

ACCESO, DEMOCRACIA Y COMUNIDADES VIRTUALES

Apropiación de tecnologías digitales
desde el Cono Sur

Roberto Canales Reyes
Consuelo Herrera Carvajal
(Coords.)



UNIVERSIDAD DE LOS LAGOS



Acceso, democracia y comunidades virtuales

Comité revisor por áreas temáticas:

Mg. Cristina Alarcón Salvo

Mg. Macarena Gérnica Alarcón

Mg. Martín Quintana Elgueta

Mg. Carmen Gloria Sáez

Mg. Jean-Lou Tisaníee Layrac

Universidad de Los Lagos, Chile

Acceso, democracia y comunidades virtuales : apropiación de tecnologías digitales desde el Cono Sur / Alejandra Agudelo Marín... [et al.] ; coordinación general de Roberto Canales Reyes ; Consuelo Herrera Carvajal. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : CLACSO ; Montevideo : Red de Investigadores sobre Apropiación de Tecnologías Digitales ; Chile : Universidad de Los Lagos, 2020.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-722-767-3

1. Democracia. 2. Comunidades Virtuales. 3. Tecnología Digital. I. Agudelo Marín, Alejandra. II. Canales Reyes, Roberto, coord. III. Herrera Carvajal, Consuelo, coord.

CDD 321.4

Edición: Facundo Gómez

Diseño y diagramación: Eleonora Silva

Arte de tapa: María Clara Díez

Acceso, democracia y comunidades virtuales

Apropiación de tecnologías digitales
desde el Cono Sur

Roberto Canales Reyes
y Consuelo Herrera Carvajal
(Coords.)





CLACSO

Consejo Latinoamericano
de Ciencias Sociales

Conselho Latino-americano
de Ciências Sociais

CLACSO Secretaría Ejecutiva

Karina Batthyány - Secretaria Ejecutiva

Nicolás Arata - Director de Formación y Producción Editorial

Equipo Editorial

María Fernanda Pampín - Directora Adjunta de Publicaciones

Lucas Sablich - Coordinador Editorial

María Leguizamón - Gestión Editorial

Nicolás Sticotti - Fondo Editorial



LIBRERÍA LATINOAMERICANA Y CARIBEÑA DE CIENCIAS SOCIALES

CONOCIMIENTO ABIERTO, CONOCIMIENTO LIBRE

Los libros de CLACSO pueden descargarse libremente en formato digital o adquirirse en versión impresa desde cualquier lugar del mundo ingresando a www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana

Acceso, democracia y comunidades virtuales (Buenos Aires: CLACSO, noviembre de 2020).

ISBN 978-987-722-767-3

© Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales | Queda hecho el depósito que establece la Ley 11723.

El contenido de este libro expresa la posición de los autores y autoras y no necesariamente la de los centros e instituciones que componen la red internacional de CLACSO, su Comité Directivo o su Secretaría Ejecutiva.

No se permite la reproducción total o parcial de este libro, ni su almacenamiento en un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio electrónico, mecánico, fotocopia u otros métodos, sin el permiso previo del editor.

La responsabilidad por las opiniones expresadas en los libros, artículos, estudios y otras colaboraciones incumbe exclusivamente a los autores firmantes, y su publicación no necesariamente refleja los puntos de vista de la Secretaría Ejecutiva de CLACSO.

CLACSO

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - Conselho Latino-americano de Ciências Sociais

Estados Unidos 1168 | C1023AAB Ciudad de Buenos Aires | Argentina

Tel [54 11] 4304 9145 | Fax [54 11] 4305 0875 | <clacso@clacsoinst.edu.ar> | <www.clacso.org>

Se agradece el apoyo del Ministerio de Educación de Chile, a través del Proyecto de Mejoramiento Institucional PMI 1503 y Convenio Marco FID 1758 de la Universidad de Los Lagos

Índice

Prólogo.....11

Roberto Canales Reyes y Consuelo Herrera Carvajal

Pronunciamento conjunto GT CLACSO Apropiación de Tecnologías
Digitales e interseccionalidades y RIAT (Red de Investigadores
sobre Apropiación de Tecnologías Digitales) 15

Apropiación de tecnologías digitales, etnografía e innovación

La apropiación de tecnologías como proceso.

Una propuesta de modelo analítico 33

Luis Ricardo Sandoval

Innovación en las prácticas pedagógicas mediadas por TIC 51

Lina Rosa Parra Bernal y Alejandra Agudelo Marín

Hacer etnografía en un espacio digital.....65

Marta Bianchi

De los medios a las tecnologías, de las mediaciones a las apropiaciones79

Susana Morales

Educación, escuela y sociedad

Representaciones sobre las tecnologías entre niños y niñas
del Conurbano de Buenos Aires.....93

Roxana Cabello

Reflexión colaborativa virtual. Desarrollo de un modelo de prácticas pedagógicas mediado por tecnologías para potenciar la metacognición, colaboración y competencias digitales113
Paola Costa Cornejo, Patricio Pino Castillo, Ana María Wee Serrano, Claudia Ormeño Hofer, Jocelyn Portugal Villar y Luis Veas Alfaro

(Re)ordenar la escuela. Primeras reflexiones en torno al proceso de institucional de apropiación de tecnologías digitales en dos escuelas primarias de San Miguel (Buenos Aires)131
Martín Pizarro

Las aulas virtuales como microcontextos que compelen variables témporo-espaciales en prácticas docentes de escuelas medias151
Silvia Coicaud

Prácticas digitales de estudiantes universitarios avanzados. Un estudio de caso de la carrera Ciencias de la Educación en una universidad pública de Argentina165
Rosa Cicala, Mariela Cogo, Carmen Gómez, Juana Maldonado, Andrea Parodi, Verónica Frangella, Yoana Giménez y Cintia Bulacio

Tecnología Asistida para fomentar la inclusión universitaria de estudiantes con discapacidad visual.....187
Sonia Muñoz-Muñoz y Susana Rodríguez Morales

El teléfono celular como potenciador del trabajo colaborativo. Percepción de los y las estudiantes.....201
Carlos Ulloa y Daniela Millacheo

Comunidad, cultura y equidad social

Impacto del acceso a Internet en el ingreso económico de los hogares rurales de México217
Marlen Martínez-Domínguez

Apropiación de tecnologías digitales para el acceso a los alimentos en el contexto de la crisis global del COVID-19. La Misión Anti-Inflación en Rosario, Argentina.....235
Ester Schiavo, Alejandro Gelfuso y Juan Carlos Travela

Apropiación y creación de tecnologías digitales. Un acercamiento a los desarrollos innovadores de organizaciones sociales de la Argentina255
Silvia Lago Martínez, Romina Gala y Flavia Samaniego

Personas mayores en contexto de digitalización creciente. La política del Plan Ibirapitá en Uruguay..... 273
Javier Landinelli, María Julia Morales y Ana Rivoir

Identidad e identificación en la era de las redes..... 295
Oscar Grillo

Comunidad, medios y tecnologías digitales

Cine comunitario cordobés. La tarea integradora de la apropiación tecnológica en los espacios de democratización cultural..... 309
Carla Grosman y Mary Elizabeth Vidal

Una lectura desde la apropiación de tecnologías en clave de usos y prácticas..... 327
Georgina González Gartland

Interactividad y lenguaje digital en cuatro diarios online de referencia de la Patagonia argentina..... 347
Daniel Enrique Pichl y Víctor Fabián Latorre Mansilla

