

# En carencia de políticas: maestras rurales y modos de alfabetización digital <sup>1</sup>

## In the absence of policies: rural teachers and modes of digital literacy

---

### Edgardo Carniglia

Doctor en ciencias sociales y licenciado en ciencias de la comunicación. Docente-investigador. Departamento de Ciencias de la Comunicación, Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC, Argentina). Director 2019-2022 del ISTE - Instituto de Investigaciones Sociales, Territoriales y Educativas (UNRC-CONICET). Director programa de investigación Comunicación y rurbanidad. Actores y mediaciones, SeCyT-UNRC, 2020-2022.

ecarniglia@hum.unrc.edu.ar.

Fecha de Recepción: 10/06/2022 - Fecha de aprobación: 28/08/2022

Cómo citar: Carniglia, E. (2022). En carencia de políticas: maestras rurales y modos de alfabetización digital. *Revista Argentina de Comunicación* 10(13), 45-63.



---

<sup>1</sup> Una versión previa del texto fue presentada en la Communication Policy and Technology (CPT) Section de la Conferencia en línea (julio de 2021) de la International Association for Media and Communication Research (IAMCR-AIECS-AIERI).

## Resumen

Una premisa de la política de comunicación sostiene la necesidad de las políticas públicas y/o las acciones de la sociedad civil para la cobertura de las diversas brechas digitales generadas por los insuficientes mecanismos del mercado. En una ruralidad argentina sin explícitas políticas sistemáticas y sustentables de integración digital para los miembros de las escuelas rurales primarias, ¿cómo se alfabetizan en los modos, medios y géneros de la comunicación digitalizada los docentes obligados a utilizar las tecnologías digitales? Predomina una perspectiva del acceso en esta investigación con escasos antecedentes específicos y metodología cualitativa. Los diversos testimonios significativos de las maestras rurales pertenecen a entrevistas semi-estructuradas individuales y colectivas, realizadas en un extenso e intermitente trabajo de campo en escuelas rurales primarias y públicas. Estas instituciones educativas pertenecen a un territorio del sur de la provincia de Córdoba (Argentina) bajo importantes procesos agrarios de transformación productiva, exclusión social y vulnerabilidad ambiental. Los resultados del estudio muestran que, ante la ausencia casi total de políticas estatales de alfabetización digital, los docentes de las dichas escuelas despliegan tres modos específicos y no excluyentes de alfabetización en tecnologías como la computadora y las redes digitales. Cada uno de estos modos de alfabetización en TIC (Tecnologías de la Comunicación y la Información) por los docentes de la educación pública establece demandas explícitas e implícitas para las políticas públicas de comunicación y otras acciones de cobertura de las brechas digitales de la educación en los mundos rurales de una sociedad heterogénea y crecientemente desigual como Argentina.

**Palabras clave:** brecha digital, política, alfabetización, maestra, ruralidad

## **Abstract**

A communication policy premise supports the need for public policies and / or civil society actions to cover the various digital gaps generated by insufficient market mechanisms. In an Argentine rurality without explicit systematic digital integration policies for all members of rural schools, how do these teachers, forced to use digital technology, become literate in the modes, media and genres of digitized communication? An access perspective predominates in this research with little specific background and qualitative methodology. The various significant testimonies of the rural teachers belong to individual and collective semi-structured interviews, carried out in an extensive and intermittent field work in rural primary and public schools. These educational institutions belong to a territory in the south of the province of Córdoba (Argentina) under important agrarian processes of productive transformation, social exclusion and environmental vulnerability. The results of the study show that, in the almost total absence of state digital literacy policies, teachers in rural primary and public schools deploy three specific and non-exclusive modes of literacy in technologies such as computers and digital networks. Each of these modes of ICT (Communication and Information Technologies) literacy by public education teachers indicates implicit and implicit demands for public communication policies and other actions to cover the digital gaps in education in rural worlds of a heterogeneous and increasingly unequal society like Argentina.

**Keywords:** digital divide, politics, literacy, teacher, rurality

## Introducción

Una perspectiva multidimensional señala como rasgos comunes de las sociedades latinoamericanas a la heterogeneidad económica, la desigualdad social, la turbulencia política, la hibridación cultural y el desequilibrio territorial (Autor, 2019). En particular, la crítica situación social muestra al subcontinente como el más desigual del mundo (CEPAL, 2018).

La brecha digital emerge hace décadas en América Latina como otra condición estructural y dinámica que se suma a la desigualdad económica, social, de género, étnica y territorial generada por las diferencias en, por ejemplo, el acceso a los diferentes mercados de bienes, productos y servicios.

