

De cuadernillos, grupos y celulares: experiencias de estudiantes jóvenes y adultos e imaginarios tecnológicos en pandemia

Workbooks, Groups, and Mobile Phones:
Young and Adult Students' Experiences and
Technological Imaginaries during the Pandemic

Luis Alfredo Bearzotti ¹

Resumen: En este trabajo, presentamos algunos avances en el marco del proyecto doctoral Apropiación de tecnologías digitales en Educación Básica de Jóvenes y Adultos a partir de las modalidades emergentes por COVID-19. En este caso, nos proponemos analizar los imaginarios tecnológicos que configuraron las prácticas educativas de estudiantes del Programa de Alfabetización y Educación Básica de Jóvenes y Adultos/as (PAEBJA) en Villa María, Argentina, en el escenario de la continuidad pedagógica en contexto de pandemia. Desde un enfoque socioantropológico, recuperamos la relación entre las formas de apropiación de tecnologías digitales y las prácticas de estudiantes, que reconocemos en como parte de la producción de la política educativa. Sostenemos que estos imaginarios operaron en tanto esquemas de interpretación y traducción de la política.

Palabras clave: educación de adultos, nuevas tecnologías, política educativa, pandemia

¹ Licenciado en Sociología. Becario interno doctoral CONICET con lugar de trabajo en el Centro de Investigaciones y Transferencias de la Universidad Nacional de Villa María (CIT-CONICET/UNVM). Correo electrónico: labearzotti@unvm.edu.ar. ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-5453-9881>

Diálogos Pedagógicos. ISSN en línea: 2524-9274.
Vol. 23, n.º 46, octubre 2025-marzo 2026. Págs. 195-209.
DOI: [http://dx.doi.org/10.22529/dp.2025.23\(46\)12](http://dx.doi.org/10.22529/dp.2025.23(46)12) / Recibido: 30/03/2025 / Aprobado: 04/08/2025.



Artículo publicado bajo Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-SinDerivar

Abstract: This paper presents the findings from the doctoral project The Appropriation of Digital Technologies in Basic Youth and Adult Education through Emergency Modalities During COVID-19. We analyze the technological imaginaries that shaped the educational practices of students in the Programa de Alfabetización y Educación Básica de Jóvenes y Adultos/as (PAEBJA) [Young and Adult Literacy and Basic Education Program], in Villa María, Argentina, during pandemic-era pedagogical continuity. Adopting a socio-anthropological approach, we examine the relationship between digital technology appropriation and student practices, within the production of educational policy. We argue that these imaginaries functioned as interpretive and translational frameworks for policy implementation.

Keywords: adult education, new technologies, educational policy, pandemic

Introducción

Presentamos los avances en el marco de un proyecto de tesis doctoral, titulado *Apropiación de tecnologías digitales en educación secundaria de jóvenes y adultos a partir de las modalidades emergentes por COVID-19*.² Su objetivo es "Analizar y comprender las formas de apropiación de tecnologías digitales de jóvenes y adultos/as de Villa María en relación con sus experiencias como estudiantes del nivel secundario a partir del año 2020". Si bien en la investigación nos propone mos abordar dos universos empíricos,³ en este escrito, presentamos un análisis interpretativo parcial (Rockwell, 2009) relacionado con uno de ellos, denominado Programa de Alfabetización y Educación Básica de Jóvenes y Adultos/as (en adelante, PAEBJA).

Desde un enfoque cualitativo-etnográfico, nos interesa comprender los procesos de apropiación de tecnologías digitales (en adelante, TD) de los estudiantes en relación con sus prácticas educativas en pandemia y recuperar la centralidad ocupada por estos artefactos en el marco de la emergencia sanitaria. En este caso, hacemos énfasis en los imaginarios tecnológicos como una manera de reconocer los entramados de sentidos que configuraron las experiencias de los estudiantes.

Ordenaremos el escrito de la siguiente manera: En un primer apartado, presentaremos los ejes teóricos que guían la indagación: política educativa, tecnologías digitales y educación de jóvenes y adultos en pandemia. En la segunda se-

² Doctorado en Estudios Sociales de América Latina, Centro de Estudios Avanzados, Universidad Nacional de Córdoba. Dirigido por la Dra. María del Carmen Lorenzatti.

³ Por un lado, las experiencias en el marco del cursado en el PAEBJA durante 2020 y 2021; por el otro, las prácticas de algunos estudiantes de un Centro Educativo Nivel Medio Adultos (CENMA), durante 2024.

ción, abordaremos una breve historización del programa a analizar, para luego desarrollar las decisiones teórico-metodológicas. Por último, analizaremos la manera en que los imaginarios tecnológicos emergen en el análisis del material empírico. En las conclusiones, desarrollamos algunas reflexiones en torno a la importancia de reconocer el lugar que las tecnologías digitales y los imaginarios tecnológicos ocuparon en la puesta en acto de las políticas educativas en contexto de pandemia, así como la centralidad de observar esta dimensión para conocer las experiencias de los estudiantes.

