



XVI
Congreso Nacional de
Investigación Educativa
CNIE-2021

Enseñar y aprender en diversos contextos sociales: culturas digitales y educación de adultos

Coordinadora Judith Kalman

Centro de Investigación y Estudios Avanzados del IPN
jkalman@cinvestav.mx

La magia del correo electrónico: mediación y apropiación intergeneracional

Claudia Patricia Valdivia Sánchez

Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados
claudia.valdivia@cinvestav.mx

La pérdida de la presencialidad: respuestas al cierre de programas de alfabetización de jóvenes y adultos durante la pandemia de COVID19

Judith Kalman

Centro de Investigación y Estudios Avanzados del IPN
jkalman@cinvestav.mx

Enna Carvajal

Laboratorio LITE de Innovación en Tecnología Educativa
enna_carvajal@yahoo.com

Entre virus y pandemias. La enseñanza de las Ciencias Biológicas en la educación de jóvenes y adultos

María del Carmen Lorenzatti

Universidad Nacional de Córdoba-Universidad Nacional de Chilecito
maria.lorenzatti.320@unc.edu.ar

Gladys Susana Blazich

Universidad Nacional del Nordeste
gblazich@comunidad.unne.edu.ar



Área temática 13. Educación, desigualdad social e inclusión, trabajo y empleo.

Línea temática: Educación con jóvenes y adultos.

Resumen general del simposio

Desde tiempo atrás se reconoce a la mediación como parte integral de los procesos de aprendizaje. La investigación reciente (Kalman, 2016; Street y Hornberger, 2016, Bloome et al, 2018) ofrece múltiples ejemplos de las diversas formas de interacción de los participantes en los procesos de apropiación de las prácticas letradas, la articulación de lo letrado con otras prácticas de lenguaje, la naturaleza cambiante de lo escrito y el surgimiento de nuevos alfabetismos en los entornos digitales.

Agencias internacionales, gobiernos nacionales y programas educativos promueven el uso de entornos en línea para aprender las llamadas nuevas habilidades. Sin embargo, esta visión desconoce los contextos precarios e inestables que caracterizan a la educación de adultos en América Latina: una infraestructura insuficiente, equipos obsoletos, dificultades en la operación de los dispositivos, entre otros.

En esta mesa abordamos tres situaciones de aprendizaje distintas donde la mediación resalta como un elemento central: primero, se analizan los procesos de apropiación de las tecnologías digitales y la mediación de una hija para que sus padres participen en actividades sociales. El segundo trabajo ofrece una mirada a los esfuerzos de alfabetización en proyectos en línea y la complejidad de sustituir la interacción cara a cara con una interacción a distancia. Finalmente, se analiza la mediación docente en un proyecto de educación de adultos en el contexto de Covid en Villa María, Argentina.

Palabras clave: alfabetización, apropiación, mediación, nuevas tecnologías, vida cotidiana.

Semblanza de los participantes en el simposio

Nombre del coordinador: Judith Kalman

Es investigadora titular del Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del IPN desde 1993. Sus líneas de investigación son la construcción social de la lengua escrita y la cultura digital. Actualmente dirige el Laboratorio de Educación, Tecnología y Sociedad <http://www.lets.cinvestav.mx/>. En 2002 fue recipiente del Premio Internacional de Investigación sobre la Alfabetización que otorga la UNESCO y es miembro de la Academia Mexicana de Ciencia desde 2004. En 2019 recibió un doctorado honoris causa de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina por su trabajo en educación de adultos, lectura y escritura y cultura digital.

Nombre Participante 1: Claudia Patricia Valdivia Sánchez

Licenciada en Psicología por la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza de la Universidad Nacional Autónoma de México. Es maestra en Ciencias con especialidad en Investigaciones Educativas por el Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav y actualmente es estudiante de doctorado en el mismo departamento. Desde hace seis años es miembro del Grupo Interdisciplinario de Investigación Educativa (antes LETS) con sede en el Cinvestav-Sede sur. Su línea de trabajo es el estudio de los usos y procesos de apropiación de las tecnologías digitales de personas en condiciones de precariedad y marginalidad social, económica y cultural.

Nombre Participante 2: Enna Carvajal Cantillo

Doctora en Ciencias con especialidad en Investigaciones Educativas por el DIE/CINVESTAV. Fue directora del proyecto de renovación del modelo pedagógico de la Telesecundaria en el ILCE. Ha participado como investigadora y coordinado diversos proyectos sobre comunidades de aprendizaje, evaluación de programas y materiales educativos e innovaciones en el uso de tecnologías digitales para la enseñanza y el aprendizaje en el INEE, el CREFAL, OREALC/UNESCO, la SEP, la UNAM (Instituto de Matemáticas, DGTIC, Facultad de Ciencias), UAM Cuajimalpa, CINVESTAV, entre otras instituciones. Actualmente dirige el Laboratorio LITE de Innovación en Tecnología Educativa.

Nombre Participante 3: María del Carmen Lorenzatti

Es docente investigadora de la Universidad Nacional de Córdoba y de la Universidad Nacional de Chilecito (Argentina). Su área de investigación comprende alfabetización, políticas y formación docente en el campo de la educación de jóvenes y adultos. Tiene antecedentes de gestión educación de jóvenes y adultos y en la universidad. Es directora del Doctorado en educación de jóvenes y adultos en la Universidad Nacional de Chilecito. Es autora de libros, capítulos de libros y artículos sobre esta temática.

