



**Universidad  
Nacional  
Villa María**

**Biblioteca Central "Vicerrector Ricardo A. Podestá"**  
Repositorio Institucional

# **Modos de uso y apropiación de TIC en estudiantes jóvenes y adultos**

---

sobre la integración de tecnologías digitales en el marco de la  
emergencia sanitaria por Covid-19

Año  
2022

Autor  
Bearzotti, Luis Alfredo

Directores de tesis  
Grasso, Mauricio A. y Frank, Juan A.

Este documento está disponible para su consulta y descarga en el portal on line de la Biblioteca Central "Vicerrector Ricardo Alberto Podestá", en el Repositorio Institucional de la **Universidad Nacional de Villa María**.

#### CITA SUGERIDA

Bearzotti, L. A. (2022). *Modos de uso y apropiación de TIC en estudiantes jóvenes y adultos: sobre la integración de tecnologías digitales en el marco de la emergencia sanitaria por Covid-19*. Villa María: Universidad Nacional Villa María



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional





# Modos de uso y apropiación de TIC en estudiantes jóvenes y adultos

Sobre la integración de tecnologías digitales en el marco de la  
emergencia sanitaria por Covid-19



**Luis Alfredo Bearzotti**

Director: Esp. Mauricio A. Grasso

Co-Director: Lic. Juan A. Frank

2022

**Trabajo Final de Grado**





Universidad Nacional de Villa María

Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Sociales

2022

Trabajo Final de Grado

**Licenciatura en Sociología**

**Modos de uso y apropiación de TIC en Estudiantes Jóvenes y  
Adultos**

Sobre la integración de tecnologías digitales en el marco de la emergencia sanitaria  
por Covid-19

Estudiante: Bearzotti, Luis Alfredo – Legajo 11250

Director: Esp. Mauricio A. Grasso

Co-director: Lic. Juan A. Frank



## Agradecimientos

El trabajo final de grado es la culminación de un ciclo de formación que también implicó una serie de definiciones, decisiones y posicionamientos que en mi caso llevaron más de 10 años. Incluyeron tanto momentos de entusiasmo como reveses y frustraciones. Este TFG es posible en parte gracias al encuentro de mi realidad laboral con la académica. El interés y acompañamiento de un sinnúmero de personas habilitó no sólo a la finalización de una etapa sino a avanzar en instancias futuras de formación e investigación. Intentaré dar cuenta de algunas de las personas que acompañaron, sabiendo que la breve extensión de esta carilla no será suficiente para abarcar a todos.

A la Dra. María del Carmen Lorenzatti, quien generosamente me abrió las puertas del campo de la Educación de Jóvenes y Adultos para pensar y problematizar sobre qué, cómo y con quienes se construyen los conocimientos en este ámbito. Junto a ella Gladys, Gloria, Mariana, Marcela, Alejandra, Valentina y todo el equipo de investigación. Y por supuesto a la Dra. Judith Kalman, quien desde la distancia indagó, problematizó, acompañó y recomendó.

Piero, Flor, Ludmi, Ale, Maxi, Nico, Nahuel y todo el equipo del PAEBJA, con quienes apostamos día a día en un proyecto en el que avanzamos con la certeza de acompañar a muchas personas a completar una etapa injustamente trunca y reencontrarse con el derecho a la educación.

A Mauricio Grasso, que generosamente puso a disposición su dirección cuando le comenté algunas de las ideas que tenía con muchas más dudas que certezas. Es gracias a su acompañamiento y predisposición que este trabajo pudo ser escrito

A mi familia y amigos. Mi madre Alejandra, mis hermanos Tamara y Martín, mis abuelas y abuelos. Su apuesta por habilitarme seguir el camino de la curiosidad me permitió encontrarme con una carrera que disfruto enormemente. Sabri, amiga y compañera, supo sostenerme cuando todo me superaba. Mis amigas de la vida y la carrera, Guillermo, Marcos, Manuel, Agustina y tantos que seguramente quedarán fuera de esta página.

A Juan Frank, tanto por agradecer que merece párrafo aparte. Amigo, guía, hoy codirector. En los más de 10 años de amistad que nos unen hemos habitado espacios de estudio, de militancia, discusiones y producciones. Este trabajo final de grado es en buena parte fruto de lo compartido, y sin duda no hubiera sido posible sin su acompañamiento.





# Índice

<b>Índice de Siglas</b>	<b>IX</b>
<b>Introducción</b>	<b>11</b>
<b>Capítulo 1: Consideraciones conceptuales</b>	<b>17</b>
1.1 Tecnología no es todo	18
1.2 Sobre el vínculo entre tecnología y sociedad	19
Apropiación de tecnologías digitales como proceso	22
1.3 Sobre estudios de apropiación en los espacios escolares	26
Educación, tecnologías digitales y pandemia	27
1.4 Hacia una definición de EDJA	28
Historia Reciente de la Educación de Jóvenes y Adultos	28
1.5 El PAEBJA	36
El cursado (“la presencialidad”)	37
Los tutores estudiantiles	38
El Equipo Técnico	38
<b>Capítulo 2: Diseño de Investigación</b>	<b>39</b>
2.1 Estrategia de investigación	40
2.2 Sobre el lugar del investigador	41
2.3 Análisis de fuentes secundarias	42
2.4 Entrevistas semi estructuradas	43
2.5 Sobre el análisis de los datos cualitativos	45
<b>Capítulo 3: La educación a distancia no planificada</b>	<b>47</b>
3.1 La educación en la urgencia	48

Organización del cursado	48
Las condiciones de acceso y uso	52
3.2 Cursar en la modalidad a distancia no planificada	55
Las condiciones de acceso <i>extendidas</i>	55
La recurrencia a <i>especialistas de cercanía</i>	56
El <i>papel</i> del papel	58
Sobre el anclaje en los grupos (también de WhatsApp)	59
<b>Capítulo 4: Sobre los modos de uso</b>	<b>63</b>
4.1 Las tecnologías digitales en las prácticas cotidianas	63
4.2 Residentes y Visitantes	64
Usos en el marco de prácticas laborales	66
Usos no laborales: consumos culturales	67
4.3 La consulta como práctica ( <i>yo googleo</i> )	72
4.4 Autopercepción y expectativas	73
<b>Consideraciones finales</b>	<b>77</b>
<b>Bibliografía</b>	<b>85</b>

## Índice de Siglas

**ASPO** - Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio

**CFE** - Consejo Federal de Educación

**CiDi** – Ciudadano Digital

**CONADE** - Consejo Nacional de Desarrollo

**CONFINTEA** - Conferencias Internacionales de Educación de Adultos

**CREAR** - Campaña de Reactivación Educativa de Adultos para la Reconstrucción

**DINEA** - Dirección Nacional de Educación de Adultos

**DISPO** - Distanciamiento Social Preventivo y Obligatorio

**DNE** - Dirección Nacional de Educación

**EDJA** - Educación de Jóvenes y Adultos/as

**IFE** - Ingreso Familiar de Emergencia

**LEN** - Ley de Educación Nacional

**PAEBJA** - Programa de Alfabetización y Educación Básica de Jóvenes y Adultos/as

**PCI** - Programa Conectar Igualdad

**TIC** - Tecnologías de la Información y Comunicación

**UNESCO** - Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura



## Introducción

El presente trabajo final de grado se propone indagar sobre el acceso, modos de uso y apropiación de TIC en estudiantes de tercer año del nivel secundario del Programa de Alfabetización y Educación Básica de Jóvenes y Adultos (en adelante PAEBJA) de la ciudad de Villa María, a partir de analizar las experiencias de cursado en el marco de la *modalidad no planificada*<sup>1</sup> durante el año 2020.

El PAEBJA es una política municipal, desarrollada en la ciudad de Villa María desde el año 2016, que propone acciones para la finalización de estudios obligatorios a personas mayores de 14 años en educación primaria y de 18 años en educación secundaria. Este último nivel, se gesta mediante la articulación de un programa educativo con modalidad a distancia desarrollado por la Universidad Tecnológica Nacional (UTN), con duración de tres años y especialización en administración pública. Si bien en la propuesta local se sostuvo la modalidad a distancia al no requerir la asistencia obligatoria, se crearon 14 centros de tutorías en diversos barrios de la ciudad, con horarios de cursado a la siesta y a la noche y guarderías disponibles de forma gratuita para cuidado de niños y niñas de hasta 12 años como una forma de garantizar la posibilidad de cursado para quienes desarrollen tareas de cuidado. Para el año 2019 se contaba con 71 grupos de tutorías y un total de 693 estudiantes en los tres años del secundario (Lorenzatti, 2020)

En lo personal desarrollé tareas, entre los años 2018 y 2021, como tutor disciplinar de la cátedra de Informática en dicho programa, y a partir del año 2020 como miembro del equipo técnico del mismo. Este lugar de trabajo permitió dar cuenta de las principales carencias en términos de disponibilidad de equipos informáticos a la hora de realizar las actividades propuestas en el marco del programa de la disciplina (en general asociadas a las herramientas de ofimática y comunicación básicas como e-mail, buscadores y herramientas colaborativas). Del mismo modo, se pudo observar una amplia integración de artefactos y tecnologías digitales en el funcionamiento del PAEBJA. Tanto en comunicación como en organización y ocio, estas herramientas forman parte de las prácticas cotidianas en el programa. Excediendo el uso

---

<sup>1</sup> Esta categoría se desarrollará en el capítulo 1

estrictamente curricular, buena parte del flujo de información entre tutores, tutoras y estudiantes circula mediante plataformas de mensajería. Esta experiencia laboral es la que motivó en un primer momento la escritura del presente trabajo final de grado, que comenzó a gestarse en el año 2019.

La problematización en torno a la integración de las nuevas tecnologías en la vida cotidiana se constituye en un campo amplio y de larga data, cobró importancia de forma creciente en los últimos años ante la incorporación masiva de las mismas a la vida social, configurando lo que Castells (2006) denomina *Sociedad Red*. En este marco se produjeron gran cantidad de temas y problemas de investigación en las ciencias sociales, tanto desde la preocupación por las relaciones construidas en espacios digitales (“Culturas Digitales”) o las diferencias o “brechas” en el acceso a las mismas (“Brecha Digital”; “Brecha Gris”; “Analfabetismo Digital”) como desde la renovación de discusiones en torno al lugar de las tecnologías en la vida social y las condiciones que hacen a la integración de la misma constituyendo el campo de las llamadas sociologías de la tecnología, sobre el cual se profundizará en el primer capítulo.

Al mismo tiempo, el objeto de estudio construido se inserta en el ámbito de la Educación de Jóvenes y Adultos (en adelante EDJA), en tanto campo de estudios. Este se caracteriza, entre otras cosas, por contar con un corpus de investigaciones disperso y desorganizado. Messina Raimondi (2016) sostiene la existencia de una suerte de *éxodo temático* propio del campo, ya que la diversidad de experiencias presentes en su seno hacen necesarias múltiples indagaciones desde variedad de disciplinas y enfoques temáticos. En el próximo capítulo se profundizará sobre la constitución histórica y problemática del mismo.

Durante el 2020 la emergencia sanitaria provocada por la pandemia por COVID-19 implicó el cierre abrupto de casi todos los espacios de concurrencia pública y la suspensión de las actividades sociales consideradas *no esenciales* en este marco. El 20 de marzo de ese año el Gobierno Nacional emitió el decreto 297/2020 que declaró el Aislamiento Social Preventivo Obligatorio (en adelante ASPO), que luego se convertiría en Distanciamiento Social Preventivo Obligatorio (en adelante DISPO), situación que fue renovada sucesivamente de acuerdo a la evolución de la situación sanitaria. Esta situación imposibilitó interacciones persona a persona, por lo que el

acceso a derechos básicos y a la realización de gestiones tanto en el ámbito estatal como privado, así como el sostenimiento de lazos sociales y laborales en los cuales la mediación de herramientas digitales aparecía como opcional se vio en muchos casos restringido a la utilización de las mismas. 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, entre otros.

En un marco de incertidumbre social, las instituciones educativas se vieron forzadas a dar respuestas, urgentes y *no planificadas*, con el objetivo de sostener instancias de cursado que permitan la continuidad de los ciclos lectivos. Se sostiene que ésta situación de emergencia se constituye en un fértil contexto para observar la reconfiguración de los modos de uso y por lo tanto las formas de apropiación de las tecnologías digitales tanto por parte de las instituciones educativas como de las y los estudiantes de las mismas.

Vommaro (2020) propone analizar “las dimensiones sociales, políticas y económicas de la pandemia”. En esta línea, se sostiene la importancia de remarcar que estas problemáticas no se constituyen en emergentes por novedosas. Se entiende al contexto de pandemia como una suerte de catalizador que habilita a reconocer el complejo de desigualdades y la diversidad de recursos con los que diferentes sectores sociales se enfrentaron a este escenario.

El **objetivo general** del presente trabajo final propone “Describir las modalidades de uso de TICS por parte de estudiantes del último año del nivel secundario del Programa de Alfabetización y Educación Básica de Jóvenes y Adultos de la Municipalidad de Villa María en el año 2020”.

Este objetivo supone reconstruir la discusión teórica en relación con usos y modos de uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y en particular a estudiantes de la modalidad de jóvenes y adultos, para luego caracterizar la implementación de tecnologías digitales en el marco de la modalidad propuesta ante la emergencia sanitaria. Al mismo tiempo se indagará sobre las experiencias concretas de las y los estudiantes en el marco del cursado remoto, lo que permitirá analizar las posibles transformaciones en sus prácticas con estas tecnologías.

El informe se estructura de la siguiente manera: el primer capítulo estará dedicado a presentar las consideraciones conceptuales que movilizan la indagación propuesta. Se buscará dar respuesta al objetivo enunciado como “Actualizar la discusión teórica en relación con usos y modos de uso de TIC en estudiantes de la modalidad de jóvenes y adultos” a partir de reconstruir los antecedentes específicos asociados tanto a la corriente de los estudios sociológicos sobre tecnología como al campo de la educación de jóvenes y adultos.

Este recorrido dará cuenta del conjunto de toma de posiciones que conforman el marco teórico propuesto. Al mismo tiempo y atendiendo a la construcción del objeto planteado se describirán las características del Programa de Alfabetización y Educación Básica de Jóvenes y Adultos/as de la Municipalidad de Villa María en tanto contexto de emergencia del objeto de estudio.

El segundo capítulo está dedicado al diseño de investigación, formulado en concordancia con la problemática planteada. Este se define como una estrategia con predominancia de métodos cualitativos, al tiempo que toma la forma de un estudio de caso. Se presentarán las elecciones metodológicas realizadas de acuerdo a los alcances propuestos para el presente trabajo final de grado. El corpus teórico utilizado se compone de 11 (once) entrevistas semi-estructuradas realizadas a autoridades, miembros de equipos y estudiantes del programa en cuestión. Se complementa con el acceso a diversos relevamientos realizados por el equipo de coordinación y seguimiento del programa, esto último en clave de fuentes secundarias.

Los capítulos tres y cuatro, por su parte, se corresponden con los objetivos analíticos del presente trabajo. En ellos se presentarán los principales hallazgos del proceso de investigación, ordenados de la siguiente manera:

En el tercer capítulo se describen y analizan las condiciones en la que se presentó y configuró la *modalidad a distancia no planificada*. En este proceso se tendrán en consideración tanto las condiciones de acceso a TIC por parte de los estudiantes como los criterios esgrimidos por el equipo técnico del PAEBJA en el proceso de toma de decisiones. Se analizan también, a partir del trabajo de campo realizado, las estrategias desarrolladas por las y los estudiantes para dar continuidad a su cursado en este contexto.



El cuarto y último capítulo se propone analizar la integración de tecnologías digitales a las prácticas cotidianas de las y los estudiantes del PAEBJA desde la perspectiva de los *modos de uso*. A partir de reconocer las experiencias concretas en las que se utilizan tecnologías digitales se realizará una descripción y tipificación de los *modos de uso* de las y los estudiantes en diferentes ámbitos de la vida cotidiana, entre los que destacan las prácticas laborales y aquellas asociadas a consumos de ocio. La última parte de este capítulo profundizará sobre la dimensión de las autopercepciones en tanto usuarios y a las expectativas asociadas a las tecnologías.



# Capítulo 1

## Consideraciones conceptuales

Este trabajo final de grado tiene como objeto una descripción y análisis de los modos de uso, con miras a comprender las formas de apropiación de tecnologías digitales en el marco de prácticas educativas de jóvenes y adultos/as. Con el objeto de dar cuenta de las dimensiones a estudiar, este capítulo presentará la discusión teórica en relación a la temática y al contexto de emergencia del problema de estudio.

En una primera instancia se realiza una introducción a las teorías sociológicas sobre la tecnología. En este marco, se abordará la inscripción de la propuesta en la corriente denominada constructivista. El proceso de apropiación emerge como un problema central para la indagación propuesta. Al mismo tiempo se propone un recorrido sobre los antecedentes relevantes en su problematización, lo que permitirá definir conceptos claves como *apropiación, modos de uso y brechas de acceso y uso*.

Un segundo apartado está destinado a los antecedentes de análisis de apropiación desde diferentes perspectivas. En este punto cobran centralidad aquellas lecturas asociadas a la agenda de los consumos culturales, la cual problematiza la relación entre posiciones sociales y consumo de bienes simbólicos. Al mismo tiempo, al reconocer el condicionamiento estructural de los consumos y de la inequidad de las condiciones de acceso, se asume la dimensión de la desigualdad. Por último, se recuperan antecedentes en lecturas de procesos de apropiación en instancias educativas, rescatando el lugar de la educación y la escuela para pensar la relación

entre estos espacios y en particular en el contexto marcado por la emergencia sanitaria.

El objeto teórico del presente trabajo se construye a partir de poner en relación dos tradiciones conceptuales que habilitan el análisis propuesto, las sociologías de la tecnología y la Educación de Jóvenes y Adultos.

Para dar cuenta de esta articulación se propone recorrer los ejes conceptuales que constituyen la especificidad del campo de investigación en EDJA. Se realizará una breve reconstrucción histórica del mismo, en donde se observa la relevancia de las redes institucionales en las que se construyen las prácticas educativas de jóvenes y adultos/as, así como la centralidad de sus trayectorias y experiencias previas puestas en juego en las mismas.

Por último, se presentarán las principales características del nivel secundario del Programa de Alfabetización y Educación Básica de Jóvenes y Adultos/as, el cual se constituye en el contexto del cual emergen las experiencias y prácticas analizadas.

## **1.1 Tecnología no es todo**

Entendiendo que el marco teórico funciona como una serie de posicionamientos que dan cuenta del lente con el que se observa y construye el mundo, se hace oportuno comenzar este apartado haciendo eco de la enunciación formulada por Mariano Zukerfeld en su artículo titulado “Las tecnologías en general, las digitales en particular” (2015).

Este autor sostiene que el crecimiento de las investigaciones que indagan sobre la relación entre sociedad y tecnología tiene una clara correlación con la presencia en aumento de objetos, artefactos y relaciones mediadas por los mismos en la vida cotidiana. De esta manera, indagar sobre las tecnologías supone cada vez más dar cuenta de entramados de relaciones, actores, artefactos y significados interrelacionados entre sí.

Con el objeto de recuperar especificidad conceptual se propone precisar las diferencias entre los conceptos de artefacto, tecnologías, tecnologías de la

información y la comunicación y tecnologías digitales, como un subgénero al interior de estas.

Zuckerfeld (2015) define a las tecnologías como una serie de conocimientos objetivados con un propósito instrumental y a los artefactos como los elementos u objetos en los que éstas se objetivan. En esta misma línea, propone distinguir entre dos grandes grupos de tecnologías: las de *materia/energía* y las de *la información*.

Tecnologías de materia/energía son aquellas que “trasladan, procesan, manipulan o traducen flujos de materia o energía”. Ejemplos de este tipo de tecnologías se pueden encontrar tanto en tecnologías complejas como las cadenas de montaje o sistemas de distribución energéticos como en artefactos más simples, como una taza, una botella o incluso una caja.