Política educativa, tecnologías digitales y pandemia

A la hora de abordar las políticas educativas, recuperamos la propuesta teórico-metodológica del "ciclo de las políticas" (Ball, 2002). Stephen Ball sostiene que las políticas deben ser comprendidas a partir de observar su trayectoria, lo que implica analizarlas como un continuo de procesos de traducción e interpretación que se dan en múltiples contextos o arenas (Ball y Bowe, 1992). Cada una de estas instancias involucra sujetos en posiciones diferenciadas (funcionarios, directivos, equipos técnicos, docentes, estudiantes, etc.) que configuran la política educativa en diversos momentos de su puesta en marcha.

En el marco de esta propuesta, la interpretación se define como la imputación de sentido a lo prescripto por el texto, mientras que por traducción se entiende la puesta en práctica de estos sentidos en un espacio de acción concreto. Al mismo tiempo, las políticas pueden ser analizadas en tanto discursos. Si como textos estas prescriben una serie de acciones a ser llevadas a cabo, el análisis del orden de los discursos implica reconocer el campo de posibilidades sobre el que estas se delimitan, que, a su vez, cristalizan a modo de regímenes de verdad (Ball, 2002). De este modo, a lo largo de lo que se denominará trayectoria de la política, se dan conjuntos de decisiones y acciones que la configuran de una u otra manera de acuerdo a heterogéneos intereses en tensión.

Esta propuesta cobra especial relevancia en el campo de los estudios sobre educación de jóvenes y adultos. En este, autores como Lorenzatti (2018, 2020) y Arrieta (2022) sostienen la importancia de analizar las condiciones particulares en la que los estudiantes jóvenes y adultos transitan y producen sus experiencias educativas. La lectura etnográfica se convierte en una clave a la hora de construir una mirada comprensiva de las prácticas de los sujetos en la modalidad, que problematice la relación entre escuelas, conocimiento y actividades cotidianas en la puesta en acto de las políticas educativas (Miranda, 2011). Enfocada en el contexto de pandemia, esta mirada nos permite reponer la narrativa de las prácticas de estudiantes al observar los diversos escenarios en los que desarrollaron sus prácticas educativas. Entendemos que, en el marco de la migración de las prácticas escolares a los hogares, estos últimos aparecen como una nueva arena en la definición de la política educativa, en la que los estudiantes ocuparon un lugar clave como productores (intérpretes y traductores) de dicha política. Las tecnologías digitales, por su parte, se constituyeron como un elemento central de estas experiencias.

Asumimos una perspectiva constructivista (Aibar, 1996) en el campo de los estudios sobre tecnología, educación y sociedad. En este sentido, entendemos a las tecnologías como productos socialmente construidos, cuyo significado se configura de manera situada y contextual. Sebastián Benítez Larghi *et al.* (2022) sostienen que este es un proceso "sociotécnico-cultural dialéctico en constante evolución, y, por lo tanto, imposible de cerrar" (2022, p. 13). Observar las prácticas concretas de los sujetos con tecnologías digitales y en situaciones específicas implica analizar sus modos de uso (Sandoval, 2020).

En este sentido, sostenemos que "seguir los usos" (Bearzotti, 2024) de las tecnologías por parte de los estudiantes permite comprender sus prácticas en tanto agentes productores de la política. Si para Ball es clave recuperar la materialidad de las prácticas de interpretación de las políticas educativas para comprender su puesta en acto (Beech y Meo, 2016), analizar el lugar que las tecnologías digitales ocuparon en la vida cotidiana de los sujetos que participaron de la política educativa en el marco del distanciamiento social se constituye en una clave interpretativa ineludible para comprender su experiencia.

Las trayectorias y posiciones sociales de los sujetos cobran centralidad a la hora de comprender la complejidad de sentidos y experiencias que hacen a una forma concreta de apropiación, sin perder de vista la interacción entre diversas desigualdades en los derroteros de actores particulares. El hogar y la vida cotidiana aparecen como espacios fundamentales para comprender los procesos de apropiación. En esta línea, Winocur (2009) elabora el concepto de "imaginarios tecnológicos" para hacer referencia a los conjuntos de significados e ideas socialmente construidos en torno a las tecnologías. Es a partir (y a través) de este entramado cultural que los sujetos configuran formas concretas de relación con las tecnologías.

En el siguiente apartado, abordaremos una breve historización del PAEBJA, como un marco para comprender el momento analizado. Luego, presentaremos algunas de las decisiones metodológicas que guían esta investigación.

