

Dossier

Imaginarios tecnológicos y apropiación de tecnologías digitales en Educación de Jóvenes y Adultos en pandemia^[1]

Technological imaginaries and appropriation of digital technologies in Youth and Adults Education during the pandemic



 **Luis Alfredo Bearzotti**
UNVM/Conicet, Argentina
labearzotti@unvm.edu.ar

De Prácticas y Discursos. Cuadernos de Ciencias Sociales

vol. 13, núm. 22, 2024

Universidad Nacional del Nordeste, Argentina

ISSN-E: 2250-6942

Periodicidad: Semestral

depracticasydiscursos.ces@unne.edu.ar

Recepción: 16 Mayo 2024

Aprobación: 03 Octubre 2024

DOI: <https://doi.org/10.30972/dpd.13227825>

URL: <https://portal.amelica.org/ameli/journal/476/4765049021/>

Resumen: En este trabajo presentamos avances en el marco del proyecto doctoral “Apropiación de tecnologías digitales en Educación Básica de Jóvenes y Adultos a partir de las modalidades emergentes por COVID-19”. Proponemos la construcción de un enfoque etnográfico-cualitativo que permita comprender la relación entre la puesta en práctica de una política educativa específica para la modalidad en el contexto de emergencia educativa y los procesos de apropiación de tecnologías digitales. Abordamos avances en el análisis del repertorio documental de una experiencia local, con el objetivo de recuperar los imaginarios tecnológicos puestos en juego por estudiantes y miembros del equipo técnico del Programa de Alfabetización y Educación Básica de Jóvenes y Adultos durante abril de 2020.

Palabras clave: educación de jóvenes y adultos, apropiación de tecnologías digitales, pandemia.

Abstract: In this paper, we present progress within the framework of the doctoral project "Appropriation of Digital Technologies in Basic Education for Youth and Adults, Emerging Modalities due to COVID-19." We propose the construction of an ethnographic-qualitative approach to understand the relationship between the implementation of a specific educational policy for this modality in the context of the educational emergency and the processes of digital technology appropriation. We address progress in analyzing

the documentary repertoire of a local experience, aiming to recover the technological imaginaries employed by students and members of the technical team of the Literacy and Basic Education Program for Youth and Adults during April 2020.

Keywords: youth and adults education, digital technology appropriation, pandemic.

Introducción

Presentamos avances del proyecto de tesis doctoral^[3] titulado “Apropiación de tecnologías digitales en Educación Básica de Jóvenes y Adultos a partir de las modalidades emergentes por COVID-19”. En esta investigación, nos preguntamos por las prácticas, usos y experiencias con tecnologías digitales^[4] (en adelante TD) de estudiantes de nivel secundario de Educación de Jóvenes y Adultos (en adelante EDJA) de la ciudad de Villa María a partir de 2020. Sostenemos que las políticas y prácticas educativas que se pusieron en marcha en respuesta al escenario de pandemia se vieron fuertemente condicionadas por los escenarios desiguales de disponibilidad y acceso a TD presentes en los sujetos participantes. Al mismo tiempo, comprendemos que, en este marco, las y los estudiantes configuraron formas de apropiación y modos de uso concretos de las tecnologías, a partir de los que ejercieron un carácter activo en el proceso de puesta en acto de la política educativa.

La pregunta que guía a esta investigación es: ¿Cuáles son los procesos de apropiación de tecnologías digitales que pusieron en juego las y los estudiantes de nivel secundario de la modalidad EDJA de la ciudad de Villa María en sus prácticas educativas a partir de 2020? Esta se desglosa en otras más específicas referidas a las políticas educativas puestas en acto, los imaginarios tecnológicos presentes en docentes, estudiantes y directivos, y las condiciones de disponibilidad y acceso a tecnologías digitales que configuraron las prácticas en este contexto.

Abordamos la investigación desde una perspectiva de corte etnográfico, entendiendo que esta permite reconstruir la estrecha relación entre la producción de los modos de uso de las tecnologías digitales y la vida cotidiana de las y los estudiantes, entendida en relación con sus trayectorias socioeducativas y en contextos socioculturales particulares. En este sentido, sostenemos que “seguir los usos” de las TD se constituye en una estrategia que nos permite comprender el complejo entramado en el que se producen aprendizajes situados en el marco de prácticas educativas de jóvenes y adultos.

En este escrito presentamos avances de investigación enmarcados en uno de los objetivos específicos del proyecto comentado. Este hace referencia a recuperar los imaginarios tecnológicos que configuran las prácticas con TD de estudiantes y del equipo técnico del nivel secundario del Programa de Alfabetización y Educación Básica de Jóvenes y Adultos (en adelante PAEBA), en este caso, a partir del análisis del corpus documental disponible para abril de 2020.

El escrito se organizará de la siguiente manera: en un primer apartado presentaremos una breve historización del caso analizado para luego dar lugar al entramado teórico-metodológico del que nos proponemos analizar los procesos mencionados. Retomamos diversas perspectivas de la apropiación, desde la socioantropología y la teoría sociocultural, y en particular en relación con las tecnologías digitales. Hacemos especial énfasis en aquellas propuestas que recuperan la noción de la desigualdad digital y la producción de sentidos en torno a las TD desde experiencias situadas. En este punto, recuperamos la importancia de un abordaje etnográfico de las mismas, así como las particularidades de una propuesta de investigación con fuerte presencia de medios digitales. En el segundo apartado presentaremos los imaginarios tecnológicos observados en el análisis realizado hasta el momento, elaborando algunos avances interpretativos a partir de su relación con las prácticas y experiencias de estudiantes. Por último, en las conclusiones presentaremos reflexiones en relación con la productividad de estos imaginarios en tanto aprendizajes, dando lugar a nuevos interrogantes que surgen de estas interpretaciones parciales.