Alfabetización audiovisual con niños y niñas de sectores vulnerables.....363
Elizabeth Vidal

Sobre las autoras y los autores..... 379

(Re)ordenar la escuela

Primeras reflexiones en torno al proceso de institucional de apropiación de tecnologías digitales en dos escuelas primarias de San Miguel (Buenos Aires)

Martín Pizarro

Tecnologías en educación: una cuestión de Estado

Hacer referencia a la integración de tecnologías digitales interactivas (TDI) en instituciones educativas ya no resulta un fenómeno novedoso a dos décadas de comenzado el siglo XXI. Ya sea desde lo administrativo o desde lo pedagógico, las tecnologías intervienen en la vida institucional de los centros educativos y cada vez resulta menos probable pensar los procesos de enseñanza-aprendizaje alejados de la intervención de distintos recursos técnicos. Incluso, la propagación del COVID-19 a nivel mundial y el confinamiento que de él ha derivado, ha dado cuenta que la educación sistemática –en todos sus niveles– ha podido sostenerse, con mayor o menor éxito, gracias al uso intensivo y extensivo de los dispositivos digitales por parte de estudiantes y docentes.

Si focalizamos la mirada en América Latina, observaremos cómo los Estados Nacionales –junto a las organizaciones internacionales de las que participan– han tenido un rol protagónico para lograr la integración de las tecnologías en los establecimientos educativos: no sólo a partir de la promoción de leyes que contemplaban el uso pedagógico de los dispositivos en las aulas¹, sino también a partir de la implementación de políticas públicas que proveyeran directamente dichos artefactos a las escuelas. Si bien es posible trazar similitudes entre estas políticas y el papel del Estado en los distintos países, también es posible reconocer distintos grados de heterogeneidad, dependiendo del nivel de análisis sobre el que nos posicionemos: existen diferencias en un *nivel político*, relativo a la toma de decisiones que darán estructura general a los programas (la cobertura que tendrán, los niveles de la enseñanza que intervendrán, las ramas de la educación que participarán, entre otros). En un *nivel de aplicación*, relacionado a la forma en la que se incorporarán los dispositivos a los establecimientos educativos (su distribución, instalación, capacitación del personal docente, etc.). Y finalmente, existen divergencias en un *nivel institucional*, vinculado a la forma en la cual cada escuela integrará a su cotidianeidad las nuevas tecnologías, cómo se distribuirán los roles en relación a ellas (quién estará a cargo de su cuidado y mantenimiento, de su gestión y administración), qué nuevas normas se aplicarán dentro del establecimiento a partir de su arribo y, por sobre todo, cómo se llevarán a cabo los usos pedagógicos de los objetos técnicos (incluso este aspecto es un nivel de análisis en sí mismo).

En Argentina, durante 2018, fueron discontinuadas las dos políticas públicas de alcance nacional que habilitaban la disponibilidad de recursos tecnológicos en escuelas de gestión estatal: el Programa Conectar Igualdad, lanzado en 2010 y destinado a estudiantes y

¹ En Argentina, por ejemplo, la Ley Nacional de Educación N°26206 de 2006, en su artículo 88, establece: “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”.

docentes de escuelas secundarias; y el Programa Primaria Digital, implementado desde 2012, cuyos destinatarios eran las instituciones educativas de nivel primario². Más allá que estas políticas fueran interrumpidas –aunque puestas en escena nuevamente con el cambio de gobierno nacional a fines de 2019–, a partir de efectuado el ingreso de las netbooks o las Aulas Digitales Móviles³ a los centros educativos, sus dinámicas de funcionamiento se han visto, en mayor o menor medida, trastocadas por la sola presencia de los dispositivos dentro de los límites del establecimiento. En esta dirección, nos ha interesado observar el último de los niveles mencionados en el párrafo anterior, el institucional, en el período en el cual el Programa Primaria Digital (PPD) se encontró en vigencia (2012-2018), ya que entendemos a este nivel como aquel que más heterogeneidad presenta y, al mismo tiempo, aquel que nos permite observar los procesos de apropiación institucional que desarrollan escuelas primarias, desde el arribo de las tecnologías hasta sus usos en las aulas por parte de estudiantes y docentes.

En este sentido, el presente artículo busca exhibir una serie de avances en torno al proceso institucional de apropiación de tecnologías por parte de dos establecimientos educativos, a partir de integrar a sus dinámicas un conjunto de dispositivos técnicos provistos por el Programa Primaria Digital. Consideraremos los siguientes interrogantes como punto de partida para nuestras reflexiones: ¿Cómo se manifiesta este proceso institucional en sus ámbitos espaciales

² El Programa Conectar Igualdad, al igual que el Programa Primaria Digital, fueron subsumidos en el Plan Nacional Integral de Educación Digital –PLANIED– en abril de 2017 y discontinuados formalmente en mayo de 2018, con la creación del Plan Aprender Conectados (Decreto Presidencial 386/2018).

³ Mientras que el Programa Conectar Igualdad otorgaba una netbook a cada estudiante y docente del nivel secundario de escuelas de gestión estatal, el Programa Primaria Digital proveía un Aula Digital Móvil, con 30 netbooks –que se cargaban en el mismo carro de transporte–, un proyector, una impresora y una pizarra magnética, entre otros elementos. Asimismo, dicho Programa contemplaba la capacitación del personal docente del nivel primario en el uso pedagógico de los dispositivos.

y temporales? ¿Cuáles han sido las estrategias que se han llevado a cabo para apropiarse institucionalmente de esas tecnologías?

Contemplaremos en nuestro análisis las repercusiones institucionales que la incorporación de recursos digitales produce en los establecimientos educativos y cómo, en función de los modos en que cada escuela interpreta estos procesos, se han podido (re)ordenar institucionalmente. Para ello, realizamos un abordaje cualitativo, en un primer nivel de aproximación exploratorio, a partir de serie de observaciones y entrevistas en profundidad a directivos y docentes de dos escuelas primarias del partido de San Miguel, en la Provincia de Buenos Aires. Esto nos permitió efectuar un acercamiento empírico a los procesos de apropiación institucional, focalizando nuestra mirada en las redefiniciones de los tiempos y el uso de los espacios institucionales. Los objetivos del trabajo son principalmente descriptivos, en tanto se intenta dar cuenta de las primeras decisiones institucionales en pos de integrar los dispositivos a su vida cotidiana, apropiándose así de ellos.

Por último, debemos tener en cuenta que interpretar la relación entre los establecimientos educativos y las tecnologías implica, en primera instancia, comprender que la irrupción de los dispositivos en las escuelas genera distintos tipos de desordenamiento (Orozco Gómez, 2004), siendo el institucional uno de los más significativos y, al mismo tiempo, uno de los más heterogéneos, ya que es relativo a las características particulares de cada institución escolar. Así, distintos aspectos se hacen visibles recién cuando las TDI comiencen a impactar de manera efectiva sobre la cotidianidad de los centros educativos y afecten sus dinámicas habituales. En otras oportunidades (Pizarro, 2015; 2017), hemos señalado la necesidad de abordar las repercusiones institucionales de la integración de tecnologías digitales a las escuelas y cómo sus miembros ven alteradas sus prácticas profesionales con el objetivo de apropiarse de los dispositivos, tanto subjetiva como institucionalmente. En este sentido, nos resulta pertinente delimitar teórica y conceptualmente el modo en el cual entendemos los procesos de apropiación y el espacio donde se desarrollan.