Nombre Participante 4: Gladys Susana Blazich

Gladys Susana Blazich es docente investigadora de la Universidad Nacional del Nordeste (Argentina). Es licenciada en Ciencias Biológicas por la Universidad CAECE. Es especialista en Formador de Formadores por CREFAL. Doctoranda en la Universidad Nacional de Luján en la orientación Ciencias Sociales y Humanas. Es subdirectora del Instituto de Investigaciones en Educación de la Facultad de Humanidades (UNNE). Su línea de investigación se vincula con las políticas, los sujetos y las prácticas en la educación de jóvenes y adultos. Es autora de diversas publicaciones en ese campo.

Textos del simposio

La magia del correo electrónico: mediación y apropiación intergeneracional

Claudia Patricia Valdivia Sánchez

Resumen

En la región latinoamericana la población de personas mayores se incrementa con el tiempo. Diversos organismos nacionales e internacionales consideran que la inserción de las tecnologías de la información y la comunicación genera una brecha digital en la que los adultos mayores difícilmente usan las tecnologías en sus actividades. Sin embargo, estos planteamientos dividen a la población y poco explican los procesos que las personas mayores viven y construyen para apropiarse de las tecnologías digitales. Bajo una mirada sociocultural y retomando planteamientos de la Teoría de la Práctica Social, analizo los procesos de mediación de una familia que vive al sureste de la Ciudad de México en condiciones precarias. El objetivo es comprender las diferentes relaciones que median los procesos de apropiación digital de las personas mayores de esta familia. Desde una mirada cualitativa y utilizando herramientas del enfoque etnográfico, logré visibilizar cómo las personas mayores de esta familia están interesadas en aprender y utilizar las tecnologías digitales y establecen relaciones con personas más experimentadas de su familia para apropiarse de los recursos digitales y así participar en actividades sociales. Estos hallazgos muestran que los procesos de apropiación son complejos y reúnen múltiples aspectos, condiciones y relaciones que hacen posible la participación de las personas en el mundo social.

Palabras clave: *adultos mayores, alfabetización digital, programas de alfabetización, TIC.*

Introducción

La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) considera que en los países latinoamericanos la cantidad de personas mayores incrementa considerablemente con el tiempo (Sunkel y Ullmann, 2019). En México se distingue este proceso de envejecimiento. En esta región la población de 60 años y más creció de 9.1% en 2010 a 12% en 2020 (INEGI, 2021) y se estima que el grupo de 60 años ascendería de 12.4 millones de personas en el 2015 a 33 millones en el 2050 (INEGI, 2015a). Sunkel y Ullmann (2019) establecen que este problema en el incremento del grupo etario de personas mayores debe abordarse y atenderse para garantizar la inclusión de estas personas en todos los ámbitos de la sociedad. Estos mismos autores estiman que la presencia y promoción de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) es uno de los factores que ha provocado que las personas mayores se aislen de muchas actividades sociales, culturales, económicas y laborales.

De acuerdo con diversas estadísticas nacionales e internacionales (Sunkel y Ullmann, 2019) se generó una gran brecha digital en Latinoamérica, en la que personas mayores usan en menor medida las TIC en comparación con otros grupos etarios. En el caso de México se considera que la mayor cantidad de usuarios de Internet está en el grupo de entre 18 a 24 años con una participación del 91.2% mientras que el 34.7% de las personas de 55 años y más casi no utilizan Internet (INEGI, 2020). A partir de estos números y porcentajes se ha establecido que una causa de ello es la relación existente entre la edad y el empleo de estas tecnologías, considerando que las personas mayores tendrían dificultades para el uso y apropiación de recursos digitales en comparación con los jóvenes que poseen mayores habilidades para emplear las tecnologías digitales. Esto crea una brecha de uso y conocimientos entre quienes sí usan y quienes no usan los artefactos digitales (Prensky, 2001).

Muchas de las estadísticas y planteamientos generados por algunas instituciones de los países se desarrollan con la finalidad de proveer de información a los gobiernos para construir políticas que ayuden a reducir las brechas sociales, económicas y digitales. Se han construido programas que parten de la idea de que la educación formal es la vía más importante para promover la apropiación de las TIC (Atchoarena *et al.*, 2017; Sunkel *et al.*, 2014) sin considerar que las actividades cotidianas son contextos significativos para la apropiación y usos de las tecnologías digitales (Burrell, 2012, Jackson, 2014).

En este sentido, las estadísticas construyen planteamientos que homogeneizan a la población y las relaciones que las personas establecen con las TIC. Por tal razón, es preciso ir más allá de las dicotomías entre quienes sí usan/ no usan las TIC para poder comprender los procesos que viven las personas para emplear y apropiarse de las tecnologías digitales en su vida cotidiana (Blommaert, 2008; Trimbur, 2020). Pensar que los datos estadísticos son más complejos, hace posible plantear que no todas las personas utilizan los mismos recursos digitales, ni los emplean en las mismas condiciones, ni los usan de la misma manera ni en las mismas actividades y mucho menos aprenden de la misma forma. Partir desde esta mirada permite identificar que la edad no solo

es un factor que influye en los usos de las tecnologías, sino que también las condiciones de vida, las relaciones, los espacios y los tiempos. Además, desde tiempo atrás se reconoce a la mediación como parte esencial de los procesos para que las personas puedan utilizar recursos materiales, culturales y digitales y participar en actividades sociales (Kalman, 2003, 2004, 2009; Vygotsky, 1978; Wertsch, 1991).

