenta la funcionalidad y confort (revestidos de significaciones imaginarias), que en muchas ocasiones no se ajustan a las normas establecidas para un hábitat saludable, ya que existen lugares de trabajo reducidos en espacio y/ o con concurrencia numerosa, que provocará en el sujeto un particular impacto afectivo.

El *subsistema tecnológico* participa de la materialidad del polo de la Physis incluyendo todos aquellos instrumentos, cualquiera sea su nivel de sofisticación, que los miembros de la organización utilicen para llevar adelante sus objetivos. Hablamos entonces tanto

de materiales didácticos, como de instrumentos de precisión, tanto de herramientas rudimentarias como de computadoras de última generación, e incluso de dispositivos implementados para el logro de objetivos de distinta índole.

Teniendo en cuenta las condiciones antes mencionadas y retomando a Lidia Fernández (1994), es muy importante conocer que el análisis del estilo de un establecimiento combina los siguientes conceptos:

1. La utilización sistemática de un enfoque situacional (cómo aparecen las cosas aquí y ahora) con un enfoque histórico (cómo fueron y devinieron en lo que son);
2. El análisis del objeto desde dos perspectivas: material (cómo son los hechos en su realidad tangible) y simbólico (cuáles son los significados que los hechos portan);
3. El análisis de lo simbólico que se toma desde lo manifiesto (lo que aparece y puede ser descrito a partir de la observación directa).

Los conceptos antes mencionados son indispensables para poder analizar y dar cuenta de cómo ha sido y es, la dinámica del funcionamiento institucional de las EPDR, en el sur de la provincia de San Luis.

## **2. Problemáticas que atraviesan las escuelas públicas digitales rurales**

### **2.1 Trabajo infanto juvenil en la ruralidad: entre las ausencias y el abandono escolar.**

Una de las problemáticas que atraviesa directamente a las escuelas en contextos rurales, y no es una excepción la EPD rural, **es el trabajo de los estudiantes**. Debido a razones económicas y culturales, los estudiantes comienzan a ayudar a sus padres en diferentes labores. Luego se les presenta la posibilidad de trabajar de manera remunerada y en ese momento la escuela, comienza a ocupar un segundo lugar en las prioridades personales y familiares.

El trabajo, es una de las principales causas de ausentismo y de deserción escolar en este contexto, principalmente en los estudiantes de género masculino, ya que son contratados como ayudantes en la construcción y tareas relacionadas a la ganadería.

Nuestro país ha caracterizado el trabajo infantil como toda actividad económica y/o estrategia de supervivencia, remunerada o no, realizada por niñas y niños,

por debajo de la edad mínima de admisión al empleo o trabajo, o que no han finalizado la escolaridad obligatoria o que no han cumplido los 18 años si se trata de trabajo peligroso (Elizalde, 2012, p.3)

La edad de ingreso al mundo laboral es un tema sensible cuando hablamos de jóvenes que por ley deben ser parte del sistema educativo. En este sentido es importante recuperar una descripción sobre los riesgos del trabajo infantil en la ruralidad: los niños trabajan en la preparación de la tierra, la siembra y la cosecha; en el cuidado de animales y cultivos, fumigaciones, acarreo de agua, acopio de leña, etc. El trabajo suele realizarse junto a miembros de la propia familia, ya sea en las pequeñas unidades de producción familiar, o acompañando a los padres asalariados, que en general trabajan bajo el sistema de pago a destajo (una vez realizado el trabajo y no del tiempo de empleo), en forma temporaria (lo que implica muchas veces el traslado de la familia) o en forma permanente.

El riesgo que implica el ingreso precoz a este tipo de trabajo es diferente según lo hagan en la unidad productiva familiar (que supone el cuidado de los adultos); acompañando a sus padres asalariados (bajo condiciones de trabajo que fija el empleador); o trabajando por su propia cuenta (solos, sin su familia) para terceros (Aparicio, 2007).

En el ámbito rural, se otorga gran valor al aprendizaje temprano del trabajo de los padres, por lo que la escuela se considera como totalmente alejada de los intereses y necesidades de los niños y sus familias, cuando no suele ser desestimada en relación con el futuro de los chicos (Elizalde, 2012, p.8)

Las responsabilidades y compromisos laborales, que asumen los estudiantes de escuelas rurales, presentan la primera problemática propia del contexto. Temática muy sensible de abordar, ya que hablamos de situaciones puntuales que repercuten en la economía familiar. La educación es un derecho, que entre todos los educadores debemos defender y garantizar, por lo que, el sistema pedagógico de escuela digital, intentó subsanar la problemática de la deserción y el ausentismo de los estudiantes que se incorporan en el sistema laboral, a través de su modalidad digital, personalizada y modular.

Frente a esto, el trabajo infanto juvenil incide negativamente en el desarrollo de los niños y adolescentes, que afecta su presente y su vida futura, pero ¿hay en la sociedad

una conciencia generalizada acerca de su gravedad? Posiblemente no haya una sola respuesta, sino varias:

El trabajo infantil muchas veces está oculto; otras, naturalizado, ya sea porque se lo percibe como inevitable, como estrategia de supervivencia de los sectores pobres de la sociedad, o porque se lo considera como algo positivo, asociado al valor formativo del trabajo en la niñez. Pero ¿pueden resultar formativas las tareas que impiden la asistencia a la escuela, que obstaculizan el aprendizaje, y llevan incluso al abandono escolar? (Elizalde, 2010, p.2)

## 2.2 La utopía de la digitalidad: la conectividad y el equipamiento en la ruralidad

En este apartado, se abordarán dos aspectos que ponen en tensión la digitalidad de las escuelas rurales digitales. Por un lado, la conectividad la cual resulta ser el mayor impedimento tanto para los docentes en relación con la planificación y diseño de clases que utilicen las TIC como recurso educativo transversal y para los estudiantes, cuando dependen de ella para realizar sus tareas y se encuentran con la imposibilidad de acceso. Por otro lado, la falta de mantenimiento y acceso a los equipos tecnológicos, lo que provoca desigualdad en los procesos de enseñanza- aprendizaje de los estudiantes.

Podemos advertir que la problemática de la falta de conectividad es secundaria a la vinculada con los problemas de electricidad, sabiendo de la existencia de muchas localidades que no cuentan con este servicio básico, y que, por ende, no posibilita la instalación del servicio de internet. Teniendo en cuenta lo desarrollado anteriormente, López López, P. y Samek, T. (2009) y siguiendo a la profesora Yolanda Gómez Sánchez, explican porque la inclusión digital es un derecho:

“Esta generación de derechos proviene, por un lado, de nuevas reivindicaciones de los ciudadanos y, por otro, de las transformaciones tecnológicas, de los nuevos conocimientos científicos y de su aplicación a diversos campos de la vida humana. Esta generación es producto de la evolución social, científica y técnica”. (p.4)

Se trata de nuevos derechos o bien de antiguos derechos, pero redefinidos. Seguimos a Gómez Sánchez que habla sobre: Los derechos derivados de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información.

Por lo que incluiría los siguientes derechos:

1. Derechos a la comunicación y a la información: información completa y veraz; derecho de acceso a la información de relevancia para la Humanidad; derecho a la información genética; derecho a comunicar libremente ideas, pensamientos y opiniones; derecho de acceso a los medios técnicos de comunicación públicos y privados; autodeterminación informativa; derecho a la protección de datos de carácter personal y familiar.
2. Derechos en la red: derechos informáticos, derecho a conocer la identidad del emisor de informaciones y opiniones, derecho a la vida privada en la red, al honor y a la propia imagen, propiedad intelectual e industrial en la red.
3. Derechos de los menores. (López López, P. y Samek, T. 2009, p.5)

Podemos entender que la inclusión digital es un nuevo derecho humano procedente del nuevo entorno tecnológico que ha creado la red. “Los avances en información y comunicación deben ser disfrutados por todos los seres humanos, y cabe considerar que en la actualidad exclusión digital equivale a exclusión social” (Bustamante Donas, 2007).

La UNESCO afirma que “los ministerios de educación a lo largo del mundo, tienen la importante tarea de garantizar que los sistemas educativos estén preparados para y puedan responder a los desafíos de sostenibilidad actuales y emergentes” (Rieckmann, 2017, p.48). Garantía que podemos ver, que hasta el momento no puede cumplirse, ya que por diversos factores: climáticos, del contexto, o por la falta de asistencia técnica, no era posible trabajar dependiendo de la conexión a internet.

La conectividad, considerada un servicio elemental de las escuelas digitales que sostienen y permiten trabajar en la red, conectados y cada uno a su ritmo, se convirtió en un privilegio inestable, al que se podía acceder dependiendo el día y el clima. Este hecho, sumado a las condiciones particulares de cada localidad (como el caso de las viviendas que no tenían luz y las escuelas sin acceso a internet) dificultan lograr los objetivos como escuelas digitales.

Por lo anteriormente expuesto, consideramos importante sistematizar las problemáticas de las EPDR en lo que respecta a la digitalidad de la siguiente manera:

- La conectividad y equipamiento es secundario a necesidades básicas como la luz.
- Baja intensidad de internet debido a las grandes distancias.

- Baja intensidad de internet que imposibilita el uso de plataformas.

Cabe aclarar que una buena conexión para soportar la plataforma y desarrollar las tareas pedagógicas, fueron la utopía de las EPDR. Estas problemáticas ponen de manifiesto una brecha entre lo propuesto, lo planificado y la realidad concreta de estas escuelas.

Tanto la conectividad como el equipamiento, han resultado ser factores que complicaron las experiencias educativas de docentes y estudiantes. Uno creería que algunas problemáticas del contexto rural, habían encontrado sus respuestas o soluciones a partir del sistema digital en las escuelas, pero nuevamente se enfrentaron a la imposibilidad del acceso y continuidad del modelo digital en la ruralidad, sea debido a las distancias, a los servicios, a los factores climáticos, o a la carencia de personal técnico que solucione las dificultades en la conexión de internet y en el mantenimiento de las máquinas.

En este apartado, conocimos algunas de las problemáticas que obstaculizan el acceso a la educación digital de calidad en las EPDR. Tal como se detalla en las dos subcategorías, el trabajo infanto juvenil de los estudiantes, para colaborar con la economía familiar, y la falta de equipamiento (herramientas digitales), acompañado por la inestable y a veces ausente conectividad, son factores que muestran (en este contexto, para las familias y para las autoridades educativas) que la prioridad no es “concretar la terminalidad de la secundaria” en una EPDR, sino que hay diversos factores, como por ejemplo: las prioridades y necesidades de las familias, las dificultades que presenta el contexto en relación a garantizar la conectividad, y los intereses del Programa de la Universidad de la Punta, que brinda las herramientas pero no realiza un monitoreo, seguimiento y garantía de las computadoras y del acceso a internet en las diferentes localidades.

### **3. Los determinantes de la práctica docente**

#### **3.1 La práctica docente en las EPDR del sur de la Provincia de San Luis**

Entendemos la **práctica docente** como el trabajo que el maestro/a desarrolla cotidianamente en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e

institucionales, adquiriendo una significación tanto para la sociedad como para el propio maestro/a. Trabajo que, si bien está definido en su significación social y particular por la práctica pedagógica, va mucho más allá de ella al involucrar una compleja red de actividades y relaciones que la traspasa, las que no pueden dejar de considerarse si se intenta conocer la realidad objetiva vivida por el docente.

Como dice Achilli, “la práctica docente se desarrolla alrededor del quehacer educativo (procesos de enseñanza y aprendizaje) y supone determinados procesos de circulación de conocimientos” (Achilli, 2001). La práctica docente se constituye desde la práctica pedagógica, pero trasciende:

Al implicar un conjunto de actividades, interacciones, relaciones que configuran el campo laboral del sujeto maestro o profesor en determinadas condiciones institucionales y sociohistóricas. La práctica docente puede implicar actividades que van desde las “planificaciones” del trabajo áulico a las actividades de asistencias alimenticias, de salud, legales, de colaboración con documentación de los alumnos u otras. (Achilli, 2001, p.23)

Retomando lo que dice la autora, los docentes de las EPDR más allá de dar sus disciplinas, tienen distintos roles y funciones como, por ejemplo: hacer tareas administrativas (inscripciones, libretas, entre otros), hacer de Directivos, asistentes sociales ya que los problemas que surjan sean cuál sea, los deben resolver en primera instancia los docentes; cabe mencionar que ninguno de ellos está preparado para realizar dichas tareas. Esto pasa porque en estas escuelas no hay una figura de directivo ni preceptor, simplemente hay un coordinador que trabaja desde las oficinas de la ULP, luego cuando los docentes vuelven a su lugar de origen (la capital) se le comunica a su coordinador lo ocurrido.

### 3.2 El docente itinerante y su práctica con plurigrados

La mayoría de los/as docentes de las EPD no residen en una misma escuela durante toda la semana, sino que van rotando entre dos instituciones por día, viajando de una localidad a otra. A esta condición, se lo llama *docente itinerante* quien a su vez tiene

bajo su responsabilidad el aula de plurigrado. El rol itinerante, es una modalidad educativa que funciona en comunidades de baja población, donde se desarrollan los escenarios pedagógicos. La itinerancia, funciona a través de unidades educativas geográficamente dispersas en una zona que constituyen una única escuela y cuentan con grupos de docentes que se trasladan de a dos hacia diferentes parajes. En el caso de las EPDR, los/as docentes organizan las clases en módulos temáticos y en un plazo intensivo de 2 horas por materia y por semana, desarrollándose el dictado de dos asignaturas por localidad, por lo que conlleva a que los/as docentes permanezcan alojados en la zona durante el periodo de clases (por lo general son dos noches de hospedaje). También es importante saber que el ser itinerante no es algo fácil donde el docente solo viaja, sino que tiene que prever muchas situaciones antes, durante y después de cada viaje. Al recorrer muchos kilómetros para llegar a una escuela, ellos deben tener el vehículo en condiciones, saber cómo va a estar el clima, conocer el estado de la ruta, cuidarse de los animales, sumado a que en el camino no hay señal para comunicarse con alguien (si les pasa algo, ellos deben solucionar el problema o esperar que pase alguien para auxiliarlos), el estar bien descansado, saber que deben llegar con el mejor humor para dar clases, que si no se encuentran con las mejores condiciones edilicias y pedagógicas deben emplear el plan B. Estas situaciones son las que también se deben contemplar a la hora de hablar de docentes itinerantes.

El otro aspecto característico de esta modalidad es la configuración de secciones de plurigrados, divididos en 4<sup>a</sup> y 5<sup>a</sup> año por un lado, y 6<sup>to</sup> año por otro (dependiendo de la localidad en la que se encuentren), es importante recordar que todos los estudiantes comparten un mismo espacio; por ej. En el parador de Navia, las dos primeras horas el profesor de matemática tiene a 4<sup>a</sup> y 5<sup>a</sup> año, y el profesor de inglés tiene a 6<sup>a</sup> año, pasada las dos horas se intercambian los años.

#### **4. La influencia de las TIC en la Educación**

##### **4.1 Políticas públicas, políticas educativas y TIC**

Para comenzar a entender acerca de cómo la educación comienza a incorporar las TIC en el aula, es necesario comprender primeramente qué se entiende por políticas públicas y políticas educativas que un Estado debe llevar a cabo.

Entendemos a las políticas públicas como “planes y actividades que tienen al Estado como responsable principal y a la sociedad como primera destinataria y participe necesaria” (Graglia, 2017, p.27). Asimismo, las políticas públicas deben entenderse como “proyectos y actividades que un Estado diseña y gestiona a través de un gobierno y una administración pública a los fines de satisfacer necesidades de una sociedad” (Graglia, 2017, p.30). Las políticas educativas son parte de la política pública de un Estado y como la educación es un derecho universal, estas políticas deberían tratar de poner en práctica medidas y herramientas que sean capaces de asegurar el ingreso, la permanencia y egreso de todos/as los/as habitantes de un país, atendiendo a la calidad de la educación.

Igualmente, las políticas educativas no surgen sin una planificación, se inscriben en el marco más amplio de una filosofía de la educación y es el resultado de múltiples influencias de los sistemas sociales que actúan sobre el sistema educativo. Por tanto, las políticas educativas son el elemento esencial en la configuración del sistema educativo de un país. Esto significa definir el rumbo que deben tomar determinadas acciones para alcanzar un fin, fijar el sentido que debe tener la educación en un momento y espacio determinados. En el caso del diseño y la implementación de programas sobre educación digital y TIC es preciso definir aspectos claves, por ejemplo, siguiendo a Mezzadra y Bilbao (2010), la agencia o el organismo público encargado de liderar los procesos; los mecanismos de control, regulación e instrumentalización de la iniciativa TIC, etc. Lo complejo de este tipo de políticas no solamente incluyen cuestiones de infraestructura, de equipamiento tecnológico y de ofertas de software, etc., sino que “exige la intensificación de las sinergias y la colaboración entre diferentes organizaciones y niveles de gobierno” (Mezzadra y Bilbao, 2010, p.66).

Es así, como la sociedad de la información ha pasado a ser una parte importante de la agenda de políticas para el desarrollo en casi todos los países del mundo.

## 4.2 Políticas TIC en el sector de la Educación en América Latina y el Caribe

A pesar de que existen iniciativas aisladas desde la década de 1970, las políticas públicas de TIC en los países de América Latina y el Caribe no se iniciaron hasta mediados de la década de 1990. Como toda política pública, su formulación y aplicación están ligadas a los contextos políticos y económicos en los cuales están inmersos los países (Guerra y Jordán, 2010).

En los países de la región, fueron tres los ámbitos en los que primero se prestó atención a las TIC, con un enfoque orientado a la inclusión social. El primero de esos ámbitos fue el desarrollo de la infraestructura de las telecomunicaciones a fin de reducir la brecha en el acceso a esas tecnologías, ya que ello depende tanto el desarrollo de otros sectores como que las personas puedan beneficiarse de su potencial mediante el uso de aplicaciones electrónicas. Las otras dos esferas de atención fueron la educación y la gestión gubernamental, en las que la integración de las TIC resulta una fuente de eficiencia y mejora en la cobertura y calidad de esos servicios.

En el caso de la educación, los gobiernos han examinado las distintas maneras de usar las TIC desde la década de 1970. Este proceso incluyó inicialmente tecnologías como la radio y la televisión, luego las computadoras e internet y, actualmente los dispositivos móviles.

Más tarde, en la década de 1980 hasta mediados de la década de 1990, las iniciativas tuvieron un carácter experimental y, en general, buscaban aprovechar las TIC, especialmente en el uso de computadoras, para mejorar los resultados de la enseñanza y el aprendizaje o los procesos administrativos en los establecimientos educacionales.

A partir de mediados de la década de 1990, las iniciativas de integración de las TIC en la educación, comenzaron a priorizar el objetivo de dar acceso a los alumnos.

Finalmente, a mediados de la década de 2010 comenzó a perfilarse una tendencia a adoptar modelos de computadoras portátiles especialmente diseñados para la educación, como el desarrollado en el marco del proyecto “Un niño una computadora”.

## 4.3 Sociedad de la información en América Latina y el Caribe

El Plan de Acción Regional sobre la Sociedad de la Información en América Latina y el Caribe (eLAC), es una plataforma para la acción pública, privada, civil y académica en todos los países de la región, que permiten articular el diálogo y la cooperación con organismos regionales e internacionales. Al mismo tiempo, permite capitalizar la cooperación intrarregional, apoyar el diagnóstico y la formulación de políticas públicas y presentar asistencia técnica para su evaluación. Es decir, que el eLAC es una estrategia concertada entre los países de la región, en las que se concibe a las TIC como instrumentos del desarrollo económico y de la inclusión social.

Este Plan de Acción en 2015 establece que:

La política de aprovechamiento de las tecnologías digitales en el contexto educativo debe concebirse como una política de Estado. Esta política deberá incluir, entre otras cosas, la formación avanzada de los profesores sobre temas tecnológicos, cognitivos y pedagógicos, la producción de contenidos digitales y de aplicaciones interactivas, metodologías innovadoras de enseñanza y aprendizaje y el aprovechamiento de recursos tecnológicos de avanzada, incluida la provisión de banda ancha y otros dispositivos con potencial pedagógico transformador” (CEPAL 2010, p.20).

#### 4.4 Programas de educación digital y TIC en Argentina y San Luis

En los sistemas educativos latinoamericanos se cuenta con más de dos décadas de experiencias en materia de introducción de las TIC a los procesos de enseñanza-aprendizaje. Dussel y Quevedo (2010) señalan que estas experiencias fueron múltiples y ricas, y que en la mayoría de los casos estos programas y proyectos fueron “empujados por una fuerte presión social y económica para que se incluyan las nuevas tecnologías en la educación”. (Dussel y Quevedo, 2010, p.9). En el caso de la Argentina, la incorporación de las TIC atravesó diferentes etapas y estrategias como fueron el Programa Logo (1980), el Plan Social Educativo (1993) y el Programa de Descentralización y Mejoramiento de la Enseñanza Media (PRODYMES, 1994) donde a través de financiamiento internacional se adquirieron computadoras y equiparon a las escuelas con salas de informática, además contemplaban la capacitación de los docentes en nuevas tecnologías (Cotik y Monteverde, 2016). Asimismo, en la década siguiente se

puede destacar la Campaña Nacional de Alfabetización Digital (2004), el Programa para el Mejoramiento del Sistema Educativo (PROMSE, 2004) y el Programa Integral para la Igualdad Educativa (PIIE, 2004). Se enfatizará en algunos de estos programas:

- PROMSE - Programa de Mejoramiento del Sistema Educativo, éste fue una política integral desarrollada entre diciembre de 2004 y mayo de 2009. Bajo el componente “Integración TIC en las prácticas escolares”.

- FOPIIE - Fortalecimiento Pedagógico de las Escuelas del Programa Integral para la Igualdad Educativa, este programa fue creado en el año 2005, como fortalecimiento al PIIE a través de un acuerdo de financiamiento con la Unión Europea. En el marco de las acciones concretas en relación a la integración de TIC.