El año 2020: emergencia, virtualidad y continuidad

El PAEBJA fue un programa sostenido por la Municipalidad de Villa María entre 2016 y 2023, aprobado de manera unánime por resolución del Concejo Deliberante de la ciudad. Tuvo por objetivo favorecer el inicio y la finalización de los estudios obligatorios de la población joven y adulta local. Esta propuesta se caracterizó, entre otras cosas, por su interés en anclar los procesos educativos en la vida cotidiana de los estudiantes en tanto "sujeto social y político que construye su 'pequeño mundo' (Heller, 1967) y su ámbito inmediato en los barrios, con su familia, con sus amigos" (Lorenzatti, 2020, p. 28). Entre 2016 y 2019, el programa desarrolló una compleja red territorial con la apertura de centros de tutorías en dependencias municipales descentralizadas y diversos espacios de la sociedad civil. Para fines de 2019, contaba con 13 centros de tutoría, distribuidos en la ciudad, que nucleaban, en el nivel secundario, a aproximadamente 700 estudiantes en 70 grupos de cursado.

Cada centro de tutoría disponía de un tutor estudiantil, cuya tarea implicaba el acompañamiento pedagógico de los estudiantes de cada uno de los cursos, que, en el caso del nivel secundario, se dividían en los tres años correspondientes y, a su vez, en turnos tarde y noche. La figura que completaba el esquema eran los tutores/as docentes o disciplinares, encargados del dictado de cada una de las materias del plan de estudios. De esta manera, los estudiantes participaban en una modalidad semipresencial que implicaba la asistencia al centro de tutoría dos días a la semana (lunes/miércoles o martes/jueves) y cursaban de manera modular las diversas materias, con una periodicidad cuatrimestral.

Durante 2020, el inicio del ciclo lectivo del PAEBJA estaba previsto para abril, mientras que marzo estaba dedicado a las inscripciones. Esta tarea se realizaba de forma presencial en los centros de tutoría, donde los tutores estudiantiles estaban presentes para recibir, asesorar y acompañar a futuros estudiantes. Es este proceso de inscripción el que se vio truncado por la declaración del Aislamiento Social Preventivo Obligatorio (en adelante, ASPO) y posterior Distanciamiento Social preventivo Obligatorio (en adelante, DISPO). En una primera instancia, esto significó la clausura de los edificios públicos, al suspender toda actividad presencial considerada no esencial en marzo del 2020.

En el contexto de incertidumbre, las instituciones educativas debieron ensayar respuestas que les permitieran sostener su funcionamiento. Esta primera etapa estuvo marcada por la puesta en acto de heterogéneas estrategias pedagógicas u organizativas que buscaron garantizar el inicio de las actividades educativas en el marco de la urgencia y con carácter temporario. Este periodo configura lo que Kalman *et al.* (2021) denominan "modalidades remotas emergentes".

En el caso del PAEBJA, el equipo técnico definió pausar la apertura de una nueva cohorte y comenzar el cursado solo con los estudiantes de segundo y tercer año que hubiesen promocionado desde el 2019. En esta primera instancia, la modalidad remota emergente se configuró en condiciones institucionales particulares, en las que tuvieron centralidad la multiplicidad de actividades y relaciones que caracterizaban al PAEBJA durante su etapa previa (Lorenzatti *et al.*, en prensa). En un análisis de este periodo, Kalman y Lorenzatti (2024) destacan la importancia de los grupos formados en los diversos centros de tutoría para el sostenimiento de las trayectorias y la tarea de acompañamiento llevada adelante por tutores estudiantiles.

La modalidad propuesta durante el primer semestre del 2020 se configuró en un complejo proceso de toma de decisiones en un contexto emergente y de incertidumbre. En este marco, pudimos observar cómo el equipo técnico elaboró una propuesta a partir del reconocimiento de las condiciones de disponibilidad y acceso de los estudiantes a tecnologías digitales (Bearzotti, 2022; Lorenzatti *et al.*, en prensa). Al mismo tiempo, estas instancias implicaron articular demandas de estudiantes con intereses del equipo, así como la puesta en práctica de redes y conocimientos asociados a la experiencia previa por parte de diversos grupos de estudiantes (Bearzotti, 2024).

Esta modalidad remota tuvo lugar a partir de un entramado de herramientas digitales que permitía la participación de estudiantes de manera asincrónica y con

una gestión flexible de los horarios de participación. La elección de plataformas ponderaba la fuerte disponibilidad de celulares (en contraste con la presencia de computadoras) y la accesibilidad a redes móviles por parte de estudiantes (en contraposición con redes de banda ancha), por lo que se propuso una modalidad que funcione con bajo consumo de datos (Lorenzatti *et al.*, en prensa).