En consecuencia, una premisa de la política de comunicación para las sociedades latinoamericanas sostiene la necesidad de las políticas públicas y/o las estrategias de la sociedad civil para la cobertura de las diversas brechas digitales generadas por los acotados e insuficientes mecanismos del mercado.

Este texto presenta resultados de una investigación en curso sobre los modos de alfabetización digital de maestras y maestros de escuelas rurales primarias y publicas así como algunas implicancias de esas modalidades para unas sustentables políticas de alfabetización específicas en general ausentes en Argentina.

## Desigualdades sociales, brechas digitales y educación en territorios rurales

La desigualdad en sus dimensiones históricas, estructurales y funcionales atraviesa las sociedades latinoamericanas como una constante condición social. Los estudios históricos revelan una situación socio-económica asimétrica cuyas dimensiones se profundizan en las últimas décadas (Pérez Sáinz, 2016; Piketty, 2014) al tiempo que la estructura social cristaliza en distintas posiciones los procesos socio-económicos de una sostenida fragmentación social (Chazarreta y Rosati, 2016) cuyas relaciones entre los distintos grupos sociales suelen resultar

funcionales, por ejemplo, para la reproducción de una particular modernidad periférica de América Latina.

El creciente arraigo local y la proliferación global de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) demanda estudios teóricos y empíricos sobre cómo las sociedades humanas configuran sus infraestructuras materiales y cómo estas infraestructuras se relacionan con los problemas de la desigualdad social, el cambio social y la estructura social (Lupač, 2018). Así, el concepto de brecha digital es, entre otros, uno de los más utilizados para reconocer dichas relaciones.

La brecha digital es concebida como las diferencias entre los grupos sociales devenidas del acceso desigual a los materiales, las relaciones y los significados del proceso de digitalización de la educación, el trabajo y en general la vida cotidiana. Como tal, la brecha digital constituye una emergente o nueva desigualdad específica siempre articulada a los otros modos de la desigualdad social (Lupač, 2018).

La persistencia de la brecha digital, como una particular desigualdad de los territorios rurales de América Latina, comprende múltiples dimensiones relacionadas del acceso a las infraestructuras, las máquinas, las redes, los programas y los servicios info-comunicacionales, entre otros (Autor, 2011).

Los mundos rurales de Argentina (Reboratti, 2007) reconocen significativas brechas digitales aunque su manifestación difiere según las condiciones socio-económicas de los territorios. Así, por ejemplo, las áreas rurales de la pampa argentina, una región central más atravesada por las estructuras y los procesos de la globalización agroalimentaria (Gras y Hernández, 2013), muestran indicios de una mayor incorporación de las computadoras, las redes digitales y los teléfonos celulares en las unidades productivas, los hogares y las escuelas (Autor, 2011).

Esta nueva dimensión del proceso de desigualdad social emerge en parte porque las políticas de control de la brecha digital en Argentina no serían consistentes en las últimas décadas. Kaufman (2007) reconoce, en este sentido, la histórica ausencia en la mayoría de los países de América Latina de estrategias para lograr una mayor inclusión digital en la sociedad y en sus gobiernos.

Argentina tampoco reconoce iniciativas públicas sistemáticas y sustentables que enfrenten las brechas digitales del sistema, las instituciones y los actores de la educación en sus distintos niveles. La política más ambiciosa de los últimos años, el discontinuado o intermitente Programa Conectar Igualdad (Autor y otros, 2013),

se concentró en la entrega de alrededor de cinco millones de computadoras (netbooks) a los actores de las escuelas públicas de nivel secundario y sólo contempló acciones puntuales de alfabetización digital de los docentes y alumnos.

Esta ausencia de políticas públicas y otras iniciativas sustentables que enfrenten la brecha digital en la educación ruralizada de Argentina es más significativa en los distintos aspectos relacionados con la formación o capacitación de los docentes, los estudiantes y otros actores de la escuela. Así, Magadán (2007) sostiene que las formas de incorporación de las herramientas digitales en las escuelas de la ruralidad cambian como producto de políticas intermitentes que oscilan entre la entrega de computadoras sin contenido pedagógico ni formación para los docentes y las capacitaciones intensivas con orientación científico-tecnológica. Asimismo, esta autora destaca que las puntuales experiencias pedagógicas de escuelas rurales argentinas que recibieron computadoras con conectividad corresponden a diferentes proyectos estatales como así de organismos no gubernamentales y el sector privado.