- PROMER - Proyecto de Mejoramiento de la Educación Rural se desarrolló desde el 2006 hasta el 2011 para las escuelas rurales del país. Dentro del subcomponente “Mejorar las condiciones de funcionamiento de las escuelas rurales” se estableció la entrega de equipamiento y provisión de recursos tecnológicos para la transmisión de la señal de un canal educativo “Horizontes TV”.

- Plan de Inclusión Digital Educativa, este plan fue creado a nivel nacional, en el año 2006, bajo las premisas de fortalecer el acceso a las tecnologías, colaborar con la distribución social del conocimiento, mejorar la calidad educativa y la inserción laboral de los alumnos. Se instaló Televisión Digital en escuelas rurales, se implementó la conectividad de dichas escuelas a través del Programa Nacional de Conectividad en Escuelas (PRONACE) y la instalación de Aulas Modelo con equipamiento 1:1 para ser utilizadas por los alumnos como espacios de capacitación e innovación.

- PROMEDU - Programa de Apoyo a la Política de Mejoramiento de la Equidad Educativa. Este programa se inició en el año 2008 y dispone de fondos para el financiamiento de referentes TIC y su capacitación, y la dotación de equipamiento informático y multimedia.

A nivel nacional, también se cuenta con interesantes propuestas que apuntalan la implementación de políticas educativas en materia de TIC, como la Ley Nacional de Educación promulgada en 2006 que introduce en su artículo 11 a la educación digital y dice “desarrollar las competencias necesarias para el manejo de los nuevos lenguajes producidos por las tecnologías de la información y la comunicación” (p.2) mientras que en su artículo 88 destaca “el acceso y dominio de las tecnologías de la información y la

comunicación formarán parte de los contenidos curriculares indispensables para la inclusión en la sociedad del conocimiento” (p.15). Asimismo, las provincias no han quedado exentas de la implementación de políticas educativas en materia de TIC. En este caso se puede mencionar la Red Rionegrina de Educación Digital (Río Negro, 2005) y Todos los chicos en Red (San Luis, 2007).

En este contexto, se ha dado en nuestro país un importante avance en materia de acceso a nuevas tecnologías y puntualmente en materia educativa. Durante el gobierno de Cristina Fernández (2007-2011) se crearon planes como el Programa Conectar Igualdad (PCI) en abril de 2010, el mismo fue un cambio respecto al encuadre de los anteriores programas de inclusión de nuevas tecnologías en la educación debido a que su concepción netamente social que proponía el acceso universal de los jóvenes a la tecnología. El programa toma el modelo One Laptop per Child (OLPC) de Nicholas Negroponte. Dussel (2017) reflexiona sobre el modelo 1 a 1:

Concita el apoyo de distintos sectores: por un lado, y claramente, está impulsada por la industria tecnológica, que ve crecer su mercado en términos exponenciales. Por otro lado, los gobiernos la apoyan porque reconocen en ella la posibilidad de superar la brecha digital y, al mismo tiempo, obtener el favor de una ciudadanía que incluye entre sus derechos el de estar conectado y ser ciudadano global (...) Pero también tiene el acompañamiento de pedagogos y académicos. (Dussel, 2017, p.50).

Conectar Igualdad se administró dentro de la órbita de ANSES, suceso que no había ocurrido hasta ese momento en programas de las mismas características los cuales se financiaban con créditos de organismos extranjeros. Fue un precursor del plan Una Computadora para cada Alumno lanzado en el año 2010, el cual dotó de una computadora a cada estudiante del ciclo superior de la modalidad técnica de gestión estatal. A partir del cambio de gobierno a nivel nacional en 2015 se redujo notablemente su presupuesto y por ende la entrega de equipamiento a las escuelas, además dejó de depender de ANSES y pasó a la órbita del Ministerio de Educación de la Nación.

Por su parte, la Ley 27.078 conocida como Argentina Digital promulgada en 2014 declara de interés público el desarrollo de las Tecnologías de la Información y las

Comunicaciones en nuestro país como así también reconoce el derecho al acceso universal e irrestricto de todos los habitantes a las comunicaciones y Telecomunicaciones.

La provincia de San Luis ha mostrado su preocupación con el trabajo constante para garantizar la educación de todos sus habitantes fortaleciendo el progreso de su pueblo. Así lo muestran diferentes iniciativas implementadas en el transcurso de los últimos años destinadas a mejorar la calidad educativa como: "Todos los chicos en la red" que incorpora las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el aula o "Entre clases" que en la misma línea trabaja con las Tecnologías de la Información y la Comunicación para que los jóvenes y adultos culminen sus estudios primarios o secundarios.

En este orden de ideas es que el presente proyecto de ley promueve la creación de un sistema educativo "Escuela Pública Digital" (EPD), como una respuesta inteligente y actual que el Estado brinda a la realidad social y cultural de la Provincia, insertándose de esta manera en la "Sociedad del Conocimiento". Se proyecta, de esta forma, la instauración de una nueva organización escolar que asegura a sus participantes la educación a lo largo de toda la vida, garantizando además la inclusión en el campo de las nuevas tecnologías y en el mercado laboral actual. Contener a todas las personas en un sistema educativo común implica adaptar las estructuras para atender y respetar las generalidades y las particularidades de las personas beneficiarias. Para cumplir con estos objetivos es preciso producir cambios en las prácticas de enseñanza y aprendizaje. Abarcar los requerimientos específicos que se plantean, comprender qué se hace cuando se enseña construyendo una práctica innovadora. Se proyectó de esta forma la EPDR a cargo de Escuelas Digitales (ED) que estarán distribuidas estratégicamente en el territorio provincial a los efectos de brindar una mejor oportunidad a todos los habitantes sanluiseños. En lo que respecta al perfil de los docentes, se pretende una formación en Tecnologías de la Información y la Comunicación y la aplicación de estas tecnologías en el aula, como así también la predisposición y la capacidad para atender la diversidad en los estudiantes, llevar adelante itinerarios diferentes de aprendizaje. De tal forma que se valore el potencial de cada uno de los alumnos/as y proponga una complejidad acorde y creciente de los contenidos. Una característica fundamental para el éxito de la Escuela Digital.

## 5 ¿Qué entendemos por educación digital?

### 5.1 Las TIC en la educación

La palabra tecnología, etimológicamente está conformada por las voces griegas *techné*, que tiene un significado relacionado con arte o destreza, y logos con una acepción relativa al orden del cosmos, al conocimiento. En su dimensión actual, el diccionario de la Real Academia Española (RAE) entiende por tecnología al “conjunto de teorías y de técnicas que permiten el aprovechamiento práctico del conocimiento científico”. A lo que Baelo Álvarez y Cantón Mayo (2009) expresan que: “De acuerdo con esta concepción la tecnología sería un elemento de paso, un engranaje, que nos permite utilizar la ciencia y los conocimientos científicos, para mejorar los procesos y las prácticas cotidianas” (p.1).

El término de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), es utilizado de forma habitual dentro de nuestras configuraciones sociales, ya que las TIC se encuentran presentes en nuestro mundo, forman parte de nuestra cultura, de nuestra vida. Es por esto, que consideramos necesario, presentar una definición de TIC, desde una perspectiva educativa:

Las TIC son una realización social que facilitan los procesos de información y comunicación, gracias a los diversos desarrollos tecnológicos, en aras de una construcción y extensión del conocimiento que derive en la satisfacción de las necesidades de los integrantes de una determinada organización social. (Baelo Álvarez y Cantón Mayo, 2009, p.2).

Adherimos a esta postura de las TIC en la educación, ya que nos posicionamos como facilitadoras del proceso de información y comunicación, destacando que poseen mecanismos de mejora social, si se utilizan responsablemente y si el Estado invierte no sólo en “herramientas digitales”, sino en capacitación, formación, concientización, fomentando el conocimiento y el manejo de las TIC, para todos los ciudadanos.

El objeto de esta investigación nos invita a conocer sobre las condiciones institucionales que configuran la práctica docente y que éstas se desarrollan mediante el uso de las TIC

en el aula, en el contexto rural. Y un aspecto común de las TIC, es la afirmación de que la presencia de éstas en la sociedad y en el sistema educativo, “han provocado una suerte de revolución en la economía, la política y la cultura, que transformó profundamente las formas de producir riqueza, de interactuar socialmente, de definir las identidades y de producir y hacer circular el conocimiento”. (Dussel y Quevedo, 2010, p.9).

Esta transformación se está visualizando en la escuela, ya que la transición de un aula tradicional, que es un ambiente intervenido por el docente, al espacio digital -uso de las TIC dentro y fuera del aula-, implica para el docente un cambio profesional, pedagógico y organizacional de gran significado. “Los profesores se han formado con una cultura y una visión del significado de su profesión que ha cambiado. El problema es que a la tarea de enseñar y a los cambios, los profesores generalmente se enfrentan en solitario” (Gros, 2004, p.4). Los docentes pueden ver de forma directa que la escuela tiene que cambiar y que necesitan mayor formación para afrontar los cambios.

Utilizar las TIC en las escuelas, ofrece a los jóvenes, herramientas para desarrollar habilidades para la vida, en relación con el manejo de información y la comunicación con otras personas. Con las TIC, una escuela puede estar conectada al mundo, independientemente de su ubicación geográfica y aprovechar los recursos educativos disponibles en Internet. Los jóvenes pueden participar de aquellas actividades que realizan los jóvenes en todo el mundo. Si bien, no se puede aún generalizar en cuanto al aporte de las TIC en los aprendizajes, si se puede afirmar que las TIC enriquecen los ambientes de aprendizaje, pudiendo hacer más ricos, más atractivos y más pertinentes los contenidos para los jóvenes. (Hepp, 2008, p.75).

Por lo que podemos afirmar que “la escuela ha sido señalada como una institución estratégica para la recepción de las TIC, ya que es allí donde se concentran los procesos de creación y transmisión de conocimientos” (Dussel y Quevedo. 2010, p.10). Es así, que el debate sobre las nuevas tecnologías y su impacto en el sistema educativo debiera partir de la responsabilidad de las políticas públicas, de los sistemas educativos y de los adultos respecto de los usos y prácticas que se producen en torno a ellas.

Durante muchos años, hemos considerado a las TIC como herramientas nuevas y novedosas, que han sido creadas y desarrolladas para mejorar nuestro desempeño en muchos campos. Este enfoque nos ha llevado a errores: una herramienta funciona bien si la usamos bien, ello no implica más que un entrenamiento, el desarrollo de una destreza. Toda herramienta actual, desde su esencia, ayuda a mejorar la tarea en la que se ocupa, luego con las TIC ocurriría lo mismo. Desgraciadamente las investigaciones en educación han llegado a la conclusión de que el uso de la “herramienta TIC” no mejora por sí sola el proceso educativo.(Carrasco, 2017, p.8).

Es por esto que, considerando los aportes de Carrasco (2017) decimos que incluir las TIC en la enseñanza, puede ayudar a desarrollar ciertas competencias de la sociedad del conocimiento tales como aprendizaje independiente, lectura crítica, confianza en el uso de información, tecnologías de un área específica y gestión del conocimiento. Pero solo es posible, si quienes las utilizan han recibido capacitación previa para utilizar pedagógicamente estas herramientas digitales, y si su posición ante las TIC parte de una postura que busca comprenderlas y aprovecharlas como herramientas que favorecen a los estudiantes, para resignificar contenidos que desde la enseñanza tradicional resultan ajenos.

Es decir, que “las TIC le proponen hoy a la escuela la posibilidad de producir aprendizajes, usar herramientas de pensamiento, ejercitar la creatividad y recurrir a almacenes de información, saberes y datos que serían impensables sin tomar en cuenta la tecnología digital” (Dussel y Quevedo, 2010, p.68).

Nuestro objeto de estudio se focaliza en las condiciones institucionales que configuran el desarrollo de la práctica docente y su relación con la educación digital en el contexto rural, por lo que cabe aclarar que en las escuelas rurales, integrar las TIC en las prácticas pedagógicas es muy significativo ya que reduce la brecha existente entre urbano y rural, brecha producida en gran medida por el aislamiento geográfico. Pero así también, el equipamiento y la conectividad no pueden lograr resultados satisfactorios si se los deja aisladamente, “es por esto que las TIC necesitan ir de la mano de docentes capacitados para tomar una dirección de sentido”. (Magadán, 2008, p.120). El mundo

educativo debe enfrentar dos fuertes desafíos interdependientes, si se pretende que las escuelas se transformen en entornos de enseñanza mediada por TIC, que exploten su vasto potencial para enriquecer el aprendizaje, el primero de éstos es el de demostrar clara y exitosamente el valor educativo de las TIC en el aula y el segundo desafío, relacionado con el anterior, es convencer a los tesoros públicos nacionales y a los departamentos de educación que provean los altos niveles de inversión necesarios para lograr un cambio real en la educación a través de las TIC. (Morrissey, 2008, p.82).

## 5.2 Escuela digital vs Educación digital

En primer lugar, es importante destacar que dentro del término escuela digital debemos distinguir dos vertientes igualmente importantes:

1. Escuela digital se refiere a una institución educativa que ha **digitalizado parte (o todos) sus procesos**. Por ejemplo, la comunicación entre profesores y alumnos, la entrega de trabajos o apuntes, las propias lecciones, el ingreso de alumnos, entre otros.

2. También, hace referencia a una institución educativa que **enseña habilidades digitales** a sus alumnos, es decir, que tiene su currículo adaptado a las exigencias tecnológicas del mercado laboral, lo que se denomina como alfabetización digital (desarrollo de las capacidades necesarias para saber usar las nuevas tecnologías digitales. Incluye el manejo técnico de los equipos y dispositivos, pero también las habilidades para encontrar, comprender, evaluar, seleccionar y usar la información de los medios digitales para resolver problemas y actividades de la vida cotidiana). Por ejemplo, de nada sirve que las lecciones se lleven a cabo en un entorno online si el contenido de las mismas sigue dándose de forma tradicional y los alumnos tienen que aprender a realizar manualmente tareas que se realizan con programas informáticos.

Muchas veces, más digitalización no significa mejor educación o mayor eficiencia. La clave está en usar las tecnologías en aquellos aspectos en los que aporten valor al proceso educativo.

El desarrollo imparable de tecnologías digitales y la democratización en el uso de Internet han sido uno de los cambios que más han transformado el contexto del proceso educativo. Hasta hace poco, parecía que la escuela y el profesorado podían constituirse en los únicos “eruditos” del conocimiento; pero en la actualidad, esto ya no es así. Las

TIC han provocado nuevos alfabetismos que potencian habilidades y competencias propias del siglo XXI, las cuales se ejercitan principalmente en las prácticas digitales que los jóvenes llevan a cabo en contextos de aprendizaje informal (Busque, Medina y Ballano, 2013), en su mayoría en espacios y tiempos de ocio.

Nos encontramos ante un momento de innovación en los pilares fundamentales del actual sistema educativo. Un cambio que debe tener en cuenta no solo los rasgos propios de una sociedad que se articula en red y las características intrínsecas de los nativos digitales, sino que también debe considerar las exigencias del mercado laboral. En última instancia, la finalidad del profesorado es preparar al alumnado para la vida, una vida digital. Hasta el momento esta adecuación se ha materializado en la creación de nuevas competencias básicas ligadas, como es lógico, a las TIC y la noción del aprendizaje a lo largo de la vida; ser competente digital significa adoptar estas 5 dimensiones:

1. Información: identificar, localizar, recuperar, almacenar, organizar y analizar la información digital, evaluando su finalidad y relevancia.

2. Comunicación: comunicar en entornos digitales, compartir recursos a través de herramientas en línea, conectar y colaborar con otros a través de herramientas digitales, interactuar y participar en comunidades y redes; conciencia intercultural.

3. Creación de contenido: crear y editar contenidos nuevos (textos, imágenes, videos...), integrar y reelaborar conocimientos y contenidos previos, realizar producciones artísticas, contenidos multimedia y programación informática, saber aplicar los derechos de propiedad intelectual y las licencias de uso.

4. Seguridad: protección personal, protección de datos, protección de la identidad digital, uso de seguridad, uso seguro y sostenible.

5. Resolución de problemas: identificar necesidades y recursos digitales, tomar decisiones a la hora de elegir la herramienta digital apropiada, acorde a la finalidad o necesidad, resolver problemas conceptuales a través de medios digitales, resolver problemas técnicos, uso creativo de la tecnología, actualizar la competencia propia y la de otros.

Ahora bien, sería ingenuo pensar que basta con asegurar la competencia digital de los docentes para adecuar la educación a los retos de la Era Digital. Esto supone, desde luego, un paso inaplazable, pero no suficiente. Al fin y al cabo, el

docente debe ayudar a sus alumnos a que también desarrollen un alto grado de competencia digital. Entre tanto, es necesario también definir el perfil que debe adoptar el profesorado en el marco de esta nueva realidad. Y con más motivo aún cuando está demostrado que la formación del profesorado es un factor clave en el proceso de cambio (McKinsey y Company, 2007. p.27).

¿Qué pasa con las TIC en la ruralidad? Para Palamidessi (2007), la integración de las TIC, en el ámbito rural, adquiere particular importancia por:

La potencialidad para apoyar políticas de innovación que tiendan a revertir algunos de sus principales problemas: el aislamiento, la distancia, los escasos y precarios sistemas de comunicación, el trabajo en el aula con grupos heterogéneos, las necesidades de formación permanente de los docentes. (Palamidessi, 2007, p.22)

Es así que, el uso de las TIC en la educación implica:

El aprendizaje del manejo instrumental de la tecnología, su utilización como herramienta pedagógica para la enseñanza de algún contenido curricular, el aprendizaje de las normas en el uso de estas nuevas tecnologías de la información y la comunicación (cuidado de la seguridad personal, respeto de la privacidad y de la propiedad intelectual, etc.), y, por último, el aprendizaje de la lectura e interpretación crítica de la información y las imágenes que nos llegan a través de estos nuevos formatos. (Mezzadra y Bilbao, 2010, p.5)

Como ya habíamos explicitado en líneas anteriores, las Escuelas Públicas Digitales (EPD) se crean como un sistema educativo paralelo al tradicional, cuyo eje central es el uso de la tecnología de la información y comunicación para la construcción del aprendizaje; donde la figura del docente se transforma en un tutor virtual, y de un facilitador que es el mediador entre la tecnología y el alumno. Es decir, que, en las EPDR, las TICS se consideran como un complemento de las técnicas pedagógicas tradicionales para permitir que los/as docentes y alumnos/as puedan adaptarse a las distintas necesidades de aprendizaje y formación de las sociedades. Estos instrumentos representan una oportunidad para reducir la brecha digital.

En consecuencia, este mundo digital, puede ofrecernos grandes oportunidades, pero también puede ser la causa de múltiples inconvenientes en relación a la educación. Tomando los aportes de Gros (2004) el principal inconveniente de los profesores de la generación digital, “es que la sociedad actual ha cambiado de forma muy rápida...los niños de hoy necesitan otro tipo de formación” y la escuela, su estructura y su gestión han producido muy pocos cambios (2004, p.4).

Por todo lo expuesto anteriormente, se hace necesario presentar el concepto de *educación digital* al que adherimos, “aquella educación presencial y a distancia, que hace uso de tecnologías digitales y tiene como objetivo la adquisición de competencias y habilidades para aprender a aprender, tanto de profesores como de estudiantes, en un proceso de formación permanente” (Núñez Álvarez, 2013, p.1).

Indagar sobre las condiciones institucionales que configuran la práctica del docente rural en dichas escuelas digitales, nos invita a analizar la educación desde un nuevo paradigma, en donde el docente deja de ser el dueño y transmisor del conocimiento, para convertirse en guía y facilitador del proceso de aprendizaje de sus alumnos, inmersos en un modelo educativo digital, modular, no gradual, personalizado que busca brindar el conocimiento y el acceso a las herramientas digitales, así como también garantizar la obligatoriedad del nivel secundario a todos los habitantes de la provincia de San Luis..

Es importante saber, que para que la educación, el conocimiento, el equipamiento, la conectividad, los docentes y los estudiantes puedan cumplir el fin educativo por el cual trabajan, consideramos que se deberá tener presente los siguientes puntos:

- Las políticas educativas deben promover y garantizar el desarrollo, la calidad educativa, la formación. Brindando capacitaciones a los docentes, materiales didácticos y herramientas digitales educativas.
- Los docentes, además de capacitarse en TIC, deberán fomentar la formación y concientización de la utilización de las herramientas digitales, para que puedan aprovecharse verdaderamente con un fin educativo.
- En cuanto a los estudiantes, los docentes deben aprovechar el interés que para ellos representan: la red, las herramientas digitales, y el exceso de información que

reciben en el mundo digital, para servir de guías y enseñar a utilizar esa información, procesarla, seleccionarla.

Algunas desventajas que presenta la implementación de la educación digital sin una visión integral son:

- Fuerte resistencia al cambio, al no visualizarse los beneficios de la educación digital.
- Insatisfacción de los estudiantes por la falta de un buen sistema de diseño instruccional. No existe relación entre las necesidades de los usuarios y el material.
- Tecnocentrismo: Excesivo énfasis en los aspectos tecnológicos.
- Los profesores no reciben el apoyo necesario y se enfrentan a múltiples obstáculos tecnológicos y pedagógicos que los desmotivan y los llevan a abandonar la implementación de nuevos paradigmas educativos.
- Baja calidad: No existen estándares de calidad previamente establecidos y se improvisa en la transformación de cursos presenciales a formato digital.
- Altos costos y fracaso de la implementación: El énfasis en los aspectos tecnológicos implica fuertes inversiones que afectan la rentabilidad del proceso y pueden llevar al fracaso de la implementación de educación digital (Núñez Álvarez, 2013, p.8).

