

Barreto, Anahí

Guindón, Belén

Construcción de subjetividades en la práctica docente rural: un análisis sobre el acceso y uso de las TIC en el C.E.R. N° 248 de Campo Piaggio

Licenciatura en Educación

Fecha: 26/02/2025

Obra bajo Licencia:



[Atribución-NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

Cita recomendada: Barreto, A.; Guindón, B. (2025). *Construcción de subjetividades en la práctica docente rural: un análisis sobre el acceso y uso de las TIC en el C.E.R. N° 248 de Campo Piaggio* [Trabajo final de grado]. Universidad Nacional de Rafaela



UNIVERSIDAD NACIONAL DE RAFAELA
SECRETARÍA ACADÉMICA
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN

LA PRÁCTICA DOCENTE COMO OBJETO DE INVESTIGACIÓN

TRABAJO INTEGRADOR FINAL

**CONSTRUCCIÓN DE SUBJETIVIDADES EN LA PRÁCTICA DOCENTE RURAL:
UN ANÁLISIS SOBRE EL ACCESO Y USO DE LAS TIC EN EL C.E.R N° 248 DE
CAMPO PIAGGIO.**

LÍNEA TEMÁTICA:

Análisis Institucional y Construcción de Subjetividades.

DOCENTES A CARGO:

Esp. Dionisio Cecilia

Dra. Macera Irene

ESTUDIANTES:

Barreto Anahí. anibarreto9@gmail.com

Guindón Belén. mmo_belen@outlook.com

FECHA DE ENTREGA: 08/02/2025

CONSTRUCCIÓN DE SUBJETIVIDADES EN LA PRÁCTICA DOCENTE RURAL: UN ANÁLISIS SOBRE EL ACCESO Y USO DE LAS TIC EN EL C.E.R N° 248 DE CAMPO PIAGGIO.

Barreto, Guindón.

Introducción.

En el contexto actual, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) son herramientas esenciales para el progreso educativo, económico y social. Sin embargo, a pesar de su creciente importancia a nivel global, el acceso y uso de estas tecnologías no son equitativos, y esta disparidad se evidencia especialmente en el ámbito educativo. En las escuelas rurales, donde la infraestructura, el equipamiento y la conectividad son limitados, se acentúa la brecha digital. Esta desigualdad tecnológica afecta significativamente las oportunidades de aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes.

En este sentido, este trabajo integrador final de la cátedra "*La práctica docente como objeto de investigación*", analiza el impacto de las TIC en la práctica docente del Centro Educativo Rural (C.E.R.) N° 248 "Martín Miguel de Güemes" de Campo Piaggio, Santa Fe, Argentina. Se exploran las ventajas y desafíos de integrar las tecnologías en un contexto de recursos limitados, considerando la historia de la escuela y su papel en la comunidad. Además, el estudio examina cómo la brecha digital influye en la construcción y transformación de las subjetividades en este contexto.

La elección de este tema radica en que la creciente importancia de las tecnologías digitales en la educación transforma las dinámicas de enseñanza y aprendizaje, aunque esta transformación no es uniforme ni automática, especialmente en áreas rurales. La falta de acceso equitativo a las TIC limita las oportunidades académicas y afecta la construcción de identidades de los estudiantes en un mundo cada vez más digitalizado. Según Dussel y Trujillo (2018), la escuela es un espacio clave donde los sujetos configuran su identidad en relación con el conocimiento y la tecnología. Desde una perspectiva histórico-institucional y socioeducativa, este trabajo busca comprender cómo la escuela enfrenta los desafíos y oportunidades que surgen en un contexto de desigualdad.

La propuesta metodológica incluye un análisis colaborativo de la lectura específica de la cátedra y la experiencia de una de nosotras como ex-alumna - en el nivel primario- y practicante del profesorado -nivel terciario-, que nos permitió

realizar un recorrido por los antecedentes teóricos y las voces testimoniales que han circulado por esa institución educativa.

El presente trabajo se divide en tres partes. El primer capítulo ofrece un marco teórico sobre la práctica docente y la integración de las TIC en contextos rurales, abordando la complejidad de la enseñanza, la construcción de subjetividades y los desafíos de la brecha digital. En el segundo capítulo, se analiza institucionalmente el C.E.R. N° 248 "Martín Miguel de Güemes", investigando su historia, el acceso a las tecnologías y los retos que enfrenta la comunidad educativa. Por último, se presentan reflexiones sobre cómo la brecha digital influye en las oportunidades de aprendizaje en la educación rural, considerando las limitaciones identificadas.

Capítulo I. Consideraciones teóricas de la práctica docente y la aplicación de tecnologías en el contexto rural.

La práctica docente es un proceso dinámico y complejo que va más allá de la simple transmisión de conocimientos. Implica la creación de un entendimiento mutuo entre profesor y alumnos, la gestión de las emociones en el aula, la reflexión constante sobre las propias estrategias pedagógicas y la búsqueda incesante de mejoras (Achilli, 1986). Es decir, no se trata de una serie de acciones preestablecidas, sino de una intrincada red de ideas, percepciones y acciones moldeadas por el contexto histórico y social.