Por su parte, las tecnologías de la información tienen como característica “almacenar, procesar, reproducir, transmitir o convertir información”. Podemos listar artefactos tan variados como el papel, los discos, el teléfono o los pendrives. Dentro de este universo, las tecnologías digitales son aquellas que funcionan en base a información digital (por contraposición a la analógica). La principal característica de ésta es que funciona a modo de un *equivalente general*, de modo que habilita a los artefactos a cumplir con las diversas funciones en simultáneo, abarcando en los casos de mayor complejidad la totalidad de las funciones asociadas a este tipo de tecnologías.

Este trabajo tiene como objeto estudiar prácticas concretas en las que entran en juego tecnologías digitales. Si bien el universo de las llamadas Tecnologías de la Información y la Comunicación está conformado por espectro mayor, atendiendo a las convenciones actuales y al uso corriente de la expresión ésta será utilizada como sinónimo de tecnologías digitales a lo largo del presente escrito.

## 1.2 Sobre el vínculo entre tecnología y sociedad

Conviven en el campo de la sociología diversas lecturas que buscan dar cuenta del vínculo entre la tecnología y la sociedad. Algunas perspectivas sostienen la neutralidad de las herramientas tecnológicas o asumen que estas tienen una funcionalidad intrínseca que “impacta” en la sociedad con su sola presencia. Por el

otro lado, existen lecturas que le asignan a las “configuraciones sociales” un peso específico en esta relación.

La perspectiva crítica de la filosofía de la tecnología (Feenberg, 2005) define a la mirada instrumental, como aquella que considera a la tecnología como una herramienta neutral en términos sociales, por lo que enfoca sus análisis en los efectos prácticos de la misma en la vida social. Al observar sólo la dimensión instrumental de los artefactos, estas lecturas priorizan los estudios en clave de eficacia, impactos o consecuencias. Aibar (1996) agrupa esta mirada con aquellas que comparten como principio una relación causal entre tecnologías y sociedad en lo que denomina “determinismos”. Sostiene que el campo de las sociologías de la tecnología puede dividirse entre lecturas deterministas y constructivistas. La llamada corriente constructivista tiene origen en la década del 80, a partir de problematizar la configuración social de la tecnología. La crítica a los postulados teóricos del determinismo 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.

Lejos de proponer una dicotomía, entre neutralidad y determinismo, este autor busca complejizar esa relación al entender a la integración de las tecnologías en combinación con “factores no tecnológicos” (Aibar, 1996, p. 147), por lo que se analiza la relación entre tecnología y sociedad a partir de complementar la relación funcional de las tecnologías con la realidad. Se asumen criterios que dan cuenta de la contingencia de los entornos sociales en los que las mismas son utilizadas o apropiadas, dando lugar al análisis de las prácticas sociales, culturales e históricas que los sujetos construyen con los artefactos.

El constructivismo se constituye en una vertiente en la que convergen diversas lecturas. Recupera los aportes de Castells (2006), quien problematiza la integración de TIC a la vida social, en particular a partir de su introducción masiva, dando lugar a la concepción de Sociedad Red, definida por la importancia de la presencia de las tecnologías de la información y la comunicación como principal factor de productividad y poder. Incorpora también conceptualizaciones propias de la teoría del actor red (TAR) que encuentra en Bruno Latour (2008) a su principal exponente. Esta perspectiva analiza los procesos de negociación e interacción en la cual se construyen

consensos en *redes*. Postula como principio la existencia de una *simetría generalizada* entre actores humanos y no humanos, dando lugar a las perspectivas denominadas sociotécnicas.

Los estudios de apropiación ponen el foco en los procesos de interpretación y dotación de sentido, en la construcción social de significantes que son constitutivos de las tecnologías. No se trata de desconocer su dimensión técnica ni relación funcional con la realidad (Feenberg, 2005), sino de complejizar el análisis a partir de la indagación sobre las condiciones sociales en las que estas son construidas, tanto en las instancias de producción y definición técnica como en los de utilización y aplicación efectiva.

Asumir que las tecnologías se definen a partir de las condiciones sociohistóricas de producción y aplicación implica dar cuenta del carácter contingente de la apropiación. La imputación de sentido es una práctica enclavada, que se da por parte de un grupo social (Benítez Larghi, 2013; Benítez Larghi et al., 2014, 2016), en el marco del conflicto socioeconómico (Grasso & Zanotti, 2010). A su vez, esto significa reconocer la existencia de diversas interpretaciones posibles que pueden entrar en conflicto por los sentidos de las prácticas, dando lugar a disputas de clase en los procesos de apropiación (Rockwell, 2005).

Desde esta mirada se complejiza el análisis de las desigualdades con respecto a las brechas digitales, al postular la existencia de diferentes niveles en los que estas se pueden analizar. En un primer orden, la brecha digital, asociada a la dimensión económica y de acceso físico a los elementos. La brecha de segundo orden está asociada al acceso a capitales simbólicos y culturales que responden al “cómo” se integran las tecnologías en la vida cotidiana. La tercera brecha está dada por las formas de apropiación y responde a la dimensión de “para que” se utilizan las tecnologías digitales. Estas 3 dimensiones son las que Grasso y Zanotti (2020) incorporan como brechas de “acceso, uso y apropiación”.

En esta misma línea Winocur (2007, 2012, 2013) propone pensar las formas de apropiación en relación a los *habitus*<sup>2</sup> de cada grupo y en el marco de las realidades

---

<sup>2</sup> “Producto de la historia, el *habitus* origina prácticas, individuales y colectivas, y por ende historia, de acuerdo con los esquemas engendrados por la historia; es el *habitus* el que asegura la presencia

socio-culturales concretas. En una publicación titulada “Propuestas de orden epistemológico y metodológico para la evaluación cualitativa de programas de inclusión digital en familias de menores recursos” (Benítez Larghi et al., 2016) la autora recupera la importancia de reconstruir las miradas de la apropiación en relación a las experiencias de la vida cotidiana:

“los diferentes espacios, dentro y fuera del hogar, donde los miembros de las familias habitan y conviven, le dan un sentido distinto al proceso sociocultural de apropiación de las TIC, que no está determinado sólo por las posibilidades de la tecnología sino por el universo simbólico de referencias y prácticas compartidas. De ahí la importancia de pensar el ámbito doméstico donde se utilizan las TIC (...) 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)

De este modo, comprender la apropiación implica reconocer el proceso de construcción de sentidos, imaginarios y valoraciones sobre las tecnologías. Este proceso tiene correlatos simbólicos y materiales ya que condiciona las prácticas de producción y aplicación de las mismas. Los modos de apropiación están sujetos a las condiciones socioeconómicas en los que se producen (trayectorias e intereses personales y familiares, condiciones de disponibilidad, y acceso, etc.) dando lugar a conflictos de clase en el marco de la misma. Al mismo tiempo, los modos de apropiación pueden entrar en potencial conflicto con las valoraciones sostenidas por los programas o propuestas de inclusión, por lo que es central recuperar la perspectiva de los sujetos en las indagaciones al respecto de los modos de apropiación.

### **Apropiación de tecnologías digitales como proceso**

Luis Sandoval (2020) asume una mirada sobre la apropiación en la que subraya el rol activo y creativo de la recepción como una forma de agencia por parte de los sujetos: "la apropiación se asocia al proceso de interpretación de un texto, el que tiene como requisito que el receptor/lector actualice los sentidos a partir de la confrontación

---

activa de las experiencias pasadas que, registradas en cada organismo bajo la forma de esquemas de percepción, de pensamientos y de acción, tienden, con más seguridad que todas las reglas formales y todas las normas explícitas, a garantizar la conformidad de las prácticas y su constancia a través del tiempo." (Bourdieu, 2008, pp. 88–89)



de la propuesta textual con sus propios conocimientos, expectativas y supuestos." (p. 25).

En esta propuesta, la apropiación aparece como un proceso complejo, sobre el cual se pueden observar una serie de *momentos* "vinculados por instancias de articulación, lo que supone que cada uno de ellos condiciona a los restantes pero que también, a su vez, mantiene cierta autonomía o indeterminación" (Sandoval, 2020, p. 44). Esta distinción analítica habilita al abordaje de cualquiera de ellos por separado, al tiempo que reconoce que ninguno tiene prevalencia determinante en la configuración de la apropiación

Distingue 4 momentos:

- Desarrollo Técnico: como el momento de diseño, desarrollo y configuración principal de la tecnología en cuanto artefacto, en los que se le imprimen una serie de miradas sobre el mundo, posibles usos y demandas. Este proceso, remarca el autor, se da en el marco de condicionantes sociales, económicos, políticos y simbólicos que en muchos casos están definidos a partir de visiones del mundo muy lejanas a los usuarios del tercer mundo.
- Regulaciones: Este momento implica recuperar el lugar de las políticas públicas, los marcos regulatorios y las decisiones administrativas de los Estados en la difusión y expansión de las tecnologías. Del mismo modo que en el momento de desarrollo, sostener una visión centro-periferia habilita reconocer las desigualdades de poder en términos de relaciones internacionales a las que se ven sujetos los países del tercer mundo, así como la casi nula posibilidad de resistir embates de un mercado cada vez más mundializado en el marco de la Sociedad Red. A la hora de pensar los procesos de apropiación en el marco de un programa municipal, como es el del caso estudiado, interesa recuperar esta dimensión para comprender la legitimación de usos en el marco de las actividades propuestas, así como las disputas observadas por la legitimidad de esta regulación.
- Estrategias empresarias: El autor destaca las estrategias empresarias como uno de los momentos que hacen a los procesos de apropiación. Desde los procesos de negociación por la distribución e instalación de franquicias (enfocados en muchos casos en la maximización de ganancias de empresas multinacionales)

hasta las estrategias publicitarias. Estas últimas tienen un lugar privilegiado por construir tecnologías como objetos de deseo además de reconocer que las campañas publicitarias cumplen un rol educativo, que impacta tanto en las expectativas de uso como en el reconocimiento de usos correctos o deseados.

- Usos: Lo define como el momento crucial del proceso de apropiación, "ya que si las personas no usan efectivamente (y con algún sentido) los dispositivos tecnológicos, resulta imposible hablar de apropiación" (p. 44). La práctica concreta de uso se da con una intencionalidad marcada, desde un conjunto de experiencias y necesidades definidas. En esta instancia entran en juego el espacio doméstico, las expectativas, las relaciones cotidianas y otras características que condicionan las formas concretas que toman usos individuales. En la dimensión del uso aparecen categorías como trayectorias personales, intereses y necesidades (motivaciones) y expectativas.

La dimensión de los usos es central para el presente proyecto. Al respecto, White y Le Cornú, en su artículo "Visitantes y Residentes: Una nueva tipología para el usuario digital" (2011) realizan un aporte sustancial al categorizar las formas de uso en relación con las motivaciones de las y los usuarios. Proponen una categorización de los usos de tecnología asociada a las metáforas de herramienta, lugar y espacio<sup>3</sup>. De este modo, podemos hablar de usos "Residentes y Visitantes". Los primeros están asociados a prácticas en las que se *habita* el espacio virtual, en donde juega la construcción o sostenimiento de una identidad propia en ese espacio, que a su vez se construye en relación con otros y otras residentes del espacio digital. La huella propia en el espacio virtual es un componente de la práctica residente. Los usos visitantes

---

<sup>3</sup> Estas se proponen en respuesta a la clásica distinción propuesta por Prensky (2010) entre "nativos y migrantes", configurada en torno a una metáfora de lenguaje. Esta postula la existencia de una brecha cognitiva entre la generación "Nativa", compuesta por quienes hablan el lenguaje de las TIC como lengua madre y las "Inmigrantes" definidas como aquellas generaciones que por haber nacido antes deben acercarse a este lenguaje como segunda lengua, por lo que siempre tendrán una suerte de "acento". Se sostiene que la hipótesis de Prensky desconoce los procesos de apropiación al sostener que la sola presencia de los equipos constituye acceso, en un claro ejemplo de lecturas deterministas. Al mismo tiempo, al estar afirmada sobre criterios cuantificables como la edad (en contraposición al continuo propuesto por White y Le Cornú), esta metáfora ubica a los sujetos en compartimientos estancos.

Por otro lado, es importante recuperar los contextos de emergencia de estas distinciones. "Visitantes y residentes" es una metáfora asociada al surgimiento de las redes sociales como espacios de socialización y adecuada a los nuevos usos construidos sobre ese paradigma. En el apartado 4.2 del presente trabajo se propone una "actualización" de la metáfora.

son aquellos en los que la tarea está asociada al uso práctico, en el que el acceso a la tecnología digital se da en clave de caja de herramientas de la cual *tomo una, la utilizo y la devuelvo*. El uso visitante está íntimamente asociado a la tarea de recopilar información sin poner en juego una construcción identitaria.

Una de las virtudes de esta metáfora es permitir pensar los usos como un continuo, en el que los mismos sujetos pueden moverse de acuerdo a su motivación entre usos residentes y visitantes. De la misma manera que en la lectura propuesta previamente, la apropiación aparece en esta categorización como un proceso.

La dinámica compleja de la apropiación, propuesta por Sandoval (2020), permite asociar la relación entre diferentes modos de uso al pensar disputas en el orden de la regulación o validación de los mismos, la cual será clave a la hora de analizar el caso propuesto al permitirnos pensar la relación (y confrontación) en torno a la regulación por el uso de los “espacios” compartidos. Al mismo tiempo, analizar las prácticas de usos, a partir de la metáfora de usos residentes y visitantes, habilitará a dar cuenta del continuo de usos posibles y la relación de estos con la configuración simbólica y material presente.

Recordando que el presente trabajo final de grado tiene como objetivo dar cuenta de los modos de uso de tecnologías digitales por parte de estudiantes de tercer año del nivel secundario del PAEBJA, se sostiene que para describir los modos de uso y los posibles cambios en los mismos en el contexto de pandemia cobra importancia la experiencia compartida de cursado del secundario. Se considera a esta como estructurante de un marco de sentido compartido por las y los estudiantes entrevistados durante el transcurso de la realización de este trabajo final.

El próximo apartado estará destinado a recuperar antecedentes y consideraciones teóricas sobre experiencias de apropiación en espacios escolares y la especificidad de los mismos. Se recuperarán antecedentes que sostienen la relevancia de los espacios y contextos educativos, para luego avanzar sobre una definición del campo de la educación de jóvenes y adultos, con el objeto de dar cuenta de las características particulares del caso propuesto.

### 1.3 Sobre estudios de apropiación en los espacios escolares

Diversas corrientes de estudio buscan dar cuenta de la complejidad de la integración de las tecnologías digitales a la vida cotidiana y del especial lugar que tienen estas en las prácticas educativas, invitando tanto a analizar las formas de integración (Maggio, 2012, 2021) de tecnologías como la construcción de nuevas formas de alfabetización en la corriente llamada “de nuevas literacidades” (Knobel & Kalman, 2020; Knobel & Lankshear, 2014). La perspectiva socio técnica (Dussel, 2020b) sostiene que “la escuela” se constituye como un espacio en el que conviven agentes humanos y no humanos (artefactos) para dar cuenta del impacto de la integración de estas tecnologías.

Atendiendo a la construcción del objeto de estudio de este trabajo final, interesa recuperar la mirada de Dussel al resaltar la importancia de los espacios educativos como contextos de apropiación, recuperando el carácter amplio de estos, atendiendo a que estas prácticas no se definen por los límites estrechos de las aulas, sino por “la trama de “prácticas y arreglos” que organizan un determinado orden social como es el aula” (Dussel, 2017, p. 187)

Destacan en tanto antecedentes las producciones realizadas en el marco de evaluaciones del Programa Conectar Igualdad<sup>4</sup> (en adelante PCI) en torno a los usos y apropiaciones de los equipos distribuidos por el programa. Este análisis se realiza a partir de observar la incorporación de los dispositivos en la vida diaria y escolar de estudiantes beneficiarios del programa de distintas escuelas de las ciudades de Villa María y Villa Nueva (Grasso & Zanotti, 2010; Zanotti & Arana, 2015).

En este marco, Benítez Larghi (2014) construye su análisis a partir de poner en relación las diferentes trayectorias de clase de estudiantes de colegios secundarios de la ciudad de La Plata de sectores medios y populares con las formas de apropiación de los equipos. Estas son analizadas desde los relatos de usos de tecnologías

---

<sup>4</sup> El Programa Conectar Igualdad (PCI) fue una iniciativa de nivel nacional sancionada por el decreto 459/2010. El mismo impulsaba el modelo “1 a 1” (una computadora por cada estudiante y por cada docente), así como la instalación de equipamiento específico y producción de contenido y plataformas educativas propias. Entre 2010 y 2015 se estima que se entregaron un total de 5.315.000 netbooks. Fue desarticulado desde el año 2015 por el gobierno de la alianza Cambiemos, para luego disolverlo durante el año 2018 con el argumento de que la brecha digital fue saldada

digitales tanto dentro como fuera del ámbito educativo. Al mismo tiempo, se tienen en cuenta las experiencias laborales familiares, la disponibilidad de equipos a lo largo del tiempo y las expectativas construidas. Esta lectura permite reconocer algunas dimensiones relevantes para el análisis de las trayectorias de disponibilidad y los contextos de uso.

### **Educación, tecnologías digitales y pandemia**

El contexto de pandemia implicó el cierre repentino de toda instancia educativa presencial y una migración obligada de las prácticas educativas a instancias digitales. En este marco se puede encontrar una importante cantidad de producciones buscando dar cuenta de las características de las respuestas institucionales tanto a nivel nacional (Cardini et al., 2021; Dussel, 2020a; Dussel et al., 2020a) como latinoamericano (Carvajal & Kalman, 2020; CEPAL, 2020a; Dussel et al., 2020b).

El informe de la CEPAL, titulado “Universalizar el acceso a las tecnologías digitales para enfrentar los efectos del COVID-19” (2020b) advierte que las inequidades en el acceso a TIC constituyen obstáculos para el ejercicio de derechos tales como educación y trabajo. En esta misma línea se pueden encontrar diversos escritos (Feldman, 2020; Morales, 2021) y presentaciones (Dussel, 2021; Winocur, 2021) que dan cuenta de las consecuencias en clave de exclusión asociadas al traslado de las prácticas educativas a entornos virtuales en contextos desiguales

Desde este enfoque una de las particularidades de la escuela en tanto contexto de apropiación está dada por la “(...) «suspensión» de las desigualdades y las diferencias sociales y culturales” (Dussel et al., 2020b, p. 12). Este es el principio que se vio violentado ante la emergencia del ASPO y el posterior DISPO, al forzar el traslado de las prácticas escolares a los propios hogares. En este escenario emergen como problemáticas las condiciones desiguales con las que conviven, docentes y estudiantes, así como también la pérdida de autonomía relativa y de los anclajes de los procesos de aprendizaje en los grupos de pares.

En el caso particular de las experiencias en el marco de la educación de jóvenes y adultos, se sostiene que estas desigualdades no emergen como disruptivas en el contexto de pandemia, sino que son constituyentes del campo. Al ser una modalidad

definida por el enfoque en un grupo (“de adultos”)<sup>5</sup>, las prácticas en su seno están demarcadas por la diversidad de trayectorias y experiencias cotidianas observables en la población de jóvenes y adultos, siendo en muchos casos la ruptura<sup>6</sup> con la escolaridad *común* una de las pocas continuidades observables. La educación de adultos aparece como un “proceso vivo en permanente construcción y redefinición” (Messina Raimondi, 2016, p. 121). Este posicionamiento implica enfocar el análisis en las prácticas, los sujetos, las configuraciones culturales y sus transformaciones. La referencia a los contextos de apropiación de forma ampliada se hace ineludible.