Fue importante plantear en este trabajo el análisis de los procesos de apropiación digital que se viven al interior de una familia que vive al sureste de la Ciudad de México. El interés principal está en comprender las relaciones de mediación que establecen los integrantes de esta familia para apropiarse y acceder a una cultura digital.

Los datos que presento forman parte de un proyecto que se desarrolla desde hace más de cuatro años coordinado por Judith Kalman. En este proyecto se analizan los usos de las tecnologías digitales en entornos precarios para comprender los ajustes y arreglos sociales y tecnológicos que las personas desarrollan para participar en actividades sociales con tecnologías digitales. Para esta ponencia recuperé el caso de una familia que vive en la alcaldía Tláhuac en la Ciudad de México para indagar ¿cómo son los procesos de mediación que construye esta familia para apropiarse de las tecnologías digitales? Para ello también fue importante cuestionar,

- ¿Qué acciones realizan los integrantes de esta familia para apropiarse de las tecnologías digitales? y,
- ¿Qué relaciones establecen para utilizar las tecnologías digitales en sus actividades cotidianas?

Dar respuesta a estas interrogantes permite comprender cómo las personas mayores de esta familia consiguen participar en una cultura digital ascendente bajo las condiciones precarias en las que viven. Fue sustancial mirar los datos desde un enfoque sociocultural para comprender que las acciones, relaciones y procesos se construyen en el marco de actividades más amplias, mismas que responden a prácticas sociales situadas (Lave, 2011). De esta forma, la teoría de la Práctica Social también fue útil para distinguir cómo todos estos elementos están entrelazados entre sí en el nexo de una práctica social (Hopwood, 2016; Reckwitz, 2002; Schatzki, 2002) y se distribuyen en diversos tiempos y espacios (Filliettaz, 2005). A partir de ello fue posible entender que las personas emplean las tecnologías digitales con un propósito específico para participar en actividades sociales más amplias. Esta participación no solo está mediada por objetos digitales sino por otros participantes, conocimientos sociales y lenguajes (Vygotsky, 1978; Wertsch 1991) que hacen posible que las personas puedan apropiarse de las tecnologías digitales, es decir, que puedan dotar de sentido y significado a los artefactos (Hernández y López, 2019) y consigan aprender nuevas formas de decir y hacer en las prácticas sociales con tecnologías digitales.

Enfoque teórico y metodológico

Para dar respuesta a las preguntas de investigación fue pertinente enmarcar el trabajo de campo desde un enfoque cualitativo (Taylor y Bogdan, 1992) utilizando herramientas etnográficas (Hammersley y Atkinson, 1994): entrevistas, observaciones y notas de campo que fueron útiles para profundizar en las acciones y relaciones de las personas.

A partir del 2017 hasta 2019 realicé varias entrevistas con la señora Lolita, su esposo Alberto y su hija Gis. Ellos viven en el pueblo de San Pedro Tláhuac, una región en proceso de urbanización que se caracteriza por estar al margen de la Ciudad de México, ubicada a 30 kilómetros del centro de la ciudad y en la que cotidianamente se presenta la escasez de servicios básicos (energía eléctrica, agua potable y drenaje) y conectividad a Internet deficiente (INEGI, 2015b).

Realicé un total de 19 visitas con los tres integrantes de esta familia. Tomé fotografías de sus actividades y bajo su consentimiento, grabé en audio y video las conversaciones que establecí con ellos. Utilicé la hoja de cálculo de Office Excel (Kalman y Rendon, 2016; Kalman, Valdivia y Rendón, 2020) para poder analizar la red de significados que se construyen en la medida en que Alberto, Lolita y Gis utilizaban, se relacionaban y participaban con tecnologías digitales en sus actividades diarias.

Es importante señalar que Lolita es una señora de 58 años que culminó sus estudios de primaria. Se dedica al comercio y al trabajo cultural en el centro de Tláhuac. Tiene un teléfono celular de gama baja, escribe mensajes y hace constantemente llamadas telefónicas y es usuaria de WhatsApp, del correo electrónico y en menor medida de Facebook. Su esposo, el Sr. Alberto tiene 71 años. Se formó como docente de primaria y estudió Ciencias de la Comunicación en la UNAM. Además, es fotógrafo, realiza trabajo cultural en el centro de Tláhuac y realizó participaciones en Radio Educación. Utiliza constantemente la computadora para la edición de fotografías, emplea el correo electrónico y casi no usa su teléfono celular ni WhatsApp, aunque sí Facebook para promocionar su trabajo. Gis, hija menor de Alberto y Lolita tiene 25 años, culminó sus estudios del nivel medio superior. También se dedica a hacer trabajo cultural, específicamente pinturas, y además vende artículos por la red social Facebook. Es usuaria de la computadora, la Tablet, el teléfono celular e internet, aunque se enfrenta a la poca disponibilidad de esos recursos (Kalman, 2004) y por ello utiliza principalmente su celular para tareas, trabajos escolares y la promoción de sus artículos. Dado que vive con sus padres, es una mediadora importante para que ellos se apropien de las tecnologías digitales y puedan participar en actividades sociales con estos recursos como a continuación analizaré.