En concreto, la propuesta implicaba el envío de un documento de trabajo (módulo) semanal mediante un enlace a un documento de Google Drive. Este, en formato texto, incluía material teórico y consignas de trabajo (la "actividad") que debían ser contestadas mediante un formulario de Google. Ambos enlaces eran enviados mediante los grupos de WhatsApp, que, en este caso, eran preexistentes por tratarse de estudiantes de segundo y tercer año que habían promocionado desde 2019.

Durante agosto, los decretos 367/20 y 368/20 del Consejo Federal de Educación (Consejo Federal de Educación, 2020b, 2020a) propusieron, entre otras cosas, un esquema de continuidad que habilitaba la posibilidad de reconocer a los ciclos lectivos 2020 y 2021 como uno solo, en el marco de criterios de promoción flexible entre grados. En este escenario, y a partir de reconocer que la modalidad propuesta remota se encontraba consolidada, el equipo técnico decidió abrir una nueva etapa de inscripción para recuperar la cohorte 2020. De esta manera, en septiembre, se lanzó una inscripción para convocar a estudiantes a participar en el cursado de un primer año que discurriría entre octubre de 2020 y marzo de 2021.

La difusión de la inscripción se circuló mediante diversos canales oficiales y también fue enviada a los grupos de estudiantes. Esta invitaba a quienes estuviesen interesados en terminar el secundario a completar un formulario de Google, para luego pasar a formar parte de los grupos de WhatsApp en los que iba a tener lugar el cursado "virtual" del secundario. En el próximo apartado, profundizaremos en la descripción de este artefacto y la configuración de la participación en los grupos de WhatsApp por parte de estudiantes, a partir de recuperar diversos imaginarios tecnológicos presentes. Previamente, recuperaremos algunas características del enfoque teórico-metodológico que ordena esta indagación.

Mirar los grupos

Kalman y Lorenzatti (2024), quienes participaron como asesoras del programa durante todo el periodo de pandemia,⁴ subrayan, entre las particularidades de esta experiencia, la conformación de un equipo técnico que realizó un trabajo etnográfico "sobre la marcha". Destacan su trayectoria previa como investigadoras y formadoras como una de las claves para comprender la producción de datos e información en este marco. En mi caso, me desempeñé como tutor disciplinar del área informática desde 2017 y como miembro del equipo técnico desde finales de

⁴ La Dra. Lorenzatti, a su vez, ejerció como directora del programa desde su creación hasta 2019.

2019. Esta inserción me significó la posibilidad de formar parte activa tanto del proceso de documentación y relevamiento como de diversas instancias de análisis interpretativos parciales.

En este marco, produjimos un corpus documental constituido por: registros de las intervenciones en los chats grupales de WhatsApp del equipo directivo y tutores; encuestas y relevamientos realizados a estudiantes; documentos estadísticos asociados a la participación de estudiantes, entrega de actividades, horarios de trabajo, entre otros; registros de los chats grupales de comunicación de estudiantes y entrevistas a estudiantes, tutores y directivos.

Para esta investigación, nos proponemos un abordaje etnográfico-cualitativo de corte socioantropológico (Achilli, 2005; Rockwell, 2009). Este implica el análisis de las acciones y experiencias de los sujetos, desde una perspectiva que enfatiza su carácter relacional (Chaiklin y Lave, 2001) al abordar la complejidad de los procesos de construcción de sentidos y usos de tecnologías digitales en relación con sus prácticas y experiencias como estudiantes de la modalidad en un contexto particular. Sostenemos que esta mirada permitirá profundizar no solo en los entramados de sentidos que configuran las prácticas socioeducativas de los estudiantes, sino en los diferentes aprendizajes y conocimientos producidos y puestos en juego en la trayectoria de la política educativa.

Es importante hacer énfasis en la particularidad de abordar una lectura etnográfica a partir del análisis de las interacciones en los grupos de WhatsApp. En este sentido, recuperamos los aportes de Bárcenas Barajas y Preza Carreño (2019). Las autoras diferencian entre una etnografía "virtual" y otra "digital". Mientras que la primera se caracteriza por limitarse a analizar las interacciones en línea, la perspectiva digital comprende que las prácticas mediadas por tecnologías digitales están inmersas en entramados sociales que incluyen dimensiones tanto "online" como "offline". La mirada de la etnografía digital es aquella que recupera la intersección entre ambas, aun cuando la totalidad del trabajo de campo se realice solamente en espacios en línea.

Nuestra lectura de los grupos de WhatsApp se realiza asumiendo que estas interacciones son la "punta del iceberg" (Segata y Segata, 2024) de las experiencias compartidas. Al mismo tiempo, problematizamos las diversas participaciones desde un foco centrado en "lo que los sujetos hacen" y no en "lo que dicen" (Cifuentes y Valero, 2016). Por último, reconocemos que estas indagaciones deben complementarse con estrategias que permitan ampliar la mirada respecto a los contextos, las situaciones y las disposiciones que configuraron estas experiencias, tales como las entrevistas en profundidad a estudiantes seleccionados.