También, es importante destacar lo que plantea Inés Dussel (2020) en su conversatorio “La clase en pantuflas”:

Los profesores deben generar y acompañar ciertos procesos de aprendizaje en sus alumnos, de manera colectiva pero también singular. Porque el aula se organiza pedagógicamente en torno a esta idea de un trabajo en común pero también para cada uno. Hay grandes ventajas en trabajar en un espacio físico donde nos vemos las caras, donde los maestros podemos seguir las miradas y cambiar de ritmo o de foco porque vemos señales, no siempre verbales, que nos indican que algo no está funcionando del todo bien. Me parece que la clase es un espacio-tiempo multisensorial y las tecnologías privilegian, otra vez, lo escrito por sobre otras interacciones (y más aún si hay desigualdad en el acceso a datos). Si mando un video o una foto, si mando un audio, requiere otra capacidad; para las plataformas escolares esto está siendo muy difícil de

resolver porque no hay ninguna que aguante tanto intercambio y mucho menos la sincronidad.

Pero creo que la responsabilidad de cada docente es darse cuenta de cuáles son las condiciones y las escenas reales de trabajo de sus alumnos. No se puede lanzar un problema que los chicos son incapaces de resolver y no hacer nada más que devolverles una nota. No se puede, o más bien no se debe, largar a los chicos solos.

Para concluir con este apartado, podemos afirmar que, desde las normativas vigentes, la propuesta del Programa de Escuelas Públicas Digitales Rurales en la provincia, lleva a cabo una política de “inclusión digital”, que busca reducir las brechas (sociales, pedagógicas y digitales) existentes, permitiendo el acceso y la terminalidad del nivel secundario a todos los habitantes del territorio provincial.

## **CAPÍTULO II**

### **Decisiones Metodológicas**

#### **Tipo de estudio**

El trabajo adoptó la forma de una investigación cualitativa, por ello se trabajó en base a un lenguaje descriptivo que tiene el propósito de analizar las condiciones institucionales que configuran la práctica docente de las EPDR. La investigación adquirió un carácter exploratorio dado el escaso conocimiento sobre el tema en cuestión.

En este sentido, la metodología cualitativa lejos de suponer un proceso de investigación caracterizado por etapas fijas, secuencialmente ordenadas y siempre proyectadas hacia adelante, se presentan así mismas resaltando su carácter dialéctico, flexible y adaptable a las particularidades del objeto de estudio y del contexto en el que se aborda. En este marco el investigador no se posiciona frente a la realidad humana y social con una pretendida asepsia y manteniendo una supuesta distancia entre él, los actores y los contextos, sino que se sumerge, se implica en la realidad que estudia. El investigador cualitativo opera desde una perspectiva que le permite describir y comprender el modo en que los mismos sujetos sociales actúan y dan significado a su realidad y, lo que le

permite describir e interpretar las significaciones que los actores sociales han construido acerca del objeto estudiado.

Este tipo de investigación es considerada por Denzin y Lincoln, como aquella que “abarca el estudio, uso y recolección de una variedad de materiales empíricos, que describen los momentos habituales y problemáticos y los significados en la vida de los individuos”. (Citado por Vasilachis, 2006, p.24-25). Investigación que nos permitió analizar las condiciones institucionales que configuran la práctica docente de las EPDR. Es decir, que este tipo de investigación, “se interesa por la forma en la que el mundo es comprendido, experimentado, producido, por el contexto y por los procesos, por la perspectiva de los participantes, por sus sentidos, por sus significados, por su experiencia, por sus relatos”. (Vasilachis, 2006, p. 29)- Esta metodología nos permitió conocer a partir de las perspectivas de los docentes, las situaciones problemáticas y las limitaciones propias del contexto rural, como así también, lo que significó para cada uno, implementar un modelo educativo digital, en un contexto que presentaba características específicas, que no siempre estaban acompañadas por los recursos que necesitaba el programa de EPDR.

La complejidad de un estudio cualitativo hace difícil predecir con gran precisión lo que va a suceder, por ello la característica fundamental del diseño cualitativo es su flexibilidad, su capacidad de adaptarse en cada momento y circunstancia en función del cambio que se produzca en la realidad que se está indagando. Desde la investigación cualitativa es preciso planificar siendo flexible (Rodríguez Gómez, 1996). Característica visualizada en nuestra investigación, ya que, a partir de los aportes de los sujetos entrevistados, pudimos construir categorías emergentes, las cuales atravesaron diferentes fases, hasta llegar a la construcción de cinco categorías que se interpretarán en la etapa de análisis de la información.

Abordamos el objeto desde una metodología cualitativa, a partir de la perspectiva exploratoria, Según Denzin y Lincoln (2000):

La investigación cualitativa es una actividad que sitúa al observador en el mundo (...) y consiste en una serie de prácticas interpretativas que hacen el mundo visible. Estas prácticas interpretativas transforman el mundo, pues lo plasman en una serie de representaciones textuales a partir de los datos recogidos en el campo mediante observaciones, entrevistas, conversaciones,

fotografías, etc. (p.3). Si la investigación cualitativa es una actividad que sitúa al observador en el mundo para recoger una información sobre él, esta información es filtrada, a la vez que es interpretada y representada, por el propio investigador.

Para finalizar este apartado, citamos a Hostetler (2005) que refiere a:

La buena investigación educativa no es cuestión solo de la utilización de buenos procedimientos de recogida y análisis de datos, sino también de propósitos y resultados benéficos para la sociedad que estudia (...) El poder de la investigación es proporcionar algo para mejorar la vida de la gente que estudia (p 21).

### **Contexto de estudio: Departamento Gobernador Dupuy**

Se trabajó en el Departamento Gobernador Dupuy, en la Provincia de San Luis; en las Localidades de Navia y Batavia; puntualmente con docentes de la EPDR y Jefa de dicho programa. Las Escuelas Públicas Digitales (EPD) son instituciones creadas por el Gobierno de la provincia de San Luis a partir del año 2010. A través de la Universidad de La Punta (ULP) y el Ministerio de Educación pusieron en marcha las EPD llamadas “de terminalidad” (año 2012) haciendo alusión a instituciones escolares que permitirían completar el ciclo orientado del nivel secundario (tres últimos años del nivel). Dichas escuelas fueron pensadas para aquellas localidades que no cuentan con la total oferta educativa del nivel secundario. Por lo antes mencionado, en marzo del año 2015, en el Departamento Gobernador Dupuy, más precisamente en Batavia y en Navia a través de los Decretos N°993 y N°997 se crean las EPDR N°18 Batavia y la EPDR N°20 Navia, ambas con Ciclo Orientado del Nivel de Educación Secundaria en Agroambiente. Las EPDR son escuelas de gestión pública y funcionan en el mismo edificio educativo de la escuela preexistente, pero se gestionan a través de la Universidad de la Punta (ULP). Las prácticas docentes de las EPDR toman como punto de partida las capacidades que poseen los/as estudiantes, utilizando una metodología centrada en el proceso autorregulado del/la alumno/a, es decir, que éste/a avanza de acuerdo a su propio ritmo de aprendizaje a través de una educación personalizada, integral y colaborativa.

## Sujetos de estudio

Los sujetos fueron siete docentes itinerantes de las siguientes áreas: Matemática, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Educación Física, Lengua y Literatura, Inglés, Tecnología; pertenecientes al Circuito N°3 de las EPD, algunos de ellos son de la localidad de Unión y otros de la capital sanluisiense. Se eligieron a estos docentes por la experiencia, práctica y conocimiento que han tenido y tienen en el ámbito de escuelas digitales rurales; cinco de los profesores (Matemática, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Educación Física y Tecnología) están desde que 2015 hasta la actualidad; en cambio el docente de inglés estuvo desde 2017 hasta 2019 porque lo cambiaron de circuito. También se considera importante entrevistar a la Jefa del Programa de EPD para conocer otra mirada sobre la escuela rural digital, conocer y comprender el funcionamiento de la misma, el o los roles que tienen los docentes, entre otros.

A continuación, caracterizamos dichos sujetos:

□ **Docente 1:** Profesora en Ciencias Naturales, de 36 años de edad, nacida en Buena Esperanza, actualmente reside en Unión. Futura profesora en Química de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL).

□ **Docente 2:** Profesor de Ciencias Sociales de 32 años de edad, nacido en San Luis. Es Profesor en Ciencias Políticas, recibido en Instituto de Formación Docente (IFDC) y Licenciado en Gestión Educativa título otorgado por La Universidad de Salta. Estuvo dos años trabajando como docente de las EPDR.

□ **Docente 3:** Profesor de Lengua y Literatura de 38 años de edad, nacido en la Localidad de El Trapiche, y vive actualmente en San Luis. Se recibirá de Profesor en Lengua y Literatura (le faltan las prácticas para finalizar la carrera) en el Instituto de Formación Docente (IFDC). Hace 3 años y medio que trabaja en las EPDR.

□ **Docente 4:** Profesor de Tecnología de 30 años de edad, nacido en San Rafael provincia de Mendoza. Luego se fue a vivir a la localidad de Unión, provincia de San Luis y actualmente vive en la Capital puntana. Es Técnico en PC y Redes; y Técnico en desarrollo de Software, título otorgado por la Universidad de La Punta (ULP). Hace 6 años que trabaja en las EPDR.

□ **Docente 5:** Profesor de Matemática 37 años, nacido en Godoy Cruz provincia de Mendoza. Actualmente reside en la Localidad de Toro Negro provincia de San Luis. Es

Técnico en gestión y auditoría ambiental (título terciario) y tiene la certificación pedagógica para la Educación Secundaria en matemática, certificado otorgado por el Instituto de Formación Docente (IFDC). Hace 7 años que trabaja en las EPDR.

□ **Docente 6:** Profesor de Inglés de 30 años, nacido en la ciudad de San Luis. Recibido en el Instituto de idiomas Welcome. Hace 5 años que trabaja en las EPDR.

□ **Docente 7:** Profesor de Educación Física de 32 años, nacido en Caucete provincia de San Juan, actualmente reside en la provincia de San Luis Capital. Es Profesor Nacional de Educación Física, título otorgado por el Instituto Superior de Educación Física San Luis. Hace 7 años que trabaja en las EPDR.

□ **Entrevistada 8:** Licenciada en Sociología. Fue Coordinadora de un aula virtual, para clases universitarias en el año 2000. Después trabajó en la Dirección de Estadística y Censos con gente responsable de un programa que dependía del INDEC, el Sistema Sociodemográfico. Luego, ingresó en el Ministerio de Educación como Jefa de Estadísticas Educativas y de allí pasó a la Universidad de La Punta al cargo de Jefa del Programa de Escuelas Públicas Digitales desde el 16 de diciembre del 2015.

### **Técnicas de recolección de información**

Para analizar las condiciones institucionales que configuran la práctica docente en las Escuelas Públicas Digitales de Nivel Secundario, realizamos entrevistas semiestructuradas como técnica de recolección de información.

La entrevista, en tanto técnica de recolección de datos, se encuadra dentro de las técnicas de autoinformes, ya que se basa en las respuestas directas que los actores sociales dan al investigador en una situación de interacción comunicativa (...) son relevantes para la investigación social y cultural porque permiten obtener información provista por los propios sujetos y con ello se obtiene un acceso más directo a los significados que éstos le otorgan a su realidad (Yuni y Urbano, 2014, p.81).

Como se mencionó anteriormente, el instrumento seleccionado para recabar datos es la entrevista semiestructurada, la cual es “guiada por un conjunto de preguntas y

cuestiones básicas a explorar, pero, ni la redacción es exacta ni el orden de las preguntas está predeterminado (...)" (Erlandson y otros, 1993, Citados en Valles, 1994, p. 179). Considero que la entrevista semiestructurada se evidencia como la más útil porque permite avanzar en el conocimiento de las condiciones, logrando conversar con los sujetos cuestiones que se plantean de antemano en una lista de temas, como así también profundizar los aspectos que los mismos sujetos planteen y sirvan al propósito de la investigación: Las condiciones institucionales que configuran la práctica docente de las EPDR en el Sur de la Provincia de San Luis.

Para este tipo de entrevista creamos un guión, que permitió establecer un mínimo marco para focalizar la interacción y orientar al entrevistado a brindar información sobre los temas de interés, habilitando un espacio de diálogo cómodo y ameno entre el investigador y los entrevistados (ver anexo, guión de la entrevista, p.100).

Es importante mencionar los siguientes momentos que atravesaron la fase de recolección de información:

- Contacto con los sujetos a entrevistar, acuerdo de día y hora para realizar las entrevistas on line (año 2020). Cabe aclarar que en ese momento estábamos en fase 1 debido al contexto de pandemia por el COVID-19.
- Grabar las entrevistas y registrar manualmente las mismas.
- Pasar en limpio y transcribir las entrevistas. Editar y corregir.
- Almacenar las entrevistas: mantención del texto en una base de datos.

### **Estrategia general de análisis**

De acuerdo a nuestro objeto de investigación, con la información obtenida a partir del instrumento, realizamos análisis cualitativos que permitieron la emergencia de categorías respecto a las condiciones institucionales que configuran la práctica docente de las EPDR.

Rodríguez Gómez (1996), denomina categorías emergentes a aquellas construcciones que realiza el investigador a medida que recolecta y analiza la información, las categorías emergentes siguen un procedimiento inductivo, definidas a medida que se examina la información. El acercamiento a los datos contribuye a las primeras

reflexiones acerca del contenido de los mismos, abriendo preguntas y comentarios que permitan construir categorías provisionarias.

Utilizamos como sustento teórico-metodológico de análisis, la estrategia general propuesta por Miles y Huberman (citado por Rodríguez Gómez, 1996), creando cinco instancias.

### **1. Reducción de datos a partir del encuentro con los sujetos entrevistados**

En primer lugar, contactamos a los/as docentes y a la jefa de programa; a partir de la entrevista semiestructurada, pudimos obtener una gran cantidad de información, a partir de allí, comenzaron las actividades de reducción de información y organización para poder dar respuesta al objetivo de la investigación.

La reducción de la información, la realizamos seleccionando los apartados considerados relevantes para esta investigación, separando los fragmentos de las entrevistas para compararlos y dividirlos por temas.

Esta primera reducción, la organizamos en un cuadro de tres columnas, en la primera se colocaba el tema, en la segunda las citas textuales y en la tercera las observaciones, interpretaciones y comentarios. Colocamos a cada fragmento de entrevista, un número que corresponde a cada docente entrevistado, con el objetivo de organizar la información y utilizar un código que represente y diferencie a cada docente, con el fin de comparar con las otras entrevistas y encontrar temas comunes y/o incompatibles.

En este primer momento, buscamos reducir los datos y seleccionar la información relevante para el objetivo de investigación.

### **2. Construcción de categorías a partir de las entrevistas**

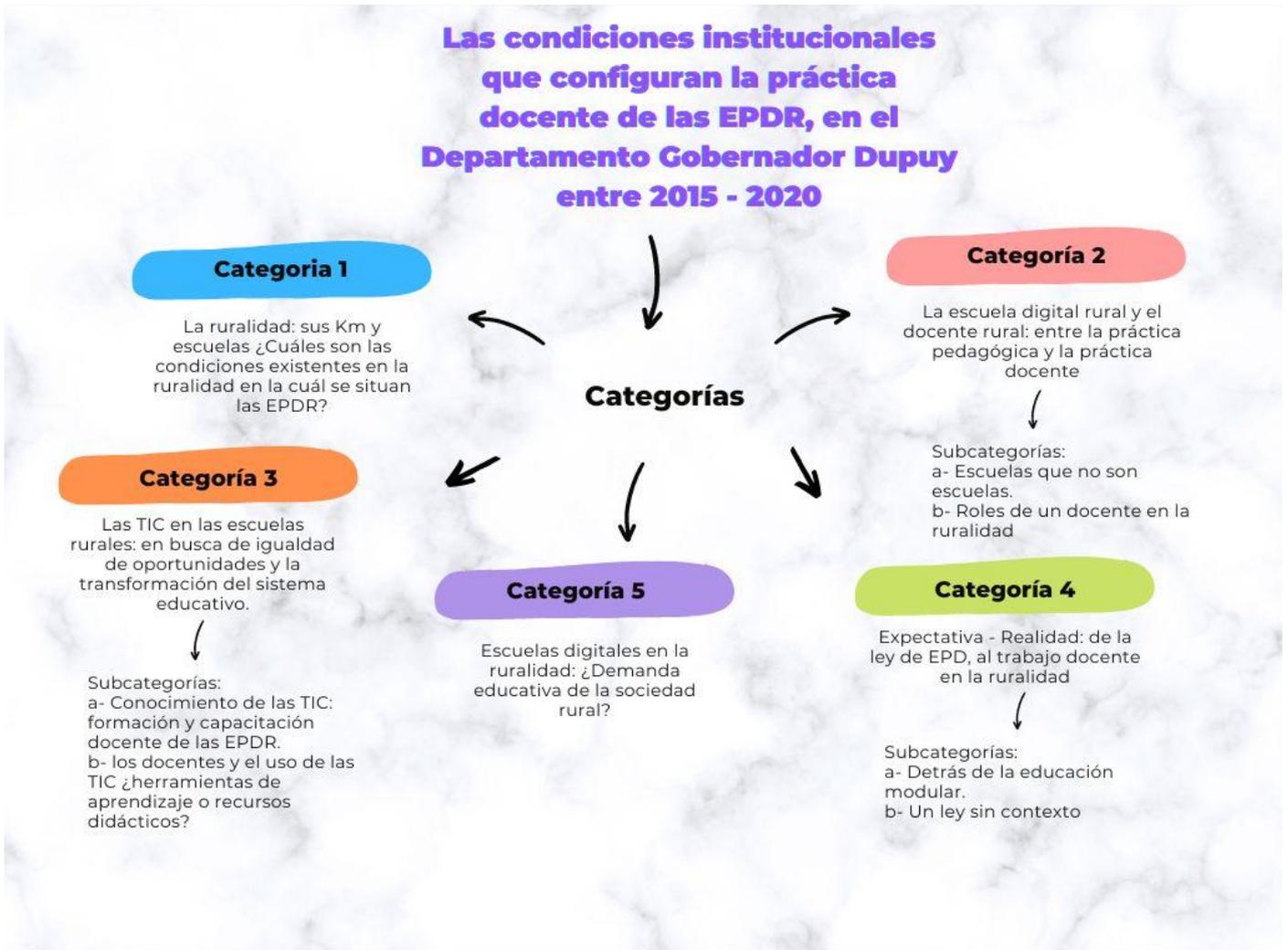
En el conjunto total de datos, separamos en unidades, construyendo categorías que resultaron significativas y tuvieron en cuenta el objetivo de investigación como guía.

Las primeras categorías construidas, tuvieron un carácter provisorio, ya que a medida que profundizábamos en el análisis de los datos recuperados en las entrevistas, cada categoría fue modificando su nombre, adoptando en varios casos un nombre creado por las palabras de los entrevistados.

El análisis de la información se organizó en cinco categorías:

- **Categoría 1:** La ruralidad: sus kilómetros y escuelas ¿Cuáles son las condiciones existentes en la ruralidad en la cual se sitúan las EPDR?
- **Categoría 2:** La escuela digital rural y el docente rural: entre la práctica pedagógica y la práctica docente. Subcategorías: a) Escuelas que no son escuelas; b) Roles de un docente en la ruralidad.
- **Categoría 3:** Las TIC en las escuelas rurales: En busca de la igualdad de oportunidades. Subcategorías: a) Conocimiento de las TIC: formación y capacitación docente de las EPDR; b) Los docentes y el uso de las TIC ¿herramientas de aprendizaje o recurso didáctico?
- **Categoría 4:** Expectativa - Realidad: de la Ley de Escuelas Públicas Digitales (EPD) al trabajo docente en la ruralidad. Subcategorías: a) Detrás de la educación modular. b) Una ley sin contexto.
- **Categoría 5:** Escuela Digital en la ruralidad ¿Demanda educativa de la sociedad rural?

# ESQUEMA DE CATEGORÍAS



## **CAPÍTULO III**

### **Análisis de la información**

El objetivo de nuestra investigación es “describir y analizar cuáles son las condiciones institucionales que configuran el desarrollo de la práctica docente en las Escuelas Públicas Digitales de Nivel Secundario del Ciclo Orientado en la ruralidad del Departamento Gobernador Dupuy de la Provincia de San Luis durante los años 2015 y 2020, en las Localidades de Batavia y Navia”. Para esto, se construyeron cinco categorías a partir de las entrevistas efectuadas a los docentes de la institución y a la jefa del Programa. Analizamos la información recopilada, para poder conocer qué significó desde sus experiencias, el programa de Escuelas Públicas Digitales Rurales (EPDR).

#### **Categoría 1: La ruralidad: sus kilómetros y escuelas. ¿Cuáles son las condiciones existentes en la ruralidad en la cual se sitúan las EPDR?**

Las EPDR, surgen (como mencionamos en el marco teórico), con el objetivo de brindar una oferta educativa que colabore con la terminalidad del nivel secundario en zonas rurales. Frente a este escenario, construimos nuestra primera categoría, presentando a las EPD inmersas en la ruralidad, como propuesta educativa que busca garantizar y brindar una respuesta a la demanda pedagógica y social en la provincia de San Luis, y cumpliendo con el Artículo 16 de la Ley de Educación Nacional (LEN), el cual asigna al Ministerio de Educación Nacional y a las jurisdicciones, la responsabilidad de garantizar “la obligatoriedad escolar a través de alternativas institucionales, pedagógicas y de promoción de derechos, que se ajusten a los requerimientos locales y comunitarios, urbanos y rurales, mediante acciones que permitan alcanzar resultados de calidad equivalente en todo el país y en todas las situaciones sociales” (Res. CFE N° 84/09, p.5).

Lidia Fernandez (1998), manifiesta que es importante conocer la ubicación contextual del establecimiento en al menos dos aspectos:

- El primero, se debe tener en cuenta el tipo de contexto y de inserción porque de estos, dependerá el grado de poder institucional, su estabilidad y dinámica;
- El segundo, el contexto del que provienen las demandas y los “materiales” para la actividad institucional y a él se vuelcan sus productos.

Como institución, la escuela cumple un mandato social general, el de asegurar la continuidad del grupo social que la sostiene, y por consiguiente, vive en la intimidad de su estructura y dinámica.

