

¿Quién tiene Wifi? Apropiación de tecnologías digitales en educación de jóvenes y adultos/as en contexto de pandemia

Bearzotti, Luis Alfredo. CIT (CONICET/UNVM) – CIFFyH (UNC)

Resumen

En esta ponencia se presentan avances del análisis de las formas de apropiación de tecnologías digitales (en adelante TD o TIC) puestas en juego por estudiantes del nivel secundario de un programa de educación de jóvenes y adultos dependiente de la Municipalidad de Villa María, para continuar sus estudios en contexto de pandemia. Se enmarcan en un proyecto doctoral titulado “Apropiación Social de TIC en Educación Básica de Jóvenes y Adultos en el marco de la modalidad emergente por COVID-19” cuyo objetivo es analizar y comprender las formas de apropiación de TD en prácticas educativas de jóvenes y adultos/as de la localidad de Villa María en el marco de la continuidad de sus prácticas educativas en contexto de pandemia¹.

Introducción

Durante el año 2020, la emergencia sanitaria provocada por la pandemia por COVID-19 tuvo como consecuencia la suspensión de las actividades sociales consideradas no esenciales en este marco. En el mes de marzo el gobierno argentino decretó el denominado Aislamiento Social Preventivo Obligatorio (en adelante ASPO), que luego se convertiría en Distanciamiento Social Preventivo Obligatorio (en adelante DISPO). Esto significó, entre otras cosas, el cierre abrupto de casi todos los espacios de concurrencia pública. Ante la imposibilidad de interacciones persona a persona, las tecnologías digitales ocuparon de forma casi exclusiva las posibilidades de acceso a educación, seguridad social, gestiones bancarias, compra y venta de bienes no esenciales e inclusive encuentros familiares y laborales.

En este contexto, las instituciones educativas debieron dar respuestas, con el objetivo de sostener instancias de cursado que permitan la continuidad de los ciclos lectivos,

¹ Financiado con una beca interna doctoral CIT otorgada por CONICET. Al mismo tiempo, éste se inscribe en el proyecto “Prácticas educativas con jóvenes y adultos: políticas, sujetos y conocimiento”, dirigido por las Dras. María del Carmen Lorenzatti y Mariana Tosolini y con lugar de trabajo en el Área Educación del Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba (FONCYT/SECYT UNC)

configurando lo que Carvajal y Kalman (2020) denominaron “modalidades remotas emergentes”². Éstas se definen por estar configuradas en la urgencia, mediadas de forma casi exclusiva por tecnologías digitales y en un marco de incertidumbre social e institucional.

La presente ponencia se enmarca en un proyecto de investigación que tiene como objeto analizar los modos de uso y apropiación de tecnologías digitales en estudiantes de la modalidad jóvenes y adultos/as de la ciudad de Villa María durante los años 2020-2022. En este caso, se presentan los avances relacionados con las experiencias de estudiantes del último año del Programa de Alfabetización y Educación Básica de Jóvenes y Adultos/as (en adelante PAEBJA) de la Municipalidad de Villa María en el año 2020. El corpus empírico del análisis está conformado por diversos relevamientos llevados a cabo por el equipo a cargo de seguimiento y coordinación del Programa durante ese periodo y un conjunto de entrevistas semiestructuradas realizadas a las y los estudiantes entre octubre de 2020 y febrero del 2021.

La ponencia se organizará de la siguiente manera: en una primera instancia se describirá brevemente la configuración de la modalidad remota emergente puesta en marcha por el PAEBJA durante el año 2020, junto con los datos referidos a las condiciones de disponibilidad y acceso a tecnologías digitales obtenidos a partir de diversos relevamientos realizados. A continuación, se presentarán emergentes obtenidos a partir de las entrevistas realizadas, organizados a partir de dos ejes problemáticos: prácticas asociadas a la organización grupal y colectiva para la resolución de las actividades escolares y percepciones subjetivas de las y los estudiantes sobre sus prácticas con tecnologías digitales.