#### 1.4 Hacia una definición de EDJA

Diversas publicaciones (De La Fare, 2013; Lorenzatti & Bowman, 2019) sostienen que si bien en tanto campo de estudio es de larga data, el corpus de investigaciones con foco en EDJA es relativamente escaso, a la vez que el mismo se encuentra disperso y desorganizado. Esta dispersión se explica, en parte, por el carácter marginal de la modalidad, aunque la diversidad de experiencias existentes en su seno también ofrece otra explicación: al constituir un campo relacionado con múltiples líneas de investigación son frecuentes los estudios que observan diversos objetos (relaciones de género, de clase, estudios de migración, violencia institucional, etc.) en experiencias de EDJA, generando una suerte de éxodo temático que define al campo “en los últimos años” (Messina Raimondi, 2016, p. 111)

Para comprender la centralidad de los sujetos y la emergencia del campo de la educación de jóvenes y adultos/as como objeto de estudio es necesario recuperar algunas referencias históricas y conceptuales.

#### Historia Reciente de la Educación de Jóvenes y Adultos

En el marco de la Dirección Nacional de Información y Evaluación Educativa (DiNIECE), Mónica de la Fare (2010) reconstruye un recorrido histórico de los tópicos

---

<sup>5</sup> (Messina Raimondi, 2016, p. 114). Al mismo tiempo, la continuidad de la visión compensatoria y escolarizada predominantes en el discurso institucional sobre la misma lleva a Graciela Messina Raimondi a recuperar la denominación de la educación de adultos como “la otra educación”.

<sup>6</sup> Esta característica es la que toma la forma de la retórica asociada al *fracaso* escolar presente en los discursos sobre la modalidad. Algunas de las consecuencias prácticas de esta lectura serán abordadas en el apartado sobre la autopercepción y expectativas por parte de las y los estudiantes, en el capítulo 4 del presente escrito.

y posturas significativas en la historia del campo, que también se ponen en relación con las distintas etapas de organización institucional de la modalidad. El presente apartado recupera los puntos centrales de dicha historización, complementados con textos y observaciones relevantes para la construcción del objeto. Este recorrido, permitirá dar cuenta de las múltiples vertientes que contribuyen a la definición del campo de la educación de jóvenes y adultos, entre las que destacan las organizaciones internacionales, los corpus normativos nacionales y las experiencias prácticas.

Ya en los inicios del sistema educativo nacional aparecen algunas ideas publicadas en relación a la educación de adultos, en particular aquellas asociadas a la llamada visión “normalizadora” de la primera instrucción pública. De corte positivista con influencias de la escuela Comtiana y Spenceriana, en la perspectiva de Domingo Faustino Sarmiento la escuela aparece como una instancia de homogeneización social y cultural con eje en la dicotomía barbarie/civilización. Esta última aparece como el modelo cultural necesario para sostener la inserción del país en el capitalismo de la época. En este marco la preocupación por la educación de adultos está regida por las dinámicas normalizadoras, compensatorias y remediales. La primera publicación de alcance nacional especializada en educación, llamada *El monitor de la Educación Común*, sostenía en 1882 que la educación de adultos serviría para “extirpar el terrible cáncer” que significaban los “vicios que se propagan y arraigan en la clase obrera” (De la Fare, 2010, p. 11).

Es en ésta época que se crea el Consejo Nacional de Educación (1881) y se sanciona la ley 1420 de Educación Común (1884) que incluye en su artículo 11° la creación de Escuelas para Adultos como “‘escuelas especiales de enseñanza primaria’, cuyo funcionamiento estaba pensado en instituciones militares (cuarteles, guarniciones), instituciones de encierro (cárceles), fábricas y otros establecimientos, con el requisito de una cantidad mínima de adultos a los que la normativa caracterizaba como “ineducados”.

Este espíritu sería el imperante en las prácticas en torno a la educación de adultos hasta las primeras décadas del siglo XX, en donde comienzan a encontrarse algunas voces discordantes con el discurso normalista tanto en el ámbito estatal como en el de la sociedad civil en el que destacan algunas experiencias asociadas a

organizaciones anarquistas, que si bien cuestionaron la hegemonía estatal y nacionalista del sistema estatal coincidieron, según Puigrós (1993), en la visión modernizadora que buscaba reemplazar los saberes tradicionales. Estas experiencias, sin embargo, fueron rápidamente subordinadas a la hegemonía estatal.

En 1934 tiene lugar la primera Conferencia Nacional sobre Analfabetismo, organizada por el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. La modalidad de adultos ya se encontraba relativamente consolidada con una oferta que integraba a escuelas complementarias<sup>7</sup> y sociedades populares de educación<sup>8</sup>. Este congreso implica una resignificación de la figura del adulto analfabeto, reconociendo la especificidad del campo. Si bien desde el CNE se sigue sosteniendo una mirada supletoria y remedial de la educación de adultos, se destaca para la época la “diversidad de instituciones, discursos y propuestas dentro y fuera del campo estatal (...): en relación al método y los fines de la Educación, Escuela Tradicional y Escuela nueva, nacionalismo, internacionalismo o cosmopolitismo, antiimperialismo y latinoamericanismo, laicidad y religiosidad” (De la Fare, 2010, p. 18)

La primera expansión importante de la Educación de Adultos a nivel latinoamericano se vincula al periodo posterior a la segunda guerra mundial. Asociada tanto a la nueva integración surgida de los procesos de sustitución de importaciones, como al refuerzo de la nueva hegemonía estadounidense en la región a partir de la creación de la Organización de los Estados Americanos (OEA) en 1945. Este mismo año se funda también la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO por su sigla en inglés), agencia de la Organización de Naciones Unidas (ONU) que cobraría relevancia en adelante. A fines de esa década tendrían lugar los primeros eventos regionales patrocinados por ambas organizaciones. Será central en estos encuentros el concepto de educación fundamental, que tiene entre sus objetivos “proporcionar a hombres y mujeres una vida más amplia y feliz de acuerdo con su medio ambiente variable, desarrollar los

---

<sup>7</sup> Instituciones de educación de adultos que integraban alfabetización con formación en oficios, lo cual se constituye en la “primera respuesta orgánica y definitiva a la vinculación entre educación y trabajo” (Paredes & Pochulu, 2005) por parte del Estado

<sup>8</sup> Si bien en sus inicios están fuertemente asociadas a experiencias socialistas y anarquistas, emergen diversas propuestas diferentes en ámbito de la sociedad civil, en muchos casos enfrentadas a la oficialización estatal. (Puigross, 1993)



mejores elementos de su propia cultura y lograr el progreso económico y social” (Rodríguez, 2009, p. 70). Al mismo tiempo, Rodríguez destaca que si bien comienza cobrar relevancia el ámbito de la Educación de Adultos, la mirada sobre la misma continúa siendo de corte compensatoria o supletoria.

En el ámbito nacional, diversos autores (De la Fare, 2010; Paredes & Pochulu, 2005) sostienen que si bien durante el gobierno peronista no se pueden encontrar importantes cambios en la estructura institucional, se pueden observar ciertas innovaciones que pusieron el foco en la apertura de las instituciones educativas a sectores obreros, tales como la apertura a los barrios circundantes para la utilización de las instalaciones, planes y programas más flexibles con énfasis en la formación social y política.

Con el auge del desarrollismo y en el marco de los gobiernos del periodo 55 - 73, se reconoce en las investigaciones científicas un factor estratégico para el desarrollo. Se da un auge de las ciencias sociales en la región, promovido por el auspicio de la UNESCO entre otras agencias internacionales. La educación de adultos aparece como una línea de interés para la modernización, en línea con el discurso del “desarrollo de la comunidad” y la “lucha contra el analfabetismo” (De La Fare, 2013). Diversas agencias fueron creadas en la época, siendo el Consejo Nacional de Desarrollo (CONADE) y la Dirección Nacional de Educación de Adultos (DINAE) las más destacadas.

En el año 1972 tiene lugar la tercera Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFINTEA), organizada por la UNESCO. Comienzan a aparecer las primeras críticas importantes al denominado modelo funcional, paradigma educativo propio del desarrollismo (Gajardo, 1985). Las principales fueron esbozadas por Paulo Freire e Iván Illich, desde lo que se conocerá posteriormente como modelo de la Educación Popular. Las recomendaciones surgidas de la conferencia pusieron atención en la educación técnica, formación profesional e integración y participación social.

Con el retorno del peronismo en Argentina se recupera el trabajo en educación desde la lógica del “pensamiento nacional”. Se fortaleció la DINEA con una perspectiva que recuperaba el trabajo desde la cotidianeidad y la lógica de la inserción

laboral, primordialmente. En este marco, tuvo lugar la Campaña de Reactivación Educativa de Adultos para la Reconstrucción (CREAR), una experiencia de alfabetización considerada parte de los desarrollos de la Educación Popular en América Latina (Tosolini, 2018)

A fines de la década del 70 gran parte de los países del cono sur se encontraban bajo regímenes militares, los cuales motivados por la doctrina de Seguridad Nacional ejercieron una violenta represión sobre sectores socialmente movilizados. Las iniciativas educativas en torno a la educación de adultos, principalmente aquellas asociadas a la visión de la Educación Popular no fueron la excepción. En el caso de Argentina, durante la dictadura militar de 1976 todas estas propuestas educativas e iniciativas de investigación y producción de conocimientos fueron violentamente desactivadas y desarticuladas. Esta represión tuvo también correlación en la militarización de los espacios educativos (Rodríguez, 2009).

En la década del 80, con la paulatina recuperación democrática en la región, cobró fuerza la democratización como proceso en la agenda de las ciencias sociales. Para el campo de la EDJA, esto significó la recuperación de conceptos como participación, comunidad, responsabilidad educativa del estado, etc. (De La Fare, 2013)

Si bien tanto a nivel regional como a nivel local se reconocen avances y discusiones, en gran medida esta década quedó opacada por dos factores principales: la alta transferencia de ingresos de la región hacia los países desarrollados que tuvo lugar en los procesos dictatoriales implicó altísimas tasas de endeudamiento, un fuerte crecimiento en la pobreza y una importante caída en los productos brutos internos, con una clara correlación en la capacidad de inversión por parte de los Estados<sup>9</sup>. Al mismo tiempo las importantes reformas de corte neoliberal que tuvieron lugar en la década del 90 significaron el cierre y fragmentación de buena parte del sistema educativo, afectando particularmente a la modalidad.

En Argentina este proceso se vio cristalizado en la reforma educativa que tuvo lugar a partir de la Ley Federal de Educación en 1993 y la Ley de Educación Superior de 1995. Diversos análisis (De la Fare, 2010; Rodríguez, 2009) sostienen que esta

---

<sup>9</sup> Con este criterio, la CEPAL denomina al periodo transcurrido entre 1980 y 1990 como la “década perdida”.

reforma constituye una recuperación de la mirada normalizadora y positivista. Esta legislación ubica a la educación de adultos en el marco de los regímenes especiales, junto con la educación artística y especial. La desarticulación de la DINEA junto con el degradamiento de la modalidad a la implementación de diversas políticas focalizadas constituyen en esta década lo que Rodríguez (2009, p. 78) denomina “una educación pobre para pobres, abordada con criterios de subsidiariedad y complementariedad en la actividad educacional del Estado donde no es reconocida como modalidad necesaria y fundamental”.

Por el contrario, en el ámbito internacional la modalidad cobra fuerte relevancia. En 1997 tiene lugar en Hamburgo la V CONFINTEA, la cual propone un nuevo enfoque enmarcado en el concepto de *educación a lo largo de toda la vida*. Este tiene como objeto la creación de una sociedad educativa que recupere el vínculo postulado por la Educación Popular entre educación y política. De esta manera, la alfabetización es reconocida como derecho humano fundamental en pos de tender a una “sociedad democrática, justa y participativa con ciudadanía económica y socialmente desarrollada” (De la Fare, 2010). Con respecto a los diseños institucionales se sostiene la importancia de una interconexión eficaz entre los sistemas formales e informales, así como la centralidad de la innovación y flexibilidad en los trayectos.

En Argentina, esta perspectiva tendrá lugar en las políticas educativas implantadas en la primera década del siglo XXI, con el gobierno de la llamada posconvertibilidad. La Ley de Educación Nacional N°26.206 (LEN), sancionada en 2006, reconoce entre otras cosas la extensión de la educación obligatoria hasta el secundario completo, lo que implica la apertura a alternativas institucionales y pedagógicas que se ajusten a la diversidad de contextos. Esta ley también reconoce la responsabilidad del Estado de garantizar la alfabetización a personas jóvenes y adultas, así como la posibilidad de finalizar el primario y secundario. Bowman (2019) sostiene que esto supone “la recuperación de un Estado activo y presente (...), la obligatoriedad de la enseñanza secundaria, la revalorización del vínculo educación y trabajo, son concepciones y directrices que se encuentran en el seno de la propuesta política en educación que asumieron los gobiernos nacionales de la posconvertibilidad.”

Al mismo tiempo, la LEN reconoce a la Educación de Jóvenes Adultos como una de sus modalidades, la cual cuenta entre sus objetivos el brindar posibilidades de

educación a lo largo de toda la vida. Durante el año 2008 el Consejo Federal de Educación (CFE) convocó a una Mesa Federal de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, integrada por representantes de las jurisdicciones de todo el país. En ese marco, se constituye a la Dirección de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos como organismo nacional a cargo de coordinar las acciones para garantizar el acceso a la educación.

La Resolución N° 118/10 del CFE y sus dos documentos anexos: “Educación Permanente de Jóvenes y Adultos – Documento Base” y “Lineamientos Curriculares para la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos” marcan los principales lineamientos, definiciones políticas y técnicas y la agenda prioritaria para el avance en la organización institucional en la modalidad. Esta sostiene la importancia de reconocer a los estudiantes (en tanto sujetos de la EDJA) a partir de considerar la heterogeneidad de las experiencias vitales, tanto en necesidades, expectativas, motivaciones, experiencias laborales y un importante espectro de edades: “La heterogeneidad de las experiencias vitales de jóvenes y adultos exige al proyecto educativo de la EPJyA considerar sus diversas expectativas, motivaciones y necesidades respecto al aprendizaje, mediadas por sus historias de vida” (Res 118/10 - Apartado 3.5.38).

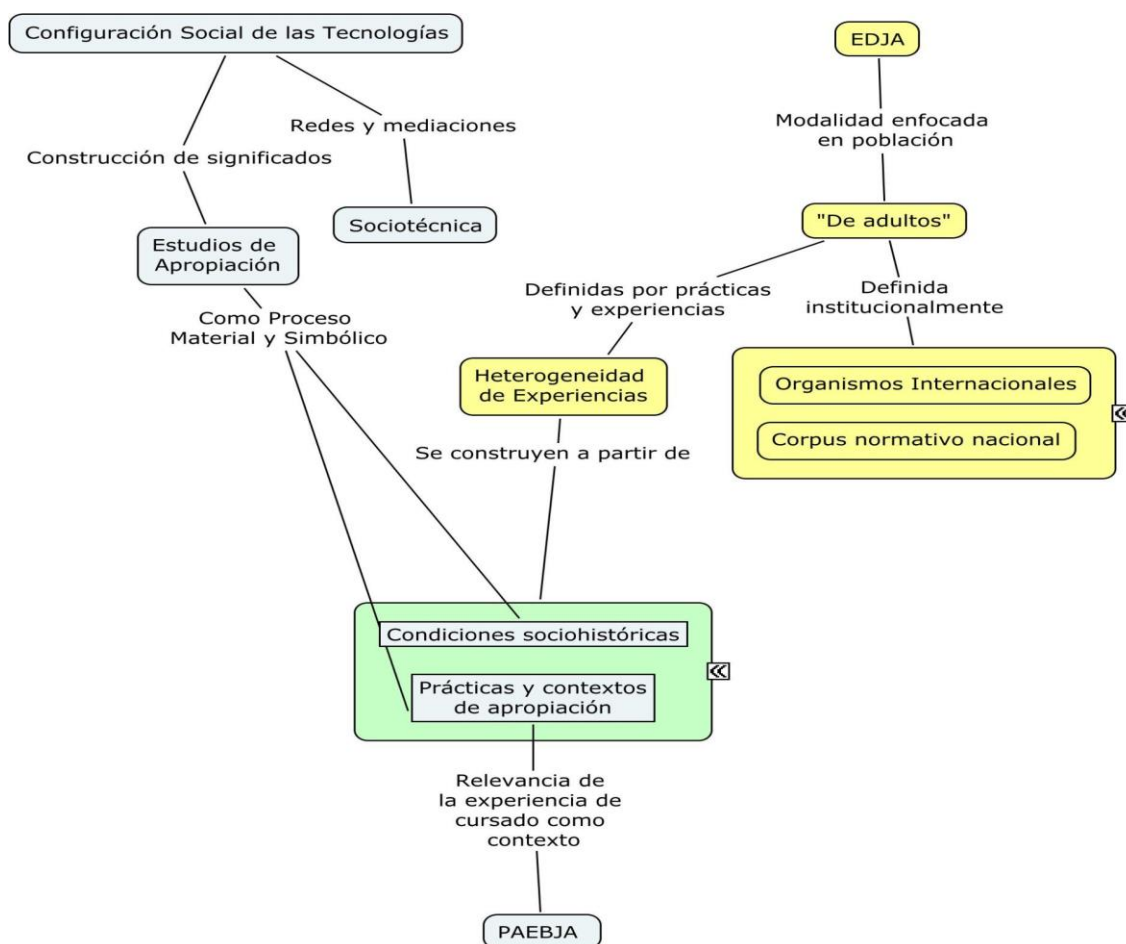
Este recorrido permite dar cuenta de cómo emerge en el campo de la EDJA el reconocimiento de las trayectorias vitales de los estudiantes, como una forma de comprender cómo las experiencias vividas transforman y resignifican sus prácticas sociales, entre las cuales podemos encontrar sus prácticas escolares. Constituir a las prácticas de los estudiantes como objeto de estudio en este marco implica por tanto reconocer sus experiencias en tanto trayectoria vivida, siendo estas experiencias condicionadas por un complejo de posiciones y capitales que dan lugar a una serie de significaciones e intereses que entran en juego en los diversos procesos de apropiación.

La educación de jóvenes y adultos se caracteriza institucionalmente como una instancia educativa destinada a garantizar la terminalidad de aquellas personas mayores de 18 años (en el caso del secundario) que no han completado la educación obligatoria. Al mismo tiempo, la perspectiva de la educación permanente o a lo largo de toda la vida encuentra en la EDJA una modalidad que debe habilitar la construcción

de conocimiento participativo y la generación de instancias críticas, reflexivas y democráticas. Esta definición supone la existencia de una diversidad de experiencias y prácticas concretas en las que la modalidad se configura a partir de las características propias de las y los sujetos que participan en las mismas, constituyendo lo que Messina Raimondi (2016) llama “EDJA como campo de experiencias”.

Se sostiene que para describir los modos de uso de tecnologías digitales y los cambios en los mismos en el contexto de pandemia por parte de estudiantes del PAEBJA cobra importancia la experiencia de cursado del secundario, considerada estructurante de un conjunto de prácticas y sentidos compartido por las y los estudiantes entrevistados durante el transcurso de la realización de este trabajo final.

El PAEBJA en tanto contexto de surgimiento del problema de estudio aparece como el punto de encuentro de las diferentes tradiciones que se ponen en juego en la presente investigación. A continuación, se ofrece un esquema conceptual que presenta esta articulación.



## 1.5 EI PAEBJA

El Programa de Alfabetización y Educación Básica de Jóvenes y Adultos es una propuesta desarrollada en la ciudad de Villa María desde el año 2016. Creado por Ordenanza N° 7027/16 del Concejo Deliberante local, el mismo tiene como objetivos “implementar acciones tendientes a garantizar la escolaridad básica de la población joven y adultos de Villa María; articular las acciones con distintas instituciones de la ciudad en torno a la implementación del programa de alfabetización; y generar un espacio intersectorial para trabajar conjuntamente la problemática de la escolaridad básica en jóvenes y adultos de la ciudad de Villa María” (Ord. 7027/16; 2016)<sup>10</sup>.

En el caso del secundario, éste se gestiona mediante un convenio con el Instituto Superior del Profesorado Técnico de la UTN, quien aporta la acreditación a partir de un programa educativo propio con modalidad a distancia, de tres años de duración y especialidad en administración pública.