La escuela como institución social de la modernidad

La escuela, tal como la conocemos en la actualidad, ha tenido sus orígenes en la modernidad europea y, si bien ha sufrido diversas modificaciones y alteraciones como resultado de diversos procesos históricos, ha mantenido ciertos rasgos característicos que la diferencian de otras instituciones sociales. Para Frigerio y Poggi (1992), quienes privilegian los aspectos sociohistóricos en el abordaje de las instituciones educativas, la escuela es entendida como una construcción que resulta de un recorte de la arquitectura global de la sociedad. Es decir, se ha conformado a partir de un proceso de diferenciación de otras instituciones y, al mismo tiempo, de especificación, ya que es portadora de una asignación de sentido particular que se ha configurado en el terreno social más amplio (Chevallier, 1981, citado por Frigerio y Poggi, 1992).

A su vez, y más allá de haber atravesado múltiples modificaciones, adaptaciones y reformulaciones a lo largo de la historia, la escuela actual aún conserva vestigios que remiten a su *contrato fundacional* (Frigerio y Poggi, 1992, p. 18), es decir, a aquel acuerdo inicial que le otorgó una razón de ser desde sus inicios. Dicho contrato está basado en la instrucción pública, como resultado de las transformaciones sociales, políticas y económicas que acompañaron los ideales de la Revolución Francesa a fines del siglo XVIII. De esta manera, fueron los Estados Nacionales –en pleno proceso de construcción– quienes desempeñaron un papel fundamental en la conformación de la escuela como institución educativa de la modernidad, determinando el contenido del contrato fundacional entre la sociedad y los establecimientos educativos. Así, desde lo político, los Estados requirieron de una institución que tuviera la capacidad de transmitir los valores y creencias que legitimaran un tipo específico de orden social y económico, instruyendo a la población y formando ciudadanos; desde lo económico, que promoviera los conocimientos necesarios para que los individuos pudieran integrarse al mundo del trabajo; y,

prospectivamente, que instaurara las condiciones para la formación de recursos que produjeran nuevos conocimientos para el progreso social (Frigerio y Poggi, 1992, p. 20).

Lo recuperado hasta aquí nos permite reconocer a la escuela como aquella institución que, desde sus orígenes, ha contribuido con la (re)producción del orden social vigente, siendo la reproducción cultural una de sus funciones principales. Si bien se trata de una tendencia conservadora, que pretende perpetuar un estado de cosas en particular, la escuela encierra dentro de sí su propia paradoja. Más allá de sus intenciones reproductivistas, que las consagran como un “custodios del orden vigente” (Fernández, 1994, p. 36), las instituciones educativas también expresan una tendencia transformadora, innovadora y crítica, que pretende perturbar el orden que, paradójicamente, la misma institución busca conservar. La formación de futuros ciudadanos, que intentarán construir sociedades más igualitarias, contrasta con el disciplinamiento de los individuos desde los inicios de su escolarización con el cumplimiento de las normativas institucionales. El respeto por lo establecido comienza en la escuela, pero se espera que continúe en las prácticas de los ciudadanos una vez finalizada su etapa escolar e insertos en el mundo del trabajo.

Como hemos indicado, el rol del Estado ha sido significativo desde los orígenes de la escuela como institución social y, actualmente, continúa cumpliendo un papel fundamental en la construcción de sujetos con competencias que les permitan desenvolverse en un entorno cada vez más tecnologizado. El despliegue de políticas públicas de inclusión de TDI en las escuelas acompaña un nuevo proceso de adaptación de dichas instituciones a los modos de reproducción de la vida social en la actual etapa del Capitalismo. Considerando este contexto es que deben llevarse a cabo los análisis sobre la relación entre los establecimientos educativos y las tecnologías digitales.

La relación escuela-tecnología y el proceso institucional de apropiación

En distintos encuentros de la Red de Investigadores sobre Apropiación de Tecnologías, hemos discutido la relación que los sujetos mantienen con los dispositivos tecnológicos y los modos en los cuales se apropian de ellos en distintas instancias de la vida, ya sea individual o colectivamente, pero también hemos debatido acerca de cómo las instituciones son capaces de vincularse con las tecnologías y desplegar distintos procesos internos, con el objetivo de apropiarse de ellas. En esta dirección, en el encuentro de la RIAT de 2017, presentamos una propuesta conceptual sobre el proceso institucional de apropiación de tecnologías, entendiéndolo como

[...] aquel conjunto de prácticas que despliegan los miembros de un establecimiento educativo –basadas en su trayectoria institucional y en su relación particular con las tecnologías– a través de las cuales se generan, promueven y establecen las condiciones institucionales necesarias para el uso significativo y sostenido de los dispositivos tecnológicos disponibles, y la gestión de los no disponibles, en los distintos ámbitos de la vida institucional (Pizarro, 2017, p. 172).

Si la incorporación de tecnologías en las escuelas genera repercusiones institucionales que alteran sus dinámicas habituales de funcionamiento, las estrategias que sus miembros desarrollan para (re)ordenar el establecimiento y promover así las condiciones para el uso de los dispositivos pueden enmarcarse en un proceso institucional de apropiación de tecnologías. Este proceso va más allá de las formas en las cuales los individuos se relacionan con los objetos técnicos y que manifiestan en sus usos; se trata de un *proceso comunicacional*, ya que pondrá en juego una serie de significaciones sobre la institución escolar, las tecnologías digitales y sus usos en los distintos ámbitos del establecimiento. Al mismo tiempo, refiere a proceso de cambio, a una tendencia *instituyente*, que pone en discusión el orden establecido en un centro educativo y, como tal, no estará libre de tensiones y

conflictos entre los distintos actores institucionales. Las diferencias en los saberes para el uso competente de los dispositivos que cada individuo ha desarrollado subjetivamente y por fuera de la institución, como así también la posición y capacidad de establecer las condiciones legítimas de la apropiación dentro del establecimiento, son motivo de tensiones al momento de la toma de decisiones.

Por otro lado, y más allá de las diferencias que puedan existir entre los involucrados, la apropiación institucional se manifestará en las prácticas de los miembros de un centro educativo, por lo tanto, todos ellos formarán parte, con mayor o menor incidencia, de este proceso. La articulación de sus conocimientos técnicos, como así también de sus trayectorias profesionales, habilitará mejores condiciones para la apropiación institucional en un proceso continuo, pero no por ello exento de errores que puedan atentar contra la identidad del establecimiento y que deban ser reformulados. En este sentido, el proceso institucional de apropiación de tecnologías debe ser comprendido en el marco de las *migraciones digitales* de los distintos miembros de la institución. Es decir, contemplar los diversos procesos que ponen a disposición de los sujetos una serie de condiciones, orientaciones y recursos que, de un modo planificado y reiterado, colabora en el sostenimiento de una relación más fluida con las nuevas tecnologías, integrándolas a los planes de acción de los individuos (Cabello, 2011).⁴ De esta manera, la apropiación institucional será un proceso permanente, que deberá acompañar el desarrollo tecnológico como así también el progreso en el uso competente y creativo de las tecnologías por parte de los sujetos, en sus roles institucionales y no institucionales.