Políticas Educativas y apropiación de tecnologías digitales

La propuesta teórico metodológica del *ciclo de las políticas* (Ball, 2002) sostiene la importancia de estudiar la puesta en marcha de las políticas públicas, entendiendo esta como un continuo de procesos de traducción e interpretación que se dan en diversos contextos o arenas. Las políticas educativas, por lo tanto, deben ser analizadas a partir de comprender las disputas de sentido y las prácticas concretas que se pueden observar tanto

² Si bien en el original las autoras hablan de “educación a distancia emergente”, se decidió reemplazar *a distancia* por *remota* para diferenciar estas instancias educativas surgidas en la urgencia e incertidumbre de la modalidad denominada a distancia, que implica procesos de planificación específicos.

en el ámbito de la definición *en el papel* como en las diversas instancias de toma de decisión. A su vez, cada una de estas instancias implica negociaciones y disputas entre diversos sujetos en posiciones diferenciadas que configuran, de este modo, los trayectos de las políticas educativas.

Se busca problematizar el entramado de relaciones que configura las prácticas educativas en el Programa de Alfabetización y Educación Básica de Jóvenes y Adultos de la municipalidad de Villa María, a partir de recuperar las experiencias de estudiantes en el marco de la modalidad remota. Se considera a estos como sujetos activos y productores de la política educativa. Esta producción, en tanto práctica cargada de agencia, se da a partir de marcos de sentido que hacen a la *apropiación* del programa en los diferentes contextos y momentos en los que se pone en marcha. La problemática construida, por lo tanto, pone en relación el campo de la investigación en educación de jóvenes y adultos con la rama de la sociología que problematiza la relación entre tecnología y sociedad.

El concepto de apropiación aparece como central en la construcción del objeto. Tributario de los estudios culturales, el mismo es recuperado por la mirada de la socio-antropología como una categoría con “la ventaja de transmitir simultáneamente un sentido de la naturaleza activa y transformadora del sujeto y, a la vez, del carácter coactivo, pero también instrumental, de la herencia cultural” (Rockwell, 2005)

Este ha tenido amplia difusión en el marco de la perspectiva crítica de la sociología de la tecnología, entendida como aquella que, a partir de problematizar los postulados teóricos del determinismo³ y la mirada lineal sobre el avance tecnológico, pone el foco en la relación entre la significación de las tecnologías y el efecto de las mismas en la dimensión social. Las tecnologías, de esta manera, no son estudiadas como un elemento instrumental y neutral ajeno a la configuración social. Se asume que son productos de la contingencia de los entornos sociales en los que las mismas son desarrolladas, utilizadas o apropiadas, dando lugar al análisis de las prácticas sociales, culturales e históricas que los sujetos construyen con los artefactos.

La apropiación social de las tecnologías aparece como un “conjunto de procesos socioculturales que intervienen en el uso, la socialización y la significación de las nuevas

³ Feenberg (2005) define a la mirada instrumental o determinista, como aquella que considera a la tecnología como una herramienta neutral en términos sociales, por lo que enfoca sus análisis en los efectos prácticos (o impacto) de la misma en la vida social.

tecnologías en diversos grupos socioculturales” (Winocur, 2009). Esta mirada habilita a su vez a reconocer cómo las trayectorias y los contextos de disponibilidad y acceso (Kalman, 2004) a tecnologías digitales constituyen formas de apropiación heterogéneas. Sandoval (2020), por su parte, recupera el carácter procesual de la apropiación, a partir de postular un continuo de momentos interrelacionados sobre los que se puede dar cuenta de diferentes instancias de disputa sobre los modos de uso de las tecnologías digitales.

Sobre este punto, Winocur (2016) reitera la importancia de reconstruir los análisis en relación a las formas de apropiación poniendo el foco en las experiencias de la vida cotidiana “como el espacio físico y simbólico que estructura de manera fundamental el conjunto de prácticas y representaciones cotidianas que intervienen en la apropiación de las tecnologías” (p. 127)

Se sostiene que un análisis enfocado en los procesos de apropiación que reconozca la complejidad en la que se construyen los usos de las TD en prácticas educativas permitirá dar cuenta de estos procesos priorizando el carácter histórico y contingente de los mismos, a la vez que en términos de políticas públicas permitirá comprender la complejidad de las condiciones socio-culturales locales en las que se construyen los sentidos sociales en torno a las tecnologías digitales. Al mismo tiempo interesa recuperar la condición estratégica de las prácticas de estudiantes jóvenes y adultos/as en relación a su trayectoria educativa, reconociendo su posición como sujetos productores de la política educativa.