Sobre los imaginarios tecnológicos

Recuperar los imaginarios tecnológicos implica analizar los diversos documentos y prácticas en el marco del despliegue de la política educativa con el foco puesto en interpretar el conjunto de sentidos y valoraciones sobre las tecnologías digitales (y sus usos) que configuraron esta experiencia. Pudimos observar a los

imaginarios de diversas maneras: por un lado, los analizamos en enunciados asociados al "deber ser" de los usos de las tecnologías digitales en relación con prácticas y usos "correctos" o "deseables"; por el otro, encontramos prácticas a partir de las que podemos interpretar una narrativa referida a "lo esperable" respecto a usos de tecnologías en contextos concretos. Atendiendo a que comprendemos las prácticas en el marco de la política educativa como momentos de "interpretación" y "puesta en acto", estos imaginarios aparecen como esquemas de sentido que orientan las interpretaciones de la política y como disposiciones a actuar que orientan las prácticas (o traducción).

Abordaremos el análisis de dos fuentes: Por un lado, los tres grupos de WhatsApp que funcionaron como espacio oficial de comunicación y encuentro para los estudiantes durante el cursado de primer año 2020⁵. En estos grupos, ingresaron, en un primer momento, un aproximado de 300 estudiantes, número que fue variando a lo largo del cursado, con ingresos y salidas. Esta tarea implicó el análisis de unos 8000 intercambios en grupos de estudiantes. Por el otro lado, recuperaremos algunos puntos significativos del formulario de inscripción propuesto para esta cohorte.

Una estrategia fértil en este proceso interpretativo fue la construcción de "eventos" o "escenas", en las que se realizó un seguimiento de diferentes problemáticas o situaciones para reconstruir su correlación sin que necesariamente estas tengan una secuencia temporal efectiva en el grupo, ya que, en ocasiones, en los grupos de WhatsApp, pudimos observar diversos eventos en paralelo, con intervenciones que respondían a uno u otro. En efecto, reconstruir eventos nos permitió analizar las interacciones y los mensajes en el grupo desenfocando "lo textual" y reponiendo las prácticas que se pueden observar en un marco de relaciones y sentidos asociados a la participación en el programa como estudiantes. Al mismo tiempo, el seguimiento de eventos nos permitió articular participaciones en diversos grupos asociadas a la misma problemática, así como enfocarnos en aquellas situaciones que emergieron, de forma reiterada, en múltiples espacios. Presentaremos, a continuación, un análisis de algunas de ellas.

El grupo para cosas importantes

En este evento, recuperamos diversos intercambios y discusiones que se repitieron en los tres grupos de WhatsApp en diversas ocasiones. Ante la problemática de la cantidad de mensajes enviados, muchos estudiantes comenzaron a alegar la pérdida de aquellos mensajes donde tutores y docentes adjuntaban los enlaces a actividades.

"Hola buenas tardes, estaría bueno hacer un grupo para quienes tengan sus dudas y a este dejarlo para comunicados importantes por qué cada vez que entro a ver tengo más de 200 mensajes [...] podríamos estar más organizados con dos grupo [sic]" (Mensaje de estudiante en grupo "Z2").

⁵ Tuvo lugar entre octubre del 2020 y abril del 2021.

"Yo pienso Lo mismo... Se Pierde Los mensajes Más importante [sic]" (Mensaje de estudiante en grupo "Z2").

"Si están de acuerdo podemos hacer un grupo para quienes tengan dudas o no sepan cómo resolver algo y puedan pedir ayuda y a este grupo dejarlo para los trabajos y comunicados importantes ya se de compañeros o profesores pero que sean cosas importantes por qué [sic] sino se hace complicado encontrar lo importante entre tanto" (Mensaje de estudiante en grupo "Z2").

En este caso, podemos observar un intercambio entre diversos estudiantes que plantean la creación de un segundo grupo para las dudas e intercambios entre estudiantes, donde proponen que el grupo principal (aquel donde los tutores compartían las actividades y los módulos) quede destinado a "cosas importantes". El argumento, en este caso, se asocia a la perdida de mensajes. En los mismos intercambios, los estudiantes abordan esta problemática a partir de imaginarios que remiten a condiciones asociadas a la disponibilidad y el acceso por parte de ellos mismos y sus compañeros.

"No es mi intención crear nada ni nada. Sólo propongo una opción y expreso mi opinión X ahí porque veo que una persona quiere abandonar X que se le complica o confunde sólo eso [sic]" (Mensaje estudiante en grupo "Z2").

"En mi caso no tengo problemas pero pensando en los que les cuesta un poco más la tecnología sería un alivio para ellos" (Mensaje estudiante en grupo "Z3").