Las tecnologías como grietas

El concepto de apropiación aparece como el elemento central de nuestro trabajo. Rockwell (2006) lo propone como una forma de comprender la articulación entre “lo que se enseña y lo que se aprende” (p. 16) en los espacios escolares. Esta noción hace hincapié en el carácter activo y transformador de los sujetos a la hora de experimentar y adquirir la cultura arraigada en la vida cotidiana, que a su vez está condicionada por el carácter coactivo de la herencia cultural. La apropiación, de esta manera, pone el foco tanto en la dimensión contingente como en la histórica de las prácticas sociales. La lectura de la etnografía aparece como una herramienta clave para comprender estos procesos, por su capacidad de “ampliar la mirada” en relación con las tramas en las que se configura una práctica social, de modo que los intersticios de las experiencias sociales se constituyen en una dimensión clave para analizar la producción de la vida cotidiana.

En el escenario particular de la pandemia, las TD ocuparon un lugar privilegiado en la cotidianidad de los sujetos, en particular a partir del contexto de migración de diversas instancias sociales a la llamada “virtualidad”^[5], un significativo en donde confluyeron heterogéneas experiencias de interacción que, si bien tuvieron en común la clausura de los espacios públicos presenciales, se configuraron de diversos modos: a partir de encuentros sincrónicos, asincrónicos, mediados por tecnologías digitales y analógicas, etc. En este sentido, en esta investigación sostenemos que observar las

prácticas mediadas por tecnologías digitales se convierte en un lente que permite asomarse a una serie de brechas e intersticios en los que heterogéneas experiencias sociales construyeron y configuraron prácticas situadas. Para abarcar las experiencias de estudiantes jóvenes y adultos en este contexto particular, ponemos en juego una serie de conceptos y lecturas provenientes de diversas perspectivas.

En el marco de los estudios sobre tecnología y sociedad, el concepto de apropiación ha sido largamente recuperado, en particular retomando el carácter procesual y contencioso (Rivoir y Morales, 2019; Sandoval, 2020) de la configuración social de las tecnologías digitales. Esta noción permite problematizar el carácter dicotómico de diversas lecturas en torno a la distribución de las tecnologías digitales (Lemus, 2021), construidas sobre ejes taxativos tales como inclusión/exclusión digital o inmigrantes/nativos (Benítez Larghi et al., 2014), al tiempo que habilita a reconocer nuevas dimensiones a considerar para comprender los procesos significativos para los sujetos sociales.

Rosalía Winocur (2012, 2009) sostiene que la apropiación se puede comprender como el “conjunto de procesos socioculturales que intervienen en el uso, la socialización y la significación en las nuevas tecnologías en diversos grupos socio-culturales” (2009, p. 20). Desde esta mirada, la relación con las tecnologías digitales se configura en posiciones sociales diferenciadas. La autora propone el concepto de imaginario tecnológico para hacer referencia a la dimensión simbólica de este proceso, es decir, al conjunto de representaciones e ideas socialmente construidas en un grupo particular en torno a las tecnologías. Es a partir de este entramado cultural -y a través de- que las y los sujetos construyen sus formas concretas de relación con las TD. La investigadora, a su vez, destaca la importancia de recuperar al hogar y a la vida cotidiana como espacio de mediación fundamental “de carácter práctico, afectivo y simbólico” (2009, p. 17) a la hora de comprender los procesos de apropiación.

En esta misma línea, en una compilación coordinada por Sebastián Benítez Larghi (2022), las/os autores/as sostienen que las TD se constituyen como producto de procesos materiales y simbólicos que incluyen tanto conocimientos objetivados como intersubjetivos. Desde esta lectura, entienden a las tecnologías como productos socialmente construidos, cuyo significado se configura de manera situada y contextual. Definen a la apropiación tecnológica como “un proceso sociotécnico-cultural dialéctico en constante evolución, y, por lo tanto, imposible de cerrar” (2022, p. 13). Las trayectorias de los sujetos aparecen de esta manera como una clave para comprender la complejidad de sentidos y experiencias que hacen a una forma concreta de apropiación, recuperando la interacción entre diversas desigualdades en los derroteros de sujetos particulares. Del mismo modo, las/os autoras/es ponen en relación las trayectorias desiguales

de apropiación y uso con el concepto de privación relativa (Helsper, 2017) para comprender la dimensión subjetiva de los procesos de reproducción de desigualdades con relación al uso y apropiación de tecnologías. La propuesta implica asumir que los sujetos construyen sus miradas sobre los usos legítimos, correctos y valiosos (usualmente asociadas a la motivación para el uso y aprendizaje) no sólo a partir de procesos culturales amplios, sino que cobra centralidad la propia experiencia y la aparición de “referentes”, es decir, sujetos con los que es válido compararse y a partir de los que se construyen las expectativas de aprendizaje propias. En nuestro caso, sostenemos que esta categoría cobra centralidad a la hora de analizar las prácticas con tecnologías digitales en el marco de la educación de jóvenes y adultos/as.