Si bien hemos dado cuenta de distintos ámbitos en los cuales se manifiesta este proceso –el espacial, el temporal, el normativo, la administración del capital tecnológico, el comunicacional, el

⁴ En el caso particular de las instituciones educativas, la autora desarrolla, en una obra posterior, un Plan Institucional de Alfabetización Digital basado en las migraciones digitales de los miembros de la institución (Cabello, 2013).

pedagógico y el comunitario (Pizarro, 2017)–, en esta oportunidad nos detendremos a realizar las primeras reflexiones en torno al análisis empírico de los ámbitos espacial y temporal, en dos escuelas primarias de gestión estatal de la ciudad de San Miguel, beneficiarias del Programa Primaria Digital.

Breve descripción de los establecimientos analizados

Indistintamente de las características específicas que constituyen a la Escuela Primaria N.º 22 (EP 22) y a la Escuela Primaria N.º 32 (EP 32), *hemos* logrado visualizar un conjunto de elementos comunes a ambas instituciones que nos permiten construir un panorama general del tipo de escuelas que estamos abordando.

En primer lugar, los dos establecimientos educativos han participado de alguna experiencia previa de equipamiento tecnológico –generalmente, PC de escritorio– a partir de alguna política pública de estas características, entre mediados de la década de 1990 y principios de los 2000. El uso de esos dispositivos fue prácticamente nulo: algunos terminaron siendo donados a otras instituciones cuando comenzaron a deteriorarse y otros fueron reacondicionados y actualmente se utilizan para desarrollar las tareas administrativas del establecimiento. En ese sentido, se presenta un uso extendido de la computadora para la gestión y administración interna de la escuela. El servicio de Internet lo provee la Municipalidad de San Miguel, aunque la calidad de la conexión suele ser deficiente debido a reiterados problemas técnicos.

Por otro lado, las Aulas Digitales Móviles proporcionadas por el Programa Primaria Digital arribaron a las instituciones entre 2013 y 2014, pero recién comenzaron a utilizarse en 2016. Este período coincide con los plazos estipulados por el Estado Nacional para la distribución de las ADM a las escuelas. Al mismo tiempo, tanto directivos como parte del plantel docente han recibido capacitaciones

o instrucciones sobre el armado, conexión y uso pedagógico de los dispositivos provistos por el Programa.

Por último, en cuanto a las características socioeconómicas de la población que asiste a los establecimientos educativos analizados, la mayoría de los estudiantes provienen de hogares de bajos ingresos, en donde el jefe o jefa de hogar tiene, en general, una baja calificación en términos de educación formal y capacitación laboral y participan del mercado de trabajo informal. Estas características nos resultan relevantes en términos analíticos ya que condicionan los modos en que los miembros de la institución se relacionan con las tecnologías y, en la misma dirección, la forma en que los dispositivos repercuten sobre las dinámicas institucionales.

Acerca de los espacios institucionales y su redefinición

Con la incorporación de tecnologías a los establecimientos educativos, y como parte de proceso institucional de apropiación de dichos dispositivos, las escuelas ven redefinidos los espacios tal como los concebían. El uso de recursos tecnológicos impondrá ciertas demandas espaciales que serán relativas al tipo de dispositivo (netbooks, PC de escritorio, impresoras, proyectores, reproductores audiovisuales, entre otros), pero que deberán articularse con la infraestructura edilicia propia de cada institución (cantidad y dimensión de las aulas, biblioteca, salón de usos múltiples, sala de informática, cantidad de plantas, entre otros).

De este modo, considerando la información recabada de los dos establecimientos con los que hemos trabajado, la primera repercusión que generaron las tecnologías estaba asociada al espacio de guardado del Aula Digital Móvil. El arribo de un “carro” con 30 netbooks en su interior y otros objetos técnicos, como un proyector y una impresora, requerían un lugar para poder ser ubicados de forma permanente, es decir, debía redefinirse un espacio que anteriormente poseía otra finalidad, para colocar allí los dispositivos. Dado que

ambas instituciones habían sido víctimas de robos en el último tiempo, la seguridad de los artefactos se privilegió por encima de cualquier otra cuestión, por lo que las ADM fueron ubicadas en los sitios considerados más seguros para las autoridades de las dos escuelas. En el caso de la EP 32, luego de dudar entre la dirección del establecimiento y la sala de gabinete, finalmente se optó por guardarlo en este último espacio (a pesar de haber tenido que modificar la disposición original del mobiliario en dicho lugar, lo cual llevó un “gran esfuerzo”), ya que disponía de una cerradura en buen estado y funcionamiento. Por su parte, la EP 22 optó por la sala de informática, dado que poseía doble puerta –una de ellas de reja– y alarma monitoreada. En este caso, si bien se continuaba privilegiando la seguridad, la decisión no dio lugar a dudas: en el marco del Programa Integral por la Igualdad Educativa (PIIE), la escuela había recibido ocho computadoras de escritorio y construido una sala de informática donde poder utilizarlas.⁵ Si bien dicho espacio se utilizaba como depósito de material didáctico para Educación Física (aros, arcos de fútbol, pelotas) y de otros dispositivos tecnológicos, como un televisor y reproductor de DVD, se lo seguía denominando *sala de informática*, por lo que se ubicaron allí las netbooks recién llegadas. Es decir, se utilizó un espacio que, más de diez años después, seguía asociándose a la misma finalidad: enseñar con tecnologías.

Decisiones de este tipo, tan elementales como “dónde dejar los dispositivos tecnológicos”, son las que activan un proceso de apropiación institucional. Según los directivos de ambas escuelas, la decisión fue relativamente rápida y sencilla, pero no por la disponibilidad de un espacio específico para ello –más allá de tener una sala de informática, la EP 22 hace más de diez años que la utiliza como depósito de distintos elementos–, sino a causa de la experiencia institucional y de la consideración acerca del contexto de inseguridad

⁵ El uso de esos dispositivos fue casi nulo. Con el paso del tiempo, quedaron en desuso y 6 de esas PC fueron donadas, mientras otras dos aún continúan en el establecimiento para realizar tareas administrativas.

que implica la necesidad de conservar los elementos de valor, en este caso las tecnologías, en aquellos sitios que mayor seguridad puedan brindarles.

Ahora bien, una vez ubicadas las ADM en sus respectivos espacios de guardado y luego de que el personal docente realizara las capacitaciones del programa y pusiera en funcionamiento las netbooks, los establecimientos educativos comenzaron a utilizar los dispositivos. A partir de este momento, empezaron a manifestarse una serie de repercusiones en relación al uso de las tecnologías y a las características de infraestructura de cada escuela, lo que movilizó recursos y tomas de decisiones que permitieran dar continuidad al uso de las tecnologías.

En primer lugar, las instalaciones eléctricas de ambos centros educativos resultaron deficientes. Los cortes eléctricos se volvieron frecuentes cuando se conectaba el ADM para cargar las netbooks, ya sea por un cortocircuito o por sobrecarga de la instalación. Los directivos y referentes tecnológicos de ambas instituciones debieron gestionar la resolución de este inconveniente frente al Consejo Escolar del distrito, lo que demoró por algunos meses el inicio de la utilización de los recursos técnicos recibidos.