"Soy mamá y aparte de tener otros grupos no tengo el tiempo para hacer los trabajos al instante que los mandan les pido por favor que sean considerados" (Mensaje estudiante en grupo "Z3").

"No tengo tiempo de estar buscando para destacar porque no los puedo abrir en el momento.... pero no hay problema seguramente lo voy a tener que seguir haciendo." (Mensaje estudiante en grupo "Z3").

"Estoy de acuerdo con vos tbn me pasa lo mismo , no tengo niños pero trabajo fuera de casa .gracias! [sic]" (Mensaje estudiante en grupo "Z3").

Así, la problemática referida a la cantidad de notificaciones o la pérdida de mensajes "importantes" se articula con un imaginario en el que la posibilidad de participar está directamente asociada a quienes "les cuesta la tecnología" y, en particular, a la no disponibilidad de tiempo que implica estar a cargo de tareas de cuidado. En indagaciones previas (Bearzotti, 2020), pudimos observar que, en el contexto de pandemia, esta distribución significaba también priorizar el uso de los artefactos por los menores de la familia, en particular, por aquellos que se encontraban en tareas escolares.

Sobre este punto, interesa destacar también cómo "lo importante" aparece asociado a los mensajes enviados por tutores y docentes, en un imaginario sobre el uso de las tecnologías que también se ve enlazado con una narrativa de lo escolar, donde la voz autorizada es la de los docentes. En una primera instancia, la discusión apunta a que lo "no importante" (es decir, las dudas y consultas) se canalicen vía mensaje privado.

"*Yo no soy malo, pero solo lo tengo agendado a usted por ahí es más fácil encontrar en el chat su mensaje entre 90 números [sic]*" (Mensaje estudiante en grupo "Z2").

"*Agénden el número del profe y lean los mensajes de él nomás [sic]*" (Mensaje estudiante en grupo "Z2").

Ante esta problemática, emergen, en los grupos, heterogéneas estrategias que nos permiten reconocer cómo el imaginario asociado a una aplicación conocida⁶ por los estudiantes habilita prácticas autónomas, tales como el uso de mensajes destacados y agendar contactos de forma selectiva. Observamos esta misma dinámica en la apertura de nuevos grupos, ya que finalmente esta discusión derivó, en los tres casos, en la creación de grupos paralelos por parte de estudiantes. En esta práctica, vemos cómo la posibilidad de autogestión que ofrece el trabajar con una plataforma conocida habilitó la producción de espacios de trabajo autónomo.

Yo anoto en el cuadernillo

Si bien los cuadernillos teóricos eran enviados vía enlace a documentos de Google, en el grupo "Z2", observamos que una de las estudiantes enviaba, luego de la llegada de la actividad, una copia del cuadernillo en formato PDF. Esta práctica, en un momento, motivó una discusión en la cual algunos estudiantes sostenían que la utilidad de los mensajes era que facilitaban la impresión, porque habilitaba a reenviar el contenido para luego imprimirla y realizar la actividad en papel.

"*Las preguntas q mandaron recién la anotó en el cuadernillo las resuelvo y después la contesto aca en el enlace q mandaron ? [sic]*" (Mensaje estudiante en grupo "Z2").

"*Yo lo q les recomendaba es q tengan todo en papel, escrito o impreso, xq así es mucho más fácil.. porque el trabajo lleva mucho al "releer" .. doy mi opinión [sic]*" (Mensaje estudiante en grupo "Z2").

En el marco de esa conversación, algunas de las estudiantes recomendaban realizar las actividades en el cuadernillo en papel, para luego llevar estas respuestas al formulario de Google. Si bien esta tarea iba en consonancia con lo recomendado institucionalmente, la aparición de "el cuadernillo" como un objeto a trabajar en papel nos permite recuperar una forma de apropiarse de las prácticas por parte de los estudiantes. Al mismo tiempo, reconocer que para acceder a ello era importante la versión en PDF para poder enviarla a quien lo imprima (generalmente, negocios de cercanía) también devela el conocimiento por parte de la estudiante de los mecanismos para "traducir" los módulos virtuales en cuadernillos físicos para la realización de la actividad.

⁶ Que, al mismo tiempo, está instalada en dispositivos propios.

Los imaginarios tecnológicos, de esta manera, intervienen de manera efectiva en múltiples instancias de puesta en acto de la política educativa, ya sea como marco de interpretación de la política o como esquema disposicional en la traducción por parte de estudiantes. Al mismo tiempo, los imaginarios tecnológicos se pueden reconocer "en acto" al recuperar algunos de los textos propuestos por el equipo en relación con las prácticas estudiantiles.