Recuperamos de Chaikin y Lave (2001) el concepto de “aprendizaje situado”, entendido como una forma de comprender la “cambiante participación en los ambientes culturalmente determinados de la vida cotidiana” (p. 18). Entendemos que el énfasis en la dualidad de la relación entre prácticas y contextos que proponen las autoras pone el eje en el carácter relacional de la producción de la vida cotidiana. De esta manera, esta noción permite observar los usos de tecnologías digitales en contextos concretos por parte de las y los estudiantes como un proceso de producción de conocimiento que configura las prácticas futuras. Si bien en las referencias previas encontramos un importante énfasis en el carácter procesual de la apropiación, sostenemos que este aporte permite reponer la dimensión temporal en la práctica de investigación. La perspectiva del aprendizaje situado posibilita comprender cómo en los procesos de apropiación los grupos de estudiantes conforman repertorios de prácticas que configuran sus experiencias futuras. Desde una perspectiva similar, Rogoff (1997) sostiene la importancia de comprender a las actividades sociales desde una perspectiva que articule tres dimensiones de la experiencia: “apropiación participativa”, “participación guiada” y “aprendizaje”. Esta mirada enfatiza el componente social de los procesos de aprendizaje, al tiempo que pone el foco en la participación como una clave para comprender la producción de conocimientos como una práctica social situada, relacional y dinámica.

Por último, retomamos una serie de perspectivas que permiten reconocer el lugar particular que ocupan las y los estudiantes jóvenes y adultos/as. Desde la perspectiva de la EDJA, diversas autoras (Arrieta, 2022; Rodríguez, 2003) destacan la importancia de construir una mirada de las prácticas de estudiantes que comprenda la articulación entre políticas educativas y condiciones de vida de la población. En este punto, recuperan la centralidad de reconocer la dimensión de las prácticas sociales como constitutiva de las condiciones en las que se

configuran estas experiencias educativas. Con esta intención recuperamos la propuesta teórico-metodológica del ciclo de las políticas (Ball, 2002; Ball y Bowe, 1992). Esta mirada sostiene la necesidad de estudiar las políticas educativas a partir de observar sus trayectorias. Esta categoría, construida por oposición a la noción de implementación, comprende a la política como un continuo de procesos de traducción e interpretación que se dan en múltiples contextos o arenas^[6] (de influencia, de producción del texto y de las prácticas), de modo que la política es analizada a partir de observar su puesta en acto. Esta se entiende como un conjunto de prácticas situadas, en las que heterogéneos sujetos interpretan y traducen la política educativa, en diversas instancias que implican procesos de negociación y disputa. Miranda (2011) sostiene que en este marco cobra centralidad la perspectiva etnográfica para capturar desde una mirada crítica “los ‘discursos situados’, las ‘tácticas específicas’ y las ‘precisas y sutiles’ relaciones de poder que operan en los escenarios locales” (p. 5). Entendemos que esta lectura habilita a recuperar el carácter situado de los procesos de producción de conocimiento puestos en juego por estudiantes de la modalidad, al comprenderlos con relación a sus prácticas en tanto agentes productores de la política educativa. De forma específica, en la puesta en acto de las modalidades remotas emergentes (Bearzotti, 2023), estas prácticas constituyen una relación particular con la modalidad a partir de las formas concretas de apropiación de las TD.

De esta manera, nos interesa recuperar el proceso de apropiación de TD puesto en juego por estudiantes asumiendo que el contexto particular de continuar sus estudios en el ASPO implicó la puesta en acto de prácticas y usos novedosos, sin perder de vista que estos se producen en entramados situados y particulares de sentidos, y en experiencias y trayectorias socioeducativas concretas. A nivel teórico-metodológico, esta investigación se construye con una perspectiva cualitativa-etnográfica con diseño metodológico socioantropológico (Achilli, 2005; Rockwell, 2009). Esta mirada pone énfasis en comprender los procesos sociales a partir de prácticas cotidianas de los sujetos, dimensión que aparece como una construcción sociohistórica y socialmente situada que puede ser comprendida “a partir de sus relaciones con el contexto social más amplio” (Rockwell, 2009).

El proyecto de investigación comprende el abordaje de dos universos empíricos diferenciados que configuran la oferta estatal de nivel secundario de la ciudad de Villa María: centros de jurisdicción provincial denominados Centros Educativos de Nivel Medio de Adultos (CENMA) y una propuesta dependiente del municipio que funciona en articulación con la Universidad Tecnológica Nacional (UTN), denominada Programa de Alfabetización y Educación Básica de Jóvenes y Adultos (PAEJA). Los avances abordados en el

presente artículo se refieren al trabajo de campo realizado en este último.

El PAEBJA en pandemia

Durante 2020 y 2021, el PAEBJA adoptó una modalidad que funcionó exclusivamente a partir de comunicaciones mediante mensajería instantánea (WhatsApp), en un primer momento con base en grupos preexistentes y luego a partir de grupos creados ad hoc por la coordinación del programa. Tanto los materiales de estudio como las comunicaciones se enviaron por este medio, mientras que las y los estudiantes realizaban entregas de actividades mediante formularios de Google. Esta modalidad permitió la creación de un repositorio de textos que posibilitan realizar un análisis histórico de la política (material de clases, formularios y respuestas, comunicaciones oficiales hacia estudiantes y registros de consultas e interacciones).

En este escrito presentamos avances referidos a la primera etapa de la investigación, en la que nos proponemos una lectura analítica de las interacciones en diversos grupos de WhatsApp que conforman dicho repertorio documental. Esta etapa tuvo como foco la revisión de los intercambios en 2 grupos de WhatsApp que nucleaban a aproximadamente 80 estudiantes de 2 centros de tutorías de la ciudad, así como los 4 grupos en los que se encontraban los miembros del equipo técnico de coordinación del programa junto con tutores estudiantiles, docentes y asesoras del programa. A modo de “caso testigo”, se avanzó con el análisis de los intercambios a lo largo de abril de 2020, con el objeto de delinear una primera matriz interpretativa para el trabajo subsiguiente con los datos disponibles de 2020 y 2021.