El PAEBJA: una política local de Educación de Jóvenes y Adultos/as

El PAEBJA es un programa dependiente de la municipalidad de Villa María que tiene entre sus objetivos “garantizar que la población joven y adulta de la ciudad pueda alfabetizarse y culminar con la escolaridad primaria y secundaria obligatoria” (Ord. 7027/16; 2016). Creado durante el año 2016, su funcionamiento durante la etapa previa al año 2020 implicó la articulación de diferentes áreas del municipio, abordando de manera integral y multidimensional las condiciones de cursado y continuidad de las y los estudiantes: diversidad de horarios para la participación en el cursado, entrega gratuita de materiales y útiles escolares, presencialidad no obligatoria y apertura de centros de promoción familiar en cercanías de los lugares de cursado, otorgando a estudiantes con mejores de hasta 12 años a cargo la posibilidad de dejarles allí en los horarios escolares.

El programa propone una modalidad semi-presencial, en la que estudiantes se encontraban en turnos siesta y noche dos veces por semana, en diversos centros de

tutorías⁴ distribuidos territorialmente, ubicados en general en dependencias municipales, aunque también algunos funcionaron en otras instituciones de la sociedad civil, como centros vecinales, espacios culturales, etc. Para el año 2019 existían 71 grupos de tutorías y un total de 693 estudiantes en los tres años del secundario. (Lorenzatti, 2020).

Durante el mes de marzo de 2020, en el momento en que fue decretado el ASPO, el PAEBJA debió suspender el proceso de inscripción. De esta manera, las actividades de ese año comenzaron con aproximadamente 500 estudiantes distribuidos entre segundo y tercer año.

Como cada centro de tutoría contaba con un grupo de WhatsApp destinado a la comunicación entre las y los estudiantes con sus tutorxs estudiantiles, las instancias de comunicación significaron el “ingreso” de miembros del equipo de coordinación a los estos grupos.

Por el otro lado, el envío de materiales y actividades se desarrolló a partir de comunicaciones, cuadernillos teóricos y actividades en formatos digitales de envío semanal. Para esto se utilizaron enlaces a documentos en Google Drive mientras que para la resolución de consignas y entrega de actividades se recurrió a formularios auto gestionados utilizando Google Forms.

En una primera instancia las actividades estuvieron enfocadas en sostener la comunicación con estudiantes al tiempo que se comenzó a trabajar de acuerdo a los materiales y temáticas correspondientes al currículum de cada año. Es en esta etapa que tienen lugar los primeros relevamientos acerca de las condiciones de disponibilidad y acceso de TIC por parte de estudiantes realizados por el equipo técnico del PAEBJA.

Estos permiten observar la presencia de celulares en la totalidad de los hogares de los estudiantes. Por el contrario, sólo el 40% de los mismos contaban con una computadora. Los datos obtenidos también demuestran que el 64,5% de los estudiantes contaba con conexión de banda ancha, mientras que el 35,5% restante sólo tenía conexión a partir del paquete de datos de su celular (datos móviles). Al mismo tiempo, se relevaron

⁴ Esta dinámica semi-presencial se complementa con una organización modular de la currícula, de modo que estudiantes “comienzan y terminan” distintas materias a lo largo del cuatrimestre. Esta dinámica genera una relación discontinua con las y los docentes (denominados “tutores disciplinares”), cuya contracara es la presencia de “tutores y tutoras estudiantiles” en cada centro de tutoría, quienes tenían a cargo tareas de acompañamiento pedagógico y seguimiento de las y los estudiantes (Lorenzatti, 2020). Con el cierre de las instancias presenciales en el contexto de pandemia las tareas de las y los tutores fueron discontinuadas.

condiciones asociadas a la posibilidad de utilización de los dispositivos, tales como el hecho de convivir con otras personas que estén transitando alguna instancia educativa de forma virtual (70% de los estudiantes), lo que implica un uso no exclusivo de la conexión a internet y/o los distintos equipos. El 65% de las y los convivientes cursando eran menores a cargo transitando educación primaria o secundaria.

Describir las características de acceso y uso a tecnologías digitales, así como la configuración de la modalidad de cursado propuesta por el PAEBJA en el marco de la emergencia sanitaria permite comprender el contexto de las prácticas puestas en juego por estudiantes en el marco de la continuidad de sus estudios.