El formulario de inscripción

Nos interesa recuperar parte del formulario de inscripción al reconocer que este fue el primer contacto de la modalidad propuesta con los estudiantes de esta cohorte. Este constaba de diversos apartados que tenían por objeto recolectar información, como datos personales, documentación y contacto. Observamos en el texto particularidades asociadas a cómo el equipo técnico consideraba las condiciones en las cuales iba a ser utilizado.

El primer apartado introducía el objeto del instrumento y presentaba la adscripción y los logos institucionales. En la Imagen 1, observamos algunas recomendaciones presentes en el inicio del formulario.

Podemos reconocer cómo en estas instrucciones se evidencia el carácter orientativo de los textos, alineado con una clara lógica de trabajo autogestionado por parte de estudiantes. Al mismo tiempo, la recomendación respecto de las fotografías cobra sentido en relación con el imaginario presente en el equipo, que anticipa que estos formularios serán completados con teléfonos celulares.

Las secciones 2 y 3 estaban dedicadas a la carga de datos e información respecto a la finalización de los estudios primarios. En ambos casos, se incluían preguntas que implicaban cargas de archivos. En ellas, se describía el proceso de búsqueda y selección de las fotos (ver Imagen 2).

Imagen 1: Formulario inscripción PAEBJA 2020, apartado 1

Antes de continuar con la Inscripción, es necesario que saques algunas fotos para después subirlas:
- Frente del DNI
- Dorso del DNI
- En caso de tenerlo, certificado de finalización de estudios primarios

Fuente: Imagen propia.

De cuadernillos, grupos y celulares: experiencias de estudiantes...

Nuevamente, podemos reconocer que la propuesta está orientada a que el formulario sea completado con un teléfono celular. La recomendación de sacar fotos antes y la búsqueda en "galería" son indicadores de prácticas propias de esos artefactos y no de un trabajo realizado con computadora.

En este sentido, podemos observar cómo los imaginarios tecnológicos por parte del equipo, entendido como las nociones con relación a cómo esperan que sean las prácticas con tecnologías digitales, orientan la construcción de un texto de la política educativa de una manera particular. De este modo, reconocemos cómo algunos de los imaginarios se materializan en textos de la política educativa de forma institucional, mientras que otros aparecen como prácticas que dialogan con ellos.

Conclusiones

Nos propusimos recuperar la dimensión de los imaginarios tecnológicos como una manera de construir un lente para complejizar la comprensión de las experiencias de estudiantes de la modalidad, en particular, a partir del contexto de pandemia. Observar los imaginarios nos habilita a comprender algunos de los marcos de sentido específicos puestos en juego por los diversos sujetos en el proceso de producción de la política educativa.

Reconocer que estos imaginarios pueden encontrarse en forma de enunciado o en acto nos permite relacionar los diversos universos de sentidos, construidos en experiencias situadas, con las prácticas de interpretación y traducción de la política educativa. En este sentido, cobra importancia reponer la relación entre estos imaginarios y la vida cotidiana como su contexto de producción.

Imagen 2. Formulario inscripción PAEBJA 2020, apartado 2

Fotos del DNI

Vamos a necesitar que cargues fotos del DNI, frente y dorso.

Los pasos a seguir son:

- Seleccionar "Aregar Archivo"
- Opción "Seleccionar archivos de tu dispositivo"
- Opción "Galeria" o "Archivos"
- Seleccionas la foto correspondiente, aceptar y cargar.

Fuente: Imagen propia.

Al mismo tiempo, la estrategia de reconstruir eventos concretos, en los que los imaginarios emergen de acuerdo a encuadres específicos, resultó fructífera para reconocer cómo se ponen en juego los diferentes marcos de interpretación. Esto habilita un abanico de atributos posibles para pensar los imaginarios tecnológicos con relación a tópicos específicos, tales como lo generacional, la conectividad, las condiciones de disponibilidad, etc. Surge como pregunta la posibilidad de reconocer cuáles de estas categorías tienen prevalencia sobre otras.

Por último, recuperar la categoría de los imaginarios tecnológicos "en acto" en el marco de las políticas educativas nos significa también abrir un interrogante a la hora de analizar las disposiciones institucionales en la puesta en acto de las políticas educativas, como una dimensión a incorporar en los análisis documentales a futuro.