La ubicación en el espacio geográfico mostrará, por un lado, el grado de conexión del establecimiento y su medio inmediato respecto de los centros en los que concentra el poder social e institucional. Por otro, permitirá comprender su posible significación para el tipo de población que atiende y las condiciones particulares de trabajo que esa población crea en la escuela. Por último, dará a conocer los recursos que del medio pueden pasar a la escuela y la manera en que “los productos” de la escuela pueden insertarse en el medio (Fernandez Lidia 1998, p.81).

En esta línea, resulta significativo compartir el modo en que describen o representan, las y los docentes entrevistados, el espacio de la ruralidad en el cual se ubican geográficamente las instituciones. A continuación, la jefa del Programa y uno de los docentes explica qué significado tiene para ellos el término ruralidad:

“En realidad el concepto de ruralidad está muy arraigado y se asocia en general a una cuestión de tipo territorial que tiene que ver con baja densidad de población y que la actividad económica predominante es el campo. Entonces, en general hay una asociación inmediata de que la mayoría de la población trabaja en actividades del campo y que no hay mucha cantidad de personas viviendo en esos lugares...”. (Entrevistada N°8).

“Me acuerdo que (menciona a una coordinadora de la Universidad de la Punta), lo dijo así, como que lo remarcó más o menos dos veces o tres del contexto. El contexto al que se refería es el de que las condiciones no son iguales. Si bien, se busca que todos estemos en un pie de igualdad, las condiciones del contexto, las distancias, las TIC hacen de que no estemos en un pie de igual, pero se busca eso, estar en un pie de igualdad, que todos tengamos la misma cantidad de oportunidades.” (Entrevistado N°3).

Ellos adhieren a la visión de “lo rural” como un territorio que carece de acceso a servicios básicos, cuya economía se rige principalmente por la agricultura y la ganadería, y donde sus habitantes viven en condiciones económicas, sociales y culturales diferentes y desiguales, con respecto a los habitantes de contextos urbanos. Como se puede apreciar estas conceptualizaciones tienen en cuenta el tamaño, la densidad poblacional, la actividad económica, los tipos de relaciones (Enríquez e Ibáñez 2007, p.3).

Las características que determinan un contexto rural, están relacionadas íntimamente con las características de las escuelas rurales, ya que se continúa considerando su ubicación geográfica y demografía.

Frente a esto la jefa del Programa expresa:

“...la ruralidad está asociada también a espacios de trabajo que en general no hay digamos espacios para trabajar, no es como en las grandes ciudades donde las aulas están ocupadas por más alumnos en una sección, sino que en este caso funciona el plurigrado que tiene que ver con la mayor, o sea, puede haber más de un año o grado dentro de la misma aula y esto tiene que ver con la capacidad de la matrícula”. (Entrevistada N°8).

También los docentes cuentan su experiencia de cómo es su jornada laboral trabajando en la ruralidad:

“... partíamos de acá de San Luis alrededor de la 5 de la mañana para llegar a la localidad de Navia a 250 km aproximadamente de San Luis; viajábamos en duplas, en duplas pedagógicas. El día lunes íbamos a la escuela de Navia, terminamos de dictar las clases en Navia y viajábamos a la localidad de Bagual en turno vespertino, terminábamos nuestras clases en Bagual a las 18 hs y de ahí nos íbamos a la Localidad de Batavia... pasábamos la noche para al otro día amanecer en la institución y dar las clases; terminamos de dar clases en Batavia que era el turno de la mañana únicamente y regresábamos a San Luis” (Entrevistado N°2).

“Desde que comencé tuve una variación en días; comenzaba un día lunes y volvía el martes por la tarde, lo hacía de manera intensiva, después me agregaron una escuela más y ya tuve que sumar un día más de quedarme. Porque realmente como nosotros tenemos una distancia grande, hace básicamente 700 kilómetros por semana, no nos conviene ir y volver a la escuela y volver a nuestro domicilio, porque viáticos no tenemos, sale de nuestro sueldo y no nos conviene. Entonces lo que hacemos es quedarnos allá durante esos días, nos

quedamos en un pueblito que nos queda intermedio para que nos quede relativamente más cerca cada escuela al otro día cuando tenemos que salir” (Entrevistado N°7).

Lidia Fernandez (1998) también hace mención a la ubicación sociohistórica del establecimiento que permitirá conocer los fines y los objetivos sociales, como así también permitirá definir las características del “mandato social” que pesa sobre él; como los márgenes de libertad a la innovación que marcan las instituciones y la cultura que lo contienen. El término mencionado con anterioridad está relacionado con el lugar que los egresados tienen reservado en la estructura socioeconómica y la distribución del poder político. Este parece marcar desde “antes del ingreso”, los niveles de calidad a los que se puede aspirar”, los obstáculos por vencer para superarlos, las probabilidades de avanzar con éxito y las de egresar de la escuela (Fernández Lidia, 1998, p.82).

María José Acevedo (2004) retoma a Malfé cuando habla de las condiciones con respecto al medio ambiente donde se despliega la organización del trabajo; la misma es abordada a partir del llamado subsistema ecológico, éste se relaciona con el espacio geográfico en el que está inserta la institución, y a su relación con el cumplimiento o no de sus objetivos. Las EPD implementadas en la ruralidad tienen como finalidad que los/las alumnos/as terminen su trayectoria escolar en su localidad de arraigo; sin embargo, no se mencionan ni se consideran las características y problemáticas propias de las localidades, los habitantes y de las instalaciones pertenecientes al contexto rural.

Al respecto una docente manifiesta:

“Como las Escuelas Públicas Digitales eran de Nivel Secundario se desarrollan en el edificio que tenía la escuela primaria de la localidad, entonces las Escuelas Públicas Digitales llegaron como un complemento a las necesidades educativas de Nivel Secundario que tenían estas escuelas primarias de la localidad, todas se desarrollaban en los edificios de las escuelas primarias. Al viajar en duplas compartíamos el horario, entonces teníamos el aula en multigrados, en Batavia que era el Orientado teníamos 4to, 5to y 6to únicamente, pero todos compartían el aula asique era un aula multigrado, y en el caso de la dupla dábamos Ciencias Sociales y Lengua repartidos más o menos los niveles, nos repartíamos los niveles para tampoco imposibilitar al otro docente al dictado de clase. En el caso de Navia con respecto a los recreos eran diferentes los de primaria y secundaria.

Pero en Navia al estar reubicados en el SUM de la escuela, cuando tocaba el recreo de la primaria, los chiquitos interrumpían las clases, ya que pasaban por el lugar que usábamos como aula. Esto hacía que nuestros estudiantes se dispersaran y costara continuar con la clase. Así que lo que se tuvo que hacer es que los dos niveles (primaria y secundaria) tuvieran al mismo tiempo el recreo”. (Entrevistado N°2).

Otra de las condiciones de las que habla María José Acevedo (2004) es sobre el ambiente físico que debe tener en cuenta la funcionalidad y confort (revestidos de significaciones imaginarias), que en muchas ocasiones no se ajustan a las normas establecidas para un hábitat saludable, ya que existen lugares de trabajo reducidos en espacio y/ o con concurrencia numerosa, que provocará en el sujeto un particular impacto afectivo.

En relación a esto, un docente expresa:

“Te lo voy a contar desde mi persona; arrancamos el día domingo, el día domingo a la noche ya estas con un pie en Fraga, o sea a mí me costaba dormir los domingos, trataba de dormir siesta porque a la noche me costaba mucho; porque ya estas con un pie para allá, estás pensando en el camino, en el que no te pase nada, en el que no tengas ningún contratiempo, que no se te descomponga el vehículo, que no te atropelles nada. Y bueno, entonces arrancamos ya físicamente, definitivamente los lunes a las 5:30hs o 6 de la mañana, tenes 45 o 50 minutos a veces 1 hora si ha llovido o hay neblina hasta Zanjitas y ahí repostas el termo, cambias la yerba y seguís... Y a mí, personalmente cuando doy la vuelta de allá de Varela en la curva donde está la escuelita, donde tienes la última posibilidad de conectarte vía WhatsApp, antes de esos 90 kilómetros más que tenes; bueno ahí yo ya me hago la imagen de que ya estoy en pleno campo, de que si antes fui cuidadoso en la ruta, de ahí para allá mucho más porque hay poco tráfico y si te pasa algo tranquilamente te puedes morir, y bueno, llegas a la escuela y decís che llegué, no llegué, me pasó esto, me pasó aquello” (Entrevistado N°3).

En consideración a esta primera categoría surgen ciertas inquietudes con respecto a lo que han expresado los entrevistados: ¿Se diseñaron adaptaciones contextualizadas para llevar a cabo el programa de EPD en cada localidad considerada rural? ¿Se buscó reactualizar y reinterpretar la propuesta educativa (PEI) en función de cada territorio, para que, una vez aplicado el modelo de Escuela Digital, lograra los objetivos y cumpliera el fin último de brindar la terminalidad del nivel secundario en los contextos

rurales? Estos son algunos interrogantes que nos invitan a reflexionar y a observar rigurosamente, los nuevos modelos educativos que se implementan en nuestra provincia.

Esta categoría, es nuestro punto de partida, y traza el camino a seguir, camino complejo, con múltiples y diversas concepciones y experiencias. Camino que nos permitió conocer las construcciones que se realizaron en relación a “lo rural, sus kilómetros y escuelas”, invitándonos a interrogarnos, replantearnos y reflexionar algunos aspectos que atraviesan a la escuela rural. Sin lugar a dudas, podemos decir que las escuelas rurales pertenecen a la lista de las deudas históricas, si de institución y políticas educativas hablamos. Sea debido a la distancia, a la cantidad de estudiantes, al contexto, a las problemáticas, al recurso humano (profesores, supervisores, agentes educativos) al aislamiento, a la precariedad, siempre ha sido uno de los escenarios vulnerables y un desafío importante para quienes buscan cumplir con el servicio público y el bien común, y suplir las demandas sociales, culturales y educativas, que buscan dar fin a la desigualdad y la exclusión.

## **Categoría 2: La escuela digital rural y el docente rural: entre la práctica pedagógica y la práctica docente.**

A continuación, presentamos la escuela digital rural y el docente: entre la práctica pedagógica y la práctica docente como categoría para analizar los rasgos más significativos y contrapuestos provocados por la distancia, por la falta de acompañamiento de quienes coordinan el proyecto de EPD desde la Universidad de la Punta y visibilizando cuál es la tarea real que realiza el docente rural.

Teniendo en cuenta el párrafo anterior y para comprender un poco más, se desarrollará el concepto de práctica pedagógica. Achilli, Elena (1986) “considera a la práctica pedagógica como el proceso que se desarrolla en el contexto del aula en el que se pone de manifiesto una determinada relación maestro- conocimiento- alumno, centrada en el “enseñar” y el “aprender” (Achilli, 1986, p.7).

Esta práctica está surcada por una red burocrática que se entiende como el conjunto de las actividades y relaciones que alejan al maestro de la especificidad de su quehacer: el trabajo en torno al conocimiento.

Este fenómeno burocrático, que desde la institución está presente en la práctica docente, se podría afirmar que, en algunos casos, recorre internamente la práctica pedagógica cuando el maestro desdibuja su relación con los niños y el conocimiento en función de aspectos formales, como pueden ser, entre otros, la acentuada preocupación por el desarrollo de “hábitos” que generalmente son de tipo disciplinario (Achilli, 1986, p.7).

En relación a esto, un docente afirma:

“...Creo que ellos deberían ir a estas escuelas y ver en qué contexto nos encontramos en sí. Porque como te digo, si no somos nosotros todo, somos la cara visible; vos vas al pueblo y preguntas por las EPD y te dicen si, los profesores... no conocen otras personas, no conocen al Coordinador, la jefa del Programa. Todos somos nosotros” (Entrevistado N°4).

**a) “Escuelas que no son escuelas”** es el nombre que recibe la primera subcategoría, haciendo referencia a que no todas las EPD funcionan en el mismo edificio de la escuela primaria, sino en paradores o municipios de las localidades y que a su vez se realizan otros tipos de actividades o conviven familias y esto trae aparejados problemas cotidianos que hacen que los docentes tengan que cumplir varias funciones más allá de dar sus clases.

**b) “Roles de un docente en la ruralidad”** es la segunda subcategoría, y describe las tareas reales que realiza el docente, y que en muchas de sus otras funciones no tienen las herramientas o se sienten capacitados para enfrentar ciertas dificultades o problemáticas. Esto, se debe a que muchas veces las distancias y la poca comunicación con el coordinador o la jefa del programa hacen que deban resolver las problemáticas en solitario porque quienes coordinan el programa de las EPD lo hacen a través de oficinas a más de 350 kilómetros donde se encuentran dichas “escuelas”.

## **2.1 Escuelas que no son escuelas**

Nicastro (2015) expresa que la caracterización de la escuela que se construye como objeto de estudio resulta de la relación que se da entre varias cuestiones, de las cuales se pueden citar: las posiciones institucionales, los modos de pensar propios de cada rol respecto del objeto de estudio y trabajo, las concepciones que circulan, los modelos organizacionales, los contextos, los marcos normativos y políticos, las modalidades culturales de funcionamiento, entre otros.

No se trata de relaciones simples, entre superiores e inferiores, o entre lo macro y lo micro, o lo interior y lo exterior; tampoco se trata de niveles de análisis diferenciados. Se habla de instancias que atraviesan el mismo objeto de estudio, en una compleja red que contiene grados de universalidad diferentes, especificidades varias, rasgos típicos, etc. La escuela como tal se ve atravesada y transversalizada por esos significados de diferente alcance, más o menos abstractos, más a menos idiosincráticos, pero siempre inscriptos en una imbricada trama que hace al objeto escuela y lo define como tal (Nicastro, 2015, p.5).

Por lo que se debe pasar de hablar sobre la escuela a reflexionar sobre la escuela. Hacer un alto, como si se tratara de un momento de retorno, de volver a pensar la escuela no sólo desde lo ya sabido sino también desde los atajos, desde lo que hace excepción, desde lo que parece errático. No implica una operación de descarte, ni mucho menos, sí de construcción y reconfiguración, de aproximación, en un movimiento experto que, mientras pone a disposición algo del orden de una respuesta necesaria e indispensable, puede sostener el potencial de interrogación necesario como motor de la producción de otros saberes y conocimientos (Nicastro Sandra, 2015, p.10).

Las Escuelas Públicas Digitales (EPD) son instituciones creadas por el Gobierno de la provincia de San Luis a partir del año 2010. A través de la Universidad de La Punta (ULP) y el Ministerio de Educación pusieron en marcha las EPD llamadas “de terminalidad” (año 2012) haciendo alusión a instituciones escolares que permitirían completar el ciclo orientado del nivel secundario (tres últimos años del nivel). Dichas

escuelas fueron pensadas para aquellas localidades que no cuentan con la total oferta educativa del nivel secundario. Éstas, se desarrollan en el edificio que tiene la escuela primaria de la localidad; sin embargo, no todas las escuelas pudieron desarrollarse dentro de la misma escuela primaria.

A continuación acercamos un fragmento de las entrevistas efectuadas a docentes de las instituciones:

“La única escuela que podemos decir que es una escuela, es la de Batavia porque nuestra escuela digital funciona dentro de la escuela Paula Albarracín, entonces tenemos todas las características y normativas de una escuela. En Navia, funcionamos en un parador que tiene características de un aula...” (Entrevistado N° 3).

Como se puede comprender, no todas las escuelas tienen un lugar apto para poder desarrollar adecuadamente el proceso de enseñanza - aprendizaje ya que varios docentes manifiestan que los lugares que les han cedido para que desarrollen sus clases no son lo suficientemente adecuados para realizar este tipo de tareas:

“... viven otras personas en ese lugar (parador de Navia). Y a veces las condiciones higiénicas con las que te encuentras el lunes no son las mejores y antes de llegar te tienes que poner la 10 y comenzar a limpiar, otras veces no hay agua, otras veces no hay luz y si no hay luz no hay internet; entonces, son muchos factores para tener en cuenta. En esta escuela hemos tenido problemas de higiene digamos, porque no había agua y los baños estaban no sucios, re sucios, quedaba la cocina muy sucia de una semana a otra, o al que le tocaba después de nosotros, el martes, hay veces que se encontraba con el mismo panorama; era complejo, era muy complejo lidiar con eso y bueno...” (Entrevistado N°3).

“Se hacía complicado dar clases porque tenías que limpiar, no podías dar clases en ese chancherío, entonces tenías que limpiar y alguno siempre te ayudaba y ya perdes 15 o 20 minutos de clase. Y quieras o no, a veces genera algún conflicto con los padres, o porque alguno le asigna a un profesor de la clase pasada no se quedaron a limpiar y bueno... cuestiones mundanas, pero que afectan el normal desempeño de una situación de clase. Pero a veces se complicaba eso, el tema de las condiciones sanitarias, sumado a que nosotros (la dupla docente de cada día) les hace el desayuno, si no había agua alguno iba a comprar agua, si no había pan y bueno, salíamos alguno de nosotros al kiosco a comprar el pan o no había azúcar o a veces llevábamos algún poquito nosotros, y bueno cosas mínimas como para hacer más llevadero el día” (Entrevistado N°3).

“Seguimos en la misma escuela de Batavia, es con la única que seguimos compartiendo con la escuela local ¿no?... En mi experiencia es medio chocante, en el sentido de que no tenemos un aula física y tenemos que dar clases en un salón inmenso y como que siempre se pasan alumnos, siempre tenemos las miradas ahí encima. Que, en cierto caso, somos los más grandes, debemos dar el ejemplo; pero también somos los primeros que apuntan si pasa algo, en ese sentido lo veo muy mal. Hubo un tiempo que nos dieron otro espacio, el municipio nos dio un espacio aparte en Batavia, pero bueno por falta de carencia, de calefacción, de la administración del lugar... tuvimos que volver a la escuela” (Entrevistado N°4).

Teniendo en cuenta lo antes mencionado por los docentes, Nicastro (2006) nos invita a reflexionar sobre dos conceptos: el espacio escolar y los lugares.

Respecto del espacio escolar comienza aludiendo a la polisemia de término, desglosando lo que sería el espacio físico y material de la escuela que tiene que ver con el espacio exterior al sujeto que sirve como envase del funcionamiento de la institución.

Es como si nos acercáramos a la escuela y estudiáramos el tamaño de las aulas, su distribución, los pasillos de conexión, otros ambientes disponibles, etc., y de este modo se diera por estudiado el espacio en su totalidad, sobre todo teniendo en cuenta, que es un espacio físico (Nicastro, 2006, p.14).

Pardo (1999) dirá que algunos espacios se resisten a acomodarse a las historias, e intentan mantenerse por fuera de las mismas dejando a quienes se mueven en ellas como espectadores ajenos, que miran desde afuera. Por otro lado, los espacios son un hueco cuando solo son mirados desde una perspectiva fenoménica. Adquieren sensibilidad cuando inscriben la exterioridad, cuando puede pensarse lo que siente estando allí. No es por estar “entre cuatro paredes” que está garantizada la posibilidad de interacción y de experiencia. Es decir, que el espacio, es mucho más que algo para vivenciar.

Y por el otro, al espacio en el cual se lleva a cabo una experiencia, es decir al lugar donde se materializa la dimensión simbólica del espacio escolar, el lugar de las interrelaciones, los modos de hacer, la enseñanza, el aprendizaje, la relación con otros,

etc. De esta forma, Nicastro (2006) propone volver a mirar el espacio escolar como lugar, no sólo caracterizar el espacio físico de la escuela para luego interrogarse por las relaciones que allí se tejen, sino advertir que esas relaciones pueden leerse de otro modo, pueden producir situaciones escolares distintas.

Para finalizar esa categoría, citamos a Berger en su obra “El tamaño de una bolsa” (2004) que nos dice:

El lugar es más que una zona. Un lugar está alrededor de algo. El lugar es la extensión de una presencia o la consecuencia de una acción. Un lugar es lo opuesto a un espacio vacío. Un lugar es donde sucede o ha sucedido algo (Berger, 2004, p.35).

## **2.2 Roles de un docente en la ruralidad**

El docente rural que trabaja en la EPD, se encuentra atravesado por múltiples factores que trasciende su práctica pedagógica y muchas veces lo que realiza lo hace en solitario. Esto, condiciona las relaciones, los vínculos y la comunicación entre: estudiante y profesores, profesores y profesores, profesores y Coordinadores- jefa de programa de la Universidad de la Punta.

La práctica docente se constituye desde la práctica pedagógica pero la trasciende porque implica un conjunto de actividades, interacciones, relaciones que configuran el campo laboral del docente en determinadas condiciones institucionales y sociohistóricas. “La práctica docente puede implicar actividades que van desde las “planificaciones” del trabajo áulico a las actividades de asistencias alimenticias, de salud, legales, de colaboración con documentación de los alumnos u otras” (Achilli, 2001, p.23).

Retomando lo que dice la autora, los docentes de las EPDR a su vez que se responsabilizan por la enseñanza de un campo disciplinar asumen otras tareas y que se integran a sus responsabilidades cotidianas en el marco de la escuela, tales como: hacer tareas administrativas (inscripciones, libretas, llenado de formularios de ANSES, entre otros), tomar el rol de directivos, asistentes sociales, psicólogos ya que los problemas que surja, sean cual sea, los deben resolver en primera instancia los docentes. Es decir,

que la organización de la escuela rural digital involucra el despliegue de toda una serie de tareas que engloba el “cargo docente”.

En relación a esto, Lucia Garay (2013) afirma:

El trabajo docente es, en esencia y naturaleza, colectivo. Primero, porque todo hacer en la escuela es con otros, en alteridad y público. No niega la individuación, sino que la integra (...) Pero su problema, es que está solo para resolverlas. Sé que recuperar el carácter colectivo de su trabajo, y con ello de los procesos pedagógicos, no es algo fácil ni inmediato. Tendrá que proponérselo y sostenerlo como un desafío personal. Porque, en ello, se juega su identidad como trabajador y como sujeto social (p. 28).

