

“FÁCIL, LA SIEMBRA Y UNO LA RIEGA”: LA ARTICULACIÓN DE LOS SABERES DE JÓVENES Y ADULTOS CON ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE QUE PROMUEVEN USOS DE TIC

IRÁN GUADALUPE GUERRERO TEJERO

Centro de Cooperación Regional para la Educación de los Adultos en América Latina y el Caribe

RESUMEN: Esta ponencia analiza el desarrollo de una actividad con uso de tecnología en un espacio no formal de educación de jóvenes y adultos en una localidad rural: un taller que promueve eventos de lectura y escritura incorporando Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Se emplea una metodología cualitativa de corte etnográfico que incorpora elementos de los Nuevos Estudios de Cultura Escrita y de los estudios de multimodalidad. El análisis muestra cómo una actividad de aprendizaje puede articularse con los intereses de los adultos, recuperar sus saberes y ser congruente con ciertas intencionalidades pedagógicas planteadas por los

formadores. Para lograrlo es relevante el acompañamiento de mediadores que muestren lo operativo, brinden alternativas, alienten el uso de las TIC para construir significado, y contribuyan, especialmente, a que los adultos consideren lo propio como importante.

Palabras clave: Brecha digital, Tecnologías de la información y la comunicación, alfabetización, alfabetización digital.

Introducción

Karla se dedica al cultivo de hortalizas, tiene 18 años y primaria concluida. Por nueve meses ha asistido una vez a la semana a un taller “de computación” en el cual comparte y escribe recetas, lee poemas, aprende inglés y usa Facebook. Esta imagen contrasta con aquellas políticas que enfatizan la importancia de reducir rápidamente la “brecha digital”, priorizan la dotación de computadoras e Internet, y colocan en segundo lugar las actividades que pueden resultar pertinentes para adultos en cuyos ámbitos cotidianos no es frecuente la presencia de computadoras.

La ponencia analiza el desarrollo de actividades de aprendizaje con tecnología que pueden aproximarse a articular los intereses de los adultos, recuperar sus saberes y, ser congruentes con ciertas intencionalidades pedagógicas planteadas por los formadores o alfabetizadores. Intenta relevar cómo la presencia de TIC, por sí misma, es insuficiente para crear oportunidades de aprendizaje.

Contenido

Problemática

En los discursos alfabetizadores de los sesenta, saber leer y escribir diferenciaba a los ciudadanos civilizados y aquellos que no lo eran; ahora, esa frontera es el uso de computadora e Internet. Desde 2001 el sistema nacional e-México propuso conducir al país hacia la denominada sociedad de la información y el conocimiento, mediante la integración de tecnología (computadora e Internet) en iniciativas de salud, educación, gobierno y economía. Se espera que para el 2015, 55% de los hogares urbanos y suburbanos estén conectados, así como la totalidad de las escuelas de educación básica, centros de salud y oficinas de gobierno. Se prevé la creación de 30 mil centros comunitarios digitales (para 2011 existían 6 mil 788) acompañados de la expectativa de que las TIC sirvan como herramienta de inclusión social de pueblos indígenas y grupos vulnerables (SCT, 2012). Durante el actual sexenio se promoverán medidas para que 70 millones de mexicanos se sumen a la "economía digital".

Sin embargo, existen 28 millones de hogares mexicanos, de los cuales 30% cuentan con una computadora y 22% con conexión a Internet (INEGI, 2011). En las 188 mil 593 localidades rurales con menos de 2 mil 500 habitantes, 6% de los hogares tiene computadora y la mitad de éstos, conectividad. Esto se complica al considerar que la apropiación y uso de tecnología difícilmente se logra con la sola presencia de infraestructura.

Los países optan por la educación escolarizada para promover el uso de tecnología; y, en menor grado, por iniciativas no escolarizadas para jóvenes y adultos. Desde 2001 se han establecido en México, Centros Comunitarios Digitales en escuelas, bibliotecas, centros de salud y oficinas de correos. Existen más de dos mil plazas comunitarias que opera el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos en colaboración con otros organismos,

las cuales ofrecen servicios educativos y acceso a las TIC. Otra iniciativa es el proyecto Vasconcelos en Veracruz, el cual lleva tecnología a zonas rurales de difícil acceso.