El siguiente apartado presenta emergentes observados en el análisis de las experiencias de cursado de las y los estudiantes. Estas se reconstruyen a partir de entrevistas semi-estructuradas realizadas a estudiantes de tercer año, con un criterio de muestreo intencional (Marradi et al., 2012). Los ejes de las entrevistas se refirieron a sus experiencias subjetivas a lo largo del cursado, la disponibilidad de dispositivos en el hogar, condiciones y formas de uso de los equipos, y las trayectorias educativas individuales y familiares.

A fines analíticos se presentarán los resultados a partir de dos ejes: uno hará referencia a la dimensión grupal de las experiencias, anclada en los grupos de cursado localizados territorialmente en centros de tutoría. En este caso se pueden observar prácticas de gestión colectiva y territorial de recursos, así como acuerdos por el uso legítimo de los espacios virtuales. La otra dimensión estará anclada en las experiencias al interior de los hogares y en particular asociada a la valoración del uso de las tecnologías digitales por parte de los y las estudiantes, la autopercepción en tanto usuarios/as y su correlación con la distribución del tiempo y posibilidad de uso de los artefactos.

Las prácticas grupales en torno al cursado virtual

A la hora de narrar sus experiencias en el proceso de cursar en la modalidad virtual, emerge en los relatos de estudiantes una dimensión referida a la organización grupal. Se puede observar un anclaje de sus estrategias de continuidad no sólo en los grupos de cursado sino también en ciertas referencias territorialmente construidas en el contexto de pandemia.

La disponibilidad *extendida*

La primera estrategia observada está asociada con resolver colectivamente las actividades, lo que en muchos casos significó la puesta en juego de una gestión colectiva y situada de la disponibilidad de tecnologías digitales. Interesa, al mismo tiempo, rescatar el carácter territorializado de esta dinámica. Se observa en encuentros en fin de semana en los hogares de quienes contaban con acceso a conectividad, artefactos específicos o espacio físico para la realización de actividades. Tal es el caso de dos estudiantes que eligieron realizar las actividades semanalmente en la casa de una de ellas porque tenía un televisor en el comedor con un dispositivo inteligente (Chromecast), que les permitía ver en conjunto vídeos en internet para ayudarles a comprender el tema trabajado.

Es importante destacar que este tipo de estrategias se pudo observar en los grupos en los que las disponibilidades de tecnologías no eran óptimas para la realización de las actividades, ya que en los estudiantes de mayor nivel socioeconómico las condiciones de acceso se resolvían al interior del propio grupo familiar, de forma privada. Esto da cuenta, a su vez, de la relación postulada por diversos autores (Benítez Larghi et al., 2016) entre capital económico y disponibilidad de tecnologías digitales.

Esta diferencia con respecto a la movilización de recursos para la resolución de las actividades también aparece en las distintas apelaciones a “personas especializadas” para la resolución de problemas o actividades. Mientras que en estudiantes de posiciones más capitalizadas se puede observar un importante acceso a familiares y conocidos (“mi nieta estudia en la universidad y me ayuda”), en otros casos abundan las referencias al interior de los grupos, a modo de acompañamiento entre pares. La consulta a figuras propias del programa, como los horarios de tutoría disponibles propuestos por las y los docentes, aparece sólo en última instancia, ya que en muchos casos la llegada a esta instancia de consulta (virtual) se sucedía durante algún encuentro entre pares, generalmente presencial.

Otro fenómeno que emergió en este ámbito es el de personas especializadas que ejercieron tareas específicas de acompañamiento en diferentes barrios. En estos casos estudiantes hacen referencia a vecinos o vecinas que “tienen impresora”, o “saben mandar mail”, personas que sin una especialización definida se constituyeron en recursos disponibles. Esta observación, por su parte, permite dar cuenta de cómo las estrategias y la forma de organización fueron variando de acuerdo a los diferentes contextos y territorios.

Nuevamente, la referencia a estos *especialistas* aparece como mas cercana y disponible que las instancias construidas institucionalmente con el objeto de garantizar el acceso al mismo recurso.

Sobre los grupos de WhatsApp

Si bien el Programa convivió con el uso de los grupos del servicio de mensajería instantánea durante casi toda su trayectoria, el contexto de pandemia significó un cambio sustancial en la forma en la que éste es utilizado. Como se dijo previamente, durante la *normalidad* los grupos funcionaba como un complemento al trabajo en los espacios áulicos, sirviendo principalmente como un medio de comunicación respecto a horarios, fechas y organización de las instancias presenciales. La modalidad remota emergente, sin embargo, significó que la participación en grupos que otrora aparecía como opcional, voluntaria y marginal pase a ser requisito para el cursado, ya que estos se constituyeron como los únicos espacios institucionales de comunicación y encuentro para las prácticas educativas.