De este modo, la cobertura de las brechas digitales en la educación pública de las infancias por el estado y la sociedad civil resultan muy limitadas en las distintas ruralidades de Argentina durante el siglo XXI. Las puntuales experiencias conocidas sólo proveen equipamiento y poco contemplan la alfabetización de los docentes y otros actores de la educación en aspectos generales y específicos de la integración de las computadoras, las redes y otras TIC en las distintas dimensiones de la escuela. En este sentido, Darling-Hammond y otros (2009) sostienen que varias de las propuestas de desarrollo profesional en TIC destinadas a los docentes resultan fragmentadas, desarticuladas y discontinuas en la mayoría de las ocasiones. Asimismo, las formaciones en tecnologías digitales no contemplan la heterogeneidad de las trayectorias de las maestras, los contextos escolares, en este caso de las ruralidades del sur cordobés, y los problemas de enseñanza y aprendizaje emergentes en las aulas (SRI, 2002).

La dinámica reproducción ampliada de estas brechas digitales requiere de investigaciones actualizadas en los aspectos epistemológicos, teóricos, empíricos y prácticos pues, por ejemplo, pocos estudios específicos documentan la relación entre las tecnologías digitales, las políticas específicas y los actores de las escuelas primarias en la heterogénea ruralidad de Argentina.

### *Antecedentes específicos*

Los escasos antecedentes de investigación sobre la relación entre las TIC y las escuelas rurales de Argentina aportan valiosas conclusiones al tiempo que identifican importantes vacíos de conocimiento, en particular sobre los vínculos entre los docentes de las diversas ruralidades argentinas y las herramientas informacionales.

Navarro y Sánchez (2014) estudian el impacto de las TIC en las prácticas de los docentes de las escuelas primarias rurales en la provincia extra pampeana de Salta. Entienden que el globalizado avance de las TIC atraviesa las fronteras urbanas llegando a los escenarios rurales en diferentes modos que generan nuevas visiones, expectativas y desafíos para los sujetos. En este marco, el maestro es interpelado por los dispositivos digitales que lo exponen a nuevas situaciones para las cuales carece de formación específica. Asimismo, estos autores reconocen que el trabajo docente en dichas instituciones se complejiza no solo porque atiende una población estudiantil muy diversa culturalmente sino también por la falta de condiciones idóneas para el desarrollo de las actividades educativas. Así, la ausencia de materiales, recursos y apoyo del estado pasa a ser una constante y marca diferencias significativas con las escuelas urbanas en general de mayor matrícula.

Los relevamientos específicos de Magadán (2007) y Autor (2011) destacan la sustantiva brecha digital desfavorable entre las escuelas rurales y urbanas de Argentina y, en particular, la mediterránea provincia de Córdoba. Ambos estudios comparan la distribución durante el año 2006 de la computadora y la conectividad entre ambas clases de escuelas de nivel primario aunque el segundo estudio sólo releva el acceso a las TIC en el territorio provincial en el cual se desarrolla la presente investigación.

Pedernera y Fiat (2011) aluden a la falta de ofertas de formación en dispositivos digitales destinada a los maestros rurales. Su investigación sobre las concepciones pedagógicas explícitas de los docentes de un área rural extrapampeana identifica las preocupaciones de estos sujetos educativos acerca de las escasas capacitaciones específicas ante un ingreso de las TIC que complejiza los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Tamargo y Autor (2019) focalizan la integración de las computadoras, las redes y el teléfono digital en las dimensiones del trabajo docente por maestras de la

escuela pública primaria y rural de un área periférica de la región pampeana. Los autores concluyen que, dadas las limitaciones sistémicas, institucionales e individuales para la integración de las siempre ambivalentes TIC en la escuela primaria y estatal de la ruralidad pampeano-cordobesa, las maestras y los maestros rurales del sur de la provincia de Córdoba (Argentina), unos mediadores entre territorios urbanos y rurales, incorporan de un modo periférico y desigual las computadoras, las redes digitales y la telefonía celular en las dimensiones pedagógico-didáctica, organizacional, administrativa y comunitaria del trabajo docente.

En consecuencia, en un contexto de ausencia relativa de políticas públicas y otras estrategias de inclusión digital, corresponde profundizar la indagación teórica y empírica sobre la alfabetización en las TIC por los docentes de las escuelas primarias y públicas de las ruralidades para comprender una de las eventuales condiciones de la reproducción ampliada de la brecha digital entre los distintos actores de la educación ruralizada.