Algunas de estas iniciativas enfrentan dificultades para promover usos auténticos de la tecnología entre jóvenes y adultos (Warshauer, 2009; Salinas, Huerta, Porras, et al. 2006). Esto podría obedecer, a la falta de claridad sobre las maneras en que se puede efectuar la integración de las TIC a la acción educativa (Salinas, Huerta, Porras, et al. 2006); al énfasis en la disponibilidad o presencia física de computadoras, pero no en la apropiación de su uso (Kalman, 2003); o a sus características alineadas con los cursos convencionales de informática. Otro factor, podría ser la escasa articulación de las actividades de aprendizaje con los intereses de los adultos. Éste ha sido un elemento frecuentemente documentado en la educación de personas adultas (Schmelkes y Kalman, 1996; Lorenzatti, 2011). Por ello, esta ponencia analiza el desarrollo de una de las actividades que tienen lugar en un taller, no formal, para jóvenes y adultos, que pretende ser un espacio generador de lectura y escritura, es decir, un contexto donde se aprende a leer y escribir usando TIC. Las preguntas que guían el análisis son:

¿Cómo se caracterizan las actividades con TIC que se generan en el taller?

¿De qué manera una actividad con TIC recupera y articula los saberes e intereses de los jóvenes y adultos que participan en el taller?

Abordaje teórico-metodológico

Los Nuevos Estudios de Cultura Escrita cuestionan el significado que frecuentemente se le atribuye a la alfabetización, ligado a la idea de leer y escribir en sentido tradicional. La alfabetización no se reduce a la decodificación mecánica de caracteres o a las habilidades mínimas que cualquier persona debería poseer. Ser alfabetizado significa participar en el mundo social usando la lectura y escritura sin descalificar las distintas formas y formatos que se utilizan (Kalman, 2003). Esto incluye a las TIC, las cuales potencializan el empleo de diferentes modos de representación (sonido, imagen, video) para construir significados. La gente actualmente usa la lectura, la escritura y la tecnología para realizar trámites, pagar cuentas, encontrar trabajo, comprar y vender, comunicarse u organizarse. Los cambios sociales demandan producir e interpretar otro tipo de textos, como los correos electrónicos, las diapositivas, los *blogs* o los *twits*. Los estudios

de multimodalidad analizan estos aspectos y cuestionan el supuesto ampliamente difundido de que leer y escribir son suficientes para aprender, o que la escritura es la forma privilegiada de representación. Las representaciones multimodales están cobrando un papel relevante actualmente, pues combinan el poder ilustrativo de lo visual con el poder interpretativo y analítico de la palabra escrita (Kress, 2003; Van Leeuwen, 2005).

Incorporar TIC en la educación de personas jóvenes y adultas requiere modificar el paradigma transmisivo de información e imaginar situaciones en las cuales el educando hace uso de la escritura, la lectura, y la tecnología para hacer "algo que le interesa hacer", o lo que Kalman (1996) denomina *imaginación pedagógica*. Esto demanda modificar gradualmente las conceptualizaciones que se han hecho sobre las actividades de aprendizaje y los materiales disponibles para la educación de adultos, los cuales tienden a reducirse a cartillas, folletos y libros, y restringen la producción de materiales y contenidos por parte de las comunidades usuarias. También requiere reconceptualizar la noción de mediador o guía para la construcción social del conocimiento (Mercer, 1997; Kalman, 2003) a través de la caracterización de sus acciones.

Esta ponencia pretende abonar a las discusiones anteriores a partir del análisis de un taller experimental sobre uso de TIC, el cual tiene dos sedes en Michoacán, una en una localidad urbana y otra en una rural. Desde junio de 2012 ha atendido a 35 adultos aproximadamente. El número de asistentes ha variado, pero ocho mujeres asisten regularmente. Sus edades fluctúan entre 18 y 52 años. La mayor parte cuenta con primaria y algunas con secundaria concluida. Entre sus ocupaciones están la venta de artesanías, comercialización y cultivo de hortalizas.

Se empleó una metodología cualitativa de corte etnográfico para estudiar algunas de las prácticas presentes en la vida cotidiana del taller (Green y Bloome, 1997). Se retoman los Nuevos Estudios de Cultura Escrita para analizar las interacciones; y los estudios de la multimodalidad para el análisis de las producciones de las participantes.

Las fuentes de información fueron cuatro entrevistas semiestructuradas, 14 observaciones de sesiones del taller (transcritas y codificadas); así como cuatro trabajos de las participantes. Se empleó el programa informático *Atlas.ti* para la identificación de descriptores. Se eligió como caso representativo (Heath y Street, 2008) el de Karla, una de las participantes. Esto responde a una intención metodológica de explorar la expresividad

de un caso específico en un contexto particular para tratar de entender los significados y acciones de las personas.