En este marco, la tecnología ha adquirido un papel central en la transformación de la enseñanza, modificando tanto las metodologías pedagógicas como la dinámica en el aula. La integración de herramientas digitales ha abierto nuevas oportunidades para la personalización del aprendizaje, el acceso a recursos educativos en línea, la colaboración entre estudiantes y la mejora de la eficiencia en la enseñanza. No obstante, el uso de la tecnología en educación no es un proceso neutral, sino que se construye socialmente; es decir, su apropiación está influenciada por interacciones sociales, normas culturales y estructuras de poder dentro del sistema educativo.

En este sentido, la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la enseñanza ha transformado significativamente la práctica docente. La Ley N° 26.206 de Educación Nacional que impulsa la alfabetización digital crítica y reflexiva, destaca el rol esencial de los docentes en el dominio de las

TIC como herramientas potenciadoras de la educación de calidad (UNESCO, 2015). Según Buckingham (2007), las TIC son medios de representación del mundo y de comunicación, procesos sociales y culturales fundamentales para mantener la competitividad y la calidad educativa.

Sin embargo, la implementación de las TIC en escuelas rurales enfrenta desafíos debido a las desigualdades en acceso y uso, impactando profundamente la configuración de las subjetividades escolares. El espacio escolar, según Castro y Martino (2021), moldea experiencias y subjetividades, afectando la construcción de identidades y expectativas de aprendizaje. La relación con las TIC no solo depende de la disponibilidad de recursos, sino también de la percepción de la competencia digital, generando en algunos estudiantes una sensación de desventaja frente a sus pares urbanos. Además, la falta de infraestructura y formación docente en TIC puede generar resistencia o frustración, convirtiendo la brecha digital en un problema de acceso y de representaciones y expectativas sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La desigualdad, definida por Reygadas (2008) es un proceso multidimensional y relacional, en términos de una distribución asimétrica de las ventajas y desventajas de una sociedad, y también como resultado de relaciones de poder mediadas culturalmente que atañe a todos los aspectos de la vida. En este contexto, las desigualdades territoriales y socioeconómicas existentes, se le suman las inequidades digitales que exceden el mero acceso a un dispositivo, abarcando la apropiación e incorporación de estas tecnologías como componentes de los procesos de inclusión social y digital que además forman parte de la agenda educativa en nuestro país y contribuyen a la persistencia de la brecha digital.

Esta “brecha digital” (Camacho, 2005), concepto creado para definir las desigualdades en el acceso y uso de las TICs, puede reproducirse a través del sistema educativo de diversas maneras, ya que tanto los estudiantes, como los profesores y las familias, cuentan con dificultades y limitaciones que impiden que las competencias tecnológicas y el acceso a recursos educativos se dé en condiciones igualitarias que permitan disminuir la desigualdad no solo digital, sino también educativa; haciéndose más visible en el ámbito rural.

La educación rural es una modalidad del sistema educativo destinada a garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria a través de formas adecuadas a las necesidades particulares de la población que habita en zonas

rurales (Artículo N° 49 de la Ley de Educación Nacional). Ejemplos de estas estrategias incluyen la implementación de aulas multigrado, el uso de materiales didácticos contextualizados, la enseñanza itinerante para llegar a estudiantes en zonas de difícil acceso, entre otras.

No obstante, la misma presenta ciertas características específicas que limitan la labor docente en cuanto a la integración de las herramientas digitales, ya que no cuentan con recursos, estrategias pedagógicas o políticas públicas que se adapten a las exigencias del mundo digital. La accesibilidad a los recursos tecnológicos es irregular dentro de las zonas rurales, carecen de equipos tecnológicos e incluso servicios como el internet, lo cual, da noción de un panorama preocupante teniendo en cuenta que en Argentina hay, según fuentes oficiales del INDEC, 10.533 escuelas rurales primarias y 3.483 escuelas secundarias rurales (Argentinos por la Educación, 2018).

Esta situación, lejos de ser un problema aislado, evidencia una fragmentación profunda en el sistema educativo argentino que, como sostiene Tiramonti (2004), es “una configuración que se repite y multiplica en cada una de las dimensiones del campo escolar y hace de cada grupo institucional un espacio único e irrepetible que se cierra sobre sí mismo y genera fronteras difíciles de atravesar” (p. 38). En lo que respecta a la integración de las TIC en la educación rural se presenta una ruptura de un campo de sentido compartido por un grupo de instituciones y agentes que están inmersos en ellos.