En este punto, nos interesa retomar algunas lecturas en torno a la particularidad de llevar adelante investigaciones de carácter etnográfico con énfasis en interacciones digitales. Bárcenas Barajas y Preza Carreño (2019) diferencian entre una etnografía “virtual” y otra “digital”. Mientras que la primera se caracteriza por limitarse a analizar las interacciones en línea, la perspectiva digital comprende que las prácticas mediadas por tecnologías digitales están inmersas en entramados sociales que incluyen dimensiones tanto “online” como “offline”. De este modo, la mirada de la etnografía digital es aquella que recupera la intersección entre ambos espacios, aun cuando la totalidad del trabajo de campo se realice solamente en espacios en línea. Segata y Segata (2024) postulan una perspectiva similar al marcar una línea divisoria entre la etnografía en grupos de WhatsApp y la “minería de datos”. Sostiene que el trabajo sobre medios digitales no puede limitarse a los procedimientos que se observan al interior de estos, ya que estas interacciones no registran “la intensidad de la experiencia compartida” (p. 15). Es necesario ampliar la mirada

concibiendo que lo que podemos recabar en las plataformas virtuales es sólo “la punta del iceberg” de la experiencia que da lugar al proceso de apropiación de las tecnologías. Es por ello que este análisis parcial pretende delinear algunos puntos de interés para abordar el resto del corpus documental reconociendo que el trabajo de campo necesariamente deberá ser enriquecido con otros instrumentos que permitan reconstruir el contexto de producción de los mismos, tales como entrevistas en profundidad a estudiantes seleccionados.

La selección de este recorte para un primer acercamiento analítico se fundamenta en la importancia de abril en el proceso de puesta en acto (Ball, 2002) de la modalidad remota emergente que configuró el cursado en el PAEBJA durante 2020 y 2021, de cara a las regulaciones dispuestas por el ASPO y posterior DISPO. Abordaremos un breve recorrido histórico del programa para comprender el escenario estudiado.

La normalidad alterada

El PAEBJA es un programa sostenido por la Municipalidad de Villa María desde 2016, aprobado de manera unánime por resolución del Concejo Deliberante en ese mismo año. Tiene por objetivo favorecer el inicio y la finalización de los estudios obligatorios de la población joven y adulta local. Desde su creación, esta propuesta se caracterizó por sostener la importancia de anclar los procesos educativos en la vida cotidiana de los estudiantes en tanto “sujeto social y político que construye su ‘pequeño mundo’ (Heller, 1967) y su ámbito inmediato en los barrios, con su familia, con sus amigos” (Lorenzatti, 2020). La “presencialidad” de la experiencia educativa se configuraba a partir de un complejo entramado político, pedagógico e institucional que constituyó al PAEBJA en el periodo previo a la pandemia.

Durante la “etapa presencial”, el programa se puso en acto a partir de la apertura de centros de tutorías en diversos barrios de la ciudad, con una dimensión territorial marcada por la descentralización de las actividades. Las condiciones materiales de esta territorialidad marcaron una identidad no escolarizada: los centros de tutorías no funcionaban en instituciones educativas, sino que se encontraban en dependencias municipales (los “Municercas”) y en espacios de la sociedad civil, tales como centros vecinales, culturales y parroquias. La dinámica de cursado en esta etapa implicaba una semipresencialidad, con asistencia a tutorías dos veces por semana en horario de “siesta” o “noche”. El currículum se ordenaba de manera modular, de modo que las materias comenzaban y terminaban en ciclos con acreditación cuatrimestral. Los materiales de estudio se les entregaban de forma

gratuita a los estudiantes en cuadernillos (llamados módulos) que incluían tanto los contenidos como las actividades a realizar.

Esta propuesta educativa estaba acompañada por otros elementos políticos e institucionales (Lorenzatti et al., en prensa) destinados a favorecer el sostenimiento y la continuidad de las acciones educativas, entre las que es importante destacar la presencia de “tutores estudiantiles” en los centros de tutoría (estudiantes avanzados de carreras universitarias que se encargaban del acompañamiento) y la apertura de jardines maternales en las inmediaciones a los centros de tutoría, en el horario de cursado, de modo que las y los estudiantes con menores a cargo podían delegar las tareas de cuidado durante las tutorías. Así, para 2019, el programa contaba con 71 grupos de estudiantes (grupos de tutoría) y un total de 693 estudiantes en los tres años del secundario (Lorenzatti, 2020).

En marzo de 2020 y ante la emergencia sanitaria provocada por la pandemia por covid-19, el gobierno nacional decretó el Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO) y posteriormente el Distanciamiento Social, Preventivo y Obligatorio (DISPO), que fue renovado sucesivamente con la evolución de la situación sanitaria. Esto significó el cierre abrupto de todas las instancias presenciales consideradas “no esenciales”, por lo que la continuidad de las prácticas educativas dependió exclusivamente de la posibilidad de su traslado a instancias remotas, en las que las tecnologías digitales cobraron fuerte centralidad.

En el caso del PAEBJA, este tenía previsto el comienzo de clases durante abril, mientras que en marzo estaba dedicado al proceso de inscripción, que se vio suspendido por el cierre de los espacios municipales donde se llevaban a cabo. Con la confirmación de que el aislamiento iba a continuarse en el mediano plazo^[7], el equipo técnico tomó la decisión de comenzar las actividades con las y los estudiantes de segundo y tercer año, quienes habían participado en el programa durante 2019, un aproximado de 500 estudiantes. Esto constituyó el puntapié inicial de la modalidad emergente que se sostuvo durante 2020 y 2021. Esta estuvo configurada a partir del ingreso de miembros del equipo técnico a grupos de WhatsApp preexistentes para cada uno de los centros de tutoría, con envíos de actividades semanales que constaban de enlaces a documentos de texto en la nube de Google Drive y actividades/consignas que las y los estudiantes debían responder mediante formularios de la misma plataforma.