## **Perspectiva, objetivo y método de la investigación**

La perspectiva del acceso a las TIC recupera una idea con connotaciones positivas en el discurso político, social y académico para proponer una matriz conceptual preliminar con doble propósito. Por un lado, indaga simultáneamente sobre las diferentes dimensiones de una experiencia situada de integración de los dispositivos info-digitales por parte de, entre otros, los distintos actores del sistema educativo. Por otro lado, identifica criterios para las diferentes dimensiones de las políticas y estrategias de inclusión digital (Autor y otros, 2013). Así, este enfoque del acceso propone una mirada más amplia sobre la experiencia con las tecnologías digitales a partir del cruce entre los campos de conocimiento de la comunicación y la educación, insinuado por especialistas de diversas disciplinas como Van Dijk (2002), Rifkin (2004), Brunner (2007), Burbules y Callister (2008) y Lupač (2018), entre otros.

Esta perspectiva del acceso a las TIC pretende una mirada más integral y contextualizada sobre la experiencia de los actores educativos, en este caso los maestros rurales, con los dispositivos info-digitales y también reconoce antecedentes germinales en los tempranos estudios de la UNESCO sobre las políticas de comunicación social (Servaes, 2000).

Esta perspectiva teórica emergente comprende seis claves analíticas:

1. recupera un derecho reconocido en distintos discursos y marcos legales,
2. reconoce un relativo arraigo de los dispositivos digitales en la vida cotidiana de las sociedades latinoamericanas,
3. formula un conjunto de críticas a acotadas concepciones vigentes, por ejemplo “sociedad de la información”, sobre la comunicación humana mediada por la tecnología digital,
4. supone la interpenetración entre las condiciones del contexto y los atributos del sujeto en el proceso de digitalización,
5. propone una serie de dimensiones analíticas de la siempre situada experiencia digital de los sujetos sociales, y
6. asume una estrategia de triangulación o convergencia metodológica (Tamargo y Autor, 2019).

¿Qué se entiende por alfabetización digital desde esta perspectiva del acceso a las TIC?

En la teoría social contemporánea el concepto de alfabetización -equivalente del inglés *literacy*- emerge como una diversa clave relacional, dinámica, propositiva y metafórica (Braslavsky, 2003; Lankshear y Knobel, 2008; Sturges y Gasteringer, 2012; Manghi y otras, 2016). Como tal, este concepto supone el analfabetismo como contrario, implica un proceso de educación acotado o permanente, se asocia a concepciones del desarrollo social y se generaliza su uso en muy diversas expresiones, por ejemplo “alfabetización digital”, que trascienden la acepción original del siglo XIX asociada al manejo de la cultura escrita (Ong, 2011). Hoy la alfabetización se entiende, en términos generales, como un extenso proceso que comprende todo el desarrollo humano, cambia con las culturas y la historia, se contextualiza en la escuela y también depende de la cultura y la política (Braslavsky, 2003; Lankshear y Knobel, 2008).

En este sentido, la emergente concepción sobre los “modos de alfabetización digital” de los docentes de las ruralidades propone una perspectiva multidimensional acerca de los procesos estructuralmente situados desde los cuales estos actores rurales, o sea unos mediadores entre el campo y la ciudad, asimilan la creciente digitalización de la comunicación que atraviesa tanto el trabajo escolar (Tamargo y Autor, 2019) cuanto la vida cotidiana (Gurevich, 2018).

En particular, desde dicha perspectiva socio-comunicacional toda alfabetización digital comprende los dinámicos sistemas, situados sociocultural e históricamente, de significados, prácticas, habilidades y usos para la (re)producción, es decir la continuidad pero también el cambio, de los diversos modos, medios y géneros de la comunicación mediante las computadoras, las redes y los teléfonos digitales.

Esta concepción ampliada de los modos de alfabetización digital supone una diversidad de experiencias (Lankshear y Knobel, 2008) y habilita indagaciones de nivel micro-social sobre los roles desempeñados por los maestros y otros actores locales de la educación ruralizada en la emergencia y construcción de las políticas y otras estrategias de comunicación durante la transición digital en curso.

### *Objetivo y método*

En una ruralidad argentina sin explícitas políticas sistemáticas y sustentables de alfabetización digital para los distintos actores de las escuelas rurales, ¿cómo se alfabetizan en los modos, medios y géneros de la comunicación digitalizada los docentes obligados a utilizar las tecnologías digitales en el trabajo escolar?

Predomina una perspectiva cualitativa en la metodología de esta investigación. Las expresiones de las maestras rurales pertenecen a entrevistas semi-estructuradas individuales y colectivas, realizadas en un extenso e intermitente trabajo de campo en escuelas rurales primarias y públicas.