La participación de las y los estudiantes en el programa es de carácter gratuito, al tiempo que se ofrecen distintos soportes para garantizar el ingreso y continuidad en el programa. Por un lado, el régimen de cursado responde a un criterio semi presencial con asistencia no obligatoria y tutorías en diversos horarios del día. Tanto los materiales de lectura (módulos teóricos) como los necesarios para la escritura y realización de las actividades son entregados por el municipio. Si bien los centros de tutoría no cuentan con instalaciones pensadas exclusivamente para actividades educativas, en la mayoría de los casos disponen de espacios aptos para la realización de las clases y de conexión a internet.

Al mismo tiempo, se garantiza la apertura de un Centro de Promoción Familiar<sup>11</sup> cercano al centro de tutoría en cada horario de cursado, lo que brinda a las y los estudiantes que tengan menores de hasta 12 años a cargo la posibilidad de dejar a sus niños al cuidado de jardines maternos. Esta estrategia evita que las tareas de cuidado interfieran con los horarios de cursado.

---

<sup>10</sup> Disponible en <https://digesto.concejovillamaria.gob.ar/media/Ordenanza/2016/7027/pdf.pdf>

<sup>11</sup> Los Centros de Promoción Familiar (CPF) son jardines maternos municipales y de carácter gratuito destinados a niños y niñas de hasta 3 años de edad, aunque en este caso en particular se recibía a niñas de hasta 12 años.

## El cursado (“la presencialidad”)

Si bien en la propuesta se articula sobre un programa a distancia, se crearon centros de tutorías en diversos barrios de la ciudad para el cursado del secundario. Con respecto a estos, Lorenzatti (2020) sostiene que se distribuyeron con criterio de pertinencia de espacio y permanencia. Afirma que tuvo peso en la decisión “la consideración del sujeto joven y adulto como sujeto social y político, que construye su “pequeño mundo” (Heller, 1977) y su ámbito inmediato en los barrios, con su familia, con sus amigos (...) decidimos la instalación de los centros de tutorías respetando su lugar cotidiano” (p. 33).

Los centros de tutoría se instalaron en diferentes dependencias municipales de la ciudad: 8 Municercas<sup>12</sup> y la Medioteca y Biblioteca Municipal Mariano Moreno<sup>13</sup>. Otros centros se instalaron en espacios institucionales no dependientes del municipio: un centro vecinal, un centro cultural y un comedor barrial.

La dinámica de cursado consistía en dos encuentros semanales, existiendo grupos con horarios de tutoría a la siesta (de 14:30 a 17:30) y otros en horario nocturno (de 19:30 a 22:30hs). Para el año 2019 el programa contaba con 71 grupos de tutorías y un total de 693 estudiantes en los tres años del secundario (Lorenzatti, 2020)

Sobre la modalidad de cursado, resta describir la organización disciplinar de las tutorías. En cada cuatrimestre las materias iban rotando en ciclos de tres o cuatro semanas, por lo que el cursado se ordenaba de forma de “comenzar y terminar” materias completas. De este modo el contacto con lxs docentes (que toman la figura de “tutores disciplinares”) se veía limitado a un máximo de 4 encuentros semanales por cuatrimestre. Si bien esta configuración fue variando de acuerdo a diferentes decisiones administrativas y pedagógicas, lo que interesa destacar en este punto es el carácter rotativo y transitorio de la relación con las y los tutores disciplinares.

---

<sup>12</sup> Dependencias municipales distribuidas por la ciudad que realizan tareas administrativas de forma descentralizada.

<sup>13</sup> La sede de la Medioteca y Biblioteca Municipal Mariano Moreno está emplazada en el centro de la ciudad de Villa María. La misma cuenta con espacios varios de lectura, aulas preparadas para el dictado de clases o conferencias y una sala de computación. Este es el único centro de tutoría cuya actividad normal está específicamente asociada a actividades educativas.

## Los tutores estudiantiles

La discontinuidad de la relación con tutores disciplinares tiene como contracara la continuidad de la figura de la tutoría estudiantil. Cada centro de tutoría contaba con la presencia de un tutor estudiantil cuya función era “acompañar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes” y conocer “las dificultades y temores que expresan los jóvenes y adultos” (Lorenzatti, 2020, p. 75). Este lugar era ocupado por estudiantes avanzados de carreras universitarias y aparece como una de las figuras novedosas del PAEBJA. Ante el cierre de las instancias presenciales en marzo de 2020 la relación de las y los tutores estudiantiles con el programa se vio discontinuada, siendo esta desafectación una ruptura en el cambio abrupto de modalidad.

## El Equipo Técnico

A nivel institucional, el PAEBJA cuenta con un equipo técnico que lleva adelante tareas de monitoreo, seguimiento y coordinación. Para 2020 este estaba conformado por 7 personas que cumplían tareas asociadas al funcionamiento institucional y administrativo, así como a la coordinación de las actividades en los centros de tutoría y entre docentes y tutores

A lo largo del capítulo se expusieron los conceptos centrales de esta investigación. Estos se corresponden con dos campos de estudio: los estudios de apropiación, tributarios de la sociología de la tecnología, y el de la Educación de Jóvenes y Adultos. Por último, se describió el Programa de Alfabetización y Educación Básica de Jóvenes y Adultos/as con el objetivo de presentar el contexto político y organizacional en el que tienen lugar las prácticas analizadas en los capítulos tres y cuatro.



# Capítulo 2

## Diseño de Investigación

El presente capítulo presenta las características del diseño de investigación<sup>14</sup> implementado. Al mismo tiempo, se dará cuenta del corte cualitativo de la propuesta justificando la elección de la estrategia metodológica. En una segunda instancia se presentan los instrumentos de recolección de datos aplicados, en correspondencia con las categorías construidas, los objetivos de investigación y la empíria analizada. Por último, se describirá el plan de análisis e interpretación de datos puesto en juego.

A partir de la conceptualización planteada previamente, el **objetivo general** de este trabajo es “Describir las modalidades de uso de TICS por parte de estudiantes del último año del nivel secundario del Programa de Alfabetización y Educación Básica de Jóvenes y Adultos de la Municipalidad de Villa María en el año 2020”

Esta propuesta analítica implica comprender los usos en tanto prácticas sociales, en las cuales se ponen en juego estructuras de sentido, relaciones, contextos, trayectorias y experiencias de carácter tanto individual como colectivas.

El primer **objetivo específico** es “actualizar la discusión teórica en relación con usos y modos de uso de TIC en estudiantes de la modalidad de jóvenes y adultos”, para luego “Caracterizar la implementación de TIC en la organización, funcionamiento

---

<sup>14</sup> “El diseño es un protocolo en el cual se especifican las tareas que demandará la ejecución de una investigación; con un propósito, el objetivo del estudio, el diseño combina teoría, metodología y técnicas.” (Sautu, 2003, p. 21)

y circulación de información en la modalidad virtual propuesta por el PAEBJA de la Ciudad de Villa María en el año 2020”. Esto permitirá “Describir experiencias de uso de TIC por parte de estudiantes en el marco de la virtualidad del programa” y “Analizar posibles transformaciones en las modalidades de uso de TIC en estudiantes a partir de los cambios que trajo aparejados el ASPO y DISPO”

## 2.1 Estrategia de investigación

Atento a los objetivos presentados se propone una estrategia de investigación con predominio de métodos cualitativos, de manera particular un estudio de caso. Vasilachis de Gialdino (2006, p. 224) sostiene que “Los estudios de caso único suelen utilizarse, fundamentalmente, para abordar una situación o problema particular poco conocido que resulta relevante en sí mismo”, a la vez que “se orienta tanto a captar los aspectos subjetivos como los objetivos de la vida social” (2006, p. 222). Esta estrategia asume principalmente técnicas e instrumentos cualitativos.

Atendiendo a que el objeto de estudio es construido a partir de articular analíticamente la experiencia de cursado en el PAEBJA con los procesos de apropiación y en particular los modos de uso de TIC por parte de las y los estudiantes, se construyeron instrumentos de recolección enfocados tanto en describir la modalidad de cursado en el PAEBJA como en reconstruir las experiencias de las y los estudiantes.

Reconociendo la factibilidad y los alcances posibles para un trabajo final de grado de corte exploratorio, el corpus empírico se construyó a partir de:

- Resultados de relevamientos realizados por el equipo técnico del PAEBJA, en calidad de fuentes secundarias: Cuestionarios auto gestionados enviados a la totalidad de los estudiantes en distintas oportunidades a lo largo del año 2020, en los que se recolectaron datos que permitieron caracterizar a la población estudiantil (edad, género, distribución territorial) y sus condiciones de conectividad y disponibilidad de dispositivos tecnológicos.
- Entrevistas a 4 miembros del equipo del PAEBJA, en particular a 1 directiva, 1 tutora disciplinar y miembro del equipo técnico y 2 tutorxs estudiantiles de diferentes centros de tutoría.

- Entrevistas a 9 estudiantes de dos centros de tutorías elegidxs en función de las características de la población de uno y otro con criterios de edad, género, cercanía del hogar, tenencia de dispositivos, usos, conectividad y otros de modo que permitan dar cuenta de la diversidad de experiencias presentes. Esta selección no está realizada con un criterio estadístico representativo, sin embargo se sostiene que da cuenta de la variedad de experiencias relevantes para la indagación propuesta confeccionando lo que puede considerarse un muestreo intencional (Marradi et al., 2012)

## 2.2 Sobre el lugar del investigador

Se asume la doble inserción como trabajador e investigador como un obstáculo a la hora de definir, indagar y problematizar. Al mismo tiempo, se entiende que esta supone privilegio por el acceso al campo que conlleva el disponer de contactos con estudiantes, tutores/as y autoridades institucionales.

Este condicionante en el marco de las actividades de investigación requiere una necesaria vigilancia en relación a la producción de datos y documentos. Al mismo tiempo, es importante destacar que las tareas realizadas en el marco de las actividades laborales en el equipo técnico implican el asesoramiento y acompañamiento de personal especializado en el campo de la educación de jóvenes y adultos, complementado con la participación en un equipo de investigación con amplia trayectoria en la temática. Por su parte, el acompañamiento de director y codirector en el proceso de formulación y elaboración del trabajo final de grado significó reforzar la vigilancia epistemológica y objetivar la relación entre investigador y objeto de estudio.

En el caso particular de la realización de las entrevistas, se sostiene que al configurarse las mismas en una relación social en la que juegan posiciones y relaciones de poder (Marradi et al., 2012, p. 219), cobra vital importancia el reconocimiento de éstas por parte del investigador. Con este criterio y teniendo en cuenta la trayectoria laboral propia como tutor disciplinar en el PAEBJA, uno de los principios de selección para las y los entrevistados fue el no haber ejercido como docente en sus cursos en el transcurso de los ciclos 2018/2019.

### 2.3 Análisis de fuentes secundarias

Una primera etapa del proceso de investigación estuvo dada por el análisis de los datos obtenidos (en tanto fuente secundaria) a partir de los relevamientos realizados por el equipo técnico del PAEBJA en el marco del seguimiento y planificación de la modalidad implementada en el año 2020.

Dichos relevamientos consistieron en el envío de cuestionarios auto administrados en diversas ocasiones a lo largo del primer cuatrimestre del ciclo 2020, en los que se recolectó información sobre:

- Edad y Sexo
- Disponibilidad de equipos informáticos
- Disponibilidad y características de la conexión a internet

A su vez, este relevamiento habilitó a reconocer la distribución territorial de la población estudiantil en relación a los centros de tutoría.

Estos datos permitieron caracterizar a la población estudiantil del nivel secundario del PAEBJA en el año 2020. La misma consistía en poco más de 500 estudiantes distribuidos entre segundo y tercer año, ya que la inscripción a primer año quedó suspendida ante la emergencia sanitaria decretada en marzo de ese mismo año.

Sobre las edades de los estudiantes, se observa una importante variación que va desde los 18 a los 94 años. Al desagregar la distribución encontramos que el 95% de los y las estudiantes es menor a 75 años, mientras que el 68% se puede encontrar en el rango entre 25 y 54 años. En cuanto al género, el 69% de las estudiantes se considera mujer. Estos datos se corresponden con las características enunciadas en las entrevistas realizadas a miembros del equipo.

Los datos relacionados con las condiciones de disponibilidad y acceso a tecnologías se presentarán en el próximo capítulo. En esta instancia se hace relevante dar cuenta de la caracterización en la medida en la que permitió seleccionar los dos centros de tutorías para la construcción del caso a estudiar. Al mismo tiempo este espectro de experiencias permitió construir los criterios de selección de sujetos para la realización de las 11 entrevistas que constituyen el corpus del presente trabajo.

## 2.4 Entrevistas semi estructuradas

La entrevista semi estructurada se caracteriza por poseer una serie de ejes conductores que se plasman en una guía de entrevista realizada con antelación al encuentro. Estas guías no se constituyen en un cuestionario ordenado y cerrado, sino que el recorrido por los tópicos seleccionados se va construyendo en el proceso mismo de la entrevista. Piovani (2012) sostiene que la guía funciona como “un recordatorio, una ayuda instrumental que permita cubrir los temas relevantes de acuerdo con los objetivos de la investigación pero sin imponer un orden determinado ni limitar de modo rígido las cuestiones a tratar” (p. 223). El autor recupera la relevancia de la entrevista como técnica al permitir el acceso a “situaciones no directamente observables” (p. 220), al mismo tiempo que habilita a conocer la perspectiva de los entrevistados sobre sus experiencias recientes. Por lo tanto, el foco en la realización de las mismas estuvo puesto en la reconstrucción narrativa de sus prácticas como estudiantes y con relación a las tecnologías utilizadas.

Es importante destacar que, con la flexibilidad propia de las estrategias de recolección de datos de corte cualitativo, estas guías se fueron construyendo y reconstruyendo de forma dinámica en el proceso de trabajo de campo, a partir de ir reconociendo emergencias y recurrencias. Todas las entrevistas fueron realizadas entre los meses de octubre/2020 y febrero/2021, particularmente aquellas a realizadas a estudiantes se realizaron posteriormente a la finalización del cursado, es decir, desde diciembre de 2020.

Se realizaron las siguientes entrevistas:

- **2 Entrevistas a informantes claves**, administrativa en el equipo técnico y autoridad en la toma de decisiones desde la creación del programa hasta el año analizado en este trabajo.
- En este caso, el guion de entrevista se construyó con los siguientes ejes:
  - Historia y Creación del PAEBJA
    - Objetivos del programa
  - Caracterización de las prácticas educativas
  - Percepción en torno a la integración de TIC en educación de adultos
  - Cambios en el 2020
    - Decisiones y criterios puestos en juego
    - Forma de organización y trabajo

- **1 Entrevista a docente del programa**, con experiencia en las aulas durante los años 2017, 2018 y 2019. Al mismo tiempo, participó de la formulación de la propuesta virtual durante el año 2020.
- Ejes de la entrevista:
  - Experiencia de trabajo en el programa. Formas de comunicación, prácticas docentes.
  - Caracterización de las prácticas educativas
  - Percepción en torno a la integración de TIC en el cursado hasta el año 2019
  - Cambios en el 2020
    - Decisiones y criterios puestos en juego
    - Forma de organización y trabajo
    - Prácticas docentes en la modalidad emergente
- **2 Entrevistas a tutorxs estudiantiles**, con el objetivo de dar cuenta a la configuración de las prácticas hasta el año 2019, en particular a partir de la reconstrucción narrativa de la cotidianeidad del cursado y las formas de comunicación puestas en juego
- Ejes de las entrevistas:
  - Experiencia como tutores. Prácticas efectivas y función del tutor
  - Modos de comunicación.
  - Uso de TIC en el cotidiano. Uso en clases.
  - Experiencias propias con TIC. Cuál fue su experiencia en el marco del aislamiento
- **9 Entrevistas a estudiantes**, seleccionados/as a partir de los criterios enunciados previamente. Se contactó a estudiantes de 2 (dos) centros de tutorías, de 25, 26, 26, 38, 52, 56, 59, 61 y 70 años de edad. Si bien se priorizó la entrevista individual, en uno de los casos y por conveniencia de las entrevistadas se realizó de forma simultánea a dos personas<sup>15</sup>.
- Ejes de las entrevistas:
  - Experiencias en el cursado del programa en la modalidad presencial y no presencial
  - Disponibilidad de dispositivos, trayectorias de disponibilidad.
  - Trayectorias educativas propias y familiares.
  - Experiencia con TIC en el marco del aislamiento. Condiciones laborales, comunicación con familiares, actividades de ocio, participación en redes sociales, trámites.

---

<sup>15</sup> A su vez, ésta conveniencia y la solicitud de realizar la entrevista de forma simultánea por las dos estudiantes da cuenta de algunas de las estrategias desplegadas en la realización de actividades que emergieron como relevantes durante la realización del trabajo de campo sobre las que se profundizará en los próximos capítulos.

## 2.5 Sobre el análisis de los datos cualitativos

La última etapa se dedicó a la escritura del presente informe y el análisis e interpretación de los datos obtenidos a partir de las entrevistas realizadas, en línea con el marco referencial y los objetivos propuestos. Para este análisis se utilizó el software desarrollado para el análisis de datos cualitativos llamado ATLAS.Ti. El mismo habilita el análisis transversal del corpus empírico al permitir clasificar por categorías para luego identificar recurrencias.

Utilizando esta herramienta se realizó una codificación del corpus de entrevistas con dos criterios simultáneos. Por un lado, uno construido a partir de la selección de códigos seleccionados a priori en relación con las categorías propuestas en el marco conceptual presentado en el capítulo anterior. Al mismo tiempo, el proceso de lectura implica reconocer los emergentes y recurrencias propias de la experiencia analizada, lo que se constituye en una segunda fuente de códigos.

Las relaciones conceptuales entre códigos propios y emergentes en la construcción de las categorías es lo que permite dar cuenta de la particularidad del caso problematizado en los análisis presentados a continuación. Al mismo tiempo, este proceso implica la actualización y reordenamiento del marco conceptual confeccionado, en correlación con la construcción del objeto de estudio.

En este capítulo se presentaron las decisiones metodológicas que dieron lugar a la estrategia aplicada, la cual se define como un estudio de caso con predominancia de métodos cualitativos. Al mismo tiempo se describió el corpus empírico utilizado, así como los criterios con los que se llevaron a cabo las entrevistas realizadas. Por último, se presentaron las líneas generales del plan de análisis de datos llevado a cabo. Los próximos capítulos presentarán los resultados y hallazgos obtenidos en este proceso.





# Capítulo 3

## La educación a distancia no planificada

Este capítulo se enfocará en la modalidad puesta en práctica por el PAEBJA en respuesta a los condicionamientos impuestos ante la emergencia sanitaria por COVID-19 en el año 2020, a partir de describir diversas dimensiones y poner en relación las categorías propuestas con el corpus empírico del presente proyecto.

El primer apartado estará destinado a describir la organización de cursado propuesta para el nivel secundario por el equipo del PAEBJA. Se complementará con la descripción de los criterios puestos en juego en los procesos de toma de decisión extraídos de las entrevistas realizadas a miembros del equipo técnico. Al mismo tiempo y a partir del análisis de los relevamientos realizados se dará cuenta de las condiciones de acceso a tecnologías digitales de estudiantes a principios de 2020.

En la segunda parte se presentan los hallazgos en relación a las experiencias concretas de cursado de las y los estudiantes. En este punto cobran relevancia diversos emergentes que dan cuenta de las formas de apropiación puestas en juego, tales como estrategias colectivas e individuales sostenidas por estudiantes con el objetivo de la continuidad del cursado y la integración de soportes y tecnologías múltiples (digitales y no digitales) en la realización de actividades. Por último, se recuperarán las distintas concepciones que conviven y disputan el funcionamiento concreto de los grupos de WhatsApp<sup>16</sup>, que se constituyeron en la herramienta central para el funcionamiento del PAEBJA en el año 2020.