En el ámbito rural, la fragmentación se manifiesta en la falta de coordinación entre las políticas públicas nacionales, provinciales y locales, lo que resulta en una implementación desigual de programas y recursos para la integración de las TIC. Un ejemplo para reducir la brecha digital fue la iniciativa del programa *Conectar Igualdad*, implementado en 2010, que distribuyó netbooks a estudiantes y docentes de escuelas públicas para fomentar el acceso a la tecnología. Sin embargo, en las escuelas rurales, la falta de conectividad a internet y la escasa formación docente en competencias digitales dificultaron su efectividad, acentuando la desigualdad debido a la carencia de un respaldo institucional sólido. Como señalan Coria y Edelstein (1995), la ausencia de una estructura de apoyo impacta significativamente el proceso educativo, y la falta de planificación y reconocimiento de las particularidades de cada escuela contribuye a la escasez de recursos y al limitado acompañamiento en la incorporación de las TIC.

A nivel institucional, dadas las limitaciones sistémicas, institucionales e individuales para la integración de las ambivalentes tecnologías de la información y comunicación en la escuela primaria y estatal de la ruralidad santafesina, las maestras rurales, a menudo se ven en la situación de expresar quejas sobre la falta de recursos y las dificultades para incorporar las computadoras, las redes digitales y la telefonía celular en las dimensiones pedagógico-didáctica, organizacional, administrativa y comunitaria del trabajo docente.

En este sentido, Brener et. al. (2021) destaca la importancia de transformar las quejas en problemas, para poder encontrar soluciones y avanzar hacia una mejor gestión escolar, enfatizando la necesidad de un liderazgo que sea capaz de generar un ambiente de diálogo y de colaboración, donde se pueda abordar las dificultades de manera constructiva. En este marco, resulta fundamental analizar cómo estas tensiones se materializan en una institución educativa específica, con el fin de comprender de qué manera las condiciones estructurales influyen en la práctica cotidiana de los docentes y en la experiencia de los estudiantes.

Capítulo II: Contextualizando el ámbito de la práctica docente: Análisis institucional del C.E.R. N° 248.

La escuela, como institución, no solo cumple una función educativa, sino que también moldea subjetividades dentro de un marco cultural y normativo que regula las relaciones entre los sujetos. Esta función se entiende a través de la regularidad social de sus normas, valores y pautas de comportamiento aceptadas, aunque variables según el contexto (Wirth, 1964). El C.E.R. N° 248, en su ubicación rural, presenta una configuración específica de estas normas, diferente a las instituciones urbanas. Su rol trasciende la simple transmisión de conocimientos; opera como un entramado de prácticas y significados que conectan la vida escolar con estructuras sociales más amplias, reflejando la diversidad cultural y las dinámicas sociales de la comunidad. La creación de la escuela misma responde a una demanda social, es decir, la necesidad de educación para los hijos de inmigrantes en un contexto de expansión agrícola. Este proceso de institucionalización se manifiesta en la industrialización de la sociedad que lo permitió, la creación de mecanismos para asegurar su reproducción, y la socialización de los individuos a través de sus normas.

En este proceso, la trama institucional juega un papel fundamental, ya que es

el resultado de la intersección de múltiples elementos históricos, simbólicos y organizativos que han marcado su desarrollo e identidad. Como señala Nicastro (1997), reconstruir la historia institucional implica comprender cómo las historias individuales y colectivas se entrelazan, influenciadas por la cultura, el estilo institucional y la organización, otorgando sentido a las prácticas y vínculos que la atraviesan. La historia actúa como un eje organizador que estructura el funcionamiento institucional, definiendo pautas, prioridades y estrategias en relación con el pasado, presente y futuro.

Por ende, esta sección analiza la historización del C.E.R. N° 248 “Martín Miguel de Güemes” (Ver anexo A), ubicado en Campo Piaggio, en el departamento San Jerónimo (Ver anexo B), de la provincia de Santa Fe (Ver anexo C), dependiente de la Escuela N°290 “Simón de Iriondo” de la localidad de Gálvez -a 17 km-. Su surgimiento, entre 1880 y 1890, ilustra la fuerza transformadora de la comunidad que, ante la ausencia de una escuela formal, impulsó la creación de clases en la casa de Domingo Garnero (Ver anexo D). Este acto representa la tensión entre lo instituido, esto es las normas y expectativas existentes, y lo instituyente, es decir, la iniciativa comunitaria (Castoriadis, 1975). La posterior formalización en 1914 y la construcción del edificio escolar por los padres reflejan esta interacción. El establecimiento específico del C.E.R. N° 248 adquirió significaciones, símbolos, normas y valores propios, diferentes a los de otras instituciones.

La lejanía de la escuela y su aislamiento geográfico en una zona socioeconómicamente desfavorecida exacerbó las dificultades desde sus inicios. Por un lado, los docentes que enviaba el Consejo de Educación eran demasiado jóvenes para adaptarse a la realidad que les imponía esta zona totalmente apartada de los centros poblados, por lo cual, al cabo de un corto tiempo, estos desertaron. Por otro lado, los niños provenían en su mayoría de familias inmigrantes, por lo que ingresaban a la escuela desconociendo casi por completo el idioma, ya que sus hogares mantenían intacta la cultura del país de origen. Además, durante esos años en los campos, se requería de la presencia en el trabajo rural, y los padres se negaban a desprenderse de sus hijos, quienes desde edades muy tempranas trabajaban a la par suyo, en la cuadrilla de trilla (Ver anexo E).