Una vez resuelto el problema eléctrico, la EP 32 comenzó a utilizar los dispositivos trasladando el carro a las aulas cada vez que se requería; sin embargo, la escuela cuenta con dos plantas, por lo que trasladar el ADM o las netbooks individualmente al primer piso resultaba poco práctico y requería una inversión de tiempo significativa. En tal sentido, los directivos de la institución decidieron mantener las netbooks en la antigua sala de informática –a pesar de que esta no era la finalidad de la política pública– y trasladar allí a los estudiantes cada vez que debían dictarse clases con tecnologías. Si bien había cursos en la planta baja que sí podían utilizar los dispositivos en las aulas, la decisión de las autoridades fue aceptada y bien recibida por todo el plantel docente. Esta situación ha dado cuenta de una representación de las tecnologías para usos pedagógicos por fuera del aula y no dentro del que constituye el *ámbito privilegiado*

para los procesos de enseñanza-aprendizaje de todo establecimiento educativo. Como ocurriría en otros tiempos, las tecnologías se ubican en un espacio alejado de las aulas y de los estudiantes, tras las rejas y bajo llave, prácticamente inaccesibles a cualquier sujeto que quiera utilizarlas.

Por otro lado, la presencia de los dispositivos dentro del establecimiento puso de manifiesto una puja por los espacios con el nivel secundario, con quien la EP 22 comparte edificio. Dejar un aula libre, en este caso por no utilizarla para el guardado o uso pedagógico de las netbooks, podría habilitar el reclamo de la sala de informática por parte del nivel secundario, cuya matrícula se encuentra en permanente crecimiento y requiere de aulas con mayores dimensiones. Incluso, la asociación cooperadora del establecimiento gestionó el diseño y la producción de mobiliario específico para hacer uso de las netbooks en la sala de informática, dado que anteriormente solo era utilizada como depósito y no contaba con este tipo de elementos. Esta acción afirmaba el dominio del nivel primario sobre ese espacio, por lo que la inversión de dinero para mejorar cualitativamente las condiciones de uso de las tecnologías exhibiría un uso recurrente de la sala de informática y evitaría potenciales solicitudes por parte de la escuela secundaria.

Como puede observarse, las estrategias implementadas por cada centro educativo en relación a los espacios, sus usos y las tecnologías son relativas a las dinámicas internas de cada establecimiento. Al mismo tiempo, no solo deben considerarse las cuestiones técnicas y de infraestructura, sino también la concepción implícita que existe sobre el rol y lugar de las tecnologías en los procesos de enseñanza.

Acerca del ámbito temporal: cuando el tiempo nunca es suficiente

Al igual que ocurre con los espacios, las tecnologías también repercuten en los tiempos institucionales y afectan principalmente a las prácticas pedagógicas que se desarrollan en los centros educativos.

Hacer uso de los dispositivos para la enseñanza dentro del espacio áulico –o dentro de la sala de informática– implica reconsiderar los tiempos que la modalidad tradicional de educación trae consigo y redefinirlos (o adaptarlos) en función de las tecnologías.

En esta dirección, las docentes de ambas instituciones han dado cuenta de haber tenido que reorganizar los tiempos para diseñar nuevamente sus clases, esta vez considerando el uso de las tecnologías de las que ahora dispone el establecimiento. Asimismo, el diseño de una clase que contemple el uso de recursos digitales con los estudiantes implica disponer de una serie de competencias sobre el uso de dichos recursos, que puede acelerar o retrasar los tiempos de trabajo. Esta situación conlleva una heterogeneidad intrínseca, ya que no todas las docentes poseen los mismos conocimientos técnicos sobre los dispositivos ni están capacitados o formados en la enseñanza con TIC y, por cuestiones generacionales y socioculturales, su relación particular con las tecnologías digitales ha sido desigual. En este sentido, muchos docentes cursaron las capacitaciones que el PPD ofrecía como política pública para adquirir conocimientos en la enseñanza con tecnologías. Esto requirió una inversión de tiempo significativa, dado que las capacitaciones se dictaban los días sábados, lo que obligaba a destinar un día no laboral a cuestiones directamente relacionados con el trabajo y no previstas anteriormente.

En el caso particular de los referentes tecnológicos, algunas capacitaciones a las que debían asistir se dictaban en horario escolar, por lo tanto, debían ausentarse del establecimiento donde desempeñaban sus funciones y ser reemplazados por otro docente que se encontrara sin estudiantes a cargo en ese momento. Esta situación, más allá de su vinculación con las tecnologías, es una práctica habitual en las escuelas primarias, principalmente frente a ausencias del personal por enfermedad o licencias de distinto tipo. Sin embargo, las capacitaciones en servicio que ofrecía el PPD no contemplaban este tipo de superposiciones horarias, por lo que cada establecimiento era quien debía redistribuir las tareas y reasignar funciones entre el personal docente disponible para asegurar el dictado de las clases.

Prácticas de este tipo, que otorgan prioridad a la formación de los miembros del establecimiento en cuestiones relativas a las tecnologías, articuladas con los hábitos y conocimientos propios puestos en juego para reemplazar a un docente en caso de ausencia –en esta oportunidad, por cuestiones asociadas a las TDI– evidencian la capacidad de la escuela para desplegar las estrategias necesarias que posibiliten el uso de los dispositivos, apropiándose institucionalmente de ellos.

Por otro lado, las clases con tecnologías digitales que no se encuentran normalmente dentro de las aulas requieren contemplar los tiempos necesarios para preparar las netbooks y dejarlas disponibles para su uso; es decir, exigen tener en consideración los tiempos para la gestión y logística de las tecnologías digitales del establecimiento. En la EP 32, las tareas habituales que esto implica para un docente incluyen: el traslado del ADM al aula, el encendido y distribución de las netbooks entre los estudiantes, su posterior recolección una vez finalizada la clase, la colocación en el carro de carga y el transporte nuevamente a su ubicación original. Según las docentes de la escuela, el tiempo promedio de estas tareas es de unos treinta minutos, los cuales deben restarse del tiempo propio de la clase. Por su parte, la organización de la EP 22 es distinta, ya que debe trasladarse a los estudiantes a la sala de informática y luego retornar al aula. Asimismo, las docentes deben gestionar la apertura de dicho espacio ante los directivos de la institución.

Si bien en ambos casos el tiempo promedio es aproximadamente el mismo, en sus inicios las docentes no contemplaron estos minutos, por lo que el tiempo neto de la clase les resultó insuficiente para desarrollar las actividades propuestas. La experiencia y los intercambios con otros integrantes del establecimiento permitieron un aprendizaje frente a situaciones de este tipo, comenzando a trabajar de manera colaborativa: cuando se utilizan tecnologías en el aula, el personal docente –o no docente– que se encuentre disponible en ese momento, colabora con los preparativos de la clase, permitiendo ahorrar tiempo y agilizar el proceso. Asimismo, muchas docentes

decidían hacer la tarea solas, pero optaban por ingresar más temprano a su horario de trabajo o dejar todo dispuesto mientras sus alumnos se encontraban en alguna “asignatura especial”, como Educación Física, Artística o Música.

Por otro lado, los tiempos también se vieron afectados por las mismas características técnicas de los dispositivos. El tiempo de funcionamiento promedio de una netbook, si no está conectada a la corriente eléctrica, promedia las tres horas de uso. Por lo tanto, las docentes debían asegurarse de que los dispositivos se encontraran cargados antes de comenzar su clase, de lo contrario no podrían desarrollarla. Al mismo tiempo, estas situaciones generaron conflictos y tensiones cuando alguien omitía conectar el ADM al tomacorriente, lo que imposibilitaba la carga de las netbooks y perjudicaba a quien debía utilizarlas posteriormente.