---

<sup>16</sup> “WhatsApp Messenger (o simplemente WhatsApp) es una aplicación de mensajería instantánea para teléfonos inteligentes (...). La aplicación permite enviar y recibir mensajes mediante Internet, así como imágenes, vídeos, audios, grabaciones de audio (notas de voz), documentos, ubicaciones,

### 3.1 La educación en la urgencia

Se propone denominar *modalidad a distancia no planificada* a la diversidad de respuestas institucionales surgidas en el marco de los cierres repentinos de instancias educativas presenciales. En este caso en particular interesa describir cómo se configuró esta modalidad en el PAEBJA, cuáles fueron sus principales características y los criterios con los que se construyó esta respuesta. A modo de crónica, este relato será construido a partir de poner en relación las entrevistas realizadas al equipo técnico con la sistematización de la experiencia propia en tanto participante del mismo. Se complementará la descripción de la modalidad aplicada con información estructural, que da cuenta de las condiciones de acceso a tecnologías digitales de la población estudiantil. Esta presentación se enfoca no sólo en dimensiones asociadas al acceso como disponibilidad de equipos y características de la conexión a internet, sino que también se observan categorías propias de la brecha de *usos* que emergen en los criterios postulados por el equipo técnico como condicionantes.

#### Organización del cursado

El cursado del ciclo lectivo 2020 del PAEBJA estaba planificado para la primera semana de abril. Durante el mes de marzo el programa se encontraba en instancia de inscripción, por lo que el ASPO decretado el día 20 de ese mes implicó la suspensión de la misma. Ante este escenario de incertidumbre el equipo técnico decidió iniciar las actividades sólo para estudiantes de segundo y tercer año, quienes tenían al menos un año de experiencia de cursado previa. Si bien existió luego una cohorte 2020, la inscripción a la misma se realizó a finales de ese año y a partir de la experiencia obtenida al “estabilizar” la modalidad. De esa manera, aunque la actividad con primer año se dio en el marco de la respuesta a la emergencia sanitaria no se considera a la

---

contactos, gifs, stickers, así como llamadas y videollamadas. (...) Según datos de principios del año 2020, es líder en mensajería instantánea en gran parte del mundo.” (<https://es.wikipedia.org/wiki/WhatsApp>).

Incluye además la función de crear grupos de chat de hasta 250 personas, además de la posibilidad de compartir “estados”, función sobre la que se profundizará en el capítulo 4. Es importante destacar que para el año 2020 y en base a acuerdos con compañías telefónicas en muchos casos los envíos de mensajes de texto no implicaban consumo de paquetes de datos móviles, lo que implicaba un uso “ilimitado” de esta función.

misma como una modalidad *no planificada*. Similar situación podría plantearse con respecto a la actividad realizada en el año 2021.

La modalidad a distancia *no planificada*<sup>17</sup> fue puesta en práctica a partir de dos procesos simultáneos: por un lado, la construcción de una instancia de comunicación con las y los estudiantes; por el otro, la organización y envío de actividades que permitan el comienzo de cursado y la acreditación del ciclo lectivo.

**Para la organización de una instancia de comunicación** con las y los estudiantes, ante la imposibilidad de habilitar las instancias presenciales, se propuso el “ingreso” de miembros de equipos a los grupos de WhatsApp preexistentes, en los que los estudiantes se comunicaban con sus tutores estudiantiles. Es importante destacar en este punto que, ante la decisión de suspender toda instancia presencial a lo largo del año, la relación del programa con las y los tutores estudiantiles quedó discontinuada. Según las personas entrevistadas esta suspensión e ingreso de otros miembros del equipo a los grupos fue considerada como una “invasión” por parte de los estudiantes.

“Y bueno, este año con la virtualidad es como que nos cambió todo. Y costó adaptarse y costó ingresar a los grupos, porque vos pensá que ellos adoraban a sus tutores estudiantiles y de repente les caímos nosotros en el grupo invasivamente” (Entrevista 2 a miembro de equipo)

“y retomo con lo que deje anteriormente, de decir qué nos costó con esta virtualidad, que vos me preguntaste, de qué bueno, que costó incluirnos en los grupos. Porque ellos tenían sus referentes por lo menos de un año ya transcurrido con segundo y tercer año con dos años con el mismo tutor, y de repente aparecimos nosotros” (Entrevista 2 a miembro de equipo)

Se sostiene que esta resistencia, es parte de las dinámicas que se analizarán con respecto a las disputas, del orden de las *regulaciones*, con relación al sentido y funciones de los grupos de WhatsApp, donde también entran en juego las dinámicas de anclaje y acompañamiento construidas al interior de los grupos. En los próximos apartados se profundizará sobre esta hipótesis.

---

<sup>17</sup> En adelante se utilizarán como sinónimos “modalidad virtual”, “cursado virtual” o simplemente “virtualidad”, atendiendo a las denominaciones surgidas en las entrevistas

**Con respecto al envío de materiales y actividades** (lo que constituye el dictado de clases), se desarrolló a partir de comunicaciones, cuadernillos teóricos y actividades en formatos digitales. Semanalmente se realizaron envíos de módulos teóricos en formato de texto, para los que se utilizaron enlaces a documentos en Google Drive<sup>18</sup> mientras que para la resolución de consignas y entrega de actividades se recurrió a formularios auto gestionados para responder de forma online utilizando Google Forms, otra prestación del ecosistema de Google.

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<sup>19</sup>. Es en esta etapa que tienen lugar los primeros relevamientos acerca de las condiciones de disponibilidad y acceso de TIC por parte de estudiantes.

Al mismo tiempo comienzan a emerger las primeras problemáticas con relación a las condiciones de trabajo, las limitaciones de los equipos y las formas de acceder a los materiales, como la finitud del almacenamiento disponible en los celulares, la dificultad de WhatsApp para sostener registros a mediano plazo, la pérdida de actividades, etc.

“Se manda el formulario... digamos, se manda la clase, dependiendo el año que sea y después si hay consultas generalmente por privado o algún que otro lo plantea en el grupo... y algunos que ya se conocían debatían entre ellos, pero siempre se trataba de una mirada nuestra, digamos. Como para redondear. O si no alguna consulta por privado siempre hay.” (Entrevista 2 a miembro de equipo)

---

<sup>18</sup> “Google Drive es un servicio de alojamiento de archivos que fue introducido por la empresa estadounidense Google el 24 de abril de 2012. (...) Cada usuario cuenta con 15 gigabytes (GB) de espacio gratuito para almacenar sus archivos, ampliables mediante diferentes planes de pago.” ([https://es.wikipedia.org/wiki/Google\\_Drive](https://es.wikipedia.org/wiki/Google_Drive))

Además, este otorga la posibilidad de compartir enlaces a documentos alojados para su lectura mediante interfaz web. El ecosistema Google Drive incluye diferentes aplicaciones que permiten realizar tareas de ofimática (bajo los nombres “Docs” “Calc” y “Spreadsheets”) y un servicio de formularios web integrado llamado Google Forms

<sup>19</sup> Para el trabajo curricular se conformó un equipo integrado por docentes que habían participado en instancias previas en el programa. Vale la aclaración de que el objeto construido y la propuesta analítica del presente trabajo no incluyen la dimensión pedagógica de la modalidad, por lo que no se hará hincapié en este punto.

“Quizás con el transcurrir del tiempo no tanto ya, pero desde el principio sí. Siempre que como se hacía esto, como se hacía el otro. Cómo abro, hasta que llegamos, que el formulario si no lo termina de completar todo se le va a borrar, digamos que se fue descubriendo en el transcurrir de los meses distintas cosas, reenviar... Ah, y otra cosa importante. es reenviar permanentemente las actividades, porque la memoria del teléfono no alcanzaba para todo. O para todos en casa. O la memoria de mi teléfono no da. Entonces, no sé, tenían un montón de actividades, unos chats, que se yo, y se borraba todo. Muchos que cambiaban el teléfono, mucho que se le rompían el teléfono, quizás era agregar gente, sacar gente, mientras tanto poneme a mi marido poneme a mi hijo, entonces poner, sacar, se me rompió el teléfono, hasta que compre uno...” (Entrevista 2 a miembro de equipo)

Sobre los criterios aplicados para sostener esta modalidad y no usar otras herramientas como video llamadas o servicios de video en streaming, se sostuvo que ante las limitaciones en materia de conectividad por parte de los estudiantes estas propuestas se constituirían en excluyentes:

“La de este año? Bueno, yo creo que por una cuestión de recursos. (...) que este formato no gasta muchos datos, tratamos de no poner muchos gráficos que no sean muy pesados, tratamos de no enviar muchos videítos... tratamos, por decirlo así, que sea lo más económico posible. Y bueno que pueda estar en acceso. Al alcance de todos. No todos tienen wifi en su casa. No todos tienen su teléfono personal. este año estuvieron los chicos en la casa. la mayoría tiene hijos, sobrinos, quien sea... entonces por ejemplo las tareas te llegan al teléfono. Yo tenía una y se me llenaba, imagínate el que tiene 3 o 4 grados distintos. Le sumas el zoom, que seguramente muchos chicos tuvieron, más las tareas de estos adultos que están estudiando... Satura todo... Entonces era... eso que era. permanentemente me mandan la actividad de historia, de esto del otro... y bueno, y venía también luego el registro de entregas, entonces cuando llegaba el registro de entregas el que no estaba, el que quizás había enviado mal el formulario” (Entrevista 2 a miembro de equipo)

Aparecen en estos criterios consideraciones asociadas a las dimensiones propias de las brechas *de acceso*, tales como la disponibilidad y capacidad de equipos y conexiones. Por el otro lado también se problematizan características propias de las brechas *de uso*, como las condiciones en las que se puede acceder a los equipos, uso compartido de los mismos, limitaciones asociadas a las tareas de cuidado, etc.

Se sostiene que el principio de accesibilidad aplicado en este contexto es propio de la cosmovisión de la EDJA. Esta aparece reflejada al consultar a miembros del equipo sobre los primeros años del programa:

“M: Creo que siempre hemos cuidado... en eso el centro siempre fue el estudiante. y si creo que hubo un... creo cada vez más viendo algunas cuestiones en la última reunión, creo que sí... bueno, porque tiene que ver con la puesta en marcha. Uno prioriza determinadas cuestiones, en ese momento priorizamos que los estudiantes se sientan acompañados (...) Creo que recién ahora la pandemia nos está poniendo en esa situación de poder pensar cómo trabajar efectivamente en una propuesta de adultos” (Entrevista 1 a miembro de equipo)

En la próxima sección se presentarán datos correspondientes a las condiciones de acceso y uso de las y los estudiantes durante el primer cuatrimestre de 2020, obtenidos a partir de los relevamientos realizados por el equipo técnico a lo largo de ese año.

### Las condiciones de acceso y uso

La categoría de acceso se refiere a la disponibilidad de primer orden de las tecnologías, tales como el acceso físico, la capacidad y condiciones en las que estas se presentan. En este caso, se refieren al *acceso* los relevamientos relacionados a la presencia de equipos (celulares y computadoras) en los hogares y las características de las conexiones (disponibilidad de conexión banda ancha o conexión a red móvil con paquetes de datos).

Con respecto a las condiciones de uso, estas se asocian a la forma en las que las tecnologías se integran a la vida cotidiana, en una dinámica asociada a la presencia de recursos culturales y sociales que configuran las oportunidades y posibilidades de uso efectivo. En este caso y teniendo en cuenta el foco en las prácticas educativas de las y los estudiantes se analizarán las *condiciones de uso* al poner el foco en las situaciones familiares en las que se acceden a los mismos. La información disponible nos habilita a dar cuenta de categorías como el uso compartido de los equipos al observar datos sobre la presencia en hogares de familiares a cargo en condiciones de cursado.

### **Acceso: Conectividad y Dispositivos disponibles**

Sobre los dispositivos disponibles, el relevamiento permite 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. Como se mencionó previamente haciendo referencia al informe presentado por la CEPAL en el marco de la emergencia sanitaria<sup>20</sup>, la brecha en el acceso a las tecnologías supone una forma de exclusión en la participación de las actividades educativas ya que el espectro de prácticas posibles con un celular es mucho menos a aquel habilitado por equipos más complejos como una computadora.

Esta relación también se puede analizar al observar la calidad de la conexión a internet, y particularmente aquella asociada al régimen de datos de la misma, ya que las redes móviles en argentina responden a planes de datos medidos (compra por paquetes o prepago con cuotas de consumos), situación contraria a la observada con las conexiones domiciliaria o de banda ancha que son de uso ilimitado. En este punto, los datos obtenidos 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).

En un trabajo anterior (Bearzotti, 2021) se analizaron los datos disponibles para el cuarto trimestre de 2019 del Módulo de Acceso y Uso de Tecnologías de la Información y Comunicación de la Encuesta Permanente de Hogares (EPH - MAUTIC). En esa ocasión se observó la relación entre presencia de computadoras en hogares, conexión a internet banda ancha, nivel socioeconómico familiar y decil del ingreso, reforzando la hipótesis de que las brechas digitales tienen una correlación con desigualdades estructurales y son parte de la distribución global de capitales.

### **Usos: Las condiciones sociales del acceso**

Los datos recolectados permiten dar cuenta de otra dimensión pertinente en el análisis de las condiciones de acceso a los equipos en el contexto de emergencia asociado a las tareas laborales y de cuidado. Al encontrarse la totalidad del sistema educativo nacional en cierre de actividades presenciales, todas las modalidades y

---

<sup>20</sup> “Universalizar el acceso a las tecnologías digitales para enfrentar los efectos del COVID-19” (2020b)

niveles se vieron afectados por “la virtualidad”. En simultáneo, muchas de las tareas laborales debieron migrar a entornos virtuales, en algunos casos bajo régimen de teletrabajo<sup>21</sup> mientras que en otros casos la mediación de las actividades laborales por herramientas digitales implicó una estrategia de emergencia ante la imposibilidad de ejercer otras actividades. Un ejemplo de esto es el uso de grupos de WhatsApp para venta de productos varios (se profundizará sobre esto en futuros apartados).

En este contexto el uso cotidiano de los equipos y las conexiones se vio condicionado por la necesidad de *negociar* entre diferentes actividades (escolares y laborales, entre otras) con el resto de los miembros de las familias.

“M: Escuela virtual en el 2020. Pero sí, si van a la escuela y fue muy... denso (...) Eran 20 o 30 hojas por día de tareas, bah era semanal. Entonces yo hacía lo que podía.” (Entrevista 4 a estudiante)

“M: Todas por WhatsApp, las mandaba la seño ya lista, así imprimirlas en nuestra casa Tengo la suerte de tener computadora e impresora, las imprimía todas las que mandaba, pero me pareció mucha cantidad (...) así que bueno, todo el material se cargaba ahí, pero llegó un momento en que se empezaron a quejar los papás porque era una saturación a todas las memorias de todos los teléfonos” (Entrevista 4 a estudiante)

En uno de los relevamientos se indagó sobre convivientes que se encontraban cursando alguna instancia educativa en el periodo analizado. En este punto, se pudo comprobar que el 70% de las y los estudiantes convivían con alguien cursando alguna modalidad educativa de forma virtual.

Además de observar que en la mayoría de los casos los equipos eran compartidos (es decir, la disponibilidad no es un absoluto) se desagregaron los datos de modo de dar cuenta de la relación entre las y los estudiantes y los convivientes que se encontraban cursando. El 74% de los familiares cursantes eran hijos, de los cuales al menos el 65% se encontraba cursando educación primaria o secundaria. Estos datos permiten inferir la representatividad de los extractos previamente presentados. Al

---

<sup>21</sup> Si bien el régimen de teletrabajo existe como una modalidad legalmente regulada desde el año 2021, ésta aparece como una solución factible para sectores minoritarios de la población, particularmente asociados a tareas que requieren alta calificación y al mundo del trabajo registrado (CEPAL, 2020b).



mismo tiempo, emergen ciertas representaciones sobre las prioridades de usos que dan cuenta de la distribución al interior del hogar:

“N: ella tiene una notebook, pero los nenes, tiene dos nenes, pero ellos también estaban con el zoom, entonces no la podía usar, y por más que fuera el fin de semana que la usaba no, era una cosa que...” (Entr. 1 a estudiante)

“M: Si, la tuve que comprar. Si porque bueno, al principio como a todo padre nos agarró sin impresora (...) compre para mi casa, pero bueno, era para los chicos, para hacer la tarea” (Entrevista 4 a estudiante)

Se observa que aparece como prioritario el acceso a la escolaridad, en este caso mediada por tecnologías digitales, por parte de las y los menores. De este modo, el uso educativo por parte de adultos ocupa un lugar marginal en la distribución de los tiempos y capacidad de uso de los equipos, según el trabajo de campo realizado.

### **3.2 Cursar en la modalidad a distancia no planificada**

Analizar 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. Este apartado presenta las estrategias emergentes de las prácticas observadas a partir de las entrevistas realizadas.

#### **Las condiciones de acceso extendidas**

La primera estrategia que se observa a partir de las prácticas de las y los estudiantes en este contexto es la de resolver colectivamente las actividades, en muchos casos a partir de gestionar la disponibilidad de TIC de forma colectiva.

“Había una señora (..) que a veces enviaba y enviaba bien y hay veces que justo se quedaba sin datos o trataba de usar el wifi de la esquina, de la vecina. Entonces iba a veces y si enganchaba bárbaro, pero a veces no enganchaba y ella se quedaba con la duda si se había enviado la tarea o no” (Entrevista 2 a miembro de equipo)

“A: Las leía, para colmo... vista cero... entonces la otra chica las imprimía, entonces yo pasaba por su casa, hacia fotocopia y las leía para poder verla bien porque si yo con el celular estaba así, no pasaba, encima es chiquito, pero... bueno, me lo imprimía y de ahí leía” (Entrevista 2 a estudiante)

Los encuentros en fin de semana para trabajar se realizaban en los hogares de quienes contaban con acceso a conectividad (en el caso del fragmento citado, una estudiante buscando conexión wifi), artefactos específicos, o con disponibilidad de 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 al tener un televisor en el comedor disponible con un dispositivo inteligente (Chromecast<sup>22</sup>), esto les permitía ver en conjunto vídeos en internet (YouTube<sup>23</sup>) para ayudarles a comprender el tema trabajado. Esto da cuenta de una gestión colectiva o grupal de las condiciones de acceso que permitió continuar con sus prácticas educativas.

Este tipo de estrategias se pudo observar en los grupos en los que las condiciones de acceso no eran óptimas para la realización de las actividades, ya que en los estudiantes de mayor nivel socioeconómico las condiciones de acceso se resolvían de forma individual, dando cuenta de la relación postulada entre capital económico y disponibilidad de tecnologías digitales.

### **La recurrencia a especialistas de cercanía**

Esta diferencia con respecto a la movilización de recursos individual y colectiva para la resolución de las actividades también puede observarse en las distintas apelaciones a “personas especializadas” para la resolución de problemas o actividades.

“L: (...) preguntando en mi caso a mi nieta que ahora va a empezar la universidad, preguntándole a ella, a mi hija esta que es ingeniera en sistemas, esa amiga que es de física y ya no me acuerdo que materia... la de matemática

---

<sup>22</sup> “Google Chromecast es un dispositivo de reproducción audiovisual (multimedia) en red fabricado por Google (...) Básicamente es un punto de acceso Wifi, con enchufes intercambiables USB y HDMI, que una vez conectado a un televisor con entrada HDMI y configurado (...) desde un teléfono móvil Android replica al televisor las páginas web que se ven; en el caso de YouTube y Netflix, éstas envían la señal de vídeo.” ([https://es.wikipedia.org/wiki/Google\\_Chromecast](https://es.wikipedia.org/wiki/Google_Chromecast))

<sup>23</sup> “YouTube es un sitio web de origen estadounidense dedicado a compartir videos. Presenta una variedad de clips de películas, programas de televisión y vídeos musicales, así como contenido amateur como video blogs y YouTube Gaming. Las personas que crean contenido para esta plataforma generalmente son conocidas como youtubers” (<https://es.wikipedia.org/wiki/YouTube>)

mi marido porque haya sido contador de banco él me ayuda con matemática porque yo no entiendo un poco de matemática y me fueron ayudando así” (Entrevista 5 a estudiante)

“M: Enviado, enviado le ponía. Después tuvimos dos materias que creo que podía hacerse una consulta” (Entrevista 2 a estudiante)

“G: que por ahí compartimos algunos trabajos... teníamos al tutor siempre por WhatsApp, que lo que no entendían, que esto, que el otro... y eso facilitó un montón” (Entrevista 3 a estudiante)

Mientras que en estudiantes de posiciones más capitalizadas se puede observar un importante acceso a familiares y conocidos, en otros casos abundan las referencias al interior de los grupos, a figuras propias del programa (como las tutorías propuestas por docentes, con horarios de consulta disponibles) y también aparecen personas *especializadas* que ejercieron tareas de acompañamiento en diferentes barrios. El carácter “de cercanía” propuesto en el título refiere a esta constitución territorial de las referencias.