La transformación en Centro de Educación Radial en 1977, debido a la baja matrícula, muestra un proceso de adaptación institucional, una respuesta a las

dinámicas sociales cambiantes. La escuela, en su adaptación, renegocia las normas instituidas para asegurar su supervivencia.

Actualmente, el plurigrado refleja una adaptación a la escasa población estudiantil, un ejemplo de cómo la institución se configura en un territorio específico. Sin embargo, esta configuración también contribuye a que la escuela pase desapercibida para el Estado, lo que se refleja en la falta de recursos tecnológicos y en la escasa capacitación docente. Esta situación profundiza la brecha digital y dificulta la integración de las TIC en la práctica educativa. Además, la docente debe asumir múltiples roles más allá de la enseñanza, lo que genera una tensión entre las funciones idealizadas de la institución y las exigencias reales del trabajo docente en contextos rurales.

Estas condiciones no solo afectan la dinámica escolar, sino que también influyen en la construcción de subjetividades dentro de la comunidad educativa. En el ámbito rural, esta configuración se ve atravesada por múltiples factores, como la relación con la tecnología, el trabajo de las familias y las condiciones socioeconómicas. En este sentido, la historia institucional del C.E.R. N° 248 evidencia cómo la escuela ha sido un espacio donde se moldean identidades y trayectorias, marcadas tanto por las particularidades del contexto rural como por la brecha digital que persiste en la actualidad.

Durante décadas, ha operado en un entorno con acceso limitado a recursos tecnológicos, lo que ha generado una manera particular de enseñar y aprender, más asociada a la oralidad y al trabajo manual que al uso de herramientas digitales. Esta experiencia contrasta con la de estudiantes urbanos, para quienes la tecnología es un componente natural de su trayectoria escolar. En el C.E.R. N° 248, la tecnología es percibida como un recurso externo y de acceso limitado, lo que puede influir en la confianza del alumnado para desenvolverse en entornos educativos o laborales donde el dominio digital es fundamental.

La mayoría de los estudiantes provienen de hogares donde el trabajo en el campo es la actividad principal, lo que incide en su acceso y valoración de la tecnología. En estos contextos, las herramientas digitales no son vistas como indispensables en la vida cotidiana, ya que las dinámicas laborales privilegian el conocimiento práctico y la experiencia directa sobre el uso de dispositivos electrónicos.

Pero desde la perspectiva de las familias, la escuela ha logrado integrarse a

la idiosincrasia del territorio al facilitar tanto el acceso a la escolaridad como al mundo digital. Esto se debe a mejoras en su infraestructura, que han pasado de condiciones deficientes a contar con aire acondicionado, un teléfono fijo, cámaras de seguridad, internet -aunque de baja velocidad-, una computadora y un televisor. En este sentido, Torres (2008) destaca que el acceso a la información es un factor clave para promover la participación activa y significativa de sus miembros. Es decir, que pese a que la escuela tiene acceso limitado a las TIC, para algunas familias, estos recursos representan una oportunidad, ya que no disponen de ellos en el hogar.

Sin embargo, la desigualdad en el acceso y uso de la tecnología no es un fenómeno aislado, sino que se inscribe en un proceso más amplio de fragmentación del sistema educativo argentino. Según Tiramonti (2004), la educación pasó de un modelo segmentado, en el que distintas clases sociales compartían ciertos valores comunes, a un modelo fragmentado, en el cual las instituciones ya no garantizan la transmisión de conocimientos universales ni el acceso equitativo a los mismos recursos.

En este contexto, la integración de las TIC a la vida de las instituciones educativas no ocurre en el vacío sociocultural ni sigue un proceso lineal. Estas tecnologías se incorporan a la cultura de cada organización escolar, marcada por su historia y sus trayectorias particulares, adquiriendo distintos significados según las dinámicas y oportunidades que emergen en la práctica cotidiana. En el caso de los heterogéneos mundos rurales argentinos, la digitalización se desarrolla con una intensidad menor a la de los espacios urbanos, donde las transformaciones tecnológicas han sido más lentas.

A pesar de las mejoras en infraestructura, la adaptación de las metodologías educativas aún es incipiente, lo que limita el aprovechamiento del potencial tecnológico para mejorar la calidad educativa e impide una integración plena con el entorno digital. Para comprender esta situación, se deben analizar dos aspectos clave: el uso de las TIC por parte de los alumnos y por parte de la docente, analizando cómo influye en sus subjetividades.

En cuanto al alumnado, el análisis revela que la mayoría utiliza la computadora, ocasionalmente dos a tres veces por semana, principalmente para ver películas y utilizar juegos tras finalizar las actividades. Sin embargo, la disponibilidad de una sola computadora en el aula obliga a los estudiantes a turnarse, negociar su

uso y compartirla, lo que genera tanto oportunidades de socialización como ciertas frustraciones.