A lo largo de 2020, la modalidad propuesta fue ajustándose de acuerdo con diversos emergentes en las experiencias estudiantiles y los intereses del equipo. Kalman y Lorenzatti (2024), quienes formaron parte del programa desde sus inicios y en particular como asesoras permanentes en este periodo, recuperan la noción de “aprendizaje en

la práctica” (Chaiklin y Lave, 2001) para describir el proceso de diseño e investigación llevado adelante en este periodo. Destacan su experiencia como investigadoras y formadoras como una de las claves para comprender la producción documental permanente que se llevó a cabo durante 2020 y 2021, que dan lugar al repertorio documental analizado en el presente escrito.

Observar los grupos

En esta etapa de la investigación, nos propusimos una primera revisión de parte del corpus documental producido por el PAEBJA en 2020 y 2021. En este caso abordamos el análisis de 5 grupos de WhatsApp en los que participaron, con objetos y ordenamientos diferenciados, aproximadamente 80 estudiantes junto con los 7 miembros del equipo técnico del PAEBJA y 5 tutores estudiantiles o docentes. Como recorte temporal, tomamos aquellos intercambios que tuvieron lugar durante abril de 2020, lo que dio como resultado un aproximado de 3500 mensajes. La lectura se propuso delinear categorías analíticas que permitan revisar los sentidos e imaginarios relacionados a las tecnologías digitales que aparecen en los intercambios.

Resulta importante en este punto remarcar la centralidad de comprender los intercambios en medios digitales como prácticas situadas en el marco de complejos entramados cotidianos que desbordan al espacio virtual construido en torno a la tecnología digital. Sin embargo, esta primera revisión sí nos permitió observar cómo los imaginarios tecnológicos aparecían en los intercambios, posicionamientos, disputas, acciones y disposiciones de los actores involucrados en el programa. Nos referimos a aquellas enunciaciones y prácticas que permiten interpretar un sentido construido en torno a la disponibilidad, acceso o modo de uso de las tecnologías digitales. En particular, enfocamos esta lectura sobre aquellos imaginarios que aparecían con un correlato relacionado a la forma de configuración de las prácticas educativas en el contexto en particular.

Los imaginarios en acto

Winocur (2009) define a los imaginarios tecnológicos como el conjunto de nociones e ideas que ordena la relación de los sujetos con las tecnologías, entendiendo a estas como artefactos culturales. En el análisis que llevamos a cabo, nos encontramos que estas definiciones aparecen en los discursos de sujetos asociadas a posicionamientos en eventos o situaciones concretas. Seguir los eventos nos permitió, por un lado, reponer la dimensión temporal de los intercambios ordenando los mensajes en torno a un tópico. Al mismo tiempo,

habilitó realizar lecturas “cruzadas” en grupos de diversas índoles (grupos de estudiantes y de docentes) en torno a la misma problemática. De esta manera, pudimos recuperar los imaginarios tecnológicos presentes en decisiones y disputas concretas en torno a la puesta en acto de la política educativa.

Las categorías de disponibilidad y acceso propuestas por Kalman (2004) se constituyeron en una clave analítica para ordenar los diversos imaginarios. La propuesta de la autora recorre las condiciones de disponibilidad al preguntarse por la presencia física de los elementos de lectura y escritura, mientras que acceso se refiere a las condiciones sociales para la participación en eventos en los que intervengan esos elementos. Este es uno de los ejes sobre el que ordenaremos los imaginarios observados. El segundo eje propuesto estará asociado a los posicionamientos construidos vinculados a decisiones y prácticas concretas en el marco de la continuidad de la experiencia educativa, tomando posicionamiento en la puesta en acto de la política educativa. En este caso, nos referimos a estos como imaginarios sobre usos.

Imaginarios tecnológicos sobre disponibilidad y acceso

Acerca de los imaginarios sobre disponibilidad y acceso, recopilamos enunciaciones en las interacciones (tanto de estudiantes como de miembros del equipo técnico) en las que aparece una representación asociada a la presencia de tecnologías digitales y a las condiciones en las que los sujetos acceden a las mismas. En el caso del equipo técnico, notamos que la disponibilidad de las TD y las posibilidades de las y los estudiantes para participar de las actividades mediadas por tecnologías fue una de las preocupaciones centrales para el equipo técnico al momento de proponer la modalidad de trabajo ante la emergencia del ASPO. En diversas interacciones en el equipo técnico podemos reconocer que estas están asociadas a una preocupación por la precariedad y un marcado interés por “no dejar afuera” a ninguno de los estudiantes. De esta manera, en los grupos de coordinación podemos observar interacciones que sostienen, por ejemplo, que:

En la mayoría de los casos el acceso a internet es un celular y en muchos ni siquiera eso. (Equipo técnico, comunicación personal, 16/03/2020)

Creo que no estamos en condiciones de llevar la virtualidad. (Equipo técnico, comunicación personal, 16/03/2020)

Esta preocupación en el equipo motoriza una serie de discusiones y ensayos que buscaban garantizar que “la virtualidad” se presente de

manera accesible. Así, en el grupo se pueden observar una serie de experimentos asociados con la posibilidad de abrir/descargar archivos o documentos en la nube, se ensayaron formularios de Google y se decidió realizar un relevamiento para conocer la disponibilidad de equipos en los hogares de estudiantes en los que la consulta incluyó no sólo celulares y computadoras, sino también tablets, equipos de radio y televisión.

En este sentido, la principal variable que define a la disponibilidad en la preocupación de los miembros del equipo en esta instancia es la conectividad de las y los estudiantes. Proponer una modalidad que consuma “pocos datos” fue una de las primeras definiciones que se tomaron, lo que cristalizó en que la propuesta se ordene en torno a formularios de Google y documentos en la nube.