“N: Claro, entonces yo le pregunté si estaba bien, porque claro, resulta que porque yo no sé mucho... digamos, me gusta, la señora acá la vecina de la esquina ella enseña particular, todo, yo hablaba con ella le digo... (...)” (Entrevista 1 a estudiante)

“A: se lo lleve a una chica a donde voy a trabajar entonces ella me lo paso en la computadora, ella no la hijita y me lo imprimió, me dice ahí está imprimido, ah, pero lo tengo que mandar por mail... ahh, no te preocupes, vení que yo te lo mando dice, vení que lo hacemos acá” (Entrevista 1 a estudiante)

Lo interesante de estos casos es que son figuras con funciones difusas, que “te ayudaban a mandar el mail” o “tienen impresora”. De este modo, las formas de participación en el cursado ante la dificultad de acceso a recursos se resolvieron con anclajes que tomaron distintas formas en los distintos territorios ante el contexto de pandemia.

## El papel del papel

Al consultar sobre la realización de actividades, la mayoría de las y los entrevistados sostuvo la necesidad de trabajar en un soporte en papel para llevar adelante la escritura de las actividades.

“MI: no, mayormente yo por ejemplo tenía el mataburro yo le digo, tenía mi papelito yo hacía primero manualmente, todo. El no. Yo manualmente lo hacía todo ahí y veíamos la opinión de él y mi opinión y lo hacíamos y nos poníamos y contestamos” (Entrevista 7 a estudiante)

“A: Si, porque por el teléfono no es lo mismo, porque se te cae...” (Entrevista 1 a estudiante)

“N: Y se te pasa y todo... Y teníamos un cuaderno que nosotras desde el teléfono pasábamos todas las preguntas al cuaderno. Entonces fotocopiábamos las cosas, y el celular ya al último lo usábamos simplemente para pasar las tareas terminadas, porque nosotros contestamos primero en las hojas que habíamos hecho todas las preguntas y después lo pasamos al coso, para... porque no podés ir fijándote, no teníamos otra cosa para mirar nosotras más que el celular. Por ahí si hubieras tenido computadora leía de la computadora...” (Entrevista 1 a estudiante)

Es interesante que esta práctica aparece tanto en casos en los que existe el acceso a una computadora como en los que no, configurándose en una dificultad asociada tanto al nivel de los usos como al de acceso.

Si bien el papel habilita prácticas que en el celular se hacen difíciles, como las de copiar textos, seleccionar fragmentos y escribir y corregir textos, en los discursos de muchos estudiantes la computadora apareció como un lugar incómodo o ajeno, dando lugar a acercamientos característicos del uso visitante, postulado anteriormente, en los que la práctica con la tecnología se configura de forma instrumental.

“A: La use el tiempo es porque justo cuando la trajeron era para hacer la monografía, pero escribía a mano yo, era para buscar información nomas” (Entrevista 1 a estudiante)

“N: es como que yo por si tocaba un botón se rompía, nunca la toque...” (Entrevista 1 a estudiante)

La observación que surge en este punto es sobre quiénes son las y los estudiantes que realizaron las actividades completamente en medios digitales. Como se sostuvo

anteriormente, el muestreo intencional llevado a cabo con la selección de entrevistados tuvo como objetivo dar cuenta de la variedad de experiencias presentes en el cursado. En este caso se pudo observar que, si bien quienes realizan las actividades de forma completamente digital son en su mayoría jóvenes, esta relación con los dispositivos no está dada por su condición generacional, sino que parece estar asociada a sus trayectorias de acceso y uso: se prescinde de las tecnologías alternativas en los casos en los que hay acceso a una computadora y este acceso es individual (computadora propia en contraste con equipos compartidos). Al mismo tiempo y en términos temporales este acceso no es reciente, sino que está asociado a trayectorias familiares en las que la disponibilidad en el hogar está naturalizada (“siempre hubo computadora e internet”). Se profundizará sobre esta distinción del orden de los usos en el próximo capítulo.

### **Sobre el anclaje en los grupos (también de WhatsApp)**

Se observa una dinámica de resolución de actividades de forma colectiva, utilizando para ello el grupo de WhatsApp como herramienta o espacio. Esta metodología de trabajo emula de cierto modo una dinámica que previamente se daba con el cursado presencial. Interesa recuperar este emergente porque se pudo observar que en algunos casos implica la demanda de cierta desregulación, por parte del programa, que habilite a que sean las y los estudiantes quienes definan la función de los grupos virtuales. Este interés en ocasiones entra en conflicto con otras visiones en torno al funcionamiento “correcto” o esperable del grupo. Se da cuenta de diferentes acepciones del grupo de WhatsApp.

Por un lado, se puede encontrar el grupo pensado como espacio de trabajo grupal. En esta dinámica la participación está pensada desde y para la resolución colectiva de las actividades, la participación en clave de debate o puesta en común. Se podría denominar a este grupo *de trabajo*. Se puede observar que esta modalidad 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. De todos modos, es importante destacar que esta dinámica en los grupos virtuales existe en el contexto previo a la pandemia (de hecho, son pocos los que se crean específicamente en el 2020) pero la actividad en los mismos era

marginal, mientras que durante la modalidad virtual se constituyeron en el único espacio posible de participación.

“G: las hacía solo, sólo que antes de pasarlas las consultábamos con nuestros compañeros, pero fue así, fue así... por ahí por machete, en el sentido manuscrita y bueno, nos pasamos mensajitos y está bien, está bien, como la viste, no, pero me parece así, entonces una vez que corregimos eso la pasábamos” (Entrevista 3 a estudiante)

“G: ya faltando poco más o menos en diciembre que se empezó a abrir un poquito más nosotros tomamos la decisión de juntarnos una vez a la semana, éramos 5, juntarnos una vez a la semana para repasar y tratar de hacer las cosas juntos” (Entrevista 3 a estudiante)

“L: Y ahí nos preguntamos... che... cuál fue la respuesta, entonces ahí nos decíamos che, en la respuesta tanto pone tanto, directamente nos lo pasábamos” (Entrevista 5 a estudiante)

El funcionamiento de este tipo de grupo convive con las otras dos modalidades que se pudieron identificar en el trabajo de campo: el grupo pensado como *canal de comunicación oficial*, aquel en el que sólo deben estar las comunicaciones institucionales, actividades y enlaces con el objeto de garantizar el acceso de quienes no participaban activamente, sino que accedían paulatinamente al mismo en clave de *visitantes*.

“MI: Porque si, llega un momento que cansa. cansa cuando no se habla del contenido de la escuela, que para eso era la función. Escuela y nada más. Pero la llevas, a veces hubo momento que yo me quería ir del grupo, pero no me iba por la información, yo sabía que si salía del grupo no iba a saber nada, ni que materia seguíamos, ni que se había realizado... entonces aguantaba comentarios de compañeros que nada que ver con la escuela, pero bueno” (Entrevista 7 a estudiante)

“L: (...) porque como estoy en un grupo me tengo que quedar en el molde, pero bueno, después ya nos dijeron, nos pidieron por favor que no mandamos nada que no fuera dentro del programa, no es cierto? Bueno, nos calmamos, pero por ahí arrancamos otra vez y ya nos retaban de nuevo, pero entre nosotros, no sabes...” (Entrevista 5 a estudiante)

Por el otro lado, el grupo pensado como *punto de encuentro*, mucho más asociado a la dinámica de *habitar* espacios colectivos. En esta última configuración cobra importancia la participación activa, la presencia en clave de ocio y son de participación

exclusiva de estudiantes (aunque en algunos casos pueden incluir docentes o tutores aceptados grupalmente).

En los grupos *punto de encuentro* es donde se constituyen actividades en el espacio digital, como los envíos semanales de cadenas, la venta de productos, e incluso la circulación de actividades de forma “libre” en un espacio asociado a la “no vigilancia” de docentes o tutores<sup>24</sup>.

“G: Ehh, quizás había uno solo, pero nosotros armamos por el tan solo hecho de que por ahí mandamos mensajes, una cargada, un buen día, que por ahí a lo mejor el grupo número 1 era el que ahí pasaban todas informaciones, que a lo mejor no sé si les gustaba o no les gustaba, entonces evitamos eso, armamos un grupo entre los compañeros nomas que somos 5 o 6... (...) nos comentamos, que mi familia, que mi hermana tiene Covid, cuidate, necesitas algo... a ver... lo armamos por... lo terminamos armando por una forma, pero terminó siendo muy productivo porque terminamos siendo más que compañeros porque a ver, no terminamos ofreciendo ayuda uno al otro porque tan solo de la pandemia está” (Entrevista 3 a estudiante)

“L: Entonces se armó un grupo, solamente de dos viejas, yo y otra que se llevaba con todos estos chicos, pero no todos porque había algunas chicas que eran más tímidas, más retraídas, entonces ahí podíamos poner cualquier ordinariéz, ¿me entendés? lo que viniera.” (Entrevista 5 a estudiante)

“ME: Por el tema de los cumpleaños, cuando organizamos algo, que se yo... se hizo hace mucho, cuando arrancamos, porque creíamos que estaban los profesores, que se yo, y uno manda cualquier cosa, nada desubicado, pero te quiero decir que... hicimos nuestro grupo. (...) porque a veces que se yo, hablamos de cosas personales que capaz que si estaba un profesor o algo porque habíamos incluido en el grupo 2 o 3 profesores que estaban dentro del grupo entonces medio como que... nada malo, pero una cuestión de amistad, así.” (Entrevista 2 a estudiante)

Interesa dar cuenta de la dinámica en la que se relacionan las diferentes acepciones de los grupos, al tiempo que se construyen estrategias grupales para retomar el control sobre la función concreta de cada grupo, dando cuenta de disputas del orden de la *regulación* tanto entre estudiantes como entre estudiantes y el equipo técnico del programa.

---

<sup>24</sup> Algunas de las imágenes presentadas en la portada de este trabajo final fueron aportadas en las entrevistas como ejemplo del funcionamiento de estos grupos

La diversidad de funciones y actividades concebidas para los grupos da contenido a la *invasión* que significó la modalidad *no planificada* por el ingreso a los grupos preexistentes. Para el 2019, si bien cada espacio de tutoría contaba con un grupo de WhatsApp propio que complementa el trabajo de tutoría sirviendo como medio de comunicación, estos grupos se configuran principalmente como espacios *de encuentro* o en algunos casos como canales puros *de comunicación*. La modalidad orquestada en 2020 instituye un nuevo uso “desde arriba” al proponer utilizar estos espacios como *grupos de trabajo*, en los cuales la participación se hace necesaria por ser el único medio disponible para sostener el cursado.

Es ante esta irrupción que aparecen las diferentes disputas tanto al interior de los grupos como con las y los tutores, en forma de “retos” o a partir de la creación de espacios paralelos en los que se pueda “habitar” el grupo sin la supervisión de las autoridades del equipo y a partir de ejercer dinámicas propias de cada grupo.

Estas disputas dan cuenta de la relación entre distintos *momentos* del proceso de apropiación, en particular de cómo diferentes prácticas en los usos ante un contexto cambiante pueden dar lugar a una serie de disputas en el orden de las regulaciones. Al mismo tiempo, la posibilidad de crear espacios paralelos y múltiples por parte de los grupos de estudiantes aparece como una salida creativa al conflicto planteado.

A lo largo del capítulo se presentaron las condiciones de cursado que significó la modalidad *no planificada*, junto con los criterios con que equipo técnico tomó las decisiones que dieron forma a la misma. Al mismo tiempo se describieron, a partir de datos cuantitativos, las condiciones de acceso y uso de TIC por parte de las y los estudiantes. Esto permitió comprender el contexto en el que se dieron las prácticas y estrategias analizadas en la segunda mitad del capítulo, entre las que destacan aquellas relacionadas con el funcionamiento de los grupos y su correlación con los usos de WhatsApp. El próximo capítulo se enfocará en los usos de tecnologías digitales por parte de estudiantes en diferentes ámbitos de la vida cotidiana.



# Capítulo 4

## Sobre los modos de uso

En el presente capítulo se presentarán los hallazgos en relación a los modos que toman los usos y prácticas mediadas por TIC en las que participan las y los estudiantes entrevistados en el transcurso de la investigación, al tiempo que se buscará analizar las transformaciones de los mismos a partir de lo experienciado en el marco de la emergencia sanitaria durante el año 2020.

### 4.1 Las tecnologías digitales en las prácticas cotidianas

Pensar la apropiación a partir de comprender las condiciones y perspectivas desde las que se integran las tecnologías digitales en las prácticas cotidianas implica dar cuenta de lo que Winocur (2012) llama el *imaginario tecnológico*, esto es, el conjunto de percepciones e ideas construidas socialmente sobre las tecnologías y su vínculo con la sociedad. Al comprender a los *usos* como una relación no sólo con un objeto sino también con un universo de representaciones se asume la complejidad de los mismos como un *momento* en el *proceso de apropiación*, que a su vez se constituye en una práctica socialmente situada, histórica y contingente.

A estos fines se recupera la caracterización de los usos postulada por Sandoval (2020), quien sostiene que el uso es el *momento crucial* del proceso de apropiación, en el que se relacionan los sentidos construidos con las prácticas efectivas. Estos sentidos están relacionados con las expectativas, las percepciones, las trayectorias y los intereses socialmente construidos de los sujetos. En la descripción de los modos

de uso propuesta se acudirá a la metáfora propuesta por White y Le Cornú (2011) con relación a los modos visitantes y residentes, atendiendo a que si bien la misma cuenta con cierta antigüedad<sup>25</sup>, y fue originalmente construida para pensar la relación con las incipientes redes sociales, aún permite comprender la dimensión de las motivaciones en las prácticas con tecnologías digitales y del lugar en el que se generan relaciones mediadas por las mismas.

## 4.2 Residentes y Visitantes

White y Le Cornú (2011) postulan una metáfora que habilita a distinguir entre usos *residentes* y usos *visitantes*. Un primer punto a destacar es que no se definen características propias de los sujetos, sino que propone un continuo en el que se pueden ubicar y convivir multiplicidad de prácticas. Una persona, por lo tanto, puede actuar como *residente* en algunos contextos y como *visitante* en otros.

Son usos visitantes aquellos en los que el acercamiento a la tecnología se da en tanto herramienta: “(los visitantes) Definen una meta o tarea a realizar y van dentro de este cobertizo para seleccionar la herramienta apropiada. Luego de efectuada la tarea devuelven la herramienta” (2011, p. 4). Esta categoría permite englobar aquellos usos en los que la relación con la tecnología se define de modo instrumental, asociando el uso a la dimensión funcional de las mismas. Si bien en la propuesta original los autores plantean este paradigma como opuesto al uso de redes sociales<sup>26</sup>, en este trabajo se propone construir la lectura con un énfasis en la dimensión de la motivación: se denominará como *usos visitantes* a aquellos en los que el sentido de la práctica sea externo al espacio digital, y previo a la incursión en el mismo. Esta categoría permitirá englobar como usos visitantes a aquellos que tomen la forma de consultas (como las

---

<sup>25</sup> Dentro de las características menos actuales de esta metáfora se encuentra la idea de pensar las instancias de conexión/desconexión como momentos marcados o separados en el cotidiano, posiblemente relacionado al contexto de producción de la misma. Se sostiene que la posterior expansión de las conexiones a internet y en particular la alta conectividad asociada al acceso masivo a dispositivos portátiles tales como smartphones son una de principales razones por la que se realiza una “actualización” de algunas de las características de la propuesta. Del mismo modo se reconoce la vigencia de la potencia de esa metáfora a la hora de analizar y tipificar la variedad de usos observados.

<sup>26</sup> “Los visitantes no se oponen al uso del correo electrónico o al uso de Skype (son herramientas del cobertizo) pero de ninguna manera crearán un perfil en Facebook” (White & Le Cornú, 2011)

prácticas de búsqueda de información) o la utilización de herramientas concretas tales como procesadores de texto, hojas de cálculo o incluso servicios de comunicación.

Por otro lado, los autores definen a los residentes como quienes “van gustosos a usar su tiempo on-line para relacionarse con otros, ellos se sienten pertenecer a comunidades virtuales”. Destacan que “Parte de la vida del residente se construye on-line” (White & Le Cornú, 2011). La dimensión o “parte” de la identidad que los residentes reproducen en el espacio digital es llamada *huella digital*. En el transcurso del presente análisis se recupera esta dimensión, al reconocer como *usos residentes* a aquellos que encuentran el sentido de la práctica en la participación o presencia en el espacio digital, de modo que esta encuentra su justificación en la acción misma. Se denominan como usos residentes a aquellos en los que se apuesta por la producción y reproducción de la *huella digital*. El *encontrarse* en el grupo, la creación de contenido y la apuesta por habitar el espacio virtual como un fin en sí mismo serán características propias de esta categoría.

Recuperar esta metáfora posibilita caracterizar un espectro amplio de prácticas, reconociendo que las características de una y otra se asocian a la dimensión de la motivación en la que se participa (o no) en un espacio. Al mismo tiempo permite dar cuenta de que no hay una superioridad o deseabilidad en clave de capacidad o habilidad técnica por parte de los usos residentes, sino que habilita comprender la variabilidad de los modos de uso asociados a características propias de la forma de apropiación concreta de las tecnologías, esto es, los sentidos construidos y las motivaciones e intereses de los sujetos.

En este capítulo se recuperarán las características de las prácticas concretas en ámbitos diferenciados de la vida cotidiana de las y los entrevistados. Se propondrá analizar las prácticas en los ámbitos laborales y los usos relacionados al ocio o consumos culturales. Estas dimensiones fueron seleccionadas a partir de la emergencia de las mismas en los discursos de las y los entrevistados como escenarios diferenciados. Mientras el ámbito laboral aparece como una dimensión excluyente en las prácticas cotidianas, se define a los usos en clave de ocio o consumos culturales

como un ámbito extendido<sup>27</sup>. Al mismo tiempo para cada una de las dimensiones se buscará dar cuenta de la existencia o no de cambios en relación al contexto de pandemia y a la experiencia de cursado en el marco de la modalidad a distancia no planificada analizada previamente.

La tercera parte de este capítulo estará dedicada a la práctica que se denominó como *consulta*. Esta aparece como una actividad transversal a las prácticas observadas a lo largo de la realización del trabajo de campo. Por último, se analizarán los diferentes discursos referidos a la autopercepción y expectativas de las y los entrevistados sobre su relación con las tecnologías digitales.

### Usos en el marco de prácticas laborales

A la hora de consultar sobre las prácticas laborales, se puede observar que en muchos casos no suponen la realización de tareas mediadas por tecnologías digitales que excedan a la comunicación. Cuanto aparecen las TIC estas implican mayormente actividades tales como informar horarios o acordar visitas. En estos casos, la tecnología aparece como una herramienta a la cual se acude para solucionar una comunicación urgente o extraordinaria.

“M: Y entonces bueno, ahí empiezo a ofrecer lo que yo tengo y bueno, si están conformes les muestro y cuando no tengo lo que ellos me piden les digo que no. Ese es mi modo de trabajar. Por WhatsApp” (Entr. 4 a estudiante)

“ME: Siii, si con ellos, estoy llegando, salgo, todo... suponte a la chica (...) voy a las 8 y se duerme, no me abre nunca, estoy, estoy abajo (...) y con el otro chico que estoy trabajando constantemente, vení mañana o cambiamos un día... usamos WhatsApp para todo. Aguante WhatsApp” (Entr. 2 a estudiante)

Esta observación va en línea a lo planteado anteriormente en relación al contexto de la población estudiantil y a la estructura laboral de los mismos. La motivación a realizar estas tareas en todos los casos tuvo como origen un sentido externo al espacio digital, por lo que podemos enmarcar todas estas prácticas dentro de usos *visitantes*.