Ahora bien, más allá del sitio donde se utilicen los dispositivos y del tiempo para sus preparativos, cuando las tecnologías comenzaron a usarse con mayor frecuencia empezaron a producirse tensiones como las mencionadas en el párrafo anterior, al igual que superposiciones horarias en la demanda de los artefactos. Cuando una docente requería los dispositivos para una clase, otro curso ya las estaba usando. En tal sentido, ambas instituciones debieron acordar el establecimiento de un *cronograma* que les permitiera organizar la demanda del ADM. Aquí se presentó una diferencia sustancial entre las escuelas: mientras que en la EP 32 cada docente debía anotar en una grilla el día y horario en que pretendía utilizar las netbooks, en la EP 22 los directivos decidieron establecer un horario semanal fijo y *obligatorio* para que cada docente utilizara los dispositivos. Esta situación aumentó la demanda de uso del ADM, pero evitó superposiciones horarias y, al mismo tiempo, habilitó las condiciones para incorporar las tecnologías al Proyecto Educativo Institucional, formalizando la enseñanza con tecnologías a nivel institucional, y requiriendo a cada docente la elaboración de un “proyecto con tecnologías” para aplicar trimestralmente. Esto es un progreso significativo en el proceso institucional de apropiación de tecnologías, ya que se reconoce a los objetos técnicos

como elementos constitutivos de la institución escolar y de los procesos de enseñanza-aprendizaje que allí se desarrollan.

Algunas reflexiones finales: aprendizaje “sobre la marcha” y adaptación institucional de las tecnologías

La implementación del Programa Primaria Digital por parte del Estado Nacional en Argentina puso a disposición de las escuelas primarias un conjunto de dispositivos tecnológicos que no forman parte de la estructura tradicional de los establecimientos educativos. Su sola presencia, como así también el deber de utilizarlos con fines pedagógicos, pusieron de manifiesto una serie de repercusiones institucionales en distintos ámbitos de la institución, que no estaban previstos ni en la formulación del Programa ni en las capacitaciones dictadas.

En este sentido, cada centro educativo desplegó diferentes estrategias frente a las situaciones particulares y novedosas que surgían a medida que la relación entre la institución y las tecnologías se hacía más estrecha. A modo de ensayo, de prueba y error, la EP 22 y la EP 32 fueron aprendiendo “sobre la marcha”, a medida que su experiencia con los dispositivos se incrementaba. El trabajo conjunto del plantel docente, los intercambios en reuniones con el ADM como temática, las tensiones y conflictos que debieron resolverse, la inversión de tiempo y recursos para mejorar las condiciones de uso de los dispositivos, junto a decisiones arbitrarias de los directivos, fueron dando forma a un proceso de apropiación institucional de las tecnologías específico de cada establecimiento educativo.

La escuela, como institución educativa tradicional que tiende a la (re)producción cultural, ha debido adaptarse y redefinirse a lo largo de su historia, encontrándose actualmente frente a una nueva instancia de transformaciones internas debido a un contexto social cada vez más tecnologizado, cambiante y, en muchos casos, efímero. Los tiempos tradicionales de la escuela confrontan con los tiempos vertiginosos de los objetos técnicos. Por lo tanto, y aunque parezca

absurdo, son las tecnologías quienes deben adaptarse a la *realidad institucional* de las escuelas y no viceversa. En este proceso, tal vez, se pierdan muchas de las funcionalidades de los dispositivos, pero no por ello deberán dejar de utilizarse competentemente. La escuela, como hemos visto, aún conserva la huella de su contrato fundacional y no ha habido tecnología que le haya modificado los acuerdos con la sociedad de manera drástica.

No caben dudas que las características técnicas de los dispositivos habilitarán ciertos usos y no a otros, del mismo modo que requerirán competencias de distinto tipo para explotar todas las potencialidades que ofrecen. Sin embargo, las condiciones de uso también son impuestas por la institución, dadas sus características edilicias como así también la distribución de sus tiempos, sus horarios y la relación entre sus miembros, posibilitando utilizarlas en mayor o menor medida. En ese sentido, será la realidad institucional la que opere para (re)ordenarse y hacer lugar a los dispositivos: determinando los espacios de uso, diseñando cronogramas, capacitando a su personal docente, gestionando mobiliario para utilizar los dispositivos, resolviendo tensiones y conflictos, diseñando proyectos de enseñanza con TDI. En resumen... apropiándose institucionalmente de las tecnologías.

Referencias

Cabello, R. (2011). Migraciones digitales como propuesta de alfabetización mediática digital en la formación docente. En R. Cabello y S. Morales (Eds.). *Enseñar con tecnologías. Nuevas miradas en la formación docente*. Buenos Aires: Prometeo.

Cabello, R. (2013). Migraciones digitales. Hacia un plan institucional de alfabetización digital. En *Migraciones Digitales. Comunicación, educación y tecnologías digitales interactivas*. Buenos Aires: UNGS.

Chevallier, J. (1981). *La Institución*. París: Presses Universitaires de France.

Decreto Presidencial 386 (2018). *Plan Aprender Conectados*, sancionado el 2 de mayo de 2018. Disponible en: www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/decreto-386-2018-309610. Visto el 8 de julio de 2020.

Fernández, L. (1994). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Paidós.

Fernández, L. (1998). *El análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales. Notas teóricas*. Buenos Aires: Paidós.

Frigerio, G. y Poggi, M. (1992). *Las instituciones educativas. Cara y ceca*. Buenos Aires: Troquel.

Morales, S. (2011). Acceso y apropiación de tecnologías de la información y la comunicación. Una apuesta de política pública en educación. En R. Cabello y S. Morales (Eds.) *Enseñar con tecnologías. Nuevas miradas en la formación docente*. Buenos Aires: Prometeo.

Orozco Gómez, G. (2004). De la enseñanza al aprendizaje: desordenamientos educativo- comunicativos en los tiempos, escenarios y procesos de conocimiento. *Nómadas*, (21).

Pizarro, M. (2015). Repercusiones institucionales de la integración de tecnologías interactivas en la Escuela Primaria. Una primera aproximación al objeto de estudio. Ponencia presentada en el VIII Seminario Regional del Cono Sur de la Asociación Latinoamericana de Investigadores en Comunicación (ALAIIC), 28 y 29 de agosto de 2015.

Pizarro, M. (2017). El proceso institucional de apropiación de tecnologías en establecimientos educativos: un primer acercamiento a su conceptualización. En R. Cabello y A. López (Eds.). *Contribuciones al estudio de procesos de apropiación de tecnologías*. Rada Tilly-Buenos Aires: Ediciones Del Gato Gris-RIAT.

Sobre las autoras y los autores

Alejandra Agudelo Marín Magister en Educación de la Universidad Católica de Manizales. Licenciada en tecnología e informática. Especialista en Evaluación de la Educación a Distancia en Entornos Virtuales. Investigadora del grupo de investigación EFE (Educación y Formación de Educadores) adscrita a la línea de educación, innovación y TIC. Tutora del semillero de investigación Telaraña del conocimiento.

Marta Bianchi Licenciada en Comunicación Social. Magister Scientiae en Metodología de la Investigación Científica. Profesora Asociada del Área de Metodología de la Investigación de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral. Docente Investigadora. Miembro del Grupo de Trabajo sobre Internet, Tecnología y Cultura de la Universidad Nacional de la Patagonia. Ha publicado diversos artículos y capítulos de libros e investigado sobre el tema.