Discusión de resultados

En este apartado se presentan los resultados del análisis de la elaboración de una actividad que duró 6 semanas. La intencionalidad de la instructora era que las participantes desarrollaran un proyecto con TIC a partir de una temática de su interés y no de un recurso informático. Se proponía invertir la relación presente en los cursos de informática en los cuales se promueve el aprendizaje de un recurso y posteriormente “se practica” lo aprendido. En los siguientes apartados se analiza la actividad en la cual Karla, elaboró un catálogo denominado *Un paseo por las verduras*.

a) Actividades con tecnología que incorporen los intereses y los saberes de los adultos

En una de las sesiones se realizaron presentaciones personales. Karla mencionó dos elementos cotidianos en su vida: el trabajo en “la orilla” (el cultivo) y la elaboración de las tortillas. Estos elementos son naturales para Karla, y hasta cierto punto, invisibles. Ella comentó que su trabajo es tan común que difícilmente podría ocasionar el interés de otros. Una de las instructoras le cuestionó:

I: [...] ¿Cuándo se dan? (los rábanos) ¿todo el tiempo?

K: Dos veces al mes

I: Ok, entonces por ejemplo, si tú hicieras del rábano sería: ¿cuándo es el tiempo?, ¿cómo se cultiva?, cosas que yo no sé y que así como yo, mucha gente no sabe. Eso para mí sería interesante. Y ¿cómo lo siembras?

K: Bueno pues vas echando la semilla, uno escarba, en lo que otro va echando la semilla, la espinaca no sé muy bien, pero fácil, la siembra uno y la riega y quita y ya. (risas)
[...]

I: Eso es muy especial porque no cualquiera lo hace [...] porque tú crees que lo saben y no lo saben, y es bien importante.

El episodio anterior muestra cómo la instructora promueve que Karla note que algo que para ella es fácil, puede ser desconocido o interesante para otros. Le pide explicitar el procedimiento de siembra, ámbito en el cual Karla es experta.

El acuerdo grupal después de la discusión fue pensar en el proyecto a elaborar y tomar fotografías con sus celulares. Cada una de las integrantes eligió un camino diferente: una elaboró un calendario sobre sus plantas, otra narró la elaboración de tortillas; una más hizo folletos sobre los lugares en los cuales vende verduras. Todas tomaron fotografías, las descargaron, buscaron información, elaboraron diferentes versiones, y las revisaron.

Karla comunicó al grupo que trabajaría “lo de las verduras”. Las participantes celebraron la decisión de Karla; lo que sugiere un reconocimiento a su experiencia, pues era la única de ese grupo que se dedicaba al cultivo.

Los formadores de adultos, ya sea por su formación previa o edad, presentan dificultades para recuperar los intereses de los educandos. Por ello es relevante analizar modos en los cuales se crean situaciones de aprendizaje cercanas a las personas, en las cuales no se les infantiliza (Lorenzatti, 2011) o se les transforma en ignorantes o desconocedores.

b) *Acompañamiento en el desarrollo de actividades con tecnología*

Las instructoras realizaron una serie de acciones que caracterizan el *acompañamiento* en el desarrollo de una actividad con TIC, por ejemplo: promover la discusión grupal sobre las ideas para los proyectos; mostrar procedimientos generales para hacer búsquedas, dar ejemplos de procedimientos específicos. Esto sugiere la intención de hacer transparentes los procesos que en ocasiones pueden ser opacos para los aprendices (Guerrero, 2011).

En el caso de Karla, le sugirieron opciones y rubros (como remedios caseros o recetas) para *organizar la información*. Las instructoras también *alentaron la transformación de la información* que Karla, por iniciativa propia fue a buscar a un café internet; y que comenzó a escribir “de memoria” en sus diapositivas. Cuando escribió: “El origen y la procedencia del rábano aún está en el aire” la instructora le cuestionó ¿qué significa eso? A lo que Karla respondió que lo copió del Internet. La instructora le invitó a inferir el

significado; Karla escribió en la versión final: “El *origen* y la procedencia del rábano no está claro porque no se sabe en realidad en donde se inició a sembrar.” Esto evitó que Karla “copiara y pegara” información o la trasladara de un portador a otro de manera automática, práctica frecuente en ambientes escolarizados (Solís, 2009; Guerrero, 2011).

b) Saberes que se evidencian

Karla mostró cansancio en las múltiples revisiones de su catálogo debido a que se le cuestionaron aspectos de fondo y forma, pero expresó satisfacción por el producto final al verlo impreso a color y en un tipo especial de papel. Las actividades además vincularse con los propósitos y necesidades de los adultos, tienen que aspirar intencionadamente a mejorar la valoración social que ellos hacen de sí mismos (Schmelkes y Kalman, 1996). Karla construyó su catálogo a partir de elementos cotidianos, lo que sugiere reposicionamiento de sus propias condiciones de vida:

Para hacer este proyecto primero tomé fotos con el celular. La información alguna me la dijo mi mamá otra la saque de Internet. Las fotos las tomé de la orilla es terreno de mis padres. Las pase del celular a la computadora y pensé en un nombre para este proyecto. La revisé cuatro veces y aprendí un poco más sobre las verduras.