Durante conversaciones realizadas con los alumnos y registrado en el diario de observaciones, algunos estudiantes expresaron su entusiasmo por la posibilidad de acceder a la tecnología en la escuela, aunque también manifestaron ciertas limitaciones. Por ejemplo, la Alumna "A", comentó: *"Me gusta usar la compu, pero a veces tengo que esperar mucho porque todos quieren jugar y yo quiero buscar información"*. Por su parte, el Alumno "B", señaló: *"(...) en mi casa no tengo internet, entonces acá aprovecho para ver videos y buscar cosas que me interesan"*. Estas experiencias reflejan la importancia que tiene la escuela en la provisión de recursos digitales.

No obstante, la falta de acceso frecuente y diversificado a la tecnología genera una brecha significativa en términos de alfabetización digital. En este sentido, la docente mencionó que muchas veces los estudiantes no tienen la posibilidad de desarrollar habilidades más avanzadas en el uso de computadoras, limitándose a actividades recreativas. *"A veces intentamos hacer trabajos en la compu, pero como hay una sola, se hace difícil. Además, algunos chicos no saben usar bien el teclado o buscar información"* señaló. Esta carencia podría impactar en su acceso a niveles educativos superiores o en su futura inserción laboral, donde el manejo de herramientas digitales resulta cada vez más necesario.

Pese a ello, algunos alumnos no manifestaron preocupación por la falta de acceso a la tecnología, ya que planean trabajar en el campo una vez finalizada la escuela primaria. Sin embargo, otros expresaron inquietud y temor ante su limitado manejo de herramientas digitales. En este sentido, la Alumna "C" compartió su experiencia: *"(...) cuando voy al pueblo a visitar a mis primos, veo que ellos tienen celulares y se manejan diferente. Me dicen que soy torpe porque no sé usar un celular o la compu (...) esto me hace sentir mal"*. Este testimonio evidencia cómo la brecha digital no solo impacta en el aprendizaje, sino también en la construcción de la identidad y la autoestima de los estudiantes. La percepción de rezago tecnológico genera inseguridad y refuerza desigualdades en relación con sus pares urbanos, quienes tienen un acceso más cotidiano y fluido a dispositivos digitales.

Por otro lado, la maestra señala que su conocimiento sobre aplicaciones web es limitado y que utiliza principalmente herramientas básicas como el sistema de red de Google y YouTube. Las TIC son empleadas para resolver necesidades

educativas puntuales, como la búsqueda de información con los alumnos o la creación de presentaciones. No obstante, la falta de capacitación docente en herramientas digitales reduce las posibilidades de exploración y aplicación de estrategias más innovadoras en el aula.

En el C.E.R. N° 248, como se mencionó anteriormente, la docente cumple funciones que van más allá de la enseñanza: además de impartir clases, debe desempeñar funciones administrativas, gestionar recursos, atender problemáticas sociofamiliares de los estudiantes e incluso realizar tareas de mantenimiento del edificio escolar. Esta sobrecarga de responsabilidades impacta en su formación profesional, ya que la falta de tiempo y espacios de capacitación limita su acceso a estrategias innovadoras.

Además, las grandes distancias entre instituciones impiden la construcción de redes de apoyo entre docentes, contribuyendo a la reproducción de prácticas tradicionales y limitando la innovación educativa. La docente manifiesta *“(...) debido a las diferentes tareas que debo realizar, no me queda tiempo para seguir actualizandome académicamente (...) además, los fines de semana tengo que ir a limpiar la escuela o cortar el pasto, así que tampoco puedo juntarme con mis ex-colegas para dialogar sobre recursos o estrategias”*.

Las propuestas de trabajo con TIC en el ámbito educativo se limitan a menudo a tareas básicas -procesamiento de texto, impresión, escaneo y búsqueda de información online, entre otras-. Si bien en el C.E.R. N° 248 la incorporación de las TIC ha incrementado la motivación estudiantil al facilitar el acceso a nuevos contenidos digitales, la baja velocidad de internet, la escasez de recursos tecnológicos y la falta de formación docente y de iniciativas institucionales para mejorar la competencia digital de los estudiantes, mantienen una brecha digital significativa.

En este contexto, resulta fundamental fortalecer políticas educativas que garanticen la formación docente en el uso de TIC y el acceso equitativo a tecnologías en las escuelas rurales. Como señala Morduchowicz (2023), “es preciso una política pública y una escuela que forme a los docentes y a los alumnos para que puedan ser ciudadanos digitales” (p.11). Como destaca la UNESCO (2018), la democratización del acceso a las TIC debe ir acompañada de estrategias que permitan el desarrollo de habilidades digitales, la integración de la tecnología en la práctica docente y la reducción de la brecha digital como un factor de desigualdad

educativa.

Por lo tanto, garantizar la equidad digital en escuelas rurales como el C.E.R. N° 248 no solo es una cuestión de infraestructura, sino de formación docente, políticas inclusivas y un cambio cultural que reconozca la tecnología como una herramienta esencial para la educación del siglo XXI.