Es importante remarcar que los docentes realizan diferentes tareas que exceden a su rol; esto pasa porque en estas escuelas no hay una figura de directivo ni preceptor, simplemente hay un coordinador que trabaja desde las oficinas de la ULP, luego cuando los docentes vuelven a su lugar de origen (la capital) se le comunica a su coordinador lo ocurrido.

Con respecto a esto Lucía Garay, en su texto: Análisis institucional de la Educación y sus organizaciones (1993), distingue entre rol y función.

Los individuos en tanto sujetos, toman posicionamientos en relación a las funciones que desempeñan, a las relaciones que los involucran. Intervienen activamente, posicionándose, a partir de su capacidad singular de producir sentido y de resignificar a través de la subjetividad.

También, hay un “lugar” que cada sujeto tiene anticipadamente asignado en la institución a partir de posiciones sociales y pedagógicas: lugar de alumno, lugar directivo, lugar de enseñante. Desde este concepto podríamos decir que una institución es una trama de posiciones interconectadas más o menos instituidas. Trama compuesta por múltiples redes desde donde se asignan lugares y roles. (p.9)

Teniendo en cuenta los aportes de Lucía Garay (2013), algunos docentes entrevistados manifestaron:

“Cabe aclarar que no solo dábamos clases en estas escuelas, nuestro trabajo en las escuelas es desde director hasta docente, inclusive hasta ordenanza algunas

veces, teníamos que hacer todo. Somos nosotros los que somos responsables de todo, en ese momento somos responsables de la parte edilicia, somos responsables de todo los materiales que tenemos ahí, somos responsables de los alumnos... de todo, de llevar papeles a la Universidad de La Punta, de firmar... todo, somos director, preceptor, administrativo, secretario, docente y ordenanza” (Entrevistado N°7).

“Es una lista larga... Psicólogo, administrativo jajaja... Docente en primer lugar, después tenés de todo, psicólogo, administrativo, juez del pueblo, policía. Es muy amplia la tarea del docente. En las escuelas rurales, se lleva el nombre de docente porque esa es la actividad digamos por la cual vas a la localidad, pero terminas desarrollando miles de experiencias y otras actividades que jamás hubieras esperado; y que no tenes las herramientas o estás capacitado; sino que se empieza a desarrollar o a empezar a resolver por una cuestión humana, de tratar de resolver los problemas, los casos y porque todos recurren también a la figura del docente. Pero tampoco estamos capacitados obviamente para resolver todos los casos, sino... bueno, más de lo que se desarrolla dentro del aula, que para eso fuimos contratados no se esperan otras cuestiones que sí aparecen en la práctica” (Entrevistado N°2).

“La idea es dar clases ¿sí? Yo desde el principio lo que puse por encima, mi tarea es ir y dar clase; siempre estuve en contra de decir, bueno pasa esto y tenemos que hacer esto... no, no es mi trabajo. Pero mirando, analizando y recordando el contrato que tengo, por contrato... si hace falta esto, vos tenes que cubrirlo, si hace falta aquello vos tenes que cubrirlo según la Universidad de La Punta, entonces vos tenés que... de hecho por ahí el profe Dani ha estado con sus alumnos y que se yo los chicos quieren la merienda o el desayuno y bueno les tenes que hacer el desayuno para que los chicos bueno toman el té o cosas así, si tienes que limpiar, tenes que limpiar... hay cosas para hacer ¿sí? Hay cosas para hacer. Ojalá sea que sos el profe de educación física y nada más. Mientras das clases, viene una tutora para saber las condiciones en las que está su hijo, o te mandan un trabajo administrativo que tienes que llenar tal Drive o tienes que llenar tal cosas, entonces siempre estás haciendo un trabajo que no te corresponde hacer a vos y vos lo tienes que hacer. Hay muchas cosas que vos decís, no me pagan por esto, pero lo tienes que hacer” (Entrevistado N°7).

Estos escenarios, se viven a diario en las escuelas y no es posible brindar una respuesta inmediata (enviada por las autoridades) por lo que el docente a cargo del aula, debe actuar, decidir y luego aceptar las consecuencias, ya que no hay protocolo diseñado desde el programa de EPDR, para todos los imprevistos que pueden surgir.

Esta dificultad, no es solamente percibida y experimentada por los docentes, sino que para el coordinador y jefa del programa resulta complejo gestionar, coordinar y brindar respuestas a la distancia, ya que muchas veces los canales de comunicación no siempre son efectivos debido a la señal del celular y a la conectividad.

Es importante advertir que la ubicación y sede laboral de cada coordinador de circuito rural, y de la jefa del programa se sitúa en la Universidad de la Punta (ULP), como bien sabemos, las localidades se encuentran alejadas geográficamente (de San Luis, Capital a Navia unos 224 km aproximadamente y de San Luis, Capital a Batavia 220 km aproximadamente). Lo que posiciona a la jefa del programa y coordinador como mediadores a la distancia y al docente (ubicado en el espacio local de la escuela) como el comunicador de todos los mensajes oficiales y decisiones. En este sentido, la jefa del programa especifica cuáles son sus funciones:

“No solo coordino las 34 escuelas públicas digitales rurales que hay en toda la provincia sino también las 63 escuelas públicas digitales para adultos que también están en toda la provincia. Entonces lo que significa esto es la coordinación del trabajo docente, la coordinación con las otras instituciones donde funcionan estas escuelas públicas digitales. En las sedes para adultos lo mismo, no funcionamos en general en escuelas, pero funcionamos en espacios que dependen de otros ministerios o de otras sedes gubernamentales, entonces el uso del espacio físico, la coordinación de los espacios, de los horarios, el seguimiento del trabajo docente, el seguimiento de los alumnos, todo lo que tiene que ver con cuestiones pedagógicas de los alumnos y todo lo que tiene que ver con actualización del trabajo docente, los diseños curriculares, la actualización de esos contenidos, todo lo que significa ahora en cuestiones de plataformas, la utilización de nuevas plataformas, la coordinación de la entrega de documentación que por supuesto hay un equipo que trabaja conmigo” (Entrevistada N°8).

En relación a lo comentado por la jefa del programa (si bien aclaró que tiene personas que la ayudan) ¿es viable que dos o tres personas lleven a cabo una gran cantidad de tareas en las escuelas involucradas? ¿Cuál es el grado de efectividad de las mismas, si los docentes dicen ser quiénes realizan todas las tareas administrativas en las escuelas y que no se sienten acompañados por sus directivos? ¿La jefa de programa y el coordinador sobrecargan a los docentes con tareas y responsabilidades debido a las circunstancias? ¿Cómo considera la jefa del programa el desempeño docente, como educadores que van a dictar clases, o como personas que cumplen diferentes roles

dependiendo de las necesidades de cada escuela? ¿Por qué la jefa del programa y los coordinadores no viajan a las localidades para conocer las realidades de las escuelas? Algunas preguntas para reflexionar sobre las funciones de la jefa del programa y sobre las tareas del docente.

En las entrevistas, los docentes plantean que son sobrecargados por tareas administrativas que no les corresponden, a su vez manifiestan que deben hacerse cargo de todo, porque nadie brinda respuestas, ni ayuda, no hay directivo, no hay preceptor y por lo tanto, ellos deben cumplir con diferentes funciones y roles.

También, manifiestan la falta de acompañamiento, contención y seguimiento por parte del coordinador y jefa del programa frente a situaciones que exceden sus responsabilidades e incluso en algunos casos no poseían la formación ni las herramientas para enfrentar las problemáticas.

“El docente aparte de ser docente, además de clases, también tiene que llevar archivos, documentos de alumnos, ser tutor de alguna escuela, ser la cara visible para ciertas ocasiones que se van presentando día a día cuando vienen los padres; el docente está a cargo de toda la inquietud de los padres y no una autoridad formal... Es un trabajo muy a pulmón por parte del docente también. Administrativamente este último año se han recortado muchísimo la parte de coordinación, de psicopedagoga, el gabinete psicopedagógico, no sé si lo tenemos, han dejado muchos puestos y también más responsabilidad tiene el docente. Es más, ahora en situación de pandemia tuvimos que viajar dos veces a llevar equipos y ver cómo estaban las sedes, hablar con los padres. Pero la cara visible de todo el proyecto es el docente, ahora un Coordinador cada tres circuitos y la Jefa del Programa, nada más (Entrevistado N°6).

La ausencia y la falta de acompañamiento, son dos aspectos que dificultan cualquier práctica educativa, pero en un lugar donde la distancia y el aislamiento, siempre fueron problemáticas específicas, caracterizadas por una notable desigualdad en cuanto al acceso a las oportunidades, a bienes y servicios y a la comunicación; no podría pensarse debido a que las escuelas responden a un modelo digital. Esta soledad podría haber sido “subsana” con herramientas digitales, de coordinadores que pudiendo estar conectados a la red, conocieran (aunque sea a la distancia) el contexto en que están inmersas las escuelas, las problemáticas de los estudiantes y las necesidades de los docentes.

Ozollo Fernanda (2021) habla acerca de que:

Es necesario rescatar y analizar las nuevas formas de comunicación con el mundo, de aprender, de leer, de producir, de jugar, de relacionarnos; una manera de socialización diferente, que potencia lo social como característica de habitar esta cultura resignificada en redes y comunidades (Ozollo, 2021, p.6).

Cáceres (2017) propone una definición general del concepto de sociabilidad virtual:

Una forma de sociabilidad, con características propias y en parte diferentes a la sociabilidad presencial, que se genera por la mediación de la tecnología. Las nuevas formas de ser, estar y desenvolverse en la vida cotidiana y de relacionarse sin la necesidad de interacción física. En esta definición subyace algunas ideas que merece la pena destacar: en primer lugar, la importancia de la interacción como aspecto consustancial al ser humano; en segundo lugar, la relevancia de las nuevas posibilidades que se ofrecen para la conectividad constante y, en tercer lugar, el valor que adquiere lo social en este contexto. En el momento actual la presencia de la tecnología repercute inexorablemente sobre cómo las personas nos construimos y nos relacionamos, generándose un nuevo espacio de sociabilidad en el ecosistema digital” (Cáceres et al., 2017, p.3).

Lo mencionado anteriormente, implica la comprensión en primera instancia de las dos modalidades que se han puesto en coexistencias y como “posible normalidad”, es decir, comprender el hecho educativo en la modalidad de la presencia física y de la misma manera en la modalidad de la presencia virtual (educación a distancia, e-learning, digital, entre otras).

La modalidad de educación virtual se constituye en opciones éticas, políticas, pedagógicas y didácticas, en las que los componentes del proceso educativo se ven alterados, principalmente, en sus coordenadas tiempo y espacio. Cualquiera sea, crea las condiciones -simbólicas y materiales- para enseñar y aprender, en el marco de un encuadre pedagógico y didáctico específico generado y/o seleccionado en función de metas político institucionales. Cualquiera de estas

modalidades implica indefectiblemente garantizar la accesibilidad a los escenarios y experiencias digitales (tanto en lo que hace a dispositivos, a la conectividad y, a la formación y acompañamiento). Los ambientes digitales no reemplazan los procesos de educación de presencia física, sino que ofrecen nuevos escenarios para promover experiencias diversas y complementarias en la experiencia de aprendizaje (Ozollo, 2021, p.8).

Por todo lo desarrollado en párrafos anteriores, es que se vuelve necesario reflexionar y mejorar la poca comunicación y acompañamiento, que, debido a la organización y estructura institucional y jerarquías, dificultan la tarea del docente rural de escuelas digitales, a través de la falta de respuestas y de resolución de problemas por parte de las autoridades competentes. Como dice Dussel:

El desafío pedagógico que implica el escenario mediado tecnológicamente abarca, por lo tanto, no solo transformaciones del espacio y del tiempo, sino también la reorganización de los saberes y la redefinición de la comunicación y de las relaciones de autoridad (Dussel, 2018, p.149).

De lo expuesto aquí, comienzan a plantearse ciertos interrogantes en referencia al concepto de “escuela digital” y su institucionalización bajo el objetivo de educar a los jóvenes de los sectores rurales. Pareciera ser que “la escuela digital” toma este nombre porque se educa, en parte, mediante el uso de herramientas tecnológicas, las que por cierto, también son precarias (ej, dificultades para el acceso a internet). El conjunto de condiciones -materiales y simbólicas- para que tengan lugar los procesos de enseñanza y aprendizaje, están lejos de poder concretarse.

### **Categoría 3: Las TIC en las escuelas rurales: en busca de la igualdad de oportunidades y la transformación del sistema educativo.**

Las TIC se han hecho presentes en la educación y en el resto de los ámbitos de la sociedad. Esto, más que una “novedad pasajera” es una realidad que debe ser aceptada si queremos abordar la complejidad de la relación entre educación y tecnologías (Lugo, 2010, p.65).

En esta categoría, nos aproximamos a las “TIC en las Escuelas Públicas Digitales Rurales”, buscando conocer a partir de las experiencias de los educadores entrevistados, los desafíos de las mismas, para que puedan acceder y ser beneficiarios todos los habitantes de la Provincia, tal como propone la Ley de Escuelas Públicas Digitales.

A partir del discurso de los entrevistados, se problematizaron dos aspectos: a) Conocimiento de las TIC: formación y capacitación docente de las EPDR. Aquí se pone en tensión las capacitaciones brindadas por la ULP y su correcta o no, implementación en las escuelas rurales; y b) Los docentes y el uso de las TIC ¿herramientas de aprendizaje o recurso didáctico? En este apartado se describe la utilización de las TIC en el aula como un mero recurso o una verdadera transformación de la enseñanza.

### **3.1 Conocimiento de las TIC: formación y capacitación docente de las EPDR**

El cambio tecnológico y el giro cultural que hemos vivido en los últimos años, representan para la escuela un desafío diferente del que hasta ahora se venía planteando, ya que ponen en cuestión sus principios básicos, sus formas ya probadas de enseñanza-aprendizaje, su estructura organizacional y edilicia, así como las capacidades de quienes están al frente de los procesos educativos (Dussel y Quevedo, 2010, p.63).

En este apartado, se problematiza la formación y capacitación docente de las EPDR, poniendo en tensión la función de quienes están al frente de los procesos educativos. Por un lado, analizamos el papel de los responsables de diseñar y garantizar las políticas educativas (agentes del Estado, del Ministerio de Educación y jefa del programa de EPD) y el cumplimiento de las leyes (en este caso de la Ley de Educación Nacional 26.206 y la Ley de EPD) que aseguran brindar entre otros aspectos, la capacitación permanente y gratuita a los educadores. Por otro lado, los responsables directos de la

enseñanza: los docentes, formadores capacitados, inmersos en un sistema pedagógico que utiliza como herramienta principal las TIC para la construcción del aprendizaje. “Ambas partes deben permanecer en equilibrio y trabajar conjuntamente, para conseguir que las TIC sean utilizadas como una “herramienta efectiva en los aprendizajes” (Hepp, 2008, p.74) y lograr una transformación real en la educación.

Consideramos que la capacitación docente, puede entenderse como:

Un proceso de actualización que posibilita al docente, a realizar su práctica pedagógica y profesional de manera significativa, pertinente y adecuada al contexto social en que se aplicará, por lo que esta formación se presenta articulada al ejercicio de la práctica pedagógica y a formas de entenderla e inscribirla en los contextos sociales donde se realiza (Camargo Abello et al., 2004, p.81).

Frente a esto, un docente cuenta:

“Actualmente te digo, este último año ha pasado mucho que desde la Universidad (antes no pasaba, cuando entre no pasaba era opcional el tema capacitaciones, el tema de Google por ejemplo si uno quería lo hacían, alguna otra capacitación como la de ESI... no se te estoy nombrando algunas que se me vienen ahora) hoy en día, este último año, han estado muy pendiente de estas capacitaciones y nos han exigido que las hagamos...si no tienes el mínimo conocimiento “quedas desnudo” entonces está pasando que gracias a eso que nos hicieron hacer el año pasado, nosotros hoy en día, por lo que he hablado en la mayoría de los casos no hemos tenido problemas” (Entrevistado N°5).

Teniendo en cuenta las palabras del docente, consideramos importante los aportes de Carrasco (2017) en su texto: Enseñando y Aprendiendo en el Hipermundo, en la Era Digital, quien afirma que “incluir las TIC en la enseñanza, puede ayudar a desarrollar ciertas competencias de la sociedad del conocimiento tales como aprendizaje independiente, lectura crítica, confianza en el uso de información, tecnologías de un área específica y gestión del conocimiento” (p.21). Competencias que solo pueden adquirirse, en primer lugar, si quienes están al frente de la enseñanza, han recibido capacitación previa (y permanente) para utilizar pedagógicamente las TIC, y, en segundo lugar, si los educadores adaptan y modifican sus estrategias metodológicas y

didácticas, para resignificar los contenidos que desde la enseñanza tradicional resultan ajenos a los estudiantes actuales.

La capacitación docente, ocupa un lugar fundamental para garantizar el cumplimiento del objetivo (de las EPD) de beneficiar a la sociedad en la incorporación y generación de conocimientos, como así también el desarrollo de actitudes que aporten a la creatividad, productividad y libertad de pensamiento, tendientes a lograr una continua evolución en el contexto actual de la Sociedad del Conocimiento (Ley N° II-0738-2010, Artículo N°1).

Pero en la realidad, nos encontramos con un escenario diferente, tal como manifiesta un docente:

“Con respecto a las capacitaciones siempre se nos capacitó, permanentemente. Por ahí había... tan loco, que repetíamos la capacitación, por ejemplo vos lo veías y al mes y medio te volvían a que la repitieras y tenías que hacerlas; y en este último tiempo cargaron los cursos de las herramientas de Google, nos hicieron hacer el curso de Educador de Google donde nos hicieron firmar como una declaración jurada que teníamos que sí o sí tener como requisito como educadores digitales tener aprobado ese curso; hubieron muchísimos profes que desaprobaron, intentaron varias veces hacer el curso hasta que lo hicieron y aprobaron; ahora está también la parte del nivel II, esos cursos tiene reválida, que vos tienes que rendir... cada año y medio creo que tenes que hacer la reválida y bueno, es para que te sigas actualizando y tengas frescos esos conocimientos. Cuando nos hicieron firmar esa declaración, nos dijeron que estos cursos se iban a tener en cuenta para la renovación de contratos que se hacen cada 6 meses. No sé si esto nos lo dijeron para asustarnos para decirte bueno, apurate con esto y aprobalo, fue algo como para que los profes que habían desaprobado varias veces se pusieran un poquito más las pilas y lo aprobaran” (Entrevistado N°7).

Sin embargo, estas capacitaciones, no pueden lograrse de una manera “forzada”, tal como afirmó un docente anteriormente. La incorporación a la fuerza pone de manifiesto la necesidad de su integración de manera procesual. Lugo (2010), presenta etapas para clasificar el avance de los países, según las iniciativas que desarrollan para integrar las TIC en el sistema educativo, se reconocen cuatro etapas de integración:

1. Etapa Emergente: Países con iniciativas en etapas iniciales, en desarrollo y con limitaciones severas de diversa índole (conectividad, financiamiento sostenido, debilidad institucional, diversidad cultural y bilingüismo).

2. Etapa de aplicación: Países con iniciativas y resultados concretos (experiencias piloto) en proceso de consolidación, pero con debilidad en la articulación de diferentes iniciativas y/o limitaciones relevantes en conectividad.

3. Etapa de integración: Países con un programa nacional/regional de integración TIC, de alcance masivo, asumido como política de Estado y con apoyo político, con historia de logros, con conectividad extendida y articulación de las diferentes iniciativas.

4. Etapa de transformación: Países donde las escuelas han incorporado las TIC de manera sistemática e integral en el proceso de enseñanza/aprendizaje y en la organización de la tarea del docente (2010, p.60).

Nuestro país, junto con Chile, Uruguay, México, Brasil, Costa Rica y Colombia, se encuentra en la etapa de integración de las TIC en el sistema educativo, ya que, según las investigaciones en esta etapa, “las escuelas no sólo cuentan con recursos tecnológicos, sino que se ha comenzado a capacitar a los docentes y se ha integrado el uso de las TIC en la currícula”. (Lugo, 2010, p.61). Pero hay que tener en cuenta:

Que, a la hora de implementar los programas o proyectos de integración, cada país debe enfrentarse a diferentes problemas: la dificultad de continuidad, la escasez de recursos económicos, la diferencia de experiencia entre alumnos y profesores, la resistencia de los docentes y directivos al uso de estas nuevas tecnologías por miedo a lo nuevo, en suma, cada gobierno deberá intentar superar estos obstáculos, que se presentan (Lugo, ob.cit, 2010, p.62).

En relación a lo narrado anteriormente, docentes y jefa del programa expresan:

“Una de las desventajas en las escuelas rurales es el acceso, es clave principal el acceso, no tienen acceso y... Por ahí, en una localidad, en un paraje hay una sola antena que son las del gobierno de WI-FI y muchas veces la señal no alcanza a cubrir a todos. En segundo lugar, los medios, si no tienen celulares adecuados para bajar aplicaciones o para poder acceder a ciertos tipos de presentaciones,

por ejemplo, de pdf, etc. o computadoras tampoco lo pueden lograr. Entonces como que los medios y el acceso a internet son las primeras desventajas de usar las TIC en estos lugares” (Entrevistado N°2).

“Por ahí nos pasaba que bueno... en Navia podían estar tres o cuatro días sin internet por muchos motivos... Y ahí tratábamos de... cuando ya teníamos uno o dos días sin contacto... si era con todo un pueblo porque era general, pero si es con el alumno puntualmente se trataba de mandar mensajes por WhatsApp, tratar de conocer la situación del alumno... Se trataba de buscar por qué la falta, muchas veces nos encontrábamos que los chicos se iban al campo a trabajar” (Entrevistado N°6)

“Es que en realidad en el interior o hay WI-FI o... no hay otra opción. No es que hay una empresa de Mega Cable como acá en San Luis o en Villa Mercedes; entonces lo que se hace es gestionar el reclamo correspondiente a la autopista de la información hasta que se restablezca el servicio. Pero digamos, no es una responsabilidad del docente, es una cuestión de conectividad” (Entrevistada N°8).