El trabajo de campo comprendió una triangulación intra-metodológica (Vasilachis, 1992). Los diversos testimonios significativos de los docentes rurales - presentados a continuación- pertenecen a dieciséis entrevistas semi-estructuradas individuales y colectivas, complementadas con observaciones en terreno. Ambas técnicas conformaron un trabajo de campo con diecinueve docentes de dieciocho escuelas rurales primarias y públicas. Estas instituciones educativas pertenecen a un departamento del sur de la provincia de Córdoba (Argentina) con un predominio histórico de una economía agropecuaria extensiva y mercantil así como una acotada capacidad actual de generación de trabajo directo dentro de un modelo de desarrollo agrario con crecimiento económico, exclusión social y vulnerabilidad ambiental (Lattuada y Neiman, 2005; Gras y Hernández, 2013).

El territorio relevado y las maestras entrevistadas son representativos de las ruralidades y los docentes de las escuelas rurales primarias y públicas desde diversas perspectivas. Por un lado, el departamento Roque Sáenz Peña representa a la pampa cordobesa por cuando registra situaciones similares o equivalentes a los otros nueve departamentos de la región en los aspectos productivos -presencia de agricultura, ganadería y sistemas mixtos-, ambientales -diferencias en las aptitudes productivas del suelo combinadas con situaciones de sequía e inundación-, demográficos -población dispersa en colonias o aglomerada en pequeñas comunas- y socioeconómicos -despoblamiento del campo en el marco de un crecimiento de la agricultura con concentración de la estructura fundiaria y vulnerabilidad ambiental-. Por otro lado, los docentes entrevistados presentan situaciones diversas en cuanto a la formación profesional, la experiencia laboral y la inserción en los planteles de la docencia pública y privada, entre otros aspectos, al tiempo que el predominio del género femenino resulta muy significativo.

El siguiente cuadro resume las estrategias de la recolección y el procesamiento de datos desplegadas en las entrevistas con los docentes de las escuelas rurales.

**Cuadro 1. Estrategias de recolección y procesamiento de datos**

	Recolección de datos	Procesamiento de datos
Técnica	Entrevista semiestructurada (Flick, 2004) a docentes de la escuela rural primaria y pública	Modalidad restitutiva y analítica (Kornblit, 2007)
Instrumento	Guía de preguntas con ejes analíticos	Matriz de datos cualitativos para perfil y comparación de respuestas
Procedimiento	Diálogo en terreno (escuelas) complementado con observaciones	Registro y análisis comparativo de categorías y posiciones emergentes hasta saturación

*Fuente:* elaboración del autor

## **Tres modos emergentes de la alfabetización digital por los docentes rurales**

Los resultados del estudio muestran que, ante la ausencia casi total de políticas estatales generales y específicas de alfabetización digital, los docentes de las escuelas rurales primarias y públicas, unos activos mediadoras entre el campo y la ciudad (Tamargo y Autor, 2019), despliegan tres modos específicos y no excluyentes de alfabetización en tecnologías digitales como la computadora, las redes y los teléfonos digitales.

### *Una alfabetización informal en las TIC*

Este modo comprende a los docentes rurales instruidos en el manejo de las tecnologías digitales a través de sus propios medios sin la intervención de las formaciones organizadas por alguna institución educativa estatal, privada o comunitaria. En este sentido, la alfabetización informal no contiene una lógica de enseñanza, evaluación y acreditación de los contenidos porque los saberes son incorporados como producto de las experiencias cotidianas. Estas actividades muestran a los actores escolares en interacción con las TIC y/o con otros sujetos cercanos a sus lugares de trabajo y residencia como los familiares y los colegas.

Las maestras relatan sus experiencias en este modo de alfabetización en las tecnologías info-comunicacionales en los siguientes términos:

Me interesé por la informática cuando nos empezaron a exigir las cosas por computadora, igual que usar Internet. Yo tenía a mis hijos que siempre sabían un montón, entonces fui aprendiendo de ellos un montón. Sería como una autodidacta... (Silvia)

En casa aprendí, toqueteando, hurgando y tranquila porque siempre está el miedo de que se rompa porque no soy muy hábil. Sé que hay un montón de cosas por aprender. (Carolina)

Yo no hice nada respecto a las TIC pero aprendí sola... Que, bueno, mis hijas fueron mis profesoras... Usamos todos esos programas porque me enseñaron en mi casa y de curiosa que soy. Y pruebo y levanto y agarro... (Liliana)

Yo aprendí en mi casa y, bueno, tengo a mi marido que conoce de computación, entonces a él le gusta todo eso de la computación y

yo me meto a chusmear a ver lo que hacía y de aprender. Aprendí del ensayo y del error... (Mirna)

Los docentes ruralizados de este grupo evidencian, ante la necesidad de realizar alguna actividad escolar específica con las computadoras, estrategias de alfabetización vinculadas a la exploración de los dispositivos digitales mediante el ensayo y error, la interacción con otros (familiares y colegas) y la búsqueda de tutoriales digitales para resolver algún problema mediante la demostración audiovisual.