Roxana Cabello Doctora en Ciencias de la Comunicación Social (UdeSAL). Licenciada en Sociología (UBA) y Maestra Normal Superior. Investigadora-Docente de la UNGS. Directora del Programa Usos de Medios Interactivos (UMI-UNGS). Integrante de la RIAT. Ha

publicado varios libros sobre usos sociales de las tecnologías digitales interactivas en diferentes ámbitos.

Roberto Canales Reyes Doctor en Educación por la Universidad Autónoma de Barcelona. Magister en Informática Educativa por la Universidad de la Frontera, Chile. Académico del Departamento de Educación en la Universidad de Los Lagos, Chile. Ha dirigido una veintena de proyectos nacionales e internacionales, ha publicado artículos en revistas de corriente principal, capítulos de libros y libros.

Rosa Cicala Magister en Educación a Distancia. Especialista en Escuela y Nuevas Alfabetizaciones. Licenciada en Enseñanza de las Ciencias. Profesora Adjunta en la Universidad Nacional de Luján (UNLu) y en la Universidad Pedagógica Nacional. Investigadora. Jefa de División Educación a Distancia del Departamento de Educación de la UNLu. Autora de diversas publicaciones acerca de temas de Educación y TIC, y Educación a Distancia.

Mariela Cogo Licenciada en Ciencias de la Educación con Orientación en Tecnología Educativa. Profesora Adjunta en la Universidad Nacional de Luján (UNLu). Formadora-Capacitadora Docente, Provincia de Buenos Aires. Trayectoria en dirección de proyectos y acciones de extensión. Co-directora e investigadora de diversos proyectos de investigación. Productora de materiales educativos en diversos soportes.

Silvia Coicaud Doctora en Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Granada. Doctorado en Ciencias Sociales y Humanas. Master en Educación Superior. Especialista en Docencia Universitaria. Maestría en Enseñanza en Escenarios Digitales. Maestría en Comunicación, Cultura y Educación. Profesora en la Universidad Nacional de la Patagonia. Directora de Posgrados a distancia. Docente Investigadora. Ha publicado varios libros sobre didáctica e investigación.

Paola Costa Cornejo Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Ginebra, Suiza y en Ciencias de la Información y la Comunicación de Télécom ParisTech, Francia. Máster Erasmus Mundus en Ingeniería de Medios para la Educación, Consorcio Europeo Euromime. Periodista. Licenciada en Comunicación Social, Universidad Andrés Bello. Responsable de proyectos de investigación con enfoque en el análisis de los procesos de apropiación de tecnologías digitales en contextos educativos diversos.

Romina Gala Maestranda en Industrias Culturales: política y gestión (UNQUI). Diplomada en Educación, Imágenes y Medios (FLACSO-Argentina). Becaria doctoral (CONICET). Profesora en Artes Visuales (EMBA-Carlos Morel). Licenciada en Sociología (UBA). Autora de publicaciones acerca de temas vinculados a la apropiación de tecnologías digitales y la industria de videojuegos en Argentina.

Alejandro Gelfuso Doctorando en Ciencia Política (UNR). Licenciado en Comunicación Social (UNR). Investigador del Instituto de Investigaciones sobre Ciencia y Tecnología (UNQ). Profesor de la Carrera de Ciencia Política de la UNR. Autor de diversas publicaciones acerca de acción colectiva y procesos de transformación en ciudades latinoamericanas.

Georgina González Gartland Doctora en Comunicación (UNLP). Licenciada en Comunicación Social. Investigadora-docente (UNGS). Autora de capítulos de libros sobre usos de las tecnologías en diferentes ámbitos, de libros y publicaciones diversas acerca de diseño, planificación y evaluación de estrategias y proyectos de comunicación, campo profesional, comunicación y salud.

Oscar Grillo Doctor en la Sociedad de la Información y el Conocimiento (UOC). Máster en la Sociedad de la Información y el Conocimiento con orientación en Antropología Social (UOC). Licenciado en Sociología (UBA). Profesor del Seminario de grado sobre Prácticas y

Usos de las Tecnologías Digitales en la Universidad Nacional de Moreno y de posgrado en la UNSAM. Director de curso de posgrado en IDES-CONICET de Argentina.

Carla Grossman Ph. D. en Estudios Culturales Latinoamericanos y Cine, The University of Auckland, Nueva Zelanda. Master of Arts, The University of Auckland. Becaria posdoctoral (CONICET) en Filosofía, Universidad Nacional de San Juan. Doctoranda en Communication Studies, Auckland University of Technology. Licenciada en Cinematografía, Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Autora de diversos libros.

Consuelo Herrera Carvajal Licenciada en Antropología de la Universidad Austral de Chile. Profesional de apoyo en el Plan de Mejoramiento Institucional CM FID de la Universidad de Los Lagos, Osorno, Chile. Miembro del GT de CLACSO Apropiación de tecnologías digitales e interseccionalidades.

Silvia Lago-Martínez Posgrado en Políticas y Gestión en Ciencia y Tecnología (UBA). Licenciada en Sociología. Profesora (UBA). Investigadora del Instituto Gino Germani (IIGG-UBA) y directora del Programa de estudios sobre la Sociedad de la Información. Forma parte de la RIAT, del GT de CLACSO Tecnologías e interseccionalidades, de la Red Celso Furtado (COMCEDE) y de ALAS.

Víctor Latorre Mansilla Doctorando en Ciencias Sociales y Humanas (UNPSJB). Magister en Comunicación Social por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Licenciado en Comunicación Social (UNPSJB). Periodista profesional. Docente e investigador de la UNPSJB. Integrante de la RIAT. Miembro del Grupo de Trabajo sobre Internet, Tecnología y Cultura (UNPSJB). Autor de capítulos de libros y publicaciones sobre comunicación, periodismo y nuevas tecnologías.

Marlén Martínez Domínguez Doctora en Estrategias para el Desarrollo Agrícola Regional por el Colegio de Postgraduados, campus Puebla México. Licenciada en Economía. Investigadora Cátedras CONACYT-CIESAS Pacífico Sur. Autora de publicaciones acerca de temas de pobreza, desarrollo rural y apropiación de tecnologías digitales.

Susana Morales Doctora en Ciencias de la Información. Docente en diversas cátedras en la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Directora de varios proyectos de investigación sobre el tema Información y Tecnologías. Ha publicado numerosos libros y artículos científicos. Investigadora del GT de CLACSO Apropiación de Tecnologías Digitales en Interseccionalidades Integrante de las redes de investigación RIAT; PANAM; RAIC y ALAIC.

María Julia Morales González Doctora en Tecnología educativa por la Univesitat Rovira i Virgili de Tarragona, España. Master en Sociedad de la Información y el Conocimiento (UOC). Licenciada en Sociología (UdelaR). Investigadora y docente en el Departamento de Sociología y CIEn-UdelaR. Sus líneas de investigación abarcan los cambios socioculturales y educativos en la sociedad de la información, y el desarrollo de la competencia digital en diferentes poblaciones.

Sonia Muñoz-Muñoz Doctora en Ciencias de la Educación, mención currículum y didáctica. Magíster en Orientación Educacional. Licenciada en Técnicas de Manejo Conductual de Niños y Adolescentes. Profesora de Castellano y Filosofía; de Educación Diferencial mención lenguaje; de Educación básica. Psicopedagoga. Jefa de la Carrera Educación Diferencial, Universidad de Los Lagos, Chile.