Reflexiones finales.

Este trabajo, realizado desde una perspectiva colaborativa que fusiona la teoría con la experiencia directa en el C.E.R. N° 248, permite explorar la interrelación entre la construcción de subjetividades, la práctica docente y el acceso a las TIC en el contexto rural. Más allá de un simple análisis de la institución, hemos detectado cómo la fragmentación del sistema educativo y la persistente brecha digital moldean las identidades y las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes, dejando una huella profunda en sus trayectorias vitales.

El marco teórico nos brindó las herramientas para comprender la práctica docente como un proceso dinámico y complejo, que trasciende la mera transmisión de conocimientos. Reconocimos el potencial transformador de las TIC, su capacidad para personalizar el aprendizaje y optimizar la eficiencia educativa. Sin embargo, esta visión optimista se ve contrastada por la dura realidad de la brecha digital, especialmente acentuada en el ámbito rural. No se trata solo de una desigualdad en el acceso a los dispositivos, sino de una inequidad más profunda en la apropiación y el uso de las tecnologías, un fenómeno que impacta directamente en la configuración de las subjetividades y las expectativas de toda la comunidad educativa.

Además, el análisis del C.E.R. N° 248, con su rica historia y sus constantes adaptaciones a las limitaciones rurales, nos ha mostrado una escuela que lucha por responder a las demandas de su comunidad. A pesar de los esfuerzos por mejorar la infraestructura, la escasez de recursos, la falta de docentes y la limitada presencia de tecnología siguen siendo obstáculos significativos. Observamos cómo la brecha digital, lejos de ser un problema técnico, se manifiesta como una barrera que afecta la práctica docente misma, limitando la innovación pedagógica y generando una desigualdad en las oportunidades de aprendizaje.

En última instancia, este trabajo revela que la brecha digital en el C.E.R. N° 248 no es un problema aislado, sino un síntoma de las profundas desigualdades

socioeconómicas y de la fragmentación del sistema educativo argentino. La simple provisión de tecnología no es suficiente para cerrar esta brecha; se requiere un cambio estructural que incluya una formación docente integral y contextualizada, la adaptación de metodologías pedagógicas a las realidades rurales, y el desarrollo de políticas públicas inclusivas que reconozcan y valoren las particularidades de estos contextos.

Esto, nos invita a una profunda reflexión: para garantizar una educación de calidad en el siglo XXI, debemos abordar la brecha digital como un problema multidimensional, que exige soluciones integrales y un compromiso sostenido de todos los actores involucrados. La escuela rural, como espacio vital de construcción de subjetividades, merece ser fortalecida con políticas públicas que promuevan la equidad digital y la inclusión tecnológica, asegurando que todos los estudiantes, independientemente de su ubicación geográfica, tengan las mismas oportunidades de construir su futuro y alcanzar su pleno potencial.