Entre las habilidades generadas con estas experiencias de “ensayo y error” mencionadas por las maestras aparecen el manejo de programas como los procesadores de texto y los generadores de hojas de cálculo, entre otros, así como el uso de buscadores de información en línea dentro de las redes digitales. Este conocimiento no institucionalizado de los docentes de las ruralidades se traduce en acciones cotidianas relativamente simples como escribir, cortar, pegar, completar una planilla, armar una presentación, grabar un archivo en soportes digitales diversos y manejar algunas redes sociales digitalizadas.

### *Una manera formal y básica de alfabetización digital*

Otro modo comprende a las alfabetizaciones en TIC que los docentes de la ruralidad experimentan desde su participación en propuestas educativas específicas. La organización de estas experiencias corresponde a organizaciones públicas, privadas o comunitarias que proponen una formación general para el manejo de los equipos, programas y servicios informáticos.

Sobre esta alfabetización, formal por su institucionalización y básica por sus contenidos, emergen los siguientes testimonios de los docentes entrevistados:

Primero renegué horrores yo sola, hacía lo que podía como seis meses. Después fui a Aixa como un año entero así que hice como dos cursos, el primero creo que era perito, a mí me permitió manejar programas como Word, Excel, Acces, un poquito de Internet. (Claudia)

Yo cuando estaba haciendo el profesorado, iba a un instituto privado de Laboulaye y me enseñaron a manejar la computadora... Si yo también había hecho uno, después cuando ya era docente

empecé, yo me acuerdo que el diario La Voz del Interior había largado un curso, donde después teníamos que rendir... (Lorena 2)

Yo estudié en un colegio privado, y en ese tiempo teníamos un profesor que enseñaba el sistema DOS, que fue el primer sistema operativo... Sí, que se programaba, había que darle las órdenes a las computadoras. Yo vengo de esa época... Y el aprendizaje de Internet, eso fue con el pos-título en docencia rural. (Sonia)

Yo he hecho un curso y te enseñaban a usar la computadora pero no cómo aplicarla pedagógicamente, siempre cuestiones técnicas. (Marcela)

Las maestras rurales que participan de este modo formalizado de la alfabetización digital, una modalidad no necesariamente independiente de la experiencia informal, realizaron formaciones sobre el manejo de las tecnologías digitales aprovechando las propuestas de distintas organizaciones y diferentes niveles educativos. Entre los responsables de estos cursos constan las instituciones educativas privadas, los centros tecnológicos locales y las capacitaciones a distancia con tutoriales impresos a cargo de medios de comunicación como el diario.

Las docentes rurales identifican como contenidos de estas capacitaciones al manejo de programas como el procesador de textos, el generador de planillas de cálculo y el formato para presentaciones audiovisuales así como el despliegue de herramientas para la utilización de las redes digitales, entre otros. Un aspecto destacable de este modo formal de capacitación, hoy considerado básico dados los avances info-comunicacionales del siglo XXI, es su temprano desarrollo por algunas de las docentes rurales desde mediados de la década de 1990, o sea durante la incorporación de los primeros gabinetes informáticos en la escuelas y cuando las redes digitales, internet entre ellas, aún no se habían difundido masivamente en Argentina.

### *Buscando una alfabetización digital formal y aplicada*

Pertencen a este grupo las alfabetizaciones info-comunicacionales que los docentes rurales experimentan como estudiantes en capacitaciones de instituciones y organizaciones públicas, privadas y comunitarias. Estas

alfabetizaciones son específicas del espacio educativo porque procuran una formación para incorporar las TIC en las concepciones y prácticas pedagógicas de la enseñanza en general y de la educación primaria ruralizada en particular, por ejemplo la casi constante modalidad del plurigrado (Tamargo y Autor, 2019). Estas propuestas formales de capacitación en las tecnologías digitales enfatizan la integración de los recursos info-comunicacionales a las planificaciones escolares brindando así estrategias, materiales y documentación que habilitan sus diversos usos durante el desarrollo de las clases en las escuelas primarias y públicas de las ruralidades.