Referencias bibliográficas

- Achilli, E. L. (2005). *Investigar en Antropología Social: Los desafíos de transmitir un oficio*. Centro de Estudios Antropológicos en Contextos Urbanos (CEACU). Laborde.
- Aibar, E. (1996). La vida social de las máquinas: Orígenes, desarrollo y perspectivas actuales en la sociología de la tecnología. *Reis*, 141-170. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=758950>
- Arrieta, R. (2022). "Ahora el médico me pregunta en qué letra leo yo". *Usos sociales de conocimientos escolares de cultura escrita en estudiantes de la EPJA* [Tesis Doctoral, Universidad Nacional de Córdoba].
- Ball, S. J. (2002). Textos, discursos y trayectorias de la política: La teoría estratégica. *Páginas. Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 2 y 3. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/pgn/article/view/14985>
- Ball, S. J. y Bowe, R. (1992). Subject departments and the 'implementation' of National Curriculum policy: An overview of the issues. *Journal of Curriculum Studies*, 24(2), 97-115. <https://doi.org/10.1080/0022027920240201>
- Bárcenas Barajas, K. y Preza Carreño, N. (2019). Desafíos de la etnografía digital en el trabajo de campo onlife. *Virtualis*, 10(18), 134-151. <https://www.revistavirtualis.mx/index.php/virtualis/article/view/287>
- Bearzotti, L. A. (2022). *Modos de uso y apropiación de TIC en estudiantes jóvenes y adultos* [Trabajo Final de Grado, Universidad Nacional de Villa María]. Repositorio digital UNVM. http://biblio.unvm.edu.ar/opac_css/index.php?lvl=cmsspage&pageid=9&id_notice=40714

Bearzotti, L. A. (2024). Imaginarios tecnológicos y apropiación de tecnologías digitales en Educación de Jóvenes y Adultos en pandemia. *De Prácticas y Discursos*, 13(22). <https://doi.org/10.30972/dpd.13227825>

Beech, J. y Meo, A. I. (2016). Explorando el uso de las herramientas teóricas de Stephen J. Ball en el estudio de las políticas educativas en América Latina. *Education Policy Analysis Archives*, 24, 23-23. <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2417>

Benítez Larghi, S. (2022). *Después del Conectar igualdad: Tecnobiografías juveniles en el Gran La Plata*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. <https://doi.org/10.24215/978-950-34-2127-7>

Chaiklin, S. y Lave, J. (2001). *Estudiar las prácticas: Perspectivas sobre actividad y contexto*. Amorrortu.

Cifuentes, G. A. y Valero, P. (2016). Tracing translations of ICT policies in higher education. *Education Policy Analysis Archives*, 24, 28-28. <https://doi.org/10.14507/epaa.24.1914>

Consejo Federal de Educación. (2020a, agosto 20). *Resolución 367/20. Reorganización de Contenidos y Metas de Aprendizaje*. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res_367_if-2020-57962940-apn-sgcfeme.pdf

Consejo Federal de Educación. (2020b, agosto 20). *Resolución 368/20. Criterios de Evaluación, Acreditación y Promoción*. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res_368_if-2020-57963511-apn-sgcfeme.pdf

Kalman, J. y Lorenzatti, M. D. C. (2024). Solidarity, agency, and learning in everyday participation: A look at an adult education program in the context of COVID-19. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 67(6), 350-362. <https://doi.org/10.1002/jaal.1334>

Kalman, J., Sandoval, M. G. L., Razo, O. E. H., Sánchez, C. P. V., Salinas, M. E. G. y Cantillo, E. C. (2021). *Educación, tecnología y pandemia: Rupturas, continuidades y soluciones emergentes*. Congreso Nacional de Investigación Educativa, México.

Lorenzatti, M. del C. (2018). *Conocimientos, prácticas sociales y usos escolares de cultura escrita de adultos de baja escolaridad*. CREFAL.

Lorenzatti, M. del C. (2020). *Tenemos una oportunidad en el barrio. Programa educativo de jóvenes y adultos como política de estado local*. UniRío Editora.

Lorenzatti, M. del C., Bearzotti, L. A. y Ghione, P. (en prensa). Porque yo lo hice a mi modo, a mi tiempo, simplemente con el celular. En J. Paiva (Coord.), *Diversidade no exercício da democracia: Força político-cultural em defesa do direito à educação para jovens e adultos*. Universal CNPq.

Miranda, E. (2011). Una "caja de herramientas" para el análisis de la trayectoria de la política educativa. La perspectiva de los ciclos de la política (Policy Cycle Approach). En E. Miranda y N. Paciulli Bryan (Eds.), *(Re) Pensar la Educación Pública. Aportes desde Argentina y Brasil* (pp. 105-126). Editorial de la Facultad de Filosofía y Humanidades/UNC.

Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.

Sandoval, L. R. (2020). La apropiación de tecnologías como proceso. Una propuesta de modelo analítico. En R. Canales Reyes y C. Herrera Carbajal (Coords.), *Acceso, democracia y comunidades virtuales. Apropiación de tecnologías digitales desde el Cono Sur* (pp. 33-50). CLACSO.

Segata, J. y Segata, J. B. (2024). La etnografía no es minería de datos. *Horizontes Antropológicos*, 30(68), e680401. <https://doi.org/10.1590/1806-9983e680401>

Winocur, R. (2009). *Robinson Crusoe ya tiene celular: La conexión como espacio de control de la incertidumbre*. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa, Siglo Veintiuno.