Bibliografía

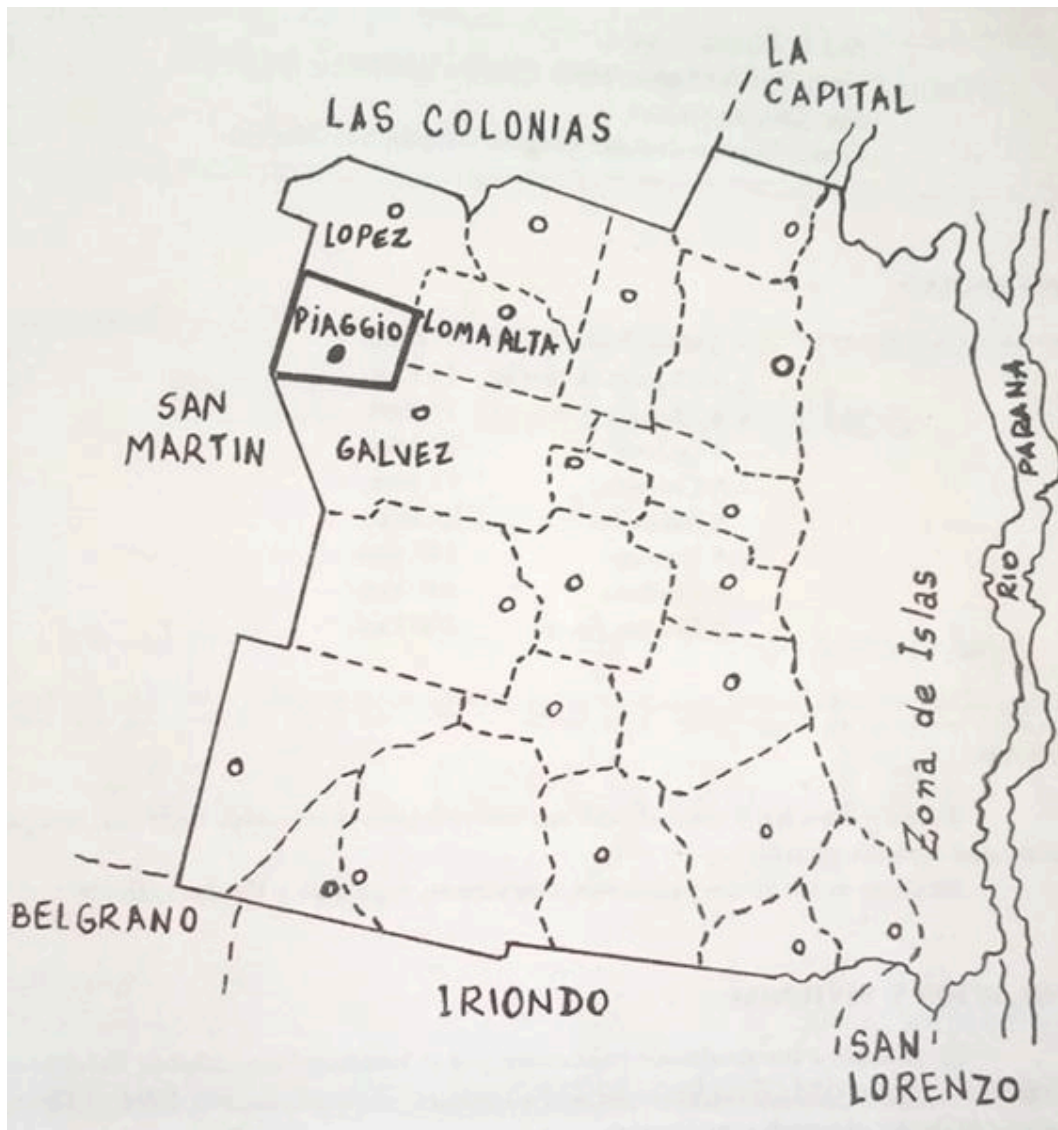
- ACHILLI, E. (2007). La práctica docente: una interpretación. Buenos Aires: Paidós.
- ARGENTINOS POR LA EDUCACIÓN (2018). Hacia una secundaria para todos crece la educación rural en Argentina. <https://argentinosporlaeducacion.org/informes>.
- BUCKINGHAM, D. (2007). Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital.
- BRENER, G & NANFARA, A. (2021). Hacer escuela en tiempos de pandemia. Buenos Aires: Nazhira.
- CAMACHO, K. (2005). La brecha digital. En A. Ambrosi, V. Peugeot, y D. Pimienta (eds.) Palabras en juego. Enfoques Multiculturales sobre las Sociedades de la Información. C & F Éditions París.
- CASTRO, A & MARTINO, A. (2021). Espacios, tiempos y presencialidad escolar. La pandemia y una oportunidad de repensar la escolaridad. Confluencia de Saberes, Año II (4), pp. 63-84.
- CASTORIADIS, C. (1975). La institución imaginaria de la sociedad. Tusquets Editores, Barcelona.
- CORIA, A & EDELSTEIN, G. (1995). Imágenes e imaginación: Iniciación a la docencia. Buenos Aires: Editorial Kapelusz
- DUSSEL, I & TRUJILLO, F. (2018). Nuevas formas de enseñar y aprender. Las posibilidades en conflicto de las tecnologías digitales en la escuela. Perfiles Educativos, vol. XL, número especial, 2018 | IISUE-UNAM.
- LEY N° 26.206. LEY DE EDUCACIÓN NACIONAL (2006). Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>
- MORDUCHOWICZ, R. (2023). La inteligencia artificial ¿Necesitamos una nueva educación?. UNESCO. Editorial Rutman.
- NICASTRO, S. (1997). La historia institucional y el director de escuela. Versiones y relatos. Prólogo, introducción y capítulo 1. Paidós. Buenos Aires.
- PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO (2020). Inclusión Digital y Desarrollo Humano. Serie Políticas para la Recuperación. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

- REYGADAS, L. (2008) La apropiación. Destejiendo las redes de la desigualdad. Barcelona: Anthropos/UAM
- SAN MARTINO, O (1992). Campo Piaggio. Recopilación histórica de sus 100 años. 1892-1992. Talleres Gráficos de Duplicaciones Rey - 2252 Gálvez. República Argentina.
- TIRAMONTI, G. (2004) La configuración fragmentada del Sistema Educativo Argentino. Buenos Aires: Editorial Extra Quality.
- TORRES, N. (2008). La participación en las comunidades rurales: abriendo espacios para la participación desde la escuela. En Revista Electrónica Educare, N° 12. Disponible en www.redalyc.org/articulo.oa.
- UNESCO (2015). Tecnologías de la información y la comunicación (TICs) en la educación. Disponible en: <https://learningportal.iiep.unesco.org/es/fichas-praticas/mejorar-el-aprendizaje/tecnologias-de-la-informacion-y-la-comunicacion-tics-en-l>