Algunos docentes de las escuelas primarias rurales reconocen en los siguientes términos la alfabetización en las tecnologías digitales bajo esta modalidad formal y específica:

Yo ahora estoy haciendo el pos-título en TIC y bueno... Sí, bueno, yo realmente pensé que me iban a enseñar a usar la computadora y no, nada que ver. Es más líneas de acciones de la escuela. (Lorena 2)

Estoy haciendo un pos-título en TIC... éste que es del Ministerio de Educación. Estoy haciendo la segunda materia recién porque es una clase por semana que te van dando, ahora tengo que entregar un trabajo final de la materia. Es muy lindo, por ejemplo esta materia de ahora es incorporar todo lo que es lo visual, lo auditivo a la tarea de enseñar. (Mirna)

Así, algunas de las maestras rurales, una minoría entre las docentes entrevistadas, transitan por capacitaciones específicas sobre herramientas teóricas y prácticas para sus propuestas didácticas relacionadas con las tecnologías digitales. Una de las formaciones consistió en un pos-título en TIC, dependiente del Ministerio de Educación de la Nación, como una capacitación que orientaba, en general, sobre el uso de las tecnologías digitales en el nivel primario y, en particular, para su empleo en cada área de conocimiento de los diseños curriculares.

## **Modos de alfabetización digital: demandas y orientaciones para las políticas específicas**

Cada modo de alfabetización en TIC por los docentes de la educación rural pública indica orientaciones implícitas y establece demandas explícitas para las políticas públicas de comunicación y otras estrategias sociales de cobertura de las brechas digitales de la educación en los mundos rurales de una sociedad heterogénea y crecientemente desigual como Argentina.

Las voces de las maestras rurales entrevistadas identifican varias condiciones de la implementación de las eventuales políticas sistemáticas y sustentables de alfabetización info-comunicacional destinadas a los actores de las escuelas primarias y públicas ruralizadas. Así, emergen las siguientes orientaciones y demandas para las políticas públicas y otras estrategias específicas de la inclusión digital:

- a) una simultaneidad en la formación sobre las TIC y la entrega de equipamiento para las escuelas que permitiría al docente experimentar con los dispositivos digitales al tiempo que participa en la alfabetización;
- b) un integral acceso material a las TIC que comprenda a las computadoras, las redes digitales, la energía eléctrica, el asesoramiento técnico y la telefonía fija;
- c) una provisión de computadoras portátiles en la ruralidad compatible con el modelo 1 a 1 (una computadora para cada persona) que generaría múltiples posibilidades de inclusión digital para los estudiantes y sus familias en general carentes de recursos;
- d) una formación situada atenta a las particulares dinámicas del trabajo en el plurigrado de las escuelas primarias rurales que proporcione a los docentes conocimientos teóricos y también prácticos compatibles con las configuraciones didácticas escolares y vinculados con las distintas disciplinas;
- e) un trabajo en equipo entre los docentes de las instituciones educativas rurales con situaciones educativas similares y/o cercanas en el territorio bajo el acompañamiento de tutores tecno-pedagógicos aptos para la orientación de las propuestas didácticas;

- f) una capacitación durante la semana laboral con modalidad híbrida, a la vez virtual y presencial, organizada en lugares estratégicos para las distancias de las residencias y los lugares de trabajo de las maestras; y
- g) una alfabetización apoyada por dichos tutores pedagógico-técnicos que orienten la integración de las TIC al aula y la escuela rural según las necesidades de cada docente en las dimensiones pedagógica, administrativa, organizativa y comunitaria del trabajo en la institución educativa.

Los testimonios y las ideas presentadas muestran una relativa capacidad de agenda, discurso y agencia para la alfabetización digital de los docentes de las escuelas rurales primarias y públicas de un territorio de la pampa argentina. Las voces de las maestras reconocen tres modos incipientes de la alfabetización digital y, en sintonía con algunos de los discursos vigentes sobre los derechos digitales (Karppinen y Puukko, 2020), demandan políticas públicas y otras estrategias pertinentes, coherentes y viables que enfrenten la reproducción ampliada de la brecha digital como una muy crítica condición estructural del siglo XXI articulada a otros modos de la desigualdad social persistente y profunda.

## **Bibliografía y documentación**

- BRASLAVSKY, B. 2003. “Qué se entiende por alfabetización”, *Lectura y vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, Año 24, junio, pp. 2-17.
- BRUNNER, J. 2007. “¿Una sociedad movilizadora hacia las TIC?”, en AAVV; *Las TIC: del aula a la agenda política*, Buenos Aires, UNICEF, pp. 41-54.
- BURBULES, N. y N. CALLISTER 2006. *Educación: Riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Madrid. Granica.
- AUTOR, E. 2011 “El acceso a las TIC en el campo moderno. Los espacios críticos del desarrollo rural”. *III Coloquio Brasil-Argentina de Ciencias de la Comunicación, XXXIV Congreso Brasileiro de Ciencias de la Comunicación*. Recife, Brasil, setiembre.
- AUTOR, E. 2019. “La mediatización de una agrociudad latinoamericana. Consumos de televisión dentro y fuera del hogar”. *Contratexto*. N° 31, junio, pp. 135-158.