Análisis: el correo electrónico como “algo muy mágico”

Ana Rivoir (2019) enlista una diversidad de estudios que consideran la heterogeneidad del grupo etario de personas mayores y que señalan como estas personas, a partir del uso, se familiarizan con los recursos digitales y los emplean en sus actividades cotidianas de acuerdo con sus intereses personales, su género, edad, situación socioeconómica, capital cultural, antecedentes laborales y/o entornos de vida. Las reflexiones de estos estudios revelan además el papel que tienen los familiares y amigos para que personas mayores usen las tecnologías digitales y destacan el papel de hijos o nietos que facilitan esta incorporación (Rivoir, 2019). En los eventos que analizo a continuación, muestro como Lolita y Alberto consiguen familiarizarse con recursos digitales y cómo es que, con ayuda principalmente de su hija Gis, logran apropiarse de estos recursos y participar en actividades sociales con tecnologías digitales.

En el análisis de la familia de Lolita, fue posible reconocer un tipo de mediación en la que un miembro de la familia media completamente la relación con otras personas utilizando tecnologías digitales pero que poco a poco deja de ser necesaria. Por ejemplo, Gis refiere que su mamá sí tiene correo electrónico (línea 3099) pero no lo utilizaba ella sino sus hijas (línea 3100). Lolita reconocía qué era un correo y cuándo era necesario enviarlo (línea 3105) pero para ella era necesario solicitar que alguien realizara el procedimiento por ella (línea 3103-3104).

3099	Gis: Sí porque mi mamá tiene su correo, también.
3100	Gis: Pero ese se lo manejamos nosotras ((ella y sus hermanas))
3101	Patty: Ah:: ok
3103	Gis: Bueno, o sea mi mamá dice
3104	Gis: “me envían un correo,
3105	Gis: es que me pidieron un correo”.

Fuente: Elaboración propia basada en *EL-15marzo18. *EL: Entrevista Lolita

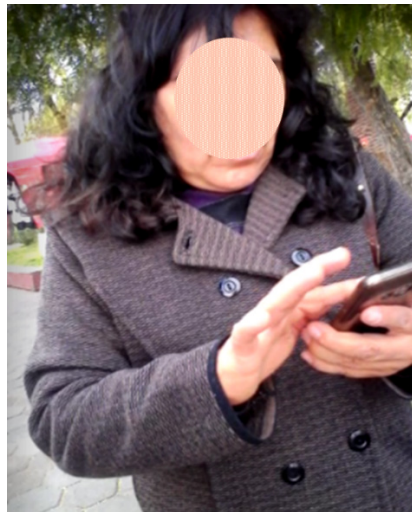
Además, Lolita menciona que su nieta es quien lee los mensajes que le llegan a su WhatsApp (línea 3028, 3048), ella es como “la secretaria” (línea 3026-3027) pues Lolita utilizaba el celular para llamadas (líneas 3467, 3469), pero no para contestar mensajes en la red social pues es su nieta quien la auxilia (línea 3474). De esta forma, era necesaria la presencia de un familiar (hijas o nieta) para que Lolita pudiera participar en una actividad social a través de tecnologías digitales, aunque poco a poco esta mediación dejó de ser necesaria.

3026	JK: ¡Ah:: la secretaria!
3027	Sra. Lolita: Sí:
3028	Patty: Tú le lees lo mensajes de whats?
3048	Nieta de Lolita: Es que mi mamá ((Lolita)) no sabe usar mucho WhatsApp .
3465	Gis: Mi mamá ((Lolita)) sí usa su celular
3467	Gis: pero nada más sabe llamar,
3469	Gis: y contestar.
3474	Gis: Y ella ((nieta de Lolita)) es la que le contesta sus mensajes.

Fuente: Elaboración propia basada en EL-15marzo18

Lolita señala que tiempo después aprendió a utilizar su celular. Durante un paseo con su familia, ella sentía la necesidad de tomar fotografías del paisaje y del evento familiar. Eso la motivó a manipular el dispositivo, a indagar sus usos, a recuperar lo que ella había observado que su hija y su nieta hacían con el celular. En ese paseo le expresó a su esposo “yo sí voy a aprender”, lo cual la llevó a sacar su celular y a fotografiar el lugar con ese artefacto. Comenzó a operar con mayor frecuencia su celular, de tal forma que empezó enviar mensajes por WhatsApp a sus hijas o amigas, a enviar y recibir correos electrónicos y a hacer llamadas telefónicas (ver Figura 1). Su participación en actividades sociales fue más central (Lave y Wenger, 1991; Rogoff, 2008), lo cual ayudó a que Lolita se apropiara de los dispositivos digitales y los empleara en sus actividades cotidianas.