---

<sup>27</sup> Podría incorporarse a esta distinción otro ámbito, el de las prácticas escolares, que fue ampliamente descrito en el capítulo anterior.

En otros casos aparece el uso de redes sociales como una extensión de la actividad laboral. Si bien la participación en las redes se justifica de acuerdo a los intereses no propios hay una noción asociada a la huella digital “institucional”. Estos usos particulares dan cuenta del reconocimiento de la validez del espacio digital como espacio a habitar, por lo que se pueden considerar dentro del espectro de los *usos habitantes*.

“M: tengo una página de Facebook que la utilizo solamente yo, tiene el nombre de toda la empresa familiar porque soy la más joven por así decirlo” (Entrevista 4 a estudiante)

“G: Sii, mira. Soy de publicar, pero por el tema del trabajo de futbol, que lo chicos, que algún ejercicio, que se armó el picadito, 10 segundos de picadito, una foto todos juntos, que volvimos a entrenar” (Entrevista 3 a estudiante)

“G: saco trabajo, guardo trabajo en el celu, guardo trabajo en... Facebook, guardo trabajo que manejo por mail, que si hago un curso, que si hago... a ver, he estado por zoom, curso por zoom, me han mandado mail, ¿me entendés? lo utilizo, utilizo lo que es la red, utilizo” (Entrevista 3 a estudiante)

También se puede dar cuenta de una distribución de las tareas de acuerdo a su complejidad: la participación y gestión de redes sociales institucionales aparece como una tarea cotidiana “para jóvenes”, mientras que la realización de tareas más complejas (como hojas de cálculo, documentos de texto o trámites varios) aparecen destinadas a personal con formación específica.

Estas prácticas se caracterizan por aparecer en la narrativa relacionadas a la noción instrumental de las tecnologías digitales, por lo que el uso tiene un componente de *utilidad*. Este tiene como correlación la obtención de resultados u objetivos por lo que cobra importancia la realización “correcta” de las tareas, lo que al mismo tiempo da cuenta de las expectativas asociadas a esta dimensión de los usos. Se sostiene que esta expectativa de *uso correcto* es la que diferencia a la dimensión laboral de la dimensión del ocio o consumos culturales analizada a continuación.

### Usos no laborales: consumos culturales

Se consideran dentro del ámbito de los consumos culturales a aquellas prácticas y usos que no se relacionen directamente con la dimensión de la reproducción económica en clave laboral. La decisión de precisar esta categoría de forma amplia

(en contraposición a la definición excluyente de los usos laborales) tiene como finalidad incluir una multiplicidad de prácticas que se pudieron observar a lo largo del trabajo de campo asociadas al consumo de noticias, películas y series, al tiempo dedicado a redes sociales o la realización de actividades varias en calidad de pasatiempo.

Una de las características de estos usos que los diferenciaron de aquellos asociados a las prácticas laborales es que aparecen en las narrativas como prácticas desvinculadas de dificultades técnicas. Si en las prácticas laborales era importante “hacerlo bien”, en estos casos son prácticas que “se hace como me sale” o “se hace así nomás”. Esto posiblemente esté asociado a que el foco no está puesto en la dimensión instrumental de la tecnología, sino que es una tarea que en muchos casos se realiza en clave de consumo.

### Redes Sociales

Con respecto a la participación en redes sociales (en particular Facebook e Instagram<sup>28</sup>), al observar la dinámica de participación en relación al interés o no de construir una *huella digital*, se pudo dar cuenta de prácticas tanto visitantes como residentes. En algunos casos la dinámica *visitante* se caracteriza por una participación en calidad de observador. Si bien esta visita está marcada por un consumo elegido (“entro para ver a mi familia” o “me gusta ver lo que está vendiendo tal marca”), en algunos casos incluso aparece como una visita sin rumbo.

“MI: en un tiempo el Facebook si había más información, ahora te ponen lo que quiere, vos podés tener 2 mil contactos y no ves a lo mejor lo que vos querés ver realmente, te ponen lo que ellos quieren” (Entrevista 7 a estudiante)

---

<sup>28</sup> Facebook e Instagram son redes sociales de origen estadounidense (propiedad de Meta, misma compañía propietaria de WhatsApp). En el caso de Facebook fue lanzada en el año 2004. Entre sus principales características está la posibilidad de agregar a otros usuarios en calidad de *amigos*, publicar contenido multimedia en “biografías” propias o de amigos e interactuar con dicho contenido. Al mismo tiempo habilita la creación de grupos y páginas, siendo estas últimas perfiles generalmente de carácter comercial o institucional a los que se puede “seguir”.

Por su parte, Instagram (lanzada en el año 2010), comparte la característica de tener una página personal (denominada *feed*) en donde se pueden publicar imágenes y videos e incluye una aplicación de cámara para publicación directa desde Smartphones. En lugar de “amigos”, esta red ofrece la posibilidad de *seguir* a otros usuarios, lo que no implica una relación recíproca. A diferencia de Facebook en esta red no se pueden crear grupos, pero comparte la característica de habilitar la existencia de *páginas* y la posibilidad de crear “historias”

Ambas redes incluyen la función de enviar mensajes privados.

“A: Yo tengo, pero no lo uso. Solamente porque entro a alguna página a mirar algo, pero no, no” (Entrevista 1 a estudiante)

Por su parte, las prácticas del tipo habitante aparecen en particular asociadas al sostenimiento de redes con las que se comparten pasatiempos. Si bien se puede observar una diferencia en la intensidad con relación a las categorías de clase y acceso, esta práctica de consumo selectivo asociado a la huella digital propia apareció en casi todos los casos. Como ejemplo se puede nombrar a una de las estudiantes que consume poesía y sigue a una serie de páginas elegidas por su contenido. Por su parte, otra participa activamente en varios grupos en los que se comparten producciones artísticas e incluso comparte sus propios cuadros.

“N: Yo si tengo, pero así sí, también, me gusta ver lo que ponen los demás (...). me gustan mucho las páginas que haya. Me gusta leer así que leo poesía, cosas así” (Entrevista 1 a estudiante)

“L: soy muy social, necesito estar con la gente, necesito hablar de todo tema, son las 2 o 3 de la mañana y estoy ahí leyendo y viendo cosas en el Facebook con la tablet.” (Entrevista 5 a estudiante)

“L: Siii, publico todos los días. todos los días les mando cosas” (Entrevista 5 a estudiante)

“ME: noo, Facebook para ver nomás, el día de mi cumpleaños tenía como 50 saludos de cumpleaños. Y tengo mucha gente conocida que logramos encontrar vínculos, viste que capaz que no te ves nunca pero sí podés hablar o pasar una buena onda... yo lo miro por ahí para entretenerme” (Entrevista 2 a estudiante)

Es importante destacar que la intensidad de los consumos está necesariamente asociada a la categoría de tiempo disponible, siendo mayor la posibilidad de incurrir en estos consumos por parte de quienes tienen mayor disponibilidad horaria por su condición económica y laboral.

En este punto se observa una correlación entre las prácticas en redes sociales del tipo habitante y la preferencia por la participación activa en los grupos de WhatsApp, ya que quienes sostenían las prácticas habitantes en redes aparecen como promotores y promotoras del tipo de grupo previamente denominado *punto de encuentro*.

Se pudo dar cuenta de una diferencia generacional en relación a las redes sociales elegidas. Mientras que el sector de mayor edad apostó por Facebook para compartir o consumir contenido, los estudiantes más jóvenes optaron por redes como Instagram o Twitch<sup>29</sup>. En cuanto al uso de éstas últimas aparece el consumo de canales de streaming para “compartir espacios” el fin de semana, por ejemplo, seguir a bandas musicales que realizaban transmisiones en vivo durante la cuarentena.

### Los estados

En diferentes redes sociales existe la posibilidad de publicar archivos multimedia (es decir, que pueden contener imágenes, sonidos, videos o texto) para ser visualizados públicamente o por los contactos de quien publique. Son los llamados *estados* (en WhatsApp), *historias* (en Facebook e Instagram) o *momentos* (en Twitter), entre otros. Su principal característica está en el hecho de que expiran luego de un tiempo determinado dependiendo de la plataforma.

“ME: trato de publicar porque... Yo sufro de depresión y pánico (...) y a veces mis estados reflejan un poco como uno se siente (...) empecé a poner cosas que sean positivas, que se yo. todo está bien, que todo va a estar bien. y de pronto te ayuda a creértela que está todo bien. me parece.” (Entrevista 2 a estudiante)

El uso de estados apareció como una práctica generalizada entre las y los estudiantes entrevistados, otorgando a los mismos diferentes significados. En algunos casos aparece como la herramienta para compartir un cuadro o una poesía valorada positivamente, en otros casos para demostrar de la realización de alguna actividad puntual o para mostrar la participación en cierto evento, e incluso para dar cuenta del estado de ánimo actual personal.

Se observa en la dinámica de los estados una de las prácticas tal vez más claramente *habitantes*, ya que supone la elección de un contenido puntual que se constituye en muestra de la identidad propia. Al mismo tiempo, el carácter efímero de las historias supone la actualidad de la representación elegida. Si bien la característica

---

<sup>29</sup> “Twitch (también conocido como Twitch.TV) es una plataforma perteneciente a Amazon, Inc., que permite realizar transmisiones en vivo. Esta plataforma tiene como función principal la retransmisión de videojuegos en directo, un campo en el que tiene como competidor a YouTube.” (<https://es.wikipedia.org/wiki/Twitch>)



volátil de las mismas atenta contra la idea de *huella*, al ser una práctica sostenida y validada se constituye en una forma de habitar constantemente el espacio.

Con respecto a los usos de redes sociales, dentro del corpus empírico del presente trabajo no se pudo dar cuenta de cambios relevantes en los mismos en el contexto de pandemia ni en relación a la experiencia de cursado en la modalidad no planificada del PAEBJA en el año 2021.

### Consumos audiovisuales: televisión y streaming

Si bien no encontraron cambios cualitativos en las características de los usos descritos hasta este punto, si se puede observar un cambio en relación a la intensidad de los mismos, teniendo en cuenta el tiempo dedicado al uso de tecnologías digitales. Este análisis aplica particularmente en lo relacionado al consumo de plataformas de video, en específico servicios como Netflix o YouTube, en donde varios de los entrevistados afirmaron haber incrementado ampliamente su consumo en el marco del aislamiento.

“G: Y quizás bueno, me levanto y no soy de quedarme, no soy de ver mucha tele excepto algún partido, si soy de ver ponele series, por Netflix” (Entrevista 3 a estudiante)

“A: Si yo no estoy nunca, y cuando estoy y miro está todo repetido... y si quiero ver el noticiero tengo el aparatito ahí y pongo por YouTube.”<sup>30</sup> (Entrevista 1 a estudiante)

Una de las características a destacar de estas prácticas emergió a partir de quienes dieron cuenta de un reemplazo del consumo de televisión por cable, a partir de la incorporación de estas tecnologías, sosteniendo la superioridad de estas al permitir elegir la programación. En dos de ellos incluso significó la baja al servicio de cable en el domicilio alegando el ahorro significativo de contratar un paquete de sólo internet en lugar de un combo internet + cable.

---

<sup>30</sup> En este caso “el aparatito” hace referencia a un receptor Chromecast conectado al televisor en el comedor de la casa.

### 4.3 La consulta como práctica (*yo googleo*)

Además del recorrido propuesto por la multiplicidad de prácticas cotidianas mediadas por tecnologías digitales, se considera necesario dedicar un apartado especial a una de las prácticas que aparece de forma transversal al consultar por las actividades realizadas con las tecnologías disponibles, en particular a la hora de indagar por los teléfonos inteligentes.

“L: y mira, la compu entro mucho en google para buscar cosas, por ejemplo, todos los viajes que he hecho por el mundo antes busco en google googleo todo” (Entrevista 5 a estudiante)

“A: Para ver, para mirar... a veces si necesito algo lo busco por internet entonces lo busco, yo...” (Entrevista 1 a estudiante)

“N: Yo cualquier duda que estamos hablando por ahí busco yo en el google o hasta las palabras, las cosas así por ah tengo dudas, si... Hasta recetas busco también” (Entrevista 1 a estudiante)

Se denominó *consulta* a la práctica de buscar en internet mediante la utilización de un motor de búsqueda, en la mayoría de los casos del buscador de google, ante la aparición de alguna duda o pregunta a resolver en la vida cotidiana. Esta práctica aparece naturalizada en las conversaciones como el principal uso de la conexión a internet activa de los celulares.

Resulta interesante recuperarla porque habilita ejemplificar cómo se construyen los procesos de apropiación desde diferentes momentos:

- Por un lado, la referencia a la misma con el verbo *googlear* permite dar cuenta de cómo las tecnologías se apropian a partir de los desarrollos técnicos que construyen una alta disponibilidad de este buscador en la mayoría de los dispositivos, al tiempo que la dimensión de la estrategia empresarial se puede observar en la construcción de la interfaz de estos dispositivos en los que en muchos casos aparece una ventana de búsqueda exclusiva de google en la pantalla principal. El *cómo* buscar se encuentra condicionado por estos dos momentos.

- Por el otro lado, el momento de los usos se puede analizar al comprender la integración de esta herramienta en diferentes realidades con intereses diversos. El *qué y cuándo googlear* pertenece al momento de los usos.

La naturalización de la alta disponibilidad de información y la disposición a la búsqueda inmediata da cuenta de un cambio del orden del imaginario tecnológico de alto impacto en la vida cotidiana. Al mismo tiempo interesa recuperar la correspondencia entre esta práctica de búsqueda y selección de información y las formas en la que se construyó la actividad escolar por parte de las y los estudiantes en el marco de la propuesta no planificada del PAEBJA en el año 2020 descrita en el capítulo anterior.

Se sostiene que este soporte en una práctica altamente difundida es una de las razones por las cuales la modalidad encarada en el contexto de emergencia sanitaria no significó un quiebre importante en las prácticas cotidianas con TIC de las y los estudiantes. Sin embargo, la recurrencia a una práctica previamente anclada en la lógica no laboral (esto es, no asociada a la dimensión funcional) implica también una revalorización de la misma que se constituye en una transformación del orden a la autopercepción.

#### 4.4 Autopercepción y expectativas

Una de las dimensiones a recuperar para dar cuenta de las configuraciones de los *modos de uso* es la relación entre autopercepción como usuarios/as de tecnologías digitales y las expectativas en torno a las posibilidades de uso de las mismas. Estas cobran especial importancia en relación a las prácticas en el marco de la EDJA si se tiene en cuenta las trayectorias educativas truncas que conforman a la población potencial de la misma, que 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” en sí mismos (Lorenzatti, 2020, p. 46).

“R: Como que sí, 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” (Entrevista 6 a estudiante)

“G: Mi experiencia en la educación virtual al principio me costó, pero de a poco fui aprendiendo cómo manejar, copiar los módulos y las preguntas,

apuntar en borrador y mediante el microfónico del teclado, lo plasmo en el formato. Me gusta de esta forma no hay horario está bueno” (Entrevista 3 a estudiante)

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 habilitados* o *poco frecuentes*

“A: Regular. Yo ahora ya ni la toco, casi no la uso.” (Entr. 1 a estudiante)

“ME: Bueno, con la historia de la computadora no soy muy buena, me cuesta un poco...” (Entrevista 2 a estudiante)

“ME: Por ejemplo, la compu aquella yo quería hacer la tesis mía con la compu, no lo podía hacer (...) no lo pude hacer. o sea, me llevo con la tecnología, pero no (...) la de mi hijo, sí. Pero no le hice los márgenes, cosas así porque no la entiendo, viste como es todo eso.” (Entr. 5 a estudiante)

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 posibilidad de error aparece como “peligrosa”.

“A: al IFE me lo tramitó mi hija, mucho no entiendo (...) y al permiso de circulación me lo hizo también por las dudas que lo hiciera mal yo” (Entrevista 1 a estudiante)

“R: (a los permisos de circulación) me los hizo mi hermana, me los tuvo que hacer. Los tenía acá en el celu” (Entrevista 6 a estudiante)

La realización de trámites referidos al acceso de derechos, tales como el Ingreso Familiar de Emergencia<sup>31</sup> (IFE) o diversos permisos de carácter extraordinarios para la circulación durante el contexto de pandemia<sup>32</sup>, de esta manera, quedo relegada a terceros, lo que puede implicar una pérdida de autonomía en clave de ejercicio

---

<sup>31</sup> El Ingreso Familiar de Emergencia (IFE) fue un bono de \$10.000 (pesos diez mil) pagado en 3 ocasiones por el Estado Argentino a través de la Agencia Nacional de la Seguridad Social (ANSES) a sectores de la población considerados vulnerables en el contexto de pandemia. Para tramitar el mismo se debía ingresar a la página de ANSES y realizar la solicitud. En muchos casos esto implicó crear un usuario y clave a partir del código único de trámite presente en el DNI del beneficiario

<sup>32</sup> Durante las primeras etapas del DISPO la circulación en la vía pública estaba habilitada sólo para sectores considerados “esenciales”, por lo que para circular era necesario tramitar permisos especiales mediante una aplicación específica en dispositivos móviles o mediante páginas web destinadas específicamente para ello.

ciudadano. Si bien en el momento de realización de las entrevistas aún no había iniciado la campaña de vacunación masiva para Covid-19, se sostiene que la incorporación de buena parte de los trámites de jurisdicción provincial mediante la plataforma Ciudadano Digital<sup>33</sup> (CiDi) en Córdoba puede dar cuenta de un proceso similar.

Reconocer por lo tanto 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 es de suma importancia a la hora de analizar los condicionamientos sociales del mismo.

Se sostiene que, si bien no se advirtieron cambios cualitativos en la dimensión de las prácticas de usos, el trabajo de campo realizado da cuenta de cambios en la dimensión de la autopercepción como usuarios por parte de las y los estudiantes a partir del cursado y finalización de la escolaridad obligatoria por medios digitales.

El presente capítulo se enfocó en las prácticas cotidianas de las y los estudiantes, desde la perspectiva de los *modos de uso* y haciendo uso de la metáfora de *residentes y visitantes*. Esto permitió categorizar las prácticas a partir de comprender las motivaciones y expectativas en relación a las mismas. Al mismo tiempo, se distinguió entre prácticas *laborales y de consumos* a partir de reconocer el criterio de utilidad que caracterizó a las primeras en el discurso de los sujetos.

La práctica denominada *consulta* emergió como un anclaje clave para la continuidad escolar en el contexto estudiado. Por último, cobraron centralidad las dimensiones referidas a la autopercepción y las expectativas en relación al uso de TIC a la hora de pensar las transformaciones que tuvieron lugar en este contexto. Esta lectura se profundizará en el apartado final de este informe, al ponerla en relación con las prácticas escolares observadas.

---

<sup>33</sup> CiDi es una plataforma que centraliza los trámites referidos a la administración pública de la Provincia de Córdoba. En el contexto de pandemia su uso se acrecentó fuertemente, en particular al gestionarse mediante ella los turnos para la campaña de vacunación masiva durante el año 2021.



## Consideraciones finales

El presente trabajo de final de grado se llevó a cabo con la intención de analizar los modos de uso de tecnologías digitales por parte de estudiantes del nivel secundario de un programa de educación de jóvenes y adultos dependiente de la Municipalidad de Villa María. La emergencia sanitaria y la respuesta institucional a la misma (caracterizada ahora *como modalidad no planificada*) se constituyeron en un contexto fructífero para llevar adelante esta indagación.

El primer capítulo recupera los ejes temáticos y conceptuales que definen a la Educación de Jóvenes y Adultos/as como campo de estudios, destacando la centralidad de las experiencias de los sujetos para analizar la configuración de las experiencias en la modalidad. En este caso el estudio se enfocó en las experiencias de estudiantes, las cuales a pesar de su diversidad se encuentran usualmente marcadas por trayectorias de expulsión escolar. Al mismo tiempo, las distintas intersecciones institucionales propias de la modalidad permiten dar cuenta de la singularidad del PAEBJA como experiencia, constituyendo al mismo en contexto del estudio de caso.