- AUTOR, E. y otros 2013. *Entre políticas, aulas y hogares. Dilemas de la informática educativa pública*, Buenos Aires, Dunken.
- CEPAL. 2018. *La ineficiencia de la desigualdad*, Santiago de Chile, Cepal.
- CHAZARRETA, A y G. ROSATI 2016. “Los cambios en la estructura social agraria argentina”, en KESSLER, G. (Comp.); *La sociedad argentina hoy. Radiografía de una nueva estructura*, Buenos Aires, pp. 85-107.
- DARLING-HAMMOND, L.; ANDREET, A.; RICHARDSON, N y ORPHANOS, S. 2009. *Professional Learning in the Learning Profession: A Status Report on Teacher Development In The Unites States and Abroad*, Dallas.
- FLICK, U. 2004. *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid. Editorial Morata.
- GRAS, C. y V. HERNÁNDEZ (Coords.) 2013. *El agro como negocio. Producción, sociedad y territorios en la globalización*, Buenos Aires, Biblos.
- GUREVICH, A. 2018. *La vida digital. Intersubjetividad en tiempos de plataformas sociales*, Buenos Aires, La Crujía.
- KARPPINEN, K. y O. PUUKKO 2020. Four discourses of digital rights: promises and problems of right-based politics. *Journal of Information Policy*. 10, pp.304-328.
- KAUFMAN, E. (Coord.) 2007. *Políticas públicas y tecnologías. Líneas de acción para América Latina*. Buenos Aires, La Crujía.
- KORNBLIT, A. 2007. *Metodologías cualitativas en ciencias sociales*. Buenos Aires, Editorial Biblos.
- LANKSHEAR, C. y M. KNOBEL (Eds.) 2008. *Digital literacies. Concepts, policies and practices*. New York, Peter Lang.
- LATTUADA, M. y G. NEIMAN 2005. *El campo argentino. Crecimiento con exclusión*, Buenos Aires, Capital Intelectual.
- LUPAČ, P. 2018. *Beyond the digital divide. Contextualizing the information society*. Emerald, United Kingdom.
- MAGADÁN, C. 2007. “Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en las escuelas rurales de Argentina”, en AAVV; *Las TIC: del aula a la agenda política*. Buenos Aires, UNICEF, pp. 105-122.

- MANGHI, D. 2016. “Concepto de alfabetización: ejes de tensión y formación de comunicadores”, *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(2), pp. 79-91.
- NAVARRO, M. y SÁNCHEZ, L. 2014. “Prácticas docentes rurales en contextos de globalización”. *Revista del Cisen Tramas/ Maepava* N° 3, <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/cisen/index> (consulta 16/6/16).
- ONG, W. 2011 *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*, Buenos Aires, FCE.
- PEDERNERA, A y FIAT, F. 2011. *El docente rural. Prácticas de enseñanza en el plurigrado*. Buenos Aires. De los cuatro vientos.
- PÉREZ SÁINZ, J. 2016. *Una historia de la desigualdad en América Latina*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- PIKETTY, T. 2014. *El capital en el siglo XXI*. México, Fondo de Cultura Económica.
- REBORATTI, C. 2007. “Los mundos rurales”, en TORRADO, S. (Comp.). *Población y bienestar en la Argentina del primero al segundo centenario. Una historia social del siglo XX*, Buenos Aires, Edhasa, Vol. II, pp. 85-107.
- RIFKIN, J. 2004. *La era del acceso: la revolución de la nueva economía*, Buenos Aires, Paidós.
- SERVAES, J. 2000. “Comunicación para el desarrollo: tres paradigmas, dos modelos”. *Temas y Problemas de Comunicación*, DCC-UNRC, Año 8, Vol. 10, pp. 5-28.
- SRI Internacional. 2002. *Technology – Related. Professional Development in the Context of Educational Reform: A Literature Review*, Arlington, Virginia; SRI International.
- STURGES, P. y A. GASTINGER 2012. “La alfabetización informacional como derecho humano”, *Anales de Documentación*, 15 (1), pp. 51-64.
- TAMARGO, C. y E. AUTOR 2019. *Maestras y TIC en escuelas ruralizadas. Claves del acceso en la pampa cordobesa*, Río Cuarto, UniRío.
- VAN DIJK, J. 2002. A framework for digital divide research. *The Electronic Journal of Communication*. Disponible en: [www.cios.org](http://www.cios.org). Consulta: 6/11/16.
- VASILACHIS, I. 1992. *Métodos cualitativos I. Los problemas teórico-epistemológicos*, Buenos Aires, CEAL.