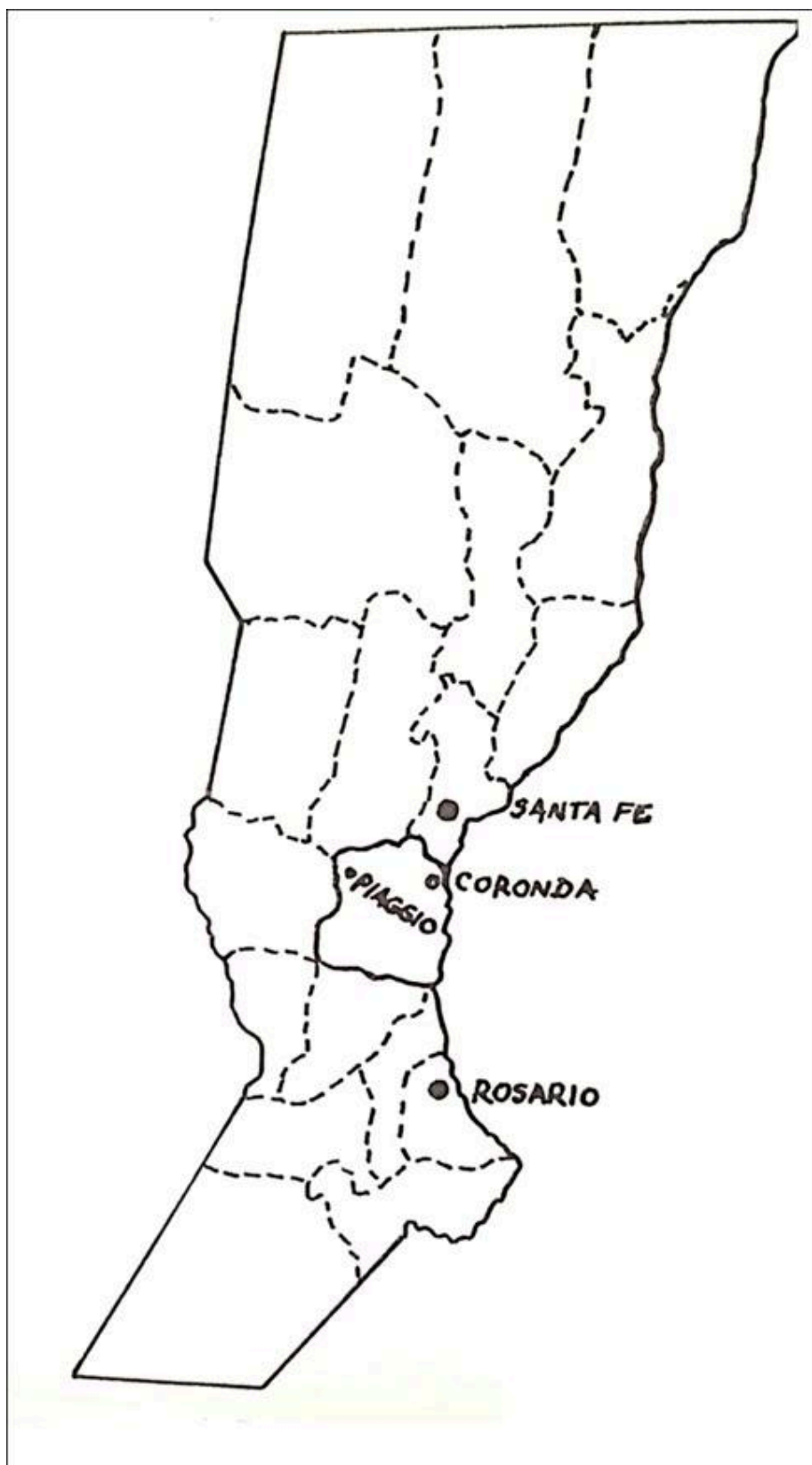
ANEXO



Anexo A : C.E.R. N° 248 "Martín Miguel de Guemes."
Fuente: Elaboración propia.



Anexo B: Departamento San Jerónimo. Ubicación del Distrito Piaggio dentro del Departamento. Distritos Limítrofes.
Fuente: SAN MARTINO, O (1992). Campo Piaggio. Recopilación histórica de sus 100 años. 1892-1992. Talleres Gráficos de Duplicaciones Rey - 2252 Gálvez. República Argentina.



Anexo C: PROVINCIA DE SANTA FE. Ubicación del Distrito Piaggio respecto a las ciudades de Santa Fe, Rosario y Coronda.
Fuente: Elaboración propia.



Anexo D : Alumnado y Maestro, cuando la Escuela funcionaba en el domicilio de Domingo Garnero.
Fuente: SAN MARTINO, O. (1992) Campo Piaggio. Recopilación histórica de sus 100 años. 1892-1992.
Talleres Gráficos de Duplicaciones Rey - 2252 Gálvez. República Argentina.



Anexo E: Padres e hijos en época de cosecha.
Fuente: SAN MARTINO, O. (1992) Campo Piaggio. Recopilación histórica de sus 100 años. 1892-1992. Talleres Gráficos de Duplicaciones Rey - 2252 Gálvez. República Argentina.