Figura 1. Lolita usando su celular



Nota. [Fotografía]. Fuente propia tomada el 29 de noviembre de 2018, Tláhuac, Ciudad de México.

Alberto, esposo de Lolita, tuvo un proceso parecido. Él descubrió y aprendió a usar el correo electrónico y los archivos adjuntos con la mediación de su hija Gis. Ella narra que un día le pidieron a Alberto que enviara unas fotos (línea 3156) por correo electrónico (línea 3157), así que se acercó a ella para preguntar cómo se hacía (línea 3158). Cuando Gis le explicó (línea 3159) fue guiando el proceso al tiempo que Alberto realizaba las acciones en la pantalla. Ella le iba indicando cuál era la opción para adjuntar los archivos (línea 3160-3162) pero era Alberto quien hacía las acciones (líneas 3164), es decir, su participación en esta actividad fue central (Lave y Wenger, 1991; Rogoff, 2008). Él tuvo la posibilidad para operar y manipular los dispositivos digitales y de familiarizarse con las aplicaciones digitales y su uso.

3155	Gis: Entonces, un día le pidieron un archivo,
3156	Gis: me dice “es que quieren que les mande unas fotos
3157	Gis: que por el correo,
3158	Gis: y cómo se hace eso...hija”
3159	Gis: y le expliqué ¿no?
3160	Gis: Le dije “mira,
3161	Gis: en el correo tiene esta opción,
3162	Gis: así cargas tus fotos.
3163	Patty: Mhm.
3164	Gis: Y lo hizo

Fuente: Elaboración propia basada en EL-15marzo18

Para Alberto fue importante cuestionar ese procedimiento (línea 3165) frente a algo que para él era desconocido (línea 3168) y que incluso le parecía mágico (línea 3169). Sus dudas tuvieron lugar en esta actividad, pues frente a la interrogante de si el proceso iba a funcionar (línea 3205-3206) se vio en la necesidad de hablar a la persona

que recibiría el archivo para preguntarle si lo que había solicitado le había llegado y si lo podía ver (líneas 3188-3192). Gis no puso objeción a esta solicitud, al contrario, fue algo que ella permitió y que hizo posible que Alberto verificara la utilidad de este recurso (líneas 3188-3190). Cuando Alberto constató que los archivos habían sido enviados y que su amigo incluso ya los había visto (líneas 3191-3192), se emocionó y se sorprendió mucho (líneas 3199-3200). Alberto vio lo útil que podía ser esta herramienta, dotó de sentido y significado al correo electrónico (Hernández y López, 2019), y al participar en otras prácticas sociales y escuchar de otros recursos (líneas 3217-3218) le surgió curiosidad de utilizar otras aplicaciones digitales para la comunicación como Facebook, de tal forma que se acercó a Gis para que ella le explicara cómo usar esta red social (líneas 3214).

3165	Gis: Y me dice “a poco le van a llegar”.
3166	Patty: Ah::
3167	Gis: Y le dije “sí papá”,
3168	Gis: a mi papá se le hacía algo muy nuevo,
3169	Gis: algo muy mágico.
3205	Gis: Y todavía no se la creía
3206	Gis: y me preguntaba varias veces
3188	Gis: Y mi papá le habló a su amigo
3189	Gis: “oye, ¿ya te llegaron?”,
3190	Gis: ¿ya las estás viendo?”
3191	Gis: Y su amigo “Sí,
3192	Gis: ya las//ya abrí el archivo”
3199	Gis: Estaba muy emocionado ,
3200	Gis: así como muy sorprendido.
3217	Gis: Y me dijo “y yo escucho que suben al Face
3218	Gis: y el Face”.
3214	Gis: Y luego ya me pidió que le enseñara a usar el Face

Fuente: Elaboración propia basada en EL-15marzo18

Este tipo de relatos permiten identificar que no se trata de un solo uso de las tecnologías digitales, sino de múltiples usos que están íntimamente vinculados con propósitos e intereses (Ferreira, Sayago y Blat, 2016), tanto Lolita como Alberto buscaban participar en actividades sociales y relacionarse con otros (Dyson, 2020), y las tecnologías digitales eran artefactos que mediaban su participación (Vygotsky, 1978; Wertsch 1991). Los usos de estos artefactos digitales incluyen una multiplicidad de acciones (usar, preguntar, explicar, verificar) que se dirigen a un propósito particular y con la intención de participar en una cultura digital. Esta participación también requiere de establecer relaciones con personas con mayor experiencia que hacen posible que personas con menor dominio se familiaricen con las tecnologías digitales hasta que logren apropiarse de saberes, conocimientos y formas hacer en las actividades sociales (Kalman, 2009; Lave y Wenger, 1991). Esto muestra cuan complejos son los procesos de apropiación digital, no se trata de divisiones entre personas

jóvenes y personas mayores, entre usos y no usos, en realidad se trata de matices y una diversidad de caminos que dependen de la edad, de las relaciones, condiciones y propósitos para usar las tecnologías digitales en la vida cotidiana.