Tomando lo que dice la entrevistada N°8 “...no es una responsabilidad del docente, es una cuestión de conectividad” retomo lo que dice López López, P. y Samek, T. (2009) en su texto: *Inclusión digital: un nuevo derecho humano, sobre la conectividad como derecho digital*.

Siguiendo a la profesora Yolanda Gómez Sánchez (2004):

Esta generación de derechos proviene, por un lado, de nuevas reivindicaciones de los ciudadanos y, por otro, de las transformaciones tecnológicas, de los nuevos conocimientos científicos y de su aplicación a diversos campos de la vida humana. Por tanto, señala, Gómez Sánchez, si las anteriores generaciones fueron producto de la evolución política, ésta es producto de la evolución social, científica y técnica. (Yolanda Gomez Sanchez, 2004, p.4)

Se trata de nuevos derechos o bien de antiguos derechos, pero redefinidos. Seguimos a Gómez Sánchez en este apartado, que distingue tres bloques de derechos:

a) Los derechos relativos a la protección del ecosistema y al patrimonio de la humanidad.

b) Los derechos relativos a nuevo estatuto jurídico sobre la vida humana.

c) Los derechos derivados de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información. (p.5)

En este caso solo nos detendremos en el tercer grupo llamado Derechos de solidaridad, que es el punto C. Por lo que incluiría los siguientes derechos:

1. Derechos a la comunicación y a la información: información completa y veraz; derecho de acceso a la información de relevancia para la Humanidad; derecho a la información genética; derecho a comunicar libremente ideas, pensamientos y opiniones; derecho de acceso a los medios técnicos de comunicación públicos y privados; autodeterminación informativa; derecho a la protección de datos de carácter personal y familiar.

2. Derechos en la red: derechos informáticos, derecho a conocer la identidad del emisor de informaciones y opiniones, derecho a la vida privada en la red, al honor y a la propia imagen, propiedad intelectual e industrial en la red.

3. Derechos de los menores.

Podemos entender que la inclusión digital es un nuevo derecho humano procedente del nuevo entorno tecnológico que ha creado la red. Los avances en información y comunicación deben ser disfrutados por todos los seres humanos, y cabe considerar que en la actualidad exclusión digital equivale a exclusión social (Bustamante Donas, 2007, p.6).

Sin embargo, el uso regular, masivo, de TIC por parte de los profesores sigue siendo un desafío para las políticas públicas.

Las razones para las bajas tasas de uso son múltiples y bastante conocidas: escasa preparación de los profesores en centros de formación docente; insuficiente tiempo para conocer y practicar con software de uso pedagógico; pocos modelos de uso de aula; baja confiabilidad del equipamiento; etcétera. (Hepp, 2008, p.72).

En este apartado, buscamos poner en tensión, la función de las políticas educativas (el Estado) y el compromiso de los educadores (docentes) con respecto a la capacitación en TIC, es necesario comprender que si los docentes no tienen conocimientos en el uso de

herramientas tecnológicas y tampoco tienen los recursos mínimos disponibles y en buen estado, es difícil lograr una transformación real en la cultura escolar.

Nuestra reflexión final, es que si bien a los docentes se los “capacita constantemente” no han sido tan significativas para desarrollarse en escuelas rurales porque los estudiantes no tienen los recursos tecnológicos adecuados y mucho menos el conocimiento para poder utilizarlas correctamente. Consideramos que esto sucede, como lo expresa uno de los docentes más adelante, porque ellos no tienen el tiempo suficiente como para poder capacitar a los estudiantes y al mismo tiempo enseñarles contenidos disciplinares.

“...Creo que es algo muy importante que no saben, hoy en día le das una pregunta al alumno; y lo que va hacer es copiar toda la pregunta con los signos y todo, pegarla y dar enter... van a buscar eso... Igual tampoco es solamente googlear, vos le das cualquier programa a los alumnos y no saben, vos les sacas Facebook o Youtube, no conocen nada más” (Entrevistado N°4).

“Cómo redactar un mail por ejemplo, que es algo que nosotros creemos básico, pero hay muchos chicos que no lo saben porque no han crecido con una computadora” (Entrevistado N°5).

“...tiene algunas desventajas por ahí de saber explicar, de enseñarle el uso de las aplicaciones a los propios chicos ¿sí? No quiere decir que nosotros la usemos los chicos ya la saben usar; entonces por ahí necesitamos... lo que yo veo, y lo que veo en la mayoría de los circuitos no es tampoco por decir los profes o el profe de tecnología quizás llegue a dar mal el contenido de su diseño curricular se tiene que centrar en facilitarnos o facilitar el trabajo en cuanto a las TIC o al uso de herramientas a las otras materias que las pueden llegar a usar. Entonces, eee si estamos en la parte de desventaja que los chicos no saben usar las aplicaciones en sí, no saben usarla para responder a tal tarea de tal materia porque todos los estamos viendo en las capacitaciones de cada actividad y por ahí vos ves cosas que por ahí decís chicos tienen que hacer esto y esto, tienes que enviarles video para ver cómo lo van mandando...” (Entrevistado N°7).

Si bien los coordinadores, jefa de programa y agentes del ministerio de educación, efectúan el cumplimiento de las leyes que posicionan a la capacitación docente como un derecho, las mismas no pueden ser llevadas a cabo de manera significativa tanto para docentes como estudiantes.

En este apartado, las TIC en las escuelas rurales: En busca de la igualdad de oportunidades y la transformación del sistema educativo, se buscó poner en tensión diferentes aspectos que consideramos pueden influir en el acceso o no a la igualdad de oportunidades y a la transformación de la cultura escolar.

Entendiendo que la igualdad de oportunidades se logra cuando todos los estudiantes alcanzan mejores resultados de aprendizaje y mejores condiciones de acceso y permanencia en la educación; esto se logra cuando tanto el docente como el estudiante logran una alfabetización digital.

En la revista digital para profesionales de la enseñanza “Alfabetización digital en la educación” refieren que:

La alfabetización digital representa la habilidad de un individuo para realizar tareas efectivamente en un ambiente digital, donde “digital” significa la información representada en forma numérica y utilizada por las computadoras y, alfabetización incluye la habilidad de leer e interpretar los textos, sonidos e imágenes (media), reproducir datos a través de la manipulación digital además de evaluar y aplicar nuevo conocimiento adquirido por las comunidades digitales (Sonia Vega Álvarez, 2011, p.1).

La Sociedad de la Información y el Conocimiento debe ser considerada, antes que nada, una sociedad de personas, no de tecnologías, de ahí que el punto clave para que la sociedad avance en la lucha contra la brecha digital y que se ve afectada directamente en la educación. De ahí también que la prioridad social por excelencia no debiera ser otra que la inversión en conocimiento y eso significa que, antes que nada, lo que hay que enseñar es aprender a aprender. No se trata de un juego de palabras, sino de un cambio cultural muy importante que afecta de lleno a cualquier proyecto de alfabetización digital, porque, en definitiva, estar alfabetizado digitalmente es poseer la capacitación tecnológica imprescindible para sobrevivir en la Sociedad de la Información y poder actuar críticamente sobre ella. De la educación digital depende, pues, un gran proyecto transformador de extraordinarias consecuencias políticas, económicas y sociales (Sonia Vega Álvarez, 2011, p.2).

Los docentes se enfrentan a retos importantes: los estudiantes están hiperestimulados y son capaces de atender a varios “focos de atención” al

mismo tiempo, destreza adquirida por el diario contacto de tecnologías, aunque con la incapacidad de mantener la atención a prolongados discursos didácticos. Es muy importante, para el éxito de la incorporación de las TIC en las aulas, recordar que no se trata de elegir aquellas tecnologías o conocimientos técnicos instrumentales que puedan parecer adecuados o interesantes por su propio diseño, sino que debe pensarse en cómo pueden ser adaptados (las mismas TIC y los programas de capacitación) a las necesidades reales de los profesores y su utilidad educativa, de manera que sean asimilados y formen parte de un proceso de alfabetización. Entonces, se debe entender la urgencia del cambio de rol del profesor, de transmisor de conocimiento a mediador y facilitador del proceso de enseñanza - aprendizaje, teniendo siempre presente que las tecnologías son valiosas sólo en el sentido de su integración en la práctica educativa y actividades pedagógicas diseñadas por el profesor (Sonia Vega Álvarez, 2011, p.4).

La habilidad por sí sola o la competencia para manejar herramientas e instrumentos tecnológicos (teléfonos móviles, iPods, PC, etc.) no implica la calidad de ser un alfabeto digital. La alfabetización digital hoy es un proceso de la cultura bastante más amplio, que consiste en poseer los rudimentos necesarios para moverse con las nuevas tecnologías. Especialmente en Internet, acceder a nuevos contenidos, relacionarse con otros y aprovechar nuevas oportunidades a través de las distintas aplicaciones que los medios digitales ponen a disposición de la sociedad. (Sonia Vega Álvarez, 2011, p.7).

Con respecto a lo desarrollado anteriormente, podemos decir que el modelo de EPD en la Ruralidad, intentó subsanar las diferencias y las problemáticas del contexto y de los estudiantes, ya que, a partir de la utilización de los dispositivos digitales, de la modalidad modular, autorregulada y personalizada, busca sostener a los estudiantes que presentaban diversas problemáticas, permitiéndoles el acceso a la terminalidad del nivel secundario.

Pero las intenciones de lograr que las TIC fueran un elemento que “igualara las oportunidades y elevaría la calidad y el nivel de la educación de manera automática” sigue siendo hasta el momento solo una intención.

Las TIC, continúan siendo solo un recurso didáctico, que si no va acompañada de la formación y guía del docente, lejos de motivar a los estudiantes, los distrae con su ilimitado acceso al mundo digital. Ante esto docentes expresa:

“Si el docente no explica bien el uso de la herramienta el alumno no sabe cómo ocuparla; por ahí también va otra desventaja puntual es el compromiso con el alumno, porque el docente puede tener la mejor herramienta y al alumno no le llega y no te la va a ver a la mejor herramienta” (Entrevistado N°6).

“Nosotros nos enriquecemos con muchos cursos pero no llegamos a decir, bueno nos vamos a tomar... no nos dan el tiempo tampoco a nosotros de hacerlo porque tenemos que seguir un diseño curricular con contenidos que tiene que llegar a los pibes y que tienen que seguir avanzando, pero no decís che bueno esta clase nos la vamos a tomar para aprender esto, para aprender el uso de esta aplicación ¿sí? No lo hacemos” (Entrevistado N°7).

“Transformar las escuelas a través de las TIC requiere un cambio organizacional significativo, además de la inversión en infraestructura y la capacitación de los docentes” (Morrissey, 2008, p.83).

Consideramos necesario, agregar en nuestras reflexiones, los aportes de Cabero y Ruiz, quienes sostienen que la incorporación de las TIC:

Debe ser perfectamente planificada desde el terreno educativo, por una parte, para empoderar a las personas y facilitar su inclusión social y digital, tanto a la educación en particular como a la sociedad en general, y por otra, para favorecer el desarrollo de la persona” (2017, p.25).

Las TIC, podrán convertirse en herramientas que brindan igualdad de oportunidades, e inician la etapa de transformación en la cultura escolar, sólo si las políticas públicas asumen la responsabilidad y la mantienen, trabajando en conjunto con el compromiso de los agentes del sistema educativo.

### **3.2 Los docentes y el uso de las TIC ¿herramientas de aprendizaje o recurso didáctico?**

Este apartado presenta las diversas posturas que los docentes entrevistados tienen frente a las TIC y su uso. Buscando conocer cuáles han sido las experiencias que han tenido en relación al proceso de enseñanza - aprendizaje atravesada por las TIC, para reflexionar sobre la utilización de las mismas como herramientas de aprendizaje o solo como recurso didáctico.

Frente a lo planteado unos docentes exponen:

“Las clases se podían dictar de manera normal, pero en la instancia presencial. Al momento de realizar un seguimiento a los alumnos o de entrega de trabajos virtuales, ahí si no tienes la formación o los conocimientos mínimos en estas nuevas tecnologías se complicaba hacer el seguimiento, hacer las correcciones, hacer la retroalimentación con el estudiante, heee... la clase de manera presencial si se puede seguir dictando con la metodología que utilizamos tradicionalmente, el pizarrón, la tiza que todas las escuelas lo tenían a todos esos elementos. Pero tenemos que tener en cuenta que nosotros, la máxima cantidad de horas que estábamos en una escuela eran 4 horas y si nosotros le planteábamos al estudiante trabajos prácticos o evaluaciones domiciliarias el seguimiento ese lo tenías que hacer de alguna manera o con una herramienta virtual sino tienes los conocimientos mínimos era imposible, hasta no volverlo a ver de nuevo la próxima semana... Todo esto se daba porque a las escuelas íbamos una vez a la semana por institución, entonces si nosotros les planteábamos actividades y esas actividades no se seguían bajo recurso tecnológico lo volvíamos a ver de acá a una semana y así es imposible llevar adelante el año o los contenidos que se dan en clases de 4 horas por semana” (Entrevistado N°2).

Las TIC son una realización social que facilitan los procesos de información y comunicación, gracias a los diversos desarrollos tecnológicos, en aras de una construcción y extensión del conocimiento que derive en la satisfacción de las necesidades de los integrantes de una determinada organización social (Baelo Álvarez y Cantón Mayo, 2009, p.2).

También es importante destacar que las TIC son parte de la Sociedad del Conocimiento, a esta, se la entiende como:

Aquella en que los ciudadanos disponen de un acceso prácticamente ilimitado e inmediato a la información, y en la que ésta, su procesamiento y transmisión actúan como factores decisivos en toda la actividad de los individuos, desde sus relaciones económicas hasta el ocio y la vida pública. (Sanz - Magallón, 2000, p. 10).

El teórico en filosofía de la comunicación y medios de difusión y subdirector general de la UNESCO para la Comunicación y la Información, Abdul Waheed Khan, expone así la diferencia entre Sociedad de la Información y Sociedad del Conocimiento (UNESCO, 2003):

Los dos conceptos son complementarios. La Sociedad de la Información es la piedra angular de las Sociedades del Conocimiento. Mientras que el concepto de “Sociedad de la Información” está vinculado a la idea de “innovación tecnológica”, el concepto de “Sociedades del Conocimiento” incluye una dimensión de transformación social, cultural, económica, política e institucional, y una perspectiva más pluralista y de desarrollo. [...] el conocimiento es importante [...] para el empoderamiento y el desarrollo de todos los sectores de la sociedad. Por lo tanto, el papel de las TIC se extiende al desarrollo humano en general, y al aprendizaje permanente.

La generación de conocimiento implica la existencia de información previa, pero requiere de la experiencia y el aprendizaje previos en términos de asignación de sentido, que son los que le generan su verdadero valor; sin embargo, en términos de asignación el valor social, la transmisión de información no es garantía de generación de conocimiento (Casas Pérez, 2010, p.23).

Por lo tanto, tratar como iguales a la información y el conocimiento deja en la sombra a actividades y capacidades humanas muy fundamentales, como el aprendizaje y la cognición. (Steinmueller, 2002, p.7).

Para que exista conocimiento, es necesario, no únicamente recibir la información para conocerla, sino también que el sujeto traduzca la información y la interprete como verdadera aportándole cierta carga de significación social, la diseminación de la información no garantiza por sí sola el conocimiento (Casas Pérez, 2010, p.30).

Adherimos a esta postura de las TIC en la educación, ya que nos posicionamos como facilitadoras del proceso de información, comunicación y conocimiento, destacando que poseen mecanismos de mejora social, si se utilizan responsablemente y si el Estado

invierte no sólo en “herramientas digitales”, sino en capacitación, formación, concientización, fomentando el conocimiento y el manejo de las TIC, para todos los ciudadanos.

El objeto de esta investigación nos invita a conocer sobre las condiciones institucionales que configuran la práctica docente y que éstas están determinadas por el uso de las TIC en el aula en el contexto rural. Y un aspecto común de las TIC, es la afirmación de que la presencia de éstas en la sociedad y en el sistema educativo, “han provocado una suerte de revolución en la economía, la política y la cultura, que transformó profundamente las formas de producir riqueza, de interactuar socialmente, de definir las identidades y de producir y hacer circular el conocimiento” (Dussel y Quevedo, 2010, p.9).

El uso de las TIC como herramienta de aprendizaje, es especialmente interesante en las escuelas pertenecientes a contextos rurales, debido a que no tiene fronteras y es igualmente novedosa y creativa en todos los sectores socioeconómicos, ya que brinda oportunidades de acceso a todos los niños y jóvenes que las usan.

Sin embargo, debido a las características propias del contexto rural de las localidades del Departamento Gobernador Dupuy de la provincia de San Luis (la falta de servicios y recursos básicos que se necesitan para brindar una educación digital, la falta de capacitación significativas de docente y estudiantes, entre otros aspectos), nos encontramos ante un escenario con limitaciones severas de diversa índole, tal como afirma Lugo al describir las características de los países que se encuentran en esta primera etapa.

América Latina es una clara muestra de las desigualdades y heterogeneidad que pueden existir dentro de una misma región y dentro de cada país. Dentro de este contexto, se le impone lograr (con la integración TIC en sus sistemas educativos) una democratización equitativa de estas tecnologías, con mayor calidad en el aprendizaje. Esto implica, necesariamente, una superación del paradigma pedagógico tradicional y un cambio en la cultura escolar (Lugo, 2010, p.65).

Por lo tanto, para alcanzar la etapa de transformación, se requiere trabajar y reforzar aspectos antes mencionados, que nos permitirán integrar las TIC en el sistema educativo y verdaderamente iniciar una transformación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Tal como mencionamos en párrafos anteriores, las TIC son consideradas como recursos de aprendizajes que brindan oportunidades de acceso a todos, y frente a esto los docentes expresan:

“Yo que me desempeñaba en el área de Historia y Geografía, la utilización de los mapas, de Google Maps o de los mapas interactivos, en este sentido facilitó mucho el desarrollo de algunos trabajos” (Entrevistado N°2).

“Se hizo hincapié en un momento, en cuanto al aspecto de la ciudadanía digital, en cómo manejarse en el mundo digital ¿no cierto?, en cómo trabajarlo y bueno después yo creo que está en la facilidad de uno, en cómo encara esa herramienta, o sea, herramienta como último vehículo para llegar al chico, o sea, vos planificas una actividad y añadís la herramienta que mejor le quepa, si valiera la frase ¿no?... si yo tengo que enseñar análisis sintáctico y bueno, que es la mejor herramienta que puedo utilizar, y bueno hoy está visto que la mejor herramienta que puedo utilizar (en este contexto pandémico) es el Jambor, donde vos le compartís al chico una pizarra y el dedo funciona en el notbook o con el mouse la utilizas como una tiza y podés ir enseñándoles mientras el chico está viendo la misma pantalla que vos” (Entrevistado N°3).

Los entrevistados plantean a las TIC, como recursos positivos de aprendizajes y su implementación en los contextos rurales las posiciona, como herramientas que subsanan las diferencias.

Inés Dussel (2020) en *Potencialidades y límites de las tecnologías digitales*, explica las limitaciones y potencialidades que genera las tecnologías digitales; por un lado habla de las deudas pendientes por ejemplo: de las brechas digitales de gran parte de la población, pero también, que en tiempo de pandemia se aprendió a utilizar el Whatsapp, usar lenguajes múltiples como audios, llamadas, trabajar en múltiples plataformas; manteniendo una actividad pedagógica, un encuentro pedagógico con los estudiantes. Conectarse a internet tiene una gran cantidad de repertorios en la búsqueda de información, de textos escritos, audiovisuales y se tiene a mano gran repositorio de la cultura que nos ayuda a expandir la escuela. Sin embargo hay muchos límites, uno de ellos es trabajar y participar en diferentes plataformas, entender y comprender como hay un desplazamiento de la idea de investigar a buscar en internet (buscar en Google) y que

eso significa toda una organización y jerarquía de la información del conocimiento que tiene sus límites, porque Google organiza su lista según sus algoritmos de la popularidad, según lo más visto y no necesariamente lo verdadero, lo más adecuado o lo más justo, en términos sociales. Otro de los obstáculos fue la dificultad de organizar un espacio de encuentro más colectivo, por ej. Whatsapp como plataforma tiene una ventaja, que tiene una gran extensión; pero al mismo tiempo, tiene una gran limitación que es una comunicación más radial que hay que seguir muchos hilos de comunicación al mismo tiempo, está el desafío de ¿dónde volcamos esa información que vamos generando?, ¿cómo hacer el seguimiento?, ¿cómo lograr que los estudiantes aprendan unos de otros?. También es importante no perder de vista que hay elementos de una clase que tiene que ver con el encuentro colectivo, la conversación en común que no hay que perder. Las tecnologías pueden resolvernos un ida y vuelta de actividades, de tareas, de materiales. Pero no necesariamente nos resuelve bien la conversación trabajando con Zoom, Mett, con Google Classroom, con lo que tenemos a mano. Hay cosas que podemos hacer y cosas que también se nos dificultan como esto de poder encontrarnos, vernos, mirar cómo le está yendo, si participo, si no participo ¿Qué pasó con todo eso? Por lo tanto, no hay que perder esta idea de la clase como un encuentro y la escuela como un lugar de encuentro intergeneracional, un lugar en el que se construye conocimiento con una conversación colectiva y sobre lo colectivo.

El artículo 11 de la Ley de Educación Nacional N°26.206 establece como uno de los fines y objetivos de la política educativa nacional: “asegurar una educación de calidad con igualdad de oportunidades y posibilidades, sin desequilibrios regionales ni inequidades sociales”. Para lo cual, en nuestra provincia uno de los programas que se creó fue el de las EPD (urbanas y rurales), cuyo objetivo principal, es el de optimizar la calidad de la educación pública en la Provincia de San Luis, “otorgando posibilidades de inclusión social, tecnológica y educativa que garanticen igualdad de oportunidades tanto para niños como para adultos en diversas etapas de su escolarización” (Presupuesto Provincial, 2015, p.299).