Al mismo tiempo, el “ingreso” de miembros del equipo coordinador del programa implicó una suerte de invasión y estructuración del funcionamiento. Este cambio en la función o sentido de los grupos significó una serie de disputas y demandas entre grupos de estudiantes y hacia el equipo técnico, constituyéndose en un espacio donde se pueden observar estrategias de apropiación por parte de los estudiantes, relacionadas con diferentes acepciones en torno a los usos válidos, la función y las posibilidades del grupo de WhatsApp. Se reconstruyeron tres modalidades en disputa: grupo de trabajo, canal de comunicación y punto de encuentro.

La denominada *grupo de trabajo* se asocia al mismo pensado como reemplazo del espacio áulico. En esta dinámica la participación se considera desde y para la resolución colectiva de las actividades, la participación en clave de debate o puesta en común. Se puede observar que cobra fuerza en el contexto de pandemia, como reemplazo del espacio físico, de modo que en el momento en que se habilita la posibilidad de realizar encuentros presenciales pierde fuerza. Estudiantes relatan cómo una parte de la realización de las tareas implicaba compartir con pares sus resultados, dudas y reflexiones, para lo cual se utilizaban los grupos. Sin embargo, cuando la situación sanitaria comenzó a flexibilizarse estos encuentros pasaron a darse de forma presencial, en espacios gestionados por los propios estudiantes al margen de la propuesta institucional.

El grupo pensado como *canal de comunicación oficial* se define como un espacio en el que sólo deben estar las comunicaciones institucionales, actividades y enlaces con el objeto de garantizar el acceso de quienes lo consultaban esporádicamente; *punto de encuentro*, por su parte, implica habilitar una dinámica colectiva no institucional. En esta última configuración cobra importancia la participación activa, la presencia en clave de ocio y se recupera como lugar de participación exclusiva de estudiantes. En los grupos punto de encuentro es donde se constituyen actividades como los envíos semanales de cadenas, la venta de productos, bromas, videos familiares, etc. La principal característica de esta dinámica es la “no vigilancia” de docentes o tutores, es decir, se recupera como un espacio no institucionalizado y de anclaje grupal.

Mientras que la propuesta institucional asumía el funcionamiento del dispositivo como *grupo de trabajo*, con horarios estipulados para los envíos y “apertura y cierre”⁵ de los mismos algunos grupos de estudiantes demandaban la reinstauración del *punto de encuentro*, ya que encontraban en el mismo un espacio de ocio, anclaje y comunicación. Esta lectura, por su parte, entraba en conflicto con quienes demandaban un *canal de comunicación* libre de mensajes ajenos a la práctica educativa, ya que su relación con el dispositivo implicaba un ingreso esporádico y con el objeto de encontrar y completar las consignas relacionadas con el cursado del secundario.

Esta dinámica de conflicto y negociación permite destacar dos puntos que se consideran importantes para dar cuenta de los procesos de apropiación y las estrategias asociadas a los mismos. Por un lado, se puede observar cómo se construyeron estrategias grupales para retomar el control sobre la función concreta de cada grupo: llamados a la autoridad⁶, pedido de desregulación o incluso a partir de la creación de espacios paralelos. Por el otro lado, las disputas y demandas en torno a la regulación de los grupos dan cuenta de lo que Winocur (2012) denomina *imaginario tecnológico*, esto es, el conjunto de percepciones e ideas construidas socialmente sobre las tecnologías y su vínculo con la sociedad. La apropiación de las tecnologías se da en relación a un universo de sentidos que incluyen usos esperables de las mismas, de modo que cobran peso específico no sólo las

⁵ Luego de ciertos horarios o en fin de semana los grupos eran inhabilitados para el envío de mensajes.

⁶ Una de las estudiantes relata diversos pedidos, individuales y grupales, realizados hacia la coordinación del Programa para el control de la cantidad de mensajes enviados y la pertinencia de los mismos hacia las *cosas de la escuela*

condiciones de disponibilidad y acceso, sino que éstas se ven condicionadas por las expectativas de uso y la percepción propia y de los demás en tanto usuarios/as⁷.