Claudia Ormeño Hofer Magister en Neuropsicología y Educación Universidad De Villanueva, España. Postítulo en Innovación en Pedagogía Infantil en la Universidad Central. Diplomada en Habilitación

para la Incorporación de Estándares y Competencias TIC en la Formación Inicial de Docentes de la Universidad de Santiago de Chile. Diplomada en Metodología de la Investigación Universidad Santo Tomás. Educadora de Párvulos de la Universidad de Concepción, Chile.

Lina Rosa Parra Bernal Doctora en Educación de la Universidad de La Salle, Costa Rica. Investigadora del grupo Educación y Formación de Educadores de la Universidad Católica de Manizales. Coordinadora de la línea de investigación Educación, Innovación y TIC. Docente investigadora de los postgrados de la Universidad Católica de Manizales. Autora de diversos trabajos en el campo de la Educación, la innovación y las tecnologías de la información y la comunicación.

Daniel Pichl Doctorando en Comunicación (UNLP). Especialista en Gestión Universitaria (UNMDP). Licenciado en Comunicación Social de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco (UNPSJB). Profesor asociado de la UNPSJB. Integrante del Grupo de Trabajo sobre Internet, Tecnología y Cultura (GT-ITC-UNPSJB). Autor de capítulos de libros sobre comunicación, artículos en revistas especializadas y actas de congresos. Coordinador de la Editorial Universitaria de la Patagonia (EDUPA).

Patricio Pino Castillo Doctorando en Lingüística de la Universidad de Concepción. Magister en Lingüística mención teorías del aprendizaje de la lengua inglesa de la Universidad de Santiago de Chile. Profesor de inglés del Instituto Profesional Chileno Británico de Cultura. Experiencia en fonética y fonología inglesas, investigación educativa, psicolingüística, literacidad académica y metacognición. Director Nacional de la Licenciatura en Educación.

Martín Pizarro Doctorando en Comunicación (UNLP). Licenciado en Comunicación (UNGS) y Docente universitario e investigador en el Programa: Usos de Medios Interactivos del Instituto del Desarrollo

Humano (UNGS). Integrante de la Red de Investigadores sobre Apropiación de Tecnologías y del GT de CLACSO Apropiación de Tecnologías y otras Interseccionalidades.

Jocelyn Portugal Doctora en Educación de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Magister en Curriculum y Evaluación de la Universidad de La República. Docente de la Universidad Santo Tomás sede Santiago. Coordinadora de prácticas y profesora de la carrera de Pedagogía en Educación Física de la misma institución. Autora de trabajos relacionados con la formación inicial docente, prácticas pedagógicas y saber pedagógico.

Ana Rivoir Doctora y Master por el Programa de Doctorado sobre Sociedad de la Información y el Conocimiento (UOC). Licenciada en Sociología (UdelaR). Investigadora y docente (UdelaR). Coordinadora del grupo ObervaTIC. Co-coordinadora del Grupo de Trabajo de CLACSO y de la RIAT. Expresidenta de la Asociación Latinoamericana de Sociología (2017-2019). Autora de diversos libros y artículos sobre inclusión digital, desarrollo humano informacional, desigualdades digitales y tecnologías digitales en educación.

Susana Rodríguez Morales Magister en Necesidades Múltiples. Master en Gestión Educativa Universidad Europea de Madrid Educadora Diferencial. Coordinadora Institucional de Inclusión de EcD de la Universidad de Los Lagos. Académica del Departamento de Educación. Integrante del Equipo DEMRE para PTU adaptada.

Flavia Samaniego Maestranda en Estudios Interdisciplinarios de la Subjetividad (UBA). Licenciada en Sociología. Becaria UBACyT. Investigadora del IIGG-UBA, integrante del Equipo Sociedad Internet y Cultura, integrante de la Red de Investigadores sobre Apropiación de Tecnologías Digitales, docente de la carrera de Sociología (UBA).

Luis Sandoval Doctor en Comunicación. Profesor Titular del Departamento de Comunicación Social, Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, Argentina. Docente-investigador. Integrante del Grupo de Trabajo sobre Internet, tecnología y cultura. Ha publicado libros y artículos sobre usos sociales y políticos de las TIC y teoría de la comunicación.

Ester Schiavo Doctora en Urbanismo por la Université de la Sorbonne Nouvelle - París III. Arquitecta. Profesora Titular e Investigadora del Instituto de Investigaciones sobre Ciencia y Tecnología de la UNQ, Argentina. Investigadora. Autora de publicaciones en diversos formatos acerca de teoría urbana, tecnologías digitales y procesos de transformación de las ciudades latinoamericanas.

Juan Carlos Travela Licenciado en Comercio Internacional, candidato a Doctor en Desarrollo Económico por la Universidad Nacional de Quilmes. Profesor contratado de Desarrollo Económico en la Universidad Nacional Arturo Jauretche y becario doctoral nivel inicial de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica. Autor de publicaciones en diversos formatos acerca de teoría urbana, desarrollo y crisis socioambiental.

Carlos Ulloa Jaramillo Magister en Kinesiología y Facilitador de aprendizajes (CEFE). Profesor de Educación Física y Kinesiólogo del Departamento de Ciencias de la Actividad Física de la Universidad de Los Lagos, Chile.

Luis Bernardo Veas Alfaro Magister en Motricidad Infantil, Universidad Mayor de Santiago. Profesor de la Universidad del Mar sede La Serena, Chile. Docente de la Universidad Santo Tomas sede La Serena, investigador del núcleo de educación física de la misma sede con publicaciones en revistas indexadas ligadas a la actividad física escolar y la recreación.

Elizabeth Vidal Comunicadora, Productora de Tecnología Educativa. Magister en Multimedia Educativo de la Universidad de Barcelona. Doctora en Ciencias de la Comunicación de la UNC. Investigadora. Miembro del Grupo sobre Apropiación CLACSO. Directora de distintos programas de posgrado. Consultora y experta principal a cargo de programas de alfabetización en Tecnologías de la Información y la Comunicación (UE) para Argentina.

Ana María Wee Serrano Magister en TESOL, San Francisco State University, EE. UU. Profesora de Inglés de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Experiencia en la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación. Directora Nacional de Pedagogía en Inglés de la Universidad Santo Tomás, Chile.

Es tiempo de empezar a desarrollar tecnologías alternativas que se basen en otros modelos de negocios, en la resolución de otras necesidades, que se configuren con otros procesos, como la construcción colectiva de algoritmos, que sean procesos transparentes y abiertos, que tengan principios comunitarios de manejo de datos.

Una tecnología construida por las comunidades y poblaciones que hasta ahora han sido etiquetadas como las grandes consumidoras y que nuestro grupo propone que tengan el derecho de diseñar, definir y proponer la tecnología que requieren y que quieren. Especialmente nos referimos a las mujeres, las poblaciones indígenas, las poblaciones migrantes, fronterizas, costeras, rurales, entre otros. Partimos del principio de que en estos momentos históricos en que vivimos en una sociedad digital, es un derecho humano fundamental que todo grupo social diseñe y construya la tecnología que necesita. Además, estamos convencidos y convencidas de que pueden/podemos hacerlo.

Del Pronunciamiento conjunto del Grupo de Trabajo CLACSO Apropiación de Tecnologías Digitales e interseccionalidades y RIAT.



CLACSO

Consejo Latinoamericano
de Ciencias Sociales

Conselho Latino-americano
de Ciências Sociais

ISBN 978-987-722-767-3



9 789877 227673