Conclusiones

El análisis de los procesos de mediación de las tecnologías digitales desde esta mirada, permiten distinguir que las personas mayores se relacionan con los dispositivos, aplicaciones y herramientas digitales de diferentes formas, tiempos, espacios y con distintos participantes (Street, 1993). Alberto participó en una actividad que le requería enviar un correo electrónico y Lolita deseaba capturar el paisaje con su celular. Sus propósitos para usar estos artefactos los orientó a explorar las herramientas y a buscar redes de apoyo que los guiaran en el uso de los dispositivos digitales (Ferreira, Sayago y Blat, 2016). Estos mediadores son relevantes para los procesos de apropiación de personas mayores o menos familiarizadas con las tecnologías digitales. No basta con la disponibilidad de los recursos, es necesario propiciar el acceso a estos artefactos (Kalman, 2003, 2009). Pero es importante considerar que el acceso y apropiación de las tecnologías digitales va más allá de enseñar las cuestiones técnicas de los dispositivos, es preciso que en los programas de formación de adultos y de alfabetización digital se comprendan los propósitos de uso, intereses, conocimientos, saberes, contextos sociales de las personas y las condiciones de vida. Ampliar la mirada puede generar que los procesos de enseñar y aprender de y con las tecnologías digitales sean integrales y permite alejarnos de las dicotomías que dividen a la población (Rivoir, 2019) con la finalidad de reconocer que los procesos para aprender y apropiarse de los artefactos digitales son diversos y vinculan aspectos muy profundos del uso social de las tecnologías digitales.

Referencias

- Atchoarena, D., Selwyn, N., Chakroun, B., Miao, F., West, M, y Coligny, C. (2017). *Working Group on Education: digital skills for life and work*. Unión Internacional de Telecomunicaciones, UNESCO <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259013>
- Blommaert, J. (2008). *Grassroots literacy: Writing, identity and voice in Central Africa*. New York: Routledge.
- Burrell, J. (2012). *Invisible Users. Youth in the Internet Cafés of Urban Ghana*. Massachusetts: MIT Press.
- Dyson, A. (2020): "This isn't my real writing": The fate of children's agency in too-tight curricula, *Theory Into Practice*, 1-9, DOI: 10.1080/00405841.2019.1702390
- Ferreira, S., Sayago, S. y Blat, J. (2016). Older people's production and appropriation of digital videos: an ethnographic study, *Behaviour & Information Technology*, 1-18. DOI: 10.1080/0144929X.2016.1265150
- Filliettaz, I. (2005). Mediated actions, social practices, and contextualization: a case study from service encounters. En S. Norris, R. Jones. *Discourse in action. Introducing mediated discourse analysis*. (pp. 100-109). Taylor & Francis.

- Hammersley, M., y Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Paidós.
- Hernández, O. (2015). *Trabajo, estudio y canto: actividades cotidianas y la apropiación de prácticas digitales en una comunidad suburbana de la Ciudad de México*. [Tesis doctoral]. Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados. México.
- Hernández, O., y López, M. (2019). Apropiación social de tecnologías digitales en un contexto de trabajo informal y precario. *Entreciencias*, 7 (19), 67-82.
- Hopwood, N. (2016). Sociomaterialism, Practice Theory and Workplace Learning. En N. Hopwood. *Professional and Practice-based Learning. Times, spaces, bodies, things*. Vol. 15, (pp. 53-116) Springer.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2015a). *Encuesta intercensal 2015*. INEGI. https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/intercensal/2015/doc/eic_2015_presentacion.pdf
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2015b). *Panorama sociodemográfico de Ciudad de México 2015. 2016*, (pp. 1-51) INEGI y Encuesta Intercensal 2015: México. Recuperado el 22 de febrero de 2020 de http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/Productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/inter_censal/panorama/702825082178.pdf
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2020). *En México hay 80.6 millones de usuarios de internet y 86.5 millones de usuarios de teléfonos celulares: ENDUTIH 2019*. Comunicado de prensa núm 103/20. INEGI. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2020/OtrTemEcon/ENDUTIH_2019.pdf
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2021). *En México somos 126 014 024 habitantes: Censo de población y vivienda 2020*. Comunicado de prensa núm 24/21. INEGI https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/EstSociodemo/ResultCenso2020_Nal.pdf
- Jackson, S. J. (2014). Rethinking Repair. En: T. Gillespie, P. Boczkowski., y K. Foot. *Media technologies: Essays on communication, materiality, and society*, (pp. 221-39). Massachusetts: The MIT Press.
- Kalman, J. (2003). *Escribir en la plaza*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Kalman, J. (2004). *Saber lo que es la letra. Una experiencia de lectoescritura con mujeres de Mixquic*. México: Siglo XXI Editores.
- Kalman, J. (2009). Literacy Partnerships: Access to Reading and Writing through Mediation. En K. Basu, B. Maddox y A. Robinson-Pant (Eds.), *Interdisciplinary Approaches to Literacy and Development* (pp. 165-178). New York: Routledge.
- Kalman, J., Valdivia, P., y Rendón, V. (2020). Examining Qualitative Data Using Spreadsheets: Constructing Analytical Narratives Around Talk, Action, and Practice (pp. 123-148). En M. Knobel, J. Kalman, C. Lankshear. (Eds.), (2020). *Data Analysis, Interpretation and Theory in Literacy Studies Research: A How-To Guide*. USA: Myers Education Press.
- Kalman, J., y Rendón, V. (2016). Uso de la hoja de cálculo para analizar datos cualitativos. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(18), 29-48.
- Lave, J. (2011). *Apprenticeship in critical ethnographic practice*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lave, J., Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. USA: Cambridge University Press.
- Prensky, M. (2001). Nativos digitales, inmigrantes digitales. *On the horizon*, 9(6), 1-7. <https://aprenderapensar.net/wp-content/uploads/2010/10/Nativos-digitales-parte1.pdf>
- Procuraduría Federal del Consumidor. (2019). *Tecnologías de la información y comunicación. Que la edad no sea un obstáculo*. Gobierno de México. <https://www.gob.mx/profeco/documentos/tecnologias-de-la-informacion-y-comunicacion-que-la-edad-no-sea-un-obstaculo?state=published>