“Por las dudas que lo hiciera mal yo”: Autopercepción y expectativas

La dimensión del imaginario tecnológico permite rescatar la centralidad de los sentidos construidos en torno a las tecnologías digitales y sus usos. Esta dimensión cobra importancia a la hora de analizar la posición construida de las y los estudiantes en tanto usuarios legítimos de las tecnologías digitales.

Desde la perspectiva de la *desigualdad digital*⁸, Benitez Larghi y Guzzo (2022) recuperan el concepto de la *privación relativa* como un herramienta para comprender los procesos de reproducción de desigualdades con relación al uso y apropiación de tecnologías. Ésta implica “identificar las comparaciones que los grupos sociales establecen sobre estos aspectos respecto de otros” (2022, p. 5). Las percepciones sobre los usos legítimos, correctos y valiosos aparecen de este modo como principios de las tomas de decisión en torno al acceso y la distribución de las tecnologías al interior de los hogares.

Esta dimensión cobra vital importancia a la hora de analizar las prácticas con tecnologías digitales en el marco de la educación de jóvenes y adultos/as. Si se tiene en cuenta las trayectorias educativas truncas que conforman a la población potencial de la misma, estas usualmente están rodeadas de una prédica asociada al fracaso escolar que en muchos casos las y los estudiantes hacen propias a modo de “falta de confianza” (Lorenzatti, 2020, p. 46).

Esta retórica de la falta de confianza aparece claramente al observar la percepción de la relación propia con las tecnologías digitales, en muchos de los casos las y los entrevistados se definen como usuarios *poco habilidosos* o *poco frecuentes*⁹.

En casi todos los casos, sin embargo, las prácticas narradas dan cuenta de usos más frecuentes o complejos. Esta “incomodidad” en la relación con las tecnologías digitales en muchos casos se constituye en una barrera, en particular en aquellos usos donde la

⁷ Al respecto aparecen diversas ideas sobre, por ejemplo, las posibilidades propias y ajenas de disponer del tiempo suficiente para participar, o la capacidad de almacenamiento y búsqueda de los dispositivos.

⁸ Definida como “aquellas desigualdades sociales relacionadas con los procesos de acceso, uso y apropiación de las tecnologías digitales en los contextos de la vida cotidiana” (Benítez Larghi & Guzzo, 2022, p. 5).

⁹ Son usuales en las entrevistas expresiones como “yo ni la toco, no la uso” o “me llevo mal con la tecnología”

posibilidad de error aparece como potencialmente dañina (“al IFE me lo tramitó mi hija, mucho no entiendo... y al permiso de circulación me lo hizo también por las dudas que yo lo hiciera mal”). La realización de trámites referidos al acceso de derechos, tales como el Ingreso Familiar de Emergencia (IFE) o diversos permisos de carácter extraordinarios para la circulación durante el contexto de pandemia, de esta manera, quedó relegada a terceros, lo que se observa como una pérdida de autonomía en clave de ejercicio ciudadano. En la dimensión de las prácticas educativas este proceso significó, en algunos casos, tercerizar la entrega de las actividades al pedir a familiares que “pasen” las respuestas del papel a un formulario, o envíen correos electrónicos.

Al mismo tiempo, se puede observar la relación entre esta dimensión y los criterios de distribución de las tecnologías al interior del hogar. Las tareas de cuidado y acompañamiento demandadas por la migración de las actividades escolares al ámbito cotidiano implicaron la puesta en segundo plano de tareas educativas de adultos. Del mismo modo, el uso de tecnologías por parte de adultos/as con fines educativos ocupó un lugar marginal, no sólo en la distribución del tiempo de uso sino también con respecto a la capacidad de los equipos y planes de datos. Las actividades de las y los niños “llenaban” los celulares, “ocupaban” el wifi o consumían los planes de datos, de modo que sólo al finalizar aquellas tenían lugar los usos escolares de adultos y adultas.

Estas observaciones dan cuenta de la importancia de recuperar la dimensión de las autopercepciones y las expectativas a la hora de encarar políticas públicas que busquen garantizar el acceso o la difusión de beneficios mediante el uso de tecnologías digitales. Al mismo tiempo la relación entre usos legítimos, y la autopercepción de las y los usuarios en relación a estos es de suma importancia a la hora de analizar los condicionamientos sociales del mismo.