Entonces las TIC, ¿son herramientas educativas o solo recurso didáctico? Para comprender un poco más este apartado, podemos hablar sobre una nueva categoría llamada “pedagogías y tecnologías emergentes” del texto: Tecnologías emergentes,

¿pedagogías emergentes? de Jordi Adell y Linda Castañeda (2012). Se podría definir las pedagogías emergentes como:

El conjunto de enfoques e ideas pedagógicas, todavía no bien sistematizadas, que surgen alrededor del uso de las TIC en educación y que intentan aprovechar todo su potencial comunicativo, informacional, colaborativo, interactivo, creativo e innovador en el marco de una nueva cultura del aprendizaje. (Jordi Adell y Linda Castañeda, 2021, p.15)

George Veletsianos (2010) ha propuesto recientemente una definición de “tecnologías emergentes”, específica para la educación:

Las tecnologías emergentes son herramientas, conceptos, innovaciones y avances utilizados en diversos contextos educativos al servicio de diversos propósitos relacionados con la educación. Además, propongo que las tecnologías emergentes (“nuevas” y “viejas”) son organismos en evolución que experimentan ciclos de sobreexpectación y, al tiempo que son potencialmente disruptivas, todavía no han sido completamente comprendidas ni tampoco suficientemente investigadas (Veletsianos, 2010, p. 3-4).

Esta definición, nacida según su autor con la finalidad de guiar “nuestro pensamiento, investigación y práctica” (Veletsianos, 2010, p.6), pretende englobar tanto a las herramientas que enmarca el término como las ideas sobre su uso en educación. Y las ideas que configuran esta definición pueden entenderse aplicables tanto a herramientas (hardware y software) como a su utilización en procesos de enseñanza/aprendizaje.

Teniendo en cuenta este apartado, entendemos que en los casos en los que se tiene acceso, conocimiento y conectividad, las TIC funcionan como una herramienta positiva de trabajo y genera interés en los estudiantes, pero sin embargo siguen siendo tecnologías emergentes porque la utilización de éstas, en las escuelas rurales de San Luis, no mejora, por sí sola, el proceso educativo. Necesita en primer lugar, que las políticas educativas, garanticen la capacitación significativa de docentes y estudiantes, el mantenimiento de herramientas digitales, la conectividad permanente, la formación y

eficiencia de quienes coordinen, dirijan e implementen estos programas educativos. En segundo lugar, que los profesionales que asuman el desafío de formar parte de este modelo educativo, sean docentes comprometidos con la capacitación constante, responsables para con la enseñanza mediada por TIC y dispuestos a transformar y crear nuevos espacios de aprendizajes que motiven a los estudiantes (en este caso en particular) de las escuelas rurales a trabajar con las herramientas digitales con el fin de “producir aprendizajes, usar herramientas de pensamiento, ejercitar la creatividad y recurrir a almacenes de información, saberes y datos” (Dussel y Quevedo, 2010. p.68), para lograr superar las limitaciones, que nos impiden llegar a la etapa de transformación de la cultura escolar, y lograr un cambio real en la educación a través de las TIC.

Para finalizar con esta categoría, lo antes expuesto se puede expresar en palabras de un docente:

“El pibe sabe que la escuela es digital porque el nombre lo tiene, incluso hay pibes que no se saben el nombre ni nada de la Escuela Pública Digital, incluso no saben lo que significa EPD la sigla, no lo saben. A veces los alumnos y algunos profesores piensan que por usar una computadora o un teléfono y piensa que esa es la parte digital y listo, se quedan ahí. Por eso hay que darles el espacio de que aprendan a usarlas, que manejen las aplicaciones, pero qué pasa si les enseñamos nosotros perdemos tiempo en dar el contenido de nuestras materias y no llegamos con los contenidos que se deben dar en el año. Yo creo que de la parte digital, como Escuela Pública Digital debería fortalecerse la parte digital y decir che bueno... si vamos a trabajar con herramientas digitales tenemos que fortalecer esta parte en los chicos, es decir, tenemos que darles a conocer estas herramientas, como se usan y de ahí... englobando todo esto como un contenido transversal por materia, directamente si decir, che bueno ahora podemos empezar a trabajar con estas aplicaciones los contenidos de cada materia; los chicos ya lo saben usar entonces se va hacer más fácil” (Entrevistado N°7).

#### **Categoría 4: Expectativa - realidad: de la ley de Escuelas Públicas Digitales, al trabajo docente en la ruralidad.**

Los aspectos pedagógicos presentados por la Ley de EPD, fueron la educación personalizada, el aprendizaje autorregulado y la enseñanza modular, atravesados principalmente por las tecnologías de la información y la comunicación, para brindar a

los estudiantes las competencias digitales que necesitan para insertarse en la sociedad actual y cumplir con el fin de este sistema pedagógico, que es la “excelencia educativa” (Art.1, Ley N° II-0738-2010). Expectativa – realidad, parte de la distancia entre la propuesta inicial del Programa de EPD, la ley y la realidad que experimentaron los docentes en las escuelas rurales.

La realidad, muchas veces se encuentra teñida por demasiadas expectativas, en este caso inducidas por una Ley que presenta un modelo educativo con metodologías innovadoras, con incorporación de dispositivos tecnológicos, capacitaciones docentes certificadas y “la novedad”, en tanto que el modelo digital se aplica en los contextos rurales de la provincia. En palabras de docentes:

“Nos habló del propósito del programa de Escuela Pública Digital, que era más que todo acercar la terminalidad rural, la terminalidad de la escuela para que el alumno no se tenga que mover de su pueblo; nosotros llevarles la educación al pueblo. En ese momento, antes del programa de las Escuelas Públicas Digitales, los chicos tenían que viajar de un pueblo a otro para tener que ir a una escuela pública provincial. Entonces la finalidad de este programa es que los chicos no se muevan de sus pueblos y terminen el secundario en su pueblo y garantizarle la misma educación que pueden llegar a tener en toda la provincia, en todo el país” (Entrevistado N°7).

“Querían una incorporación, querían que los chicos pudiesen terminar el secundario desde su pueblo. Entonces, lo que buscaban ellos era aumentar la cantidad de chicos que finalizarán la escuela, eso fue a grandes rasgos lo que me comentaron, nunca fue algo muy profundo ni con mucho detalle. Después uno cuando entra en el sistema te das cuenta a que apunta y a que apuntamos los profesores que vamos a dar clases allá” (Entrevistado N°5).

Teniendo en cuenta el artículo 1: “Se considerará EPD, al sistema pedagógico-educativo, que tenga como fin la excelencia educativa y que se utilice como herramienta principal las tecnologías de la información y de la comunicación para la construcción del aprendizaje”; es que surge la primer tensión -la excelencia educativa, a partir de las TIC-. Teniendo en cuenta esto, es que un docente manifiesta:

“La primera desventaja en las escuelas rurales es el acceso, es clave principal el acceso, no tienen acceso y... Por ahí, en una localidad, en un paraje hay una sola antena que son las del gobierno de WI-FI y muchas veces la señal no alcanza a cubrir a todos. En segundo lugar, los medios, si no tienen celulares adecuados

para bajar aplicaciones o para poder acceder a ciertos tipos de presentaciones, por ejemplo, de pdf, etc. o computadoras tampoco lo pueden lograr. Entonces como que los medios y el acceso a internet son las primeras desventajas de usar las TIC en estos lugares” (Entrevistado N°2).

Por otro lado, la EPD afirma que “basará su modelo pedagógico en la educación personalizada, donde cada alumno avanza de acuerdo a su proceso de desarrollo para adquirir excelencia en cada área del conocimiento” (Artículo N°3). En relación a este artículo, la jefa del programa y un docente expresan:

“En realidad lo que nosotros tratamos de hacer todos los años es acercarnos más a esa idea del aprendizaje autorregulado del alumno y que cada alumno vaya a su propio ritmo y que la calidad educativa (un término que no me gusta mucho hablar de calidad porque es muy ambiguo) pero digamos que el conocimiento con el cual egresan los chicos sea el mejor posible para que puedan seguir desempeñándose o dentro de la Universidad o en el espacio laboral que vayan a trabajar o en donde sea... tiene que ver con el objetivo de la sociedad del conocimiento, que cada vez se impone más esto de que si estás inserto en el mundo digital, tienes mayores posibilidades de desarrollo que si no lo estás” (Entrevistada N°8).

“Casi siempre lo que son los programas se nos brinda desde... bueno este año desde el Ministerio de Educación, pero años anteriores teníamos un grupo pedagógico que se encargaba de crear los contenidos; o sea nos daban los temas, los programas en sí y cada docente armaba los contenidos según les parezca. Un sistema modular es que el alumno avance literalmente por su propio mérito; la idea era que, si un alumno avanza bien y no tiene ninguna dificultad con la tarea, lo dejábamos solo y pasábamos ayudar más que nada a los únicos que estaban rezagados los que se han quedado” (Entrevistado N°4).

Debido a lo expresado por la jefa del programa y el docente; y lo propuesto por la Ley, consideramos que la afirmación de “el alumno avance literalmente por su propio mérito; la idea era que, si un alumno avanza bien y no tiene ninguna dificultad con la tarea, lo dejábamos solo y pasábamos ayudar más que nada a los únicos que estaban rezagados los que se han quedado”, lleva a replantearnos los ideales y objetivos normados, en este sentido cabe preguntarse ¿Qué se entiende por excelencia educativa? ¿Desde qué lugar se posicionan para brindarla y garantizarla? ¿Es conveniente “dejar solo” al estudiante que va bien y ayudar a los demás, a esto se le llama educación personalizada?. Por otra parte, hay cierta dispersión en los objetivos a lograr con la institucionalización de las

EPD: ¿es formarlos para que puedan responder a las demandas del “mundo digital”?; ¿o para favorecer la terminalidad de todos los estudiantes o quienes tienen trayectorias intermitentes?, ¿o es la implementación de una organización innovadora centrada en el estudiante a través del “sistema modular”?

A continuación, siguiendo con la tensión entre las expectativas iniciales y la realidad vivenciada en las EPD, emergen dos subcategorías: detrás de la educación modular y una ley sin contexto.

#### **4.1 Detrás de la educación modular**

Educación modular, tal como especifica el Artículo N° 4 de la Ley de EPD, los contenidos mínimos de cada área del conocimiento (adoptados por el Ministerio de Educación) serían organizados en módulos, otorgando crédito a los alumnos por su aprobación hasta completar el plan de estudios previsto para cada nivel.

La educación modular presenta miradas opuestas por los docentes entrevistados:

“La parte modular, vendría haciendo un módulo son una cantidad de cuatro temas o cinco temas que depende del tema global de ese eje ya que la materia que estoy dando es matemática y se divide 4to año en 6 módulos ese sería el periodo de 4to año, cada módulo tiene una cantidad de temas que se distribuyen durante todo el año, que vendrían siendo como las unidades (modalidad tradicional, digamos) y esta modalidad hace hincapié que el alumno va ir avanzando de acuerdo al compromiso y al mismo tiempo cuando va adquiriendo el conocimiento; es decir, que no todos los alumnos por ahí avanzan de forma igual, algunos sí, otros no. Quiere decir esto, que el que va aprobando los módulos va pasando al módulo posterior y así sucesivamente y el que no va aprobando el módulo, se va quedando en una parte del año que puede estar todo el año en el primer módulo o puede estar medio año con dos módulos. Por ahí es medio preferencial para el alumno, lo toma como una especie de área de confort. Pero el que se esfuerza y es responsable, es muy beneficioso; también mucho depende del docente, como de la materia y todo eso” (Entrevistado N°6).

“La parte de educación física en forma modular no es tan modular ¿sí?, no es tan en sí del alumno eee bueno en este caso sí se puso más en sí del alumno, porque si el alumno no manda las actividades está adeudando, no aprueba directamente. Eeee pero si, por ejemplo, en la parte de capacidades y habilidades la parte de educación física al ser modular, lo vas viendo de forma presencial; si

al chico le cuesta hacer tal ejercicio es porque tiene alguna dificultad... o sea tenemos que darle un ejercicio acorde a las capacidades de él o le buscamos la vuelta para que pueda hacer, lo pueda aprender hacer... eso en cuanto a habilidades y condiciones físicas; y en cuanto a conocimiento si no entiendes la parte de un reglamento obviamente empezarlo a ver desde otra forma, con otros detalles para ver si puede entender. Pero en sí de esa forma lo puedes guiar al chico; en la parte modular, por ahí es un poquito más complicado porque tenemos en si en la clase presencial tenemos a todo el grupo junto o tenemos a dos grupos juntos entonces por ahí es un poquito más complicado” (Entrevistado N°7).

Dichas miradas, por un lado, consideran que la enseñanza modular favorece a los estudiantes que están dispuestos a avanzar haciendo las tareas, estudiando; evitando de esta forma atrasarse, y por otro lado perjudica a los estudiantes que les cuesta adaptarse a esta nueva modalidad, que necesita más atención y compromiso con el estudio y en lugar de adelantar módulos se atrasan.

Las herramientas digitales y la conectividad son dos elementos necesarios para que la educación digital se desarrolle en las escuelas rurales. La enseñanza modular, los módulos, se crearon principalmente para trabajar utilizando las computadoras y enviando las actividades vía e-mail, para que cada estudiante pudiera realizarlo y resolverlo a su ritmo.

En relación a todo lo desarrollado anteriormente, podemos preguntarnos si verdaderamente los estudiantes están preparados para que se les “exija” avanzar y trabajar a su ritmo, si un modelo modular responde a las necesidades y demandas de los jóvenes de hoy, o bien les resulta un obstáculo, y desconocen los caminos y las opciones para superarlos. Luego de años de pertenecer a un sistema tradicional que cuenta con sus ritmos, tiempos, trimestres es difícil pretender que la autonomía llega por sí sola. La autonomía no se aprende simplemente porque le exijo al estudiante que “sea autónomo”, sino que se enseña con el ejemplo: “saber que debo respeto a la autonomía y a la identidad del educando, exige de mí, una práctica totalmente coherente con ese saber” (Freire, 2004. p.28).

La educación modular se pensó como alternativa para que los estudiantes fueran regulando sus propios aprendizajes y con la finalidad de fortalecer su autonomía. Detrás de la educación modular se busca mostrar la contracara, la necesidad de acompañar a los estudiantes, fortalecer la mencionada autonomía, que no llega de un día para otro,

sólo porque el modelo de escuela lo proponga. Las matrices de la escuela tradicional están fuertemente marcadas en los formatos y hábitos de docentes y estudiantes que dificultan la enseñanza modular.

## **4.2 Una Ley sin contexto**

En este marco, se recuperan experiencias de los docentes y sus disconformidades, frente a la aplicación de la Ley de Escuelas Públicas Digitales en un contexto en el que no se percibe que se haya realizado un análisis detallado de las características del contexto rural para garantizar la viabilidad y la coherencia con lo establecido. Al respecto los sujetos entrevistados exponen:

“...las condiciones no son iguales. Si bien, se busca que todos estemos en un pie de igualdad, las condiciones del contexto, las distancias, las TIC hacen de que no estemos en un pie de igual” (Entrevistado N°4).

“Veo que los programas muchas veces de hoy en día, están enfocados en que los alumnos se queden en el pueblo. Por eso creo que los programas no están enfocados en si a distintas escuelas, yo creo que habría que enfocar el programa según la situación de cada escuela o cada pueblo a donde vamos, no todos tenemos las mismas opciones; o sea, vamos a Batavia por ejemplo a un pueblo de 500 habitantes y pasamos a Nahuel Mapa donde hay 50, no hay comparación y obviamente los contenidos no tiene que ser iguales. Para hacer los programas, en su momento nos consultaron a todos los docentes, me acuerdo que a principio del año pasado nos preguntaron qué cambiaríamos, que no... nos juntaron en la Universidad, armamos algo, pero hoy en día vemos que no es nada parecido a lo que armamos... Creo que no tuvieron nada en cuenta de lo que hicimos, pero como te digo, yo creo que ellos deberían ir a estas escuelas y ver en qué contexto nos encontramos en sí” (Entrevistado N°3).

“Los programas no están relacionados con el contexto en el que se dan... algunos saben más de Europa que de su propio entorno y su propio contexto” (Entrevistado N°4).

Los entrevistados plantean, que la Ley de EPD podría haber logrado sus objetivos, si se hubieran considerado factores como: el contexto y las características particulares de cada localidad. Ya que, al desconocer los escenarios, fueron condicionados por los obstáculos y las limitaciones propias del contexto rural.

Es importante resaltar la descontextualización que hay entre lo que dice la Ley de EPD con lo que los docentes viven y experimentan en cada una de las escuelas del Circuito N°3. Por lo tanto, es necesario realizar estudios rigurosos previos, que brinden un diagnóstico respecto a las fortalezas y debilidades del contexto en el que se insertarán nuevos formatos educativos.

Las EPDR se presentaron como propuestas innovadoras bajo el lema de fortalecer la autonomía de los estudiantes, autorregulación de los aprendizajes y objetivos de terminalidad del nivel secundario. Dichas expectativas chocaron fuertemente con la realidad vivenciada por los docentes que en muchas circunstancias tuvieron que volver a la clase tradicional por falta de insumos, conectividad o simplemente por demanda de los estudiantes. La realidad sentida de una ley sin contexto es otro choque con las expectativas iniciales. Pensar en la conectividad en zonas sin luz, es uno de los tantos ejemplos de distancia entre lo normado y la realidad.

### **Categoría 5: Escuela digital en la ruralidad: ¿demanda educativa de la sociedad rural?**

En esta última categoría, ponemos en tensión la implementación de la EPD en la ruralidad, para conocer si el programa llegó a este contexto para dar respuesta a una demanda o bien persiguiendo otros fines.

Entendemos a la educación digital, como “aquella educación presencial y a distancia, que hace uso de tecnologías digitales y tiene como objetivo la adquisición de competencias y habilidades para aprender a aprender, tanto de profesores como de estudiantes, en un proceso de formación permanente” (Núñez Álvarez, 2013, p.1)

A continuación, los docentes expresan lo que entienden por educación digital:

“... el alumno adquiere por ejemplo conocimientos en lo que es el tema de herramientas en el tema de plataformas nuevas, he.. todo el tema de lo que es Google y sus aplicaciones. En ese sentido el alumno aprende mucho, es más el docente también aprende un montón con eso. Por ejemplo, yo que me desempeñaba en el área de Historia y Geografía, la utilización de los mapas, de Google Maps o de los mapas interactivos, en este sentido facilitó mucho el desarrollo de algunos trabajos. Pero bueno, obviamente había otras áreas que no había tantas herramientas tecnológicas como existe en la actualidad o bueno, no

podían hacer el vínculo eso de lo pedagógico con lo tecnológico y no podían vincular su área a distintos recursos” (Entrevistado N°2).

“Se hizo hincapié en un momento, en cuanto al aspecto de la ciudadanía digital, en cómo manejarse en el mundo digital ¿no cierto?, en cómo trabajarlo y bueno después yo creo que está en la facilidad de uno, en cómo encara esa herramienta, o sea, herramienta como último vehículo para llegar al chico, o sea, vos planificas una actividad y añadís la herramienta que mejor le quepa, si valiera la frase ¿no?” (Entrevistado N°3).

Es importante destacar, que cada docente construye desde su experiencia y su postura, una idea de educación digital, ya que desde el programa de EPD, no hay una postura concreta que marque un posicionamiento de lo que se entiende por educación digital. En la Ley de EPD, se presenta a las EPD como un “sistema pedagógico, educativo, que tiene como fin la excelencia educativa y que utiliza como herramienta principal las tecnologías de la información y de la comunicación para la construcción del aprendizaje”. (Ley N° II-0738-2010, Art. 1°). Mencionando así, las TIC como herramienta principal de este modelo educativo, pero no haciendo referencia a un posicionamiento o una definición de Educación digital.

También, los docentes, expresan las demandas del contexto rural y lo que significó la llegada de las escuelas digitales en la ruralidad:

“Creo que desde el momento en que se implementaron las Escuelas Digitales, se pensó que se les brindaría a los alumnos de cada localidad una escuela. Porque se pensó... porque en tiempos atrás, el alumno tenía que viajar de una escuela o de un pueblo a otro, entonces yo creo que lo que se pensó es que se les brindara una escuela secundaria para que los alumnos no tengan que estar viajando” (Entrevistada N°1).

“Otro punto muy positivo es que cuando los alumnos se egresan de esta modalidad, cobran las estampillas, también tienen becas que los ayuda, los ayuda a ir a estudiar. Es muy positivo que se hayan hecho en estos parajes” (Entrevistado N°6).

“Las escuelas públicas digitales se habían creado con la intención de cubrir la demanda escolar que había y hay en todas estas localidades que no eran cubiertas por las escuelas comunes tradicionales y... bueno, para evitar que los chicos se trasladen de una localidad a otra, se implementaron estas escuelas y con la modalidad del docente itinerante. Son escuelas con modalidad digital, en la cual el docente es un docente itinerante que va viajando de localidad en

localidad, hee... el docente dicta su clase y ya parte a la otra escuela. No tiene mucho contacto y vínculo (a parte de las clases) porque va viajando permanentemente. Y bueno, con respecto a la modalidad, la utilización de las tecnologías que brindaba en este caso la Universidad de La Punta” (Entrevistado N°2).

“De que tuviéramos muy presente el contexto, el contexto al que se refería Manuela, de que las condiciones no son iguales. Si bien, se busca que todos estemos en un pie de igualdad, las condiciones del contexto, las distancias, las TIC hacen que no estemos en un pie de igual, pero se busca eso.. estar en un pie de igualdad, que todos tengamos la misma cantidad de oportunidades” (Entrevistado N°3).