En el caso de los grupos de estudiantes, los imaginarios sobre disponibilidad y acceso aparecen particularmente con relación a demandas de formas escolares concretas. Ante la propuesta de la modalidad de trabajar en torno a formularios y de manera asincrónica, en uno de los grupos de estudiantes tiene lugar una discusión en la que un grupo de estudiantes demanda cursar en condiciones más homologables a la presencialidad:

Todos tenemos acceso a un cel o una PC. (Grupo 1 estudiantes, comunicación personal, 16/04/2020)

Yo sé que es un perno para personas mayores, porque en nuestro grupo hay un buen número de personas que no entienden online... pero seguramente tengan un nietito o un hijo que les ayude. (Grupo 1 estudiantes, comunicación personal, 16/04/2020)

Las compañeras más grande podrían pedir a un familiar. (Grupo 1 estudiantes, comunicación personal, 16/04/2020)

En esta discusión podemos observar cómo estudiantes elevan un reclamo al tutor estudiantil, sosteniendo que requerían de una modalidad sincrónica y con base en videollamadas para poder avanzar en el año. Los imaginarios se presentan al afirmar que las condiciones de disponibilidad eran generalizadas, donde también aparece la presunción de conectividad en todos los casos. Con relación al acceso, podemos observar que aparecen dos dimensiones interesantes: por un lado, aparece una clara definición asociada al componente generacional, ya que en la mayoría de los casos la preocupación sobre quienes podrían tener dificultades se ubica en la participación de las personas “más grandes”. Por otro lado, aparece en estas enunciaciones la certeza de que el acceso se resuelve en entornos familiares, asegurando, por ejemplo, la importancia de demandar ayuda a “nietitos o hijos”.

En un segundo momento, sin embargo, emergen situaciones en las que las y los estudiantes ponen en juego prácticas solidarias que constituyen redes de acceso sostenidas en prácticas cotidianas. Así, por ejemplo, una de las estudiantes se ofrece a acompañar a sus compañeras en la realización de actividades: “Cómo lo hacíamos en clases” (Grupo 1 estudiantes, comunicación personal, 16/04/2020). En esta instancia comienzan a aparecer también otras redes de acceso sostenidas en lazos territoriales. Tal es el caso de un segundo grupo de estudiantes, que ante la dificultad que expresa una compañera para trabajar con el celular recomienda que le pida “las copias” a un vecino del barrio (que al parecer previamente fue compañero de estudios, aunque ya no) que tiene impresora.

Me resulta complicado leer porque las letras son muy chiquitas. (Grupo 2 de estudiantes, comunicación personal, 28/04/2020)

¡Uy, Claudita! Y yo hasta el sábado no trabajo para poder imprimírtelo. (Grupo 2 de estudiantes, comunicación personal, 28/04/2020)

Bueno, Vivi, no te hagas drama, ya veo cómo hago. El Martín me dijo que de última me llegara ahí, del Daniel, creo que es el chico... ¿Te acordás que iba? Que le llevara el celular y que él lo imprimía... (Grupo 2 de estudiantes, comunicación personal, 28/04/2020)

Con el transcurso de los días, esta “red de acceso” produce una práctica de circulación de fotocopias en la que algunas/os de las/los estudiantes realizaron copias que son circuladas entre el grupo de estudiantes del barrio, con el objeto de acompañar la realización de actividades.

Yo de última le pido el número de teléfono al Martín del Daniel y... para ver si está para que me lo... me imprima esa hoja. Porque vos viste que yo no veo nada y es muy chiquita la letra... para mí, y viste que soy media lela con el tema del celular. Pero eso, para ir leyendo y mañana pasan la actividad.

Mirá, si logro sacar la fotocopia, yo después te las presto, así hacés el trabajo para que no abandones. Hacemos así, nos prestamos, así no perdés la clase. Yo mañana te aviso y yo la... usá la fotocopia, después te las presto a vos y así.

Escúchenme, queridos compañeros, divinos. Yo ya hice la copia. Bueno, la vine a sacar fiada. Daniel, muy bueno, me lo fio. Eh... el Daniel ya tiene imprimido [...] Ya tiene el archivo en la computadora, así que el que quiera venir de Daniel que venga, que él ya tiene... eso. El que quiera venir a sacar las cosas, se acercan de Daniel. (Grupo 2 de estudiantes, comunicación personal, 29/04/2020)

Si bien en este caso puntual no aparecen enunciaciones concretas con relación a representaciones sobre tecnologías, recuperamos el intercambio en el marco de los imaginarios tecnológicos sobre acceso porque permite observar cómo en el caso de este grupo de estudiantes

aparece una representación de la participación en las instancias de cursado relacionada al acompañamiento grupal, en donde emergen relaciones de solidaridad con el objeto de garantizar la continuidad de las y los compañeros.

Imaginarios tecnológicos sobre lo usos

Agrupamos en esta categoría a aquellas referencias al uso de las tecnologías que se enfocan en una narrativa relacionada a “lo esperable” y a la negociación sobre las reglas de participación en los espacios. Recuperaremos en particular una serie de definiciones en uno de los grupos de estudiantes que permiten reconocer un espacio de disputa con relación al funcionamiento y modos de participación en los grupos de WhatsApp, ante el reclamo de un compañero por la cantidad de mensajes.

Es importante que estemos todos.

Este es un caso excepcional... y es la primera vez que lo vamos a necesitar al grupo realmente para las clases e información importante. Entonces, ahora, sí va a ser un tema que se mande muchas cosas de más porque lo importante se pierde.