El trabajo de campo realizado da cuenta de cambios en esta dimensión por parte de las y los estudiantes a partir del cursado y finalización de la escolaridad obligatoria por medios digitales. Uno de los estudiantes sostiene que:

“R: Me cambió un poco la relación con la tecnología ¡Me sigo llevando mal eh! Pero como que me instruí un poco más. Termine el cole vía online”

La experiencia de participación en la práctica educativa de forma digital y la acreditación del nivel, de esta forma, aparecen como instancias legitimadoras de las prácticas y capacidades con tecnologías digitales

Consideraciones Finales

El avance presentado da cuenta de algunas de las dimensiones que configuraron las prácticas con tecnologías digitales de las y los estudiantes jóvenes y adultos en el marco de la modalidad remota emergente. En este contexto, las prácticas con tecnologías digitales y las estrategias desplegadas por las y los estudiantes presentan por un lado continuidad con las prácticas de acompañamiento y anclaje presentes en las instancias presenciales, y al mismo tiempo se configuraron de manera situada de acuerdo a los contextos particulares de los centros de tutoría observados y en relación a universos de sentidos, expectativas, valoraciones y percepciones específicas.

En tanto avance, permite retomar algunos hilos problemáticos para indagar en la continuidad del trabajo de investigación. Se sostiene la importancia de llevar adelante análisis que recuperen la heterogeneidad de las prácticas, en particular a partir de poner el foco en experiencias de jóvenes y adultos. Sobre este punto Winocur (2009) retoma la distinción categorial entre generaciones como una de las claves en la reproducción de desigualdades, al ubicar a “la juventud” como sujeto central en la discusión sobre la relación entre tecnologías y sociedad y destinar a las “otras generaciones” al lugar de inmigrantes, constituyendo en el campo una importante asimetría en el análisis comparativo generacional. En este caso se propone recuperar el lugar de la población adulta con respecto a su rol como estudiantes de nivel secundario y en tanto posibles usuarios, consumidores o productores de tecnologías digitales.

Al mismo tiempo, recuperar la diversidad de experiencias y respuestas puestas en juego tanto por instituciones como por estudiantes ante la emergencia sanitaria, así como la reconfiguración de las prácticas educativas observable en el periodo posterior a la misma, permitirán dar cuenta de la compleja red de desigualdades sobre las que estas se articulan, así como de la centralidad de pensar los matices y el carácter estratégico de los procesos de apropiación de las tecnologías en estos contextos.

Bibliografía Utilizada

- 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.
- Benítez Larghi, S., & Guzzo, M. del R. (2022). Desigualdades digitales y continuidad pedagógica en Argentina. Accesos, habilidades y vínculos en torno a la apropiación de tecnologías digitales durante la pandemia. *Cuestiones de sociología*, 26, e135-e135.
- Benítez Larghi, S., Winocur, R., & Moguillansky, M. (Eds.). (2016). *Inclusión digital: Una mirada crítica sobre la evaluación del Modelo Uno a Uno en Latinoamérica*. Teseo.
- Carvajal, E., & Kalman, J. (2020). *Impact of the COVID-19 crisis on youth and adult literacy in Latin America and the Caribbean region*.
- Feenberg, A. (2005). Teoría crítica de la tecnología. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad-CTS*, 2(5), 109-123.
- Kalman, J. (2004). *Saber lo que es la letra: Una experiencia de lectoescritura con mujeres de Mixquic*. Siglo XXI.
- 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.ª ed.). UniRío Editora.
- Marradi, A., Archenti, N., & Piovani, J. I. (2012). *Metodología de las ciencias sociales*.
- Reygadas, L. (2008). *La apropiación: Destejiendo las redes de la desigualdad*. Anthropos.
- Rockwell, E. (2005). La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares. *Memoria, conocimiento y utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación*, 1, 28-38.
- Sandoval, L. R. (2020). La apropiación de tecnologías como proceso. En *ACCESO, DEMOCRACIA Y COMUNIDADES VIRTUALES* (p. 33). CLACSO.
- Winocur, R. (2012). Apropiación de Internet y la computadora en sectores populares urbanos. *Versión. Estudios de Comunicación y Política*, 19, Art. 19.
- Winocur, Rosalía. (2009). *Robinson Crusoe ya tiene celular: La conexión como espacio de control de la incertidumbre* (Primera edición, primera reimpresión 2010). Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa, Siglo Veintiuno.