- Reckwitz, A. (2002). Toward a theory of social practices: A development in culturalist theorizing. *European Journal of Social Theory*, 5(2), 243-263.
- Rivoir, A. (2019). Personas mayores y tecnologías digitales. Revisión de antecedentes sobre las desigualdades en la apropiación. En A. Rivoir, M. Morales. (coord.). *Tecnologías digitales. Miradas críticas en la apropiación en América Latina*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20191128031455/Tecnologias-digitales.pdf>
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Argentina: Paidós
- Rogoff, B. (2008). Observing Sociocultural Activity on Three Planes: Participatory Appropriation, Guided Participation, and Apprenticeship. En: P. Murphy, K. Hall, J. Soler. *Pedagogy and Practice: Culture and Identities* (pp. 58-74). United Kingdom: SAGE. The Open University.
- Schatzki, T. (2002). *The site of the social: A philosophical account of the constitution of social life and change*. USA: Penn State Press.
- Street, B. V. (1993). Alfabetización y cultura. *Boletín Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, (32), 39-46.
- Sunkel, G., Trucco, D., y Espejo, A. (2014). *La integración de las tecnologías digitales en las escuelas de América Latina y el Caribe. Una mirada multidimensional*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/36739/1/S20131120_es.pdf
- Sunkel, G., y Ullmann, H. (2019). *Las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC): una clave para la inclusión de las personas mayores en América Latina*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). <https://www.cepal.org/es/notas/tecnologias-la-informacion-comunicaciones-tic-clave-la-inclusion-personas-mayores-america>
- Taylor, S., y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (Vol. 1). Barcelona: Paidós.
- Trimbur, J. (2020). *Grassroots Literacy and the Written Record: A Textual History of Asbestos Activism in South Africa*. Multilingual Matters. [Versión Kindle]. Recuperado desde Amazon.com
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Mental Process*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wertsch, J. (1991). *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. España: Aprendizaje Visor.

La pérdida de la presencialidad: respuestas al cierre de programas de alfabetización de jóvenes y adultos durante la pandemia de COVID19

Judith Kalman

Enna Carvajal Cantillo

Resumen

En esta ponencia presentamos cuáles han sido algunas propuestas para enfrentar la pérdida de la presencialidad en algunos países de América Latina. Aquí revisamos cómo los educadores buscan mantener la modalidad de la clase presencial de alguna manera (aunque sea a través de clases simuladas en programas pregrabados) y crear mecanismos de interacción a voz viva con los educandos jóvenes y adultos, sobre todo en los programas de alfabetización. Para dar continuidad al servicio educativo y encontrar formas de suplir la pérdida de la presencialidad, los docentes y directivos se han visto obligados a repensar tanto la organización de los programas educativos como la distribución de los materiales.

Palabras claves: Alfabetización, América Latina, Covid19, Educación de personas jóvenes y adultas, TIC.

Introducción

Una de las medidas sanitarias durante la pandemia de Covid19 que afectó de manera súbita a diversos dominios sociales de la vida cotidiana fue el confinamiento de las personas, las medidas de #quedateencasa y la disminución radical de la interacción social en situaciones presenciales de cara a cara. En un esfuerzo mundial por detener la disipación del virus, los contagios y los fallecimientos, se cerraron negocios, oficinas y planteles educativos, separando a los maestros y los alumnos de un día al otro. Se estima que 1.6 mil millones de estudiantes en 190 países fueron afectados directamente (De Giusti, 2020), mandándolos a su casa a continuar sus estudios con propuestas de a distancia emergentes, a veces espontáneas e improvisadas.

La pandemia ha revelado múltiples disparidades educativas de los docentes y alumnos (De Giusti, 2020). Sus condiciones de casa varían mucho de acuerdo con el espacio, infraestructura, disponibilidad de equipos, dispositivos, libros y otros materiales, y la presencia de otros que pueden participar con los educandos. Si bien el cierre de las escuelas y el traslado de la educación a los hogares ha sido inestable y desafiante para los directivos, maestros y alumnos de los sistemas educativos regulares, para los cursos de alfabetización y la educación de personas jóvenes y adultas (EPJA). Los participantes en estos programas generalmente son alumnos extraedad, personas que se vieron obligados a abandonar sus estudios antes de terminar su formación básica o que no fueron a la escuela cuando eran niños. Esto significa que incluye a educandos que leen y escriben con