La otra gente se hizo otro grupo. (Grupo 1 estudiantes, comunicación personal, 16/04/2020)

En este sentido, el grupo de WhatsApp aparece como un espacio que previamente tenía una función de socialización y que en estas nuevas condiciones es “invadido” por las prácticas escolares. En esta disputa, mientras una serie de estudiantes destaca la importancia de sostener “las cosas importantes” en el grupo, otros sostienen que el espacio otorga un espacio de pertenencia y socialización. La disputa por los usos válidos del grupo se define en la creación de una serie de grupos paralelos.

De esta forma, podemos ver cómo los imaginarios y prácticas precedentes con relación a los modos de uso de las tecnologías se convierten en nociones que justifican posicionamientos en la disputa por el uso legítimo de los espacios. Desde nuestra lectura, estas enunciaciones habilitan a pensar en prácticas de interpretación de las y los estudiantes en la puesta en acto de la política educativa. Los imaginarios sobre usos de las TD de esta manera aparecen como estructurantes de los procesos de traducción en los que las y los estudiantes producen la política educativa.

Conclusiones

Analizar los imaginarios tecnológicos nos permitió recuperar diversos posicionamientos de los sujetos que formaron parte de la puesta en acto del PAEBJA en el contexto de pandemia. En este sentido, uno de los emergentes está asociado a recuperar el carácter productivo de los imaginarios. Retomando la propuesta asociada a la privación relativa y la noción de “referentes” planteada por Benítez Larghi (2022), podemos analizar los imaginarios como una construcción normativa a partir de la experiencia propia, ya que a la hora de poner en juego los imaginarios sobre el uso, las y los estudiantes configuraron las prácticas desde su experiencia personal. Al mismo tiempo, la noción de aprendizaje situado permite reconocer cómo en estos procesos entran en juego experiencias previas construidas en el marco de la participación en las prácticas educativas, al tiempo que se construyen repertorios de prácticas que tienen continuidad en la configuración de la modalidad.

Del mismo modo, la noción de eventos permitió analizar los discursos como enunciaciones, interacciones más amplias, asociadas a situaciones y tópicos concretos. Reponer este orden temporal y temático en los textos analizados implica también reconocer que las prácticas observadas en el repertorio necesariamente deben situarse en experiencias más amplias que, retomando a Segato y Segato (2024), son aquellas narrativas y situaciones que dotan de contenido al texto codificado que ofrecen los soportes digitales.

Con respecto a los imaginarios sobre la disponibilidad y el acceso, seguir las interacciones en torno a estas preocupaciones tanto en el equipo como en estudiantes permite recuperar las dimensiones que aparecen como centrales en los discursos y representaciones a la hora de analizar las prácticas mediadas por tecnologías. En este punto, encontramos un interés particular asociado a las condiciones de participación que las mismas ofrecen y demandan. Una mirada sobre los contextos de enunciación y la efectividad en la producción de política educativa de las diferentes posiciones puede otorgar otra dimensión de análisis para pensar cómo se configuran las negociaciones entre los diversos sujetos que hacen a las políticas desde posiciones diferenciadas. También resulta interesante la posibilidad de distinguir la aparición de imaginarios tecnológicos no sólo en las enunciaciones, sino en prácticas concretas que permiten inferir posicionamientos y sentidos, de modo que podríamos avanzar en una distinción entre imaginarios “enunciados” e imaginarios “en acto” en futuros análisis.

Sin perder de vista que el análisis presentado es parte de un avance parcial sobre un proceso de investigación que excede el estudio de los imaginarios, lo analizado hasta el momento permite afirmar la importancia de recuperar los sentidos y usos producidos en el contexto de pandemia, entendiendo que estos se convierten en un

insumo fundamental para comprender las prácticas actuales de estudiantes de la modalidad.

Bibliografía

- Achilli, E. L. (2005). *Investigar en Antropología Social: Los desafíos de transmitir un oficio*. Centro de Estudios Antropológicos en Contextos Urbanos (Ceacu).
- Arrieta, R. (2022). "Ahora el médico me pregunta en qué letra leo yo". *Usos sociales de conocimientos escolares de cultura escrita en estudiantes de la EPJA* [Tesis doctoral]. Universidad Nacional de Córdoba.
- Ball, S. J. (2002). Textos, discursos y trayectorias de la política: La teoría estratégica. *Páginas. Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 2 y 3.
- Ball, S. J. y Bowe, R. (1992). Subject departments and the 'implementation' of National Curriculum policy: An overview of the issues. *Journal of curriculum studies*, 24(2), 97-115.
- Barajas, K. B. y Carreño, N. P. (2019). Desafíos de la etnografía digital en el trabajo de campo onlife. *Virtualis*, 10(18), 134-151.
- Bearzotti, L. A. (2023). *Apropiación de tecnologías digitales en EDJA en el marco de las modalidades emergentes por COVID-19*. Conicet-IAPCH y CIT-UNVM, 14.
- Benítez Larghi, S. (coord.). (2022). *Después del Conectar igualdad: Tecnobiografías juveniles en el Gran La Plata*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. <https://doi.org/10.24215/978-950-34-2127-7>
- Benítez Larghi, S., Lemus, M., Moguillansky, M. y Welschinger Lascano, N. (2014). Más allá del tecnologicismo, más acá del miserabilismo digital. Procesos de co-construcción de las desigualdades sociales y digitales en la Argentina contemporánea. *Ensamblés*, 1(1), 57-81.
- Chaiklin, S. y Lave, J. (2001). *Estudiar las prácticas: Perspectivas sobre actividad y contexto*. Amorrortu editores.
- Helsper, E. J. (2017). The social relativity of digital exclusion: Applying relative deprivation theory to digital inequalities. *Communication Theory*, 27(3), 223-242.
- Kalman, J. (2004). *Saber lo que es la letra: Una experiencia de lectoescritura con mujeres de Mixquic*. Siglo XXI.
- Kalman, J. y Lorenzatti, M. D. C. (2024). Solidarity, agency, and learning in everyday participation: A look at an adult education program in the context of COVID-19. *Journal of Adolescent y Adult Literacy*, 67(6), 350-362. <https://doi.org/10.1002/jaal.1334>