Al respecto, podemos interpretar que los entrevistados exponen, por un lado, la demanda específica del contexto rural de brindar la terminalidad del nivel secundario, para evitar el traslado a otras localidades para acceder a la Educación Secundaria; y, por otro lado, la búsqueda por lograr achicar las brechas de los jóvenes de contextos rurales. Otro aspecto a tener en cuenta es lo que expresa un docente:

“A veces los alumnos y algunos profesores piensan que por usar una computadora o un teléfono y piensa que esa es la parte digital y listo, se quedan ahí... Yo creo que de la parte digital, como Escuela Pública Digital debería fortalecerse la parte digital y decir che bueno... si vamos a trabajar con herramientas digitales tenemos que fortalecer esta parte en los chicos, es decir, tenemos que darles a conocer estas herramientas, como se usan y de ahí... englobando todo esto como un contenido transversal por materia...” (Entrevistado N°7).

Esta afirmación, amplía el interrogante inicial de esta categoría: ¿Demanda educativa de la sociedad rural, o intereses políticos detrás del amigable modelo digital? ¿Todas las escuelas son para todos los contextos?

Lo desarrollado anteriormente nos hace repensar sobre los orígenes de las escuelas públicas digitales rurales, ¿fueron el resultado de demandas del contexto rural, o de la comunidad rural? o ¿fueron una respuesta que encontró la provincia para cumplir con la obligatoriedad de la Educación Secundaria, establecida por la Ley Nacional de Educación?

Además, invita a reflexionar sobre los intereses políticos que pueden estar por detrás de la ley, la entrega de computadoras, como herramientas educativas que disminuyen las “brechas digitales”; la llegada de un “modelo pedagógico innovador” que llega a la ruralidad y con él, la conectividad, internet, los equipamientos; los títulos de nivel secundario, a los que pudieron acceder los habitantes de estos contextos (y el acceso a becas y estampillas)... ¿realmente la demanda de la ruralidad era una Escuela Digital?.

## **CAPÍTULO IV**

### **Reflexiones finales**

El objetivo principal de este trabajo de investigación ha sido: describir y analizar cuáles son las condiciones institucionales que configuran el desarrollo de la práctica docente en las Escuelas Públicas Digitales de Nivel Secundario del Ciclo Orientado en la ruralidad del Departamento Gobernador Dupuy de la Provincia de San Luis durante los años 2015 y 2020, en las Localidades de Batavia y Navia. A su vez, se tuvo en cuenta objetivos específicos como: describir las condiciones materiales y funcionales de las EPDR; analizar dichas condiciones tanto formales como reales de las escuelas antes mencionadas y reconocer la presencia de ciertos cambios en las condiciones institucionales y su vinculación con las prácticas docentes durante los años 2015 y 2020 según el análisis de docentes itinerantes.

Para alcanzar los objetivos, primeramente, se realizó una explicación y descripción de las Escuelas Digitales Rurales y sus finalidades. Para ello, se tuvo en cuenta el rol del docente en la ruralidad, el lugar que ocupa la escuela en el contexto rural, la cual ocupa un papel decisivo en la formación integral del ser humano como persona y ser social, la utilización de las TIC en estos contextos para buscar la igualdad de oportunidades, las problemáticas que atraviesan a las EPDR y las expectativas contrastadas con las realidades de los docentes en la ruralidad.

Para tal fin, se desarrolló una recopilación y revisión bibliográfica de artículos científicos, libros, vídeos y tesis referidas a la temática. El posterior análisis de la misma, permitió alcanzar los objetivos planteados para esta investigación, conociendo

las distintas situaciones por las que atraviesan tanto los docentes, como las instituciones rurales digitales del sur de la provincia.

En la categoría 1, conocimos las realidades que viven los docentes de las EPDR, ya que no acceden a los mismos beneficios ni comparten las mismas condiciones que las escuelas de orígenes, ya sea: por cuestiones edilicias, de acceso, de rutas, de recursos, de conectividad, entre otras. Se pudo describir, a partir de los relatos de los entrevistados, que estas problemáticas en muchas ocasiones obstaculizan el trabajo pedagógico.

En la categoría 2, con respecto al docente rural en la escuela digital, se observaron características que atraviesan sus prácticas docentes, como el aislamiento, la ausencia y falta de acompañamiento por parte de los coordinadores, que más allá de la distancia “física”, podrían hacerse presentes conectándose a la red, ya que el modelo educativo en el que están inmersos prioriza las herramientas digitales. Pero no es lo que sucede en la realidad, ya que los docentes se enfrentan a un aislamiento cuando realizan los viajes, sobre todo antes de la pandemia, lo que inducía que en muchas ocasiones tuvieran que dar respuestas y resolver situaciones problemáticas que los excedían y expresaban sentirse solos. Con todo esto, conocimos las realidades de los docentes rurales atravesados por lo digital, y observamos que, en primer lugar, las tecnologías no han logrado mejorar la comunicación entre docentes y coordinadores del programa de EPDR y, en segundo lugar, las tecnologías muchas veces marcan una nueva distancia entre docentes - estudiantes, ya que resultan ser, en este caso, un obstáculo para los docentes que deben “enfrentarse” con estas herramientas para obtener la atención de sus estudiantes, porque muchas veces, ellos, no lo ven como una herramienta de aprendizaje sino de entretenimiento, de ocio; sumado a que los servicios para que haya internet no siempre funcionan correctamente.

En la categoría 3, en relación a la implementación de las TIC en las escuelas rurales, percibimos que se confió en las TIC como la esperanza de brindar “igualdad de oportunidades” para todos los estudiantes de la provincia, sin embargo, no ha podido lograr aún una transformación en la cultura escolar, ya que continúa siendo sólo un recurso didáctico. Si las políticas públicas no asumen la responsabilidad de brindar formación y capacitación docente, invertir en infraestructura y en herramientas digitales, y en garantizar el acceso a los servicios de internet de manera estable, no podrá tener los

resultados esperados, ya que se “brinda” el recurso, pero con demasiadas limitaciones como para obtener resultados significativos. Además, en las localidades del sur de la provincia, la mayoría de los entrevistados, manifestaron que se podría haber realizado un análisis previo, para conocer cada localidad y elaborar un diagnóstico de las necesidades educativas y sociales de los lugares donde se desarrolló este modelo educativo.

Sabiendo que una de las finalidades primordiales que dieron origen a las EPDR se relaciona con la terminalidad del nivel secundario, nos preguntamos si frente a las condiciones institucionales analizadas a partir de la investigación (los problemas de conectividad, de formación de los docentes itinerantes, de dificultades en la comunicación con la coordinación de EPDR, entre otras) las EPDR lograrían tal finalidad.

Creemos que debiera haber un mayor acompañamiento a los/as docentes que integran las EPDR desde la coordinación de dichas escuelas, en pos de delinear propuestas de formación que tengan en cuenta las condiciones institucionales y, a partir de las mismas se reconozcan necesidades, se distribuyan responsabilidades, se amplíen los recursos, entre otros aspectos relevantes. Sea debido a la distancia, a la escasa matrícula, a las condiciones edilicias, a las problemáticas, a la vulnerabilidad de sus escenarios, al aislamiento, etc., las escuelas rurales continúan siendo una de las deudas históricas, si de institución y políticas educativas hablamos.

En la categoría 4, diferenciamos la expectativa de la Ley de EPD, con la realidad del trabajo docente en la ruralidad, contraste que permitió conocer la descontextualización de una Ley, que fue replicada en un contexto diferente al de su origen, lo que provocó que los resultados no fueran los esperados, porque el escenario era diferente, al igual que sus limitaciones y problemáticas. Por lo tanto, las expectativas y las realidades no encontraron una relación, sino que por el contrario remarcaron aún más las distancias, las problemáticas y las diferencias.

En la última categoría, encontramos algunos dilemas en relación a la escuela digital en la ruralidad: ¿demanda educativa de la sociedad rural?. Los entrevistados plantearon como demanda específica, la necesidad de la educación de nivel secundario en las localidades rurales, para disminuir la migración a localidades vecinas. Pero, lo que no se explicita en ninguna entrevista, es que esa necesidad sea abordada a partir de la oferta

de una educación digital, por lo que consideramos que simplemente se llevó a cabo, porque fue la alternativa más conveniente para quienes diseñan e implementan las políticas educativas, para garantizar la obligatoriedad de la educación, priorizando así los intereses políticos, por sobre los intereses educativos y sociales de los habitantes de contextos rurales.

A continuación, expondremos algunos aspectos que consideramos importantes, para modificar aquellas problemáticas que los docentes ven como un obstáculo en su trabajo en relación al programa de EPDR:

- ★ Conocer y tener un acercamiento del contexto rural, para que, a la hora de diseñar un programa educativo para estos lugares, se pueda, a partir de un previo conocimiento en cuanto a las características, problemáticas y limitaciones propias de la ruralidad, satisfacer las demandas educativas y sociales de los lugares antes de la implementación de un programa educativo.

- ★ Brindar asesoramiento y sobre todo acompañamiento a los/as docentes que trabajan en estos contextos.

- ★ Brindar y asegurar capacitaciones docentes continuas en cuanto al uso de las TIC, para lograr que sean herramientas transformadoras en la enseñanza y en los aprendizajes, tanto de docentes como de estudiantes.

- ★ También, y no menos importante, es trabajar sobre la problemática de la conectividad y los equipamientos en la ruralidad, ya que, debido a la falta de inversión en estos servicios, los/as estudiantes se encuentran sin computadoras y/o sin internet debido a la falta de mantenimiento, problemas que no se han solucionado de forma permanente, lo cual provoca que las herramientas digitales no puedan utilizarse como corresponde.

Para ir finalizando consideramos que hay temas que se podrían seguir profundizando en futuras investigaciones. Los mismos serían: continuar con investigaciones sobre las características que asumen las escuelas digitales rurales en otras localidades de la provincia de San Luis, ya que, los resultados de estas investigaciones permitirían disponer de ciertos conocimientos situados sobre las instituciones educativas rurales. También, sería interesante indagar en temas relativos a las condiciones de trabajo de

los/as docentes que integran dichas instituciones, por ejemplo, indagar en temas relativos a: seguros de los docentes rurales (en caso de accidentes) y viáticos a los que acceden; los títulos profesionales que poseen quienes dan clases en las escuelas rurales; el conocimiento, las actualizaciones y revisiones que se realizan al Proyecto Educativo Institucional de cada EPDR; la mirada de la formación docente; la vinculación "capacitación programada y estabilidad laboral"; el impacto de las capacitación en las prácticas docentes rurales; el trabajo adolescente en la ruralidad, entre otros aspectos que se consideran relevantes.

## Bibliografía

- Achilli, E. (1987). *La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro*. Cuadernos de Formación Docente Nro. 1.
- Adell J. y Castañeda L. (2012). *Tecnologías emergentes, ¿pedagogías emergentes?* Asociación Espiral, Educación y Tecnología.
- Anoni, Polo Roca (2020). *Sociedad de la Información, Sociedad Digital, Sociedad de Control*. Inguruak (68)
- Aparicio, S. (2007). *El trabajo infantil en la Argentina: Análisis y desafío para la política pública*. Oficina de la OIT en Argentina. Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social.
- Cabero y Ruiz. (2017). *Las tecnologías de la información y la comunicación para la inclusión: reformulando la brecha digital*. Revista internacional de investigación e innovación educativa.
- Camargo Abello, M., Calvo M., Gloria; & Franco Arbeláez, M.; & Vergara Arboleda, M.; Londoño, S; & Zapata Jaramillo, F; & Garavito Prieto, (2004) *Las necesidades de formación permanente del docente Educación y Educadores*. N°. 7. P. 79-112.
- Carrasco, Selín. (2017) *12 Guías Y El Aprendizaje En El Hiper mundo*. <https://www.universidadfutura.org/wp-content/uploads/2017/06/12-Guias-para-ense%C3%B1ar-en-la-SIC-ISBN.pdf>
- Casas Pérez, M. L. (2010). *México: sociedad de la información o sociedad del conocimiento*. Virtualis: revista de cultura digital. Vol. 1. N° 1. P. 22-43.
- Dussel y Quevedo. (2010). *Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*. VI Foro Latinoamericano de Educación. Fundación Santillana.
- Dussel, Inés (2020). *La clase en pantuflas* (Discurso principal). Conversatorio. Instituto superior de Estudios Pedagógicos <https://youtu.be/6xKvCtBC3Vs>
- Dussel, Inés. Instituto Nacional de Formación Docente (31 de julio 2020) *Potencialidades y límites de las tecnologías digitales*. <https://www.youtube.com/watch?v=WOdlbD8OW1Q>
- Elizalde, Carmen (2012) *Trabajo Infantil. Módulo tres. Explora Trabajo Decente: Programa Multimedial de Capacitación Docente*. [http://www.trabajo.gov.ar/downloads/domestico/Serie\\_Explora\\_2012\\_LIBRO.pdf](http://www.trabajo.gov.ar/downloads/domestico/Serie_Explora_2012_LIBRO.pdf)

- Enriquez e Ibañez (2007). *Lo Urbano y lo Rural. Espacios para el desarrollo de la educación. Documento de cátedra: Asignatura Marginalidad y Exclusión Urbana y Rural*. Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación.
- Freire, Paulo. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Editorial Paz e Tierra.
- Garay, Lucía (1993). *Análisis institucional de la educación y sus organizaciones*. Escuela de Ciencias de la Educación.  
<https://www.studocu.com/es-ar/document/universidad-de-congreso/introduccion-a-la-psicologia/lucia-garay-analisis-institucional-de-la-educacion-y-sus-organizaciones/10359151>
- Garay, Lucía (2013). *Desafíos de la escuela y el trabajo docente en la construcción de una sociedad justa*. Revista Educar en Córdoba. N° 39.  
<https://revistaeducar.com.ar/2013/09/16/desafios-de-la-escuela-y-el-trabajo-docente-en-la-construccion-de-una-sociedad-justa/>
- Hepp, Pedro (2008). *Ponencia 6: El desafío de las TIC como instrumentos de aprendizaje*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
- Herrera, A y Aragón, M (2011). *La escuela digital en San Luis*. Argonautas N°1: 15-40.  
<http://www.argonautas.unsl.edu.ar/files/02%20Herrera%20Aragon%20secci%C3%B3n%20acad%C3%A9mica.pdf>
- Ley De Escuela Pública Digital N° II-0738-2010 (2010).  
<http://www.diputados.sanluis.gov.ar/diputadosweb/Contenido/Pagina120/File/Legajo%20Ley%20II-0738-2010.pdf>
- López López, P. y Samek, T. (2009). *Inclusión digital: un nuevo derecho humano*. Educación y biblioteca, N° 172. <https://core.ac.uk/download/pdf/11886312.pdf>
- Lugo, Teresa (2010). *Las Políticas TIC en la educación de América Latina. Tendencias y experiencias*. Revista Fuentes (10) P. 52-68.  
[http://institucional.us.es/revistas/fuente/10/art\\_2.pdf](http://institucional.us.es/revistas/fuente/10/art_2.pdf)
- Moral Santaella, Cristina (2006). *Criterios de validez en la investigación cualitativa actual*. Revista de Investigación Educativa”, vol. 24, N° 1. Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica.
- Nicastro, Sandra (2006). *Revistar la mirada sobre la escuela: exploraciones de lo ya sabido*. Homo Sapiens Ediciones.

- Nicastro, Sandra (2015). *El espacio de la práctica: intermediación y terceridad*. Educación, Formación e Investigación, Vol.1, N<sup>o</sup>1.
- Ozollo, Fernanda. (2021). *Educación en tiempos alterados para Enseñar y Aprender: Desde lo plural nutrido por lo singular para promover lo particular*.  
[https://www.academia.edu/61058389/OZOLLO\\_Educacion\\_en\\_tiempos\\_alterados\\_para\\_Enseñar\\_y\\_Aprender](https://www.academia.edu/61058389/OZOLLO_Educacion_en_tiempos_alterados_para_Enseñar_y_Aprender)
- Presupuesto Provincial (2015) Provincia de San Luis.  
[http://www.diputados.sanluis.gov.ar/diputadosweb/Contenido/Pagina126/File/Legajo%20Ley%20VIII-0253-2014%20\(TOMO%20III\).pdf](http://www.diputados.sanluis.gov.ar/diputadosweb/Contenido/Pagina126/File/Legajo%20Ley%20VIII-0253-2014%20(TOMO%20III).pdf)
- Steinmueller W. Edward. (2002). *Las economías basadas en el conocimiento y las tecnologías de la información y la comunicación*.
- Vasilachis de Gialdino, Irene (2006). *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Editorial Gedisa, S.A.
- Vega Álvarez, Sonia (2011). *Alfabetización digital en la educación*. Revista digital para profesionales de la enseñanza. Temas para la Educación

## Anexo

### Guión de la entrevista

#### Entrevista para los docentes de las EPDR- Circuito N°3

La siguiente entrevista tiene la finalidad de describir y analizar cuáles son las condiciones institucionales que configuran el desarrollo de la práctica docente en las Escuelas Públicas Digitales de Nivel Secundario del Ciclo Orientado en la ruralidad del Departamento Gobernador Dupuy de la Provincia de San Luis. También, reconocer cambios en las condiciones institucionales y su vinculación con las prácticas docentes durante los años 2015 y 2019 según los docentes itinerantes de dicho circuito.

- Con respecto a la formación profesional...

- 1- ¿Cuál es su título profesional? En caso de no poseer título ¿Cuál es el máximo grado de formación alcanzada?
- 2- ¿Ha trabajado alguna vez en escuelas rurales?
- 3- ¿Ha realizado alguna capacitación sobre TIC antes de trabajar en las EPDR?

- En cuanto a su trabajo docente en la ruralidad y su relación con las TIC...

- 4- ¿Cómo comenzó a trabajar en las EPDR y en qué año?
- 5- ¿Cuándo se lo contrató, se les comentó dónde sería el lugar de trabajo, la modalidad, los recursos con los que contaban, los posibles inconvenientes?
- 6- Al comenzar su trabajo, ¿le informaron sobre los objetivos que busca las EPDR?, ¿cuáles eran sus finalidades?
- 7- Puede contar/describir cómo es un día normal de trabajo.
- 8- ¿Cómo funcionan las EPD en la ruralidad en la actualidad? ¿Se produjeron cambios (pedagógicos, administrativos, organizacionales, de infraestructura) desde que Ud. comenzó a trabajar en ellas?
- 9- Al ser escuelas digitales rurales ¿Qué pasa con aquellos docentes que no tienen una formación específica en TIC?... ¿Se los capacita?... ¿De qué forma? ¿Esas capacitaciones son viables para las localidades donde Ud. trabaja?
- 10- ¿Qué habilidades con respecto a las TIC pone en práctica para ayudar al aprendizaje de los alumnos?

11- ¿Qué ventajas y desventajas considera que tienen las TIC como herramienta en el aprendizaje de los estudiantes rurales? ¿Qué sucede cuando no hay internet en las localidades?

12- ¿Cuáles son las condiciones de las prácticas docentes en la ruralidad?

13- ¿Cuál es la tarea real que cumple un docente de EPDR?

14- ¿Qué significa para Ud. ser docente rural itinerante?

15- ¿Cómo hacen para trabajar con plurigrados teniendo en cuenta que el aprendizaje es autorregulado y modular?

- En cuanto al proyecto de EPDR...

16- ¿Qué viabilidad tienen dichas escuelas, y sobre todo las TIC en el contexto rural?

17- ¿Conoce o sabe cuáles son los requisitos/criterios que tiene la ULP para contratar a los docentes para trabajar en estas escuelas?

18- ¿Qué aportes tiene o da el modelo de EPDR en la mejora de oportunidades en el aprendizaje de los alumnos?

19- ¿Qué pasa cuando hay una situación problemática que no se relaciona con lo propiamente pedagógico? Por ejemplo: violencia familiar, abuso, situaciones económicas, inasistencias reiteradas, entre otros... ¿Cómo y quién lo resuelve?

### **Entrevista para la jefa del programa: Escuelas Digitales Rurales**

La siguiente entrevista tiene la finalidad de describir y analizar cuáles son las condiciones institucionales que configuran el desarrollo de la práctica docente en las Escuelas Públicas Digitales de Nivel Secundario del Ciclo Orientado en la ruralidad del Departamento Gobernador Dupuy de la Provincia de San Luis. También, reconocer cambios en las condiciones institucionales y su vinculación con las prácticas docentes durante los años 2015 y 2019 según los docentes itinerantes de dicho circuito.

- Con respecto a la formación profesional...

1- ¿Cuál es su título profesional?

2- ¿Ha ejercido la docencia?

3- ¿Ha trabajado alguna vez en escuelas rurales?

4- ¿Cuál fue su recorrido laboral hasta llegar a su cargo actualmente?

- En cuanto a su trabajo...

5- ¿Cómo y cuándo comenzó a trabajar en el Programa de las EPDR?

6- ¿Qué actividades realiza como jefa del Programa?

7- ¿Cuáles son los criterios que tiene el Programa para contratar a los docentes?

8- ¿Qué significado tiene para Ud. el término ruralidad?

9- ¿Qué cambios se han producido: a nivel organizativo, administrativo, en las condiciones de los docentes, etc. desde que comenzó hasta la actualidad?

10- ¿Qué pasa cuando hay una situación problemática que no se relaciona con lo propiamente pedagógico? Por ejemplo: falta de empleo de los tutores del estudiante, casos de violencia, inasistencias constantes del alumno ya sea porque trabaja o porque no quiere asistir ¿Quién interviene? ¿Cómo se resuelve?

11- ¿Qué pasa con aquellos docentes que no tienen una formación pedagógica o de las Tecnología de la Información?

- En cuanto al proyecto de EPDR...

12- ¿Cómo es la estructura organizativa de las EPDR?

13- ¿Cuáles son las condiciones institucionales de la EDPR?

14- ¿Cuáles son las condiciones de los docentes en relación a su tarea?

15- ¿Qué prácticas realiza el docente en estas escuelas?

16- ¿Qué aportes tiene o da el modelo de las EDPR en la mejora de oportunidades en el aprendizaje de los alumnos?

17- ¿Cómo es la relación docente-TIC?

18- ¿Qué viabilidad tienen las TIC en el trabajo docente rural? ¿Qué ventajas y desventajas considera que tienen las TIC en dicho trabajo?

19- Algún comentario que quiera brindarnos en relación a las EDPR que no esté contemplado en las preguntas realizadas.