Su PowerPoint estuvo integrado por nueve diapositivas. En algunas, incorpora consultas que hizo a su mamá, por ejemplo cuando da la receta para un jarabe para la tos. Su presentación muestra integración de la información del Internet, de sus propios saberes y de los de su familia.

La presentación incluye una diapositiva con texto mediante el cual Karla da cuenta de su experiencia en el cultivo: “Cuando las espinacas se ponen amarillentas se les echa fertilizante y se riega y recupera su color verde”. Sin embargo, las imágenes (uno de los múltiples modos en los cuales también se construye y presenta significado) sugieren otros aspectos importantes para la autora. Karla ordenó en pares las fotografías que ella misma tomó del brócoli y la coliflor, en una aparece la verdura amarrada y en otra, abierta (V. Figura 1). Al preguntarle por qué tomó las fotos de esa manera, respondió que es así como protegen las verduras de las heladas: amarrándolas. Esto evidencia compromiso epistemológico con lo que se conoce y observa, y a la vez revela saberes de Karla sobre el cultivo de verduras (Kress, 2003).

Conclusiones

Usar la tecnología para promover la inclusión social, requiere la presencia de un modelo no solamente basado en la distribución de infraestructura, sino que considere las múltiples dimensiones que inciden en su apropiación, como los recursos físicos, digitales, humanos y sociales.

Algunos de estos recursos se evidenciaron en el análisis presentado; el cual documenta una actividad de lectura, escritura y uso de tecnología que articula los saberes de los adultos. Uno de los elementos clave fue el acompañamiento a través del diálogo y la revisión continua.

Es posible promover nuevos aprendizajes, pero es recomendable hacerlo mediante una interacción dialógica con lo que los jóvenes y adultos ya saben, sus preguntas, experiencias o problemas. Para el caso de aprendizajes relacionados con TIC en la educación con personas jóvenes y adultas, existe el reto de crear situaciones didácticas que rearticulen lo físico, lo digital y, especialmente, lo humano.

Figuras

Brócoli

- *Originario:* de Mediterráneo y Asia menor se cultiva desde el siglo XVI.
- *Uso medicinal:* ayuda en prevención del cáncer
- No sé por qué pero a la gente le gusta comprar el brócoli mediano, ya sea para comer o para revender.



Figura 1. Diapositiva elaborada por Karla.

Referencias

- Green, J. y D. Bloome (1997) "Ethnography and ethnographers of and in education: A situated perspective." En S. Heath, J. Flood y D. Lapp (Eds.) *Handbook for literacy educators: research in the community and visual arts* (pp. 181-203). New York: Macmillan.
- Guerrero, I. (2011). Ahí está el detalle: cambios minúsculos, rutas opacas y tecnologías míticas en la enseñanza de la Geografía en secundaria. Tesis de doctorado. México: DIE-Cinvestav.
- Heath, S. y B. Street. (2008). *On ethnography: Approaches to language and literacy research*. New York and London: Teachers College.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2011). *Principales resultados del Censo de Población y Vivienda 2010*. México: INEGI.
- Kalman, J. (1996). La imaginación pedagógica. El alfabetizador y el nuevo enfoque. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 1(4), pp. 9-23.
- (2003). *Escribir en la plaza*. México: FCE.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge.
- Lorenzatti, M. (2011). La enseñanza de la lengua escrita en una escuela primaria de jóvenes y adultos en Argentina. En *Cuadernos Comillas*, 1, pp. 67-83. http://www.cuadernoscomillas.es/pdf/6_lorenzatti.pdf
- Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós.

- Salinas, B., G. Huerta, L. Porras, S. Amador y J. Ramos (2006), "Uso significativo de la tecnología en la educación de adultos en el medio rural; resultados de la aplicación piloto de un modelo". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11 (28), pp. 31-60.
- Schmelkes, S., Kalman, J. (1996). *Educación de adultos: estado del arte. Hacia una estrategia alfabetizadora para México*. México: INEA.
- Secretaría de Comunicaciones y Transportes. (2012). *Agenda digital.mx*. México: SCT.
- Disponble en:
<http://www.agendadigital.mx/descargas/AgendaDigitalmx.pdf>
- Solís, A. (2009). *El uso del aula de medios en una escuela secundaria de la ciudad de México*. Tesis de maestría. México: Cinvestav, DIE.
- Van Leeuwen, T. (2005). *Introducing Social Semiotics*. London: Routledge.
- Warschauer, M. (2009). *Technology and social inclusion. Rethinking the Digital Divide*. Cambridge, Massachusets: The MIT Press.