- Lemus, M. (2021). Articulaciones entre desigualdades, aprendizajes y tecnologías digitales: Un recorrido por conceptos clave. *Cuestiones de sociología*, 24.
- Lorenzatti, M. del C. (2020). *Tenemos una oportunidad en el barrio. Programa educativo de jóvenes y adultos como política de estado local* (1. ed.). UniRío Editora.
- Lorenzatti, M. del C., Bearzotti, L. A. y Ghione, P. (2024). Porque yo lo hice a mi modo, a mi tiempo, simplemente con el celular. En *Diversidade no exercício da democracia: Força político-cultural em defesa do direito à educação para jovens e adultos*. En prensa.
- Miranda, E. (2011). *Una caja de herramientas para el análisis de la trayectoria de la política educativa. La perspectiva de los ciclos de la política (Policy Cycle Approach)*. UNC.
- Rivoir, A. y Morales, M. J. (2019). *Tecnologías digitales: Miradas críticas de la apropiación en América Latina*. <https://www.jstor.org/stable/10.2307/j.ctvt6rmh6>
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: Historia y cultura en los procesos educativos* (1. ed.). Paidós.
- Rockwell, E. (2011). Los niños en los intersticios de la cotidianeidad escolar: ¿resistencia, apropiación o subversión? *Discusiones sobre infancia y adolescencia: niños y jóvenes, dentro y fuera de la escuela*, 27-52.
- Rodríguez, L. (2003). El adulto como sujeto pedagógico y la construcción de nuevos sentidos. En A. Puiggrós et al. (eds.) *Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955)*. Galerna.
- Rogoff, B. (1997). Los tres planos de la actividad sociocultural: Apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*, 111-128.
- Sandoval, L. R. (2020). La apropiación de tecnologías como proceso. En *Acceso, democracia y comunidades virtuales* (p. 33). Clacso.
- Segata, J. y Segata, J. B. (2024). La etnografía no es minería de datos. *Horizontes Antropológicos*, 30(68), e680401. <https://doi.org/10.1590/1806-9983e680401>
- Winocur, R. (2009). *Robinson Crusoe ya tiene celular: La conexión como espacio de control de la incertidumbre* (1. ed., 1. reimp., 2010). Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa, Siglo XXI.
- _____ (2012). Apropiación de Internet y la computadora en sectores populares urbanos. *Versión. Estudios de Comunicación y Política*, 19.

Notas

[1]

Recibido 16 de mayo de 2024. Aceptado 3 de octubre de 2024.

[2]

CIT (UNVM/Conicet)-CIFFyH (UNC). Contacto: labearzotti@unvm.edu.ar <https://orcid.org/0009-0009-5453-9881>

[3]

En el marco del Doctorado en Estudios Sociales de América Latina (CEA/UNC), bajo la dirección de la Dra. María del Carmen Lorenzatti. El proyecto cuenta con financiamiento de una beca doctoral otorgada por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas.

[4]

Si bien existe un uso generalizado de diversas siglas tales como TIC, TICs, TIC-D, entre otras, para referirse a las “nuevas tecnologías digitales”, en esta investigación asumimos que dicha denominación define al conjunto de antemano por algunas funcionalidades determinadas (en particular asociadas a la comunicación), que son tensionadas por los procesos de apropiación social estudiados. Es por ello que optamos por la utilización de “tecnologías digitales” como genérico.

[5]

Si bien retomamos la distinción entre lo virtual y lo digital planteado por Bárcenas Barajas y Preza Carreño (2019), utilizaremos “virtualidad” para denominar a la modalidad remota puesta en acto por la experiencia estudiada en el contexto de pandemia por ser la categoría utilizada por los sujetos en diversas instancias.

[6]

Al mismo tiempo, Ball sostiene que las políticas deben ser comprendidas en tanto texto y discurso. La política como discurso implica analizarla en tanto “sistema de valores y significados polisémicos” (2002). Esto significa reconocer el conjunto de posibilidades implícitas en el discurso de esta, entendiendo el carácter normativo del texto, que aparece como un conjunto de acuerdos y representaciones codificadas. Se entiende que este texto es producto de la disputa entre grandes narrativas, de modo que la política aparece también a modo de régimen de verdad.

[7]

En el caso de Argentina, el ASPO se comunicó en una primera instancia por 14 días y de manera selectiva. Las condiciones del mismo fueron renovadas y comunicadas en conferencias y cadenas nacionales que, en una primera etapa, tuvieron una periodicidad aproximada de 10 días.



Disponible en:

<https://portal.amelica.org/ameli/ameli/journal/476/4765049021/4765049021.pdf>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe,
España y Portugal
Modelo de publicación sin fines de lucro para conservar la
naturaleza académica y abierta de la comunicación científica

Luis Alfredo Bearzotti

Imaginarios tecnológicos y apropiación de tecnologías digitales en Educación de Jóvenes y Adultos en pandemia^[1]

Technological imaginaries and appropriation of digital technologies in Youth and Adults Education during the pandemic

De Prácticas y Discursos. Cuadernos de Ciencias Sociales
vol. 13, núm. 22, 2024

Universidad Nacional del Nordeste, Argentina
depracticasydiscursos.ces@unne.edu.ar

ISSN-E: 2250-6942

DOI: <https://doi.org/10.30972/dpd.13227825>