El interés por la relación entre sociedad y tecnología, significó inscribir la problemática en el marco de las sociologías de las tecnologías. Este campo se encuentra constituido por dos paradigmas principales, a saber, el de los determinismos y el de los constructivismos. Este último aportó herramientas

significativas para la construcción del objeto de estudio, principalmente aquella corriente asociada a los estudios de apropiación de las tecnologías.

Apropiación emerge como el concepto central de este trabajo, el cual fue definido como un proceso de construcción de sentidos, imaginarios y valoraciones sociales sobre las tecnologías. Asociado a las condiciones sociales en las que se desarrollan y aplican las diversas tecnologías en tanto objetos culturales, es constitutivo de las mismas.

A los fines de la construcción del objeto se retomó una propuesta analítica (Sandoval, 2020) que reconoce a la apropiación como un proceso en el que se pueden distinguir 4 *momentos* o instancias: los desarrollos técnicos, las regulaciones, las estrategias empresarias y los usos. Este último se asocia a la aplicación efectiva de las tecnologías, a la integración de las mismas en las prácticas cotidianas de sujetos en contextos particulares.

Para categorizar la diversidad de modos de uso se acudió a una recontextualización de la metáfora propuesta por White y Le Cornú (2011) que diferencia entre usos *residentes y visitantes* a partir de comprender los mismos en relación con las motivaciones de las prácticas en una metáfora que recupera la dimensión de lo digital como *espacio*.

En el segundo capítulo se recorren las decisiones metodológicas, que dan cuenta del diseño de investigación propuesto y las tareas llevadas adelante en el proceso de realización de este trabajo. Atendiendo a los alcances descriptivos de la indagación propuesta se optó por constituir a los modos de uso en tanto unidad de análisis, de modo que el objetivo general se definió como “Describir las modalidades de uso de TIC por parte de estudiantes del último año del nivel secundario del PAEBJA en el año 2020”

Analizar la apropiación de tecnologías a partir de observar los modos de uso y las posibles transformaciones en el marco de una experiencia en particular implicó caracterizar la implementación de TIC en la organización, funcionamiento y circulación de información en la modalidad virtual propuesta por el PAEBJA en el año 2020 y describir experiencias de uso de TIC por parte de estudiantes en el marco de la



virtualidad del programa, siendo estos objetivos específicos los centrales del presente trabajo.

Los últimos dos capítulos conforman el núcleo analítico de la propuesta. El tercero se dedicó a la descripción de la denominada *modalidad a distancia no planificada* aplicada por el PAEBJA en el marco de la crisis sanitaria.

Se definió como educación a distancia *no planificada* a aquellas modalidades de cursado surgidas en respuesta al cierre repentino de las instancias educativas presenciales y en el contexto de incertidumbre social. De este modo surgieron propuestas educativas remotas en las que la mediación de las TIC ocupa un lugar preponderante. Una de las características que interesan de estas modalidades es la dimensión *urgente* de las mismas, ya que al carecer de instancias de planificación cobran centralidad las condiciones de acceso a tecnologías digitales de las y los participantes de las mismas.

Las entrevistas realizadas a miembros del equipo y docentes dieron cuenta del interés en sostener la comunicación con los estudiantes como principal criterio en la toma de decisiones a la hora de dar forma a la respuesta institucional. Del mismo modo, la centralidad en la experiencia de los estudiantes aparece como una característica de la cosmovisión propia de la EDJA. Una de las entrevistadas proponía un paralelismo entre los comienzos del programa y el contexto de emergencia sanitaria, reconociendo que en ambos casos se puso el foco en garantizar la continuidad de los estudiantes.

Se sostiene que los principios detrás de las prácticas de una propuesta de educación de adultos exigen reconocer las condiciones en las que las y los estudiantes encaran sus prácticas educativas. En el caso de la modalidad *no planificada* tanto los relevamientos como las entrevistas dieron cuenta del conocimiento por parte del equipo de las condiciones no óptimas para la participación en actividades que requieran complejidad técnica (como videollamadas y plataformas específicas), lo que explica la opción por los modos de comunicación y el esquema de cursado asincrónico.

La segunda parte de éste capítulo se dedicó a analizar tanto las condiciones de acceso y uso a tecnologías como las experiencias de las y los estudiantes en el marco

de esta modalidad. Esto significó describir la estructura de distribución de tecnologías presentes en clave de condiciones de acceso y uso a partir de los datos obtenidos del equipo técnico. Esta lectura se complementó con datos cualitativos obtenidos a partir de las entrevistas realizadas.

La dimensión cuantitativa permitió destacar la importante presencia de celulares en los hogares, lo que contrasta con la poca disponibilidad de computadoras, presentes en solo el 40% de los hogares. Al mismo tiempo, las condiciones de conectividad dieron cuenta de una importante dependencia de los paquetes de datos. configuran condiciones de acceso no óptimas para la realización de tareas escolares. Esta situación convivió con el condicionamiento de que en muchos casos los recursos eran compartidos en el entorno familiar. El 70% de los estudiantes afirmó tener algún familiar escolarizado cursando en el hogar, en el 65% de los casos hijos a cargo.

En este punto se pudo dar cuenta de uno de los ejes sobre los que se articularon las condiciones de uso de tecnologías: las tareas de cuidado. En muchos casos la realización de las actividades implicaba la negociación del dispositivo con otros miembros familiares, y en estos casos el uso para la educación de las y los adultos ocupaba un lugar marginal. Esto se relaciona con el valor simbólico de la EDJA en la percepción social, en la que las instancias exclusivas para jóvenes y adultos aparecen desvalorizadas como modalidad al lado de la educación *común* de los menores, lo que explica la prioridad de esta última. Winocur (2012) analiza la función legitimadora de la educación con respecto al acceso a las computadoras en relación a la percepción asociada la educación como capital cultural. Una de las proyecciones del presente trabajo es analizar las diferentes percepciones en torno al valor simbólico de la educación de jóvenes y adultos y la relación de éste con el aprendizaje e integración de las tecnologías digitales a la vida cotidiana.

El corpus de entrevistas permitió realizar análisis cualitativos relacionados a las experiencias de las y los estudiantes, en tanto estrategias desplegadas para sostener su cursado. Se pudo observar la continuidad de las prácticas de acompañamiento y anclaje presentes en las instancias presenciales del cursado, las cuales se reconvirtieron para adaptarse a la modalidad virtual. Lo interesante de este punto es que permite dar cuenta de la correlación entre las prácticas escolares previas y los modos de uso por parte de los estudiantes en la instancia virtual. Este punto confirma

la hipótesis que sostiene que las prácticas con tecnologías digitales se enmarcan en contextos sociales particulares, de modo que el sentido de estas se construye en relación a los intereses propios de un sector social. Al mismo tiempo, se observaron conflictos en el orden de la regulación de los funcionamientos de los grupos de WhatsApp entre la propuesta institucional y las prácticas estudiantiles. Este análisis significó la construcción de las categorías de *punto de encuentro*, *canal de comunicación* y *grupo de trabajo* para caracterizar los diferentes modelos en disputa.

El cuarto y último capítulo se dedicó a describir los modos de uso de tecnologías digitales en la vida cotidiana de las y los estudiantes, a partir de distribuir estos usos en dos instancias consideradas categorías nativas en tanto emergentes de las entrevistas realizadas: los usos en el marco de prácticas laborales y los usos en clave de consumos culturales.

La diferenciación propuesta entre ámbitos se asoció a la dimensión de las expectativas: las prácticas denominadas *laborales* aparecieron en las entrevistas valoradas con un criterio de utilidad o eficacia, por lo que cobraba importancia la noción de “uso correcto”. Los usos en clave de consumo son aquellos que implican la mayor parte de las actividades mediadas por TIC, en las que esta expectativa por el “buen uso” parece diluirse, encontrando validación del uso en el marco de la práctica misma y no en relación a los resultados. Esta categorización permite dar cuenta de las particularidades de las prácticas cotidianas en las que se integran tecnologías digitales en los hogares y de la relación entre las prácticas y los intereses, percepciones y expectativas de los sujetos.

Al mismo tiempo se indagó sobre las posibles transformaciones en las prácticas con TIC en el marco de la emergencia sanitaria, atendiendo a que ésta significó la migración de gran cantidad de prácticas a entornos digitales. En este sentido se pudo constatar que, si bien no pudo dar cuenta de cambios cualitativos en tanto modos de uso, sí se dio cuenta de cambios en el ámbito de las percepciones y las expectativas. Se sostiene que esta valoración positiva se asocia a la validación de prácticas que formaban parte de la cotidianeidad previamente (en particular aquella que se denominó *consulta*), pero que en el marco del cursado virtual se constituyeron como prácticas *útiles*.

El objetivo principal del presente trabajo radicó en conocer los modos en los que estudiantes de un programa específico de EDJA de la ciudad de Villa María se relacionan con las tecnologías digitales, entendiendo la integración de éstas de forma compleja al proponer comprender este proceso atendiendo a los diferentes registros observables en la vida cotidiana. Las prácticas educativas, en este proceso, se constituyeron en contexto de emergencia del objeto de estudio, con el fin de analizar los posibles cambios en los modos de uso asociados a la experiencia particular que supuso la continuidad del cursado, en el marco de la modalidad no planificada propuesta por el PAEBJA en el año 2020.

En este marco se pudo describir los modos de uso en las actividades cotidianas de los estudiantes, los cuales se abordaron desde una perspectiva de la apropiación de tecnologías y a partir de reeditar la metáfora de “Residentes y Visitantes”. Al mismo tiempo, se describieron las estrategias colectivas llevadas a cabo por las y los estudiantes para garantizar la continuidad de los estudios de forma grupal.

Sobre esto último, se sostiene que las formas de anclaje y acompañamiento grupal propias de las prácticas del programa en el marco de las actividades presenciales se reconvirtieron en este contexto, de modo que los distintos grupos o cursos reeditaron sus prácticas para adaptarlas a la modalidad propuesta. Esto significó estrategias colectivas para resolver las actividades en entornos de acceso no óptimo a las tecnologías.

Al mismo tiempo, en clave de modos de usos individuales esta modalidad no significó grandes cambios en las prácticas. Se asume que esta continuidad está dada entre otras cosas por el interés por parte del equipo técnico de garantizar la continuidad de las y los estudiantes. Se sostiene sin embargo que esto implicó una revalorización de prácticas cotidianas de las y los estudiantes, de modo que se puede observar un cambio en relación a la percepción de esos usos como válidos. Retomando a Winocur (2012), la modalidad *no planificada* significó la legitimación de una serie de actividades cotidianas, lo que se constituyó en una ruptura con relación a la *utilidad* de las mismas en tanto prácticas.

Tanto en la producción asociada al campo educativo como a la de las tecnologías, se suele poner el foco en las infancias y juventudes como sujetos preponderantes. La

discusión sobre las nuevas tecnologías, en particular, parece haber encontrado en los jóvenes un sujeto de cambio, al tiempo que se le asigna a las poblaciones mayores el lugar de “inmigrantes”. Este trabajo se propuso rescatar 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. Ante la creciente integración de tecnologías digitales en la vida cotidiana se sostiene la importancia de recuperar las condiciones sociales en las que las mismas se utilizan y apropian, y el rol de las instancias educativas para incidir en estos procesos.

Por último, la realización de este trabajo final de grado permitió reconocer tanto la complejidad de los procesos de apropiación de tecnologías, como la riqueza de las instancias educativas para analizar estas prácticas. Como se sostuvo anteriormente, la respuesta institucional a las restricciones impuestas por la emergencia sanitaria se constituyó en un contexto fértil para la indagación propuesta. Esto significó profundizar preguntas que darán pie a futuras investigaciones, tales como ¿Cuáles fueron las plataformas TIC y políticas educativas propuestas por las instituciones de EDJA en el contexto de pandemia? ¿Con qué criterios se implementaron? ¿Cuáles fueron las condiciones de acceso y uso en que las y los docentes se enfrentaron a esta realidad?



## Bibliografía

- Aibar, E. (1996). La vida social de las máquinas: Orígenes, desarrollo y perspectivas actuales en la sociología de la tecnología. *Reis*, 141–170.
- Bearzotti, L. A. (2021). Pandemia y brechas digitales: Desigualdades en el acceso a TICS en el marco del aislamiento y distanciamiento social. *Sociales Investiga*, 10, Article 10. <https://socialesinvestiga.unvm.edu.ar/ojs/index.php/socialesinvestiga/article/view/349>
- Benítez Larghi, S. (2013). *Lo popular a partir de la apropiación de las TIC: Tensiones entre representaciones hegemónicas y prácticas*.
- Benítez Larghi, S., Lemus, M., Moguillansky, M., & 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.
- 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.
- Bourdieu, P. (2008). *El sentido práctico*. Siglo XXI de España Editores.
- Cardini, A., Bergamaschi, A., D'Alessandre, V., & Ollivier, A. (2021). *Educación en tiempos de pandemia: Un nuevo impulso para la transformación digital del sistema educativo en la Argentina*.
- Carvajal, E., & Kalman, J. (2020). *Impact of the COVID-19 crisis on youth and adult literacy in Latin America and the Caribbean region*.
- Castells, M. (2006). La era de la información. Tomo 1: Economía, sociedad y cultura. Madrid, Alianza. *Representar la comunidad: la teoría sociológica clásica y la perspectiva de*.
- CEPAL. (2020a). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. 21.
- CEPAL. (2020b). *Universalizar el acceso a las tecnologías digitales para enfrentar los efectos del COVID-19*. CEPAL.
- De la Fare, M. (2010). *Principales ideas, discusiones y producciones en Educación de Jóvenes y Adultos en Argentina: Aportes para una reconstrucción histórica*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. DINIECE.

- De La Fare, M. (2013). Breve reconstrucción de la historia de la investigación en temas de la Educación de Jóvenes y Adultos en Argentina. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 7(7), 1–6.
- Dussel, I. (Ed.). (2017). Desarrollo profesional y prácticas digitales en las aulas argentinas. Reflexiones sobre la formación docente en los programas de tecnología masiva. En *Aprendizaje docente y nuevas prácticas de lenguaje. Posibilidades de formación en el giro digital*. SM Ediciones.
- Dussel, I. (2020a). La formación docente y los desafíos de la pandemia. *Revista Científica EFI· DGES Volumen*, 6(10).
- Dussel, I. (2020b). *Reflexiones sobre las posibilidades en conflicto de las tecnologías*. [https://www.youtube.com/watch?v=SFRNyC6as\\_0](https://www.youtube.com/watch?v=SFRNyC6as_0)
- Dussel, I. (2021, marzo 19). *Reflexiones sobre las escuelas en la pandemia*. [https://www.youtube.com/watch?v=b5\\_9aLWM7Yc](https://www.youtube.com/watch?v=b5_9aLWM7Yc)
- Dussel, I., Ferrante, P., & Pulfer, D. (2020a). *Pensar la educación en tiempos de pandemia: Entre la emergencia, el compromiso y la espera*.
- Dussel, I., Ferrante, P., & Pulfer, D. (2020b). *Pensar la educación en tiempos de pandemia II: Experiencias y problemáticas en Iberoamérica*.
- Feenberg, A. (2005). Teoría crítica de la tecnología. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad-CTS*, 2(5), 109–123.
- Feldman, P. (2020). *La pedagogía del virus: Cinco reflexiones desde las CS en torno a la pandemia*. <https://www.youtube.com/watch?v=Qdemjdy8Qgg>
- Gajardo, M. (1985). Educación de adultos: De Nairobi a París. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 15(3), 69–82.
- Grasso, M., & Zanotti, A. (2010). Apropriación social de las tecnologías y del conocimiento a partir de prácticas creativas en Internet. *Memorias de las Jornadas Nacionales de Investigadores en Comunicación*, 14.
- Knobel, M., & Kalman, J. (2020). *Aprendizaje docente y nuevas prácticas del lenguaje: Posibilidades de formación en el giro digital*. Ediciones SM.
- Knobel, M., & Lankshear, C. (2014). Studying new literacies. *Journal of adolescent & adult literacy*, 58(2), 97–101.
- Latour, B. (2008). Re-ensamblar lo social. *Una introducción a la teoría del actor-red*. Buenos Aires: Manantial.



- Lorenzatti, M. del C. (2020). *Tenemos una oportunidad en el barrio. Programa educativo de jóvenes y adultos como política de estado local* (1ª ed.). UniRío Editora.
- Lorenzatti, M. del C., & Bowman, M. A. (2019). *Educación de jóvenes y adultos—Contribuciones de la investigación para pensar la práctica educativa*. UniRío Editora.
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Paidós.
- Maggio, M. (2021). Enseñar en la universidad. Pandemia... y después. *Integración y Conocimiento*, 10(2), 203–217.
- Marradi, A., Archenti, N., & Piovani, J. I. (2012). *Metodología de las ciencias sociales*.
- Messina Raimondi, G. (2016). *La educación de jóvenes y adultos en América Latina. Políticas, formación y prácticas. El tiempo de la emancipación*. 18.
- Morales, S. (2021). Argentina 2020: Vicisitudes y dilemas de la educación pública en contextos de pandemia. *Revista Linhas*, 22(48), 10–40. <https://doi.org/10.5965/1984723822482021010>
- Paredes, S. M., & Pochulu, M. D. (2005). La institucionalización de la Educación de Adultos en la Argentina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(8), 1–12. <https://doi.org/10.35362/rie3682774>
- Prensky, M. (2010). Nativos e inmigrantes digitales. Cuadernos SEK 2.0. *Cuadernos SEK*, 2, 20.
- Puigross, A. (1993). *Educación En Las Provincias y Territorios Nacionales (1885-1945)*. Editorial.
- 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.
- Rodríguez, L. (2009). Educación de adultos en la historia reciente de América Latina y el Caribe. *Revista Éfora*, 3, 64–82.
- Sandoval, L. R. (2020). La apropiación de tecnologías como proceso. En *ACCESO, DEMOCRACIA Y COMUNIDADES VIRTUALES* (p. 33). CLACSO.
- Sautu, R. (2003). *Todo es teoría: Objetivos y métodos de investigación*. Ediciones Lumiere.

- Tosolini, M. A. (2018). *No era solo una campaña de alfabetización: Las huellas de la CREAR en Córdoba*. Universidad Nacional de Córdoba. <http://public.ebib.com/choice/PublicFullRecord.aspx?p=6801358>
- White, D. S., & Le Cornú, A. (2011). Visitors and Residents: A new typology for online engagement. *First monday*.
- Winocur, R. (2007). Nuevas tecnologías y usuarios. La apropiación de las TIC en la vida cotidiana. *Telos: Cuadernos de comunicación e innovación*, 73, 109–117.
- Winocur, R. (2012). Apropiación de Internet y la computadora en sectores populares urbanos. *Versión. Estudios de Comunicación y Política*, 19, 191–216.
- Winocur, R. (2013). Los diversos digitales y mediáticos que nos habitan cotidianamente. En *Hegemonía Cultural y Políticas de la Diferencia*. CLACSO.
- Winocur, R. (2021, julio 19). *Familias pobres y tecnologías digitales. Claroscuros de la apropiación*. [https://www.youtube.com/watch?v=\\_3v5hLjoTNU](https://www.youtube.com/watch?v=_3v5hLjoTNU)
- Zanotti, A., & Arana, A. (2015). Implementación del Programa Conectar Igualdad en el aglomerado Villa María-Villa Nueva, Córdoba, Argentina. *Ciencia, docencia y tecnología*, 26(50), 120–143.
- Zanotti, A., & Grasso, M. (2020). Experiencias innovadoras TIC en educación no formal. *Question/Cuestión*, 1(65). <https://doi.org/10.24215/16696581e261>
- Zukerfeld, M. (2015). *La tecnología en general, las digitales en particular: Vida, milagros y familia de la "ley de Moore"*.