poca fluidez en un momento cuando la lectura independiente de materiales impresos y digitales se volvió clave para continuar con sus estudios. Aunado a esto, son poblaciones— sobretodo indígenas, afro-descendientes y mujeres—cuyas condiciones de vida son históricamente precarias y vulnerables (Kalman, Lorenzatti et al., 2018). Desde hace generaciones son excluidas de la infraestructura socio-económica, material y tecnológica acentuando su distancia de las instituciones escolares (Ettlinger 2007; Kalman y Hernández, 2018; Waite, 2009). Por lo mismo, su conocimiento y familiaridad con las prácticas y tradiciones académicas para leer, escribir, analizar, y evaluar el trabajo escolar en las distintas disciplinas y tradiciones es emergente aún, dificultando su participación en propuestas didácticas a distancia que requieren autonomía y “autodidactismo”.

En esta ponencia presentamos cuáles han sido algunas propuestas para enfrentar la pérdida de la presencialidad en algunos países de América Latina. Aquí revisamos cómo los educadores buscan mantener la modalidad de la clase presencial de alguna manera (aunque sea a través de clases simuladas en programas pregrabados) y crear mecanismos de interacción a voz viva con los educandos jóvenes y adultos, sobre todo en los programas de alfabetización. Para dar continuidad al servicio educativo y encontrar formas de suplir la pérdida de la presencialidad, los docentes y directivos se han visto obligados a repensar tanto la organización de los programas educativos como la distribución de los materiales.

Este documento se desprende de una investigación documental y una recopilación de información mediante una solicitud de información enviada a colegas y contactos en diversos países de la región. Recibimos respuestas de 9 países: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Guatemala, México, Panamá, República Dominicana y Uruguay. También buscamos en línea las páginas web de los ministerios de educación de 23 países de Latinoamérica y el Caribe. Este trabajo detalla algunos aspectos de las respuestas de Guatemala, República Dominicana y México con menciones a algunos otros de la región (Kalman y Carvajal, 2020).

Hay dos hallazgos importantes de este esfuerzo que ameritan un comentario, aunque rebasan los alcances de esta presentación. El primero se refiere al resurgimiento de la radio educativa en varios países de la región. Esta modalidad tiene una larga historia y presencia en la educación de adultos y comunitaria e históricamente se ha utilizado para llegar a comunidades remotas, transmitir en lenguas indígenas y diseminar contenidos y avisos importantes para la población. Durante la emergencia de Covid-19, México, Guatemala, Paraguay y Panamá, entre otros han fortalecido el uso de la radio educativa, en algunos casos creando programas nuevos vinculados con el uso de materiales impresos y entornos digitales. El otro aspecto es la situación de los educandos bilingües, hablantes de lenguas indígenas regionales. En algunos casos, México y Guatemala, por ejemplo, diseñaron materiales y estrategias específicas para su inclusión. Aquí la educación bilingüe y en lengua materna cruza fuertemente con el uso de la radio, pero es una discusión que tendrá que ser tema de un trabajo en el futuro.

Los programas de Alfabetización en América Latina y el Caribe antes y durante Covid-19

En la mayoría de los contextos en América Latina y el Caribe los programas de EPJA carecen de presupuesto, infraestructura adecuada e instructores formados. De acuerdo con Renna (2019) antes de la crisis sanitaria solo el 33% de los países de la región consideraban la educación para adultos como una prioridad. De 23 países de la región, cuatro tienen programas presenciales sin el uso de otro tipo de recursos o formas de organización y los demás países ofrecen una combinación de opciones que incluyen materiales impresos y clases presenciales con algunos apoyos tecnológicos como el uso de radio, televisión, e internet.

La enseñanza tradicional de la lectura y la escritura predomina en la región, especialmente en los programas oficiales. UNESCO (2020, 8) enfatiza que inclusive, los esfuerzos por incorporar tecnologías digitales replican “abordajes de enseñanza y aprendizaje fuertemente arraigados en enfoques centrados en las tradiciones escolares.” Esto significa que se sigue partiendo de la enseñanza del código escrito, en un primer momento, basado en la relación grafo-fonética de las letras y los sonidos que representan y después se leen en textos escritos para fines didácticos con aspectos estructurales de la lengua y vocabulario controlados y reducidos. En un documento de CONALFA (Comité Nacional de Alfabetización) de Guatemala, por ejemplo, señala que la fase inicial de la alfabetización “es homologada a primer grado de Educación Primaria lo que le permite seguir estudiando en el sistema formal, en cualquier establecimiento público o privado del país” (http://www.conalfa.edu.gt/procalf_fasetapas.html).

Para el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura predomina la idea de que es indispensable que los educandos asistan a clases y que los instructores guíen el proceso. Ante la imposibilidad de mantener las aulas funcionando, “durante la crisis del coronavirus, en numerosos países, los programas de alfabetización de adultos han estado ausentes de los planes de respuesta educativa, de manera que la mayoría de los programas de alfabetización de adultos que existían se suspendieron, y solo algunos cursos se mantenían de manera virtual mediante la radio, la televisión o los espacios al aire libre” (ONU, 2020). Ante la imposibilidad de asegurar el acompañamiento de los instructores, las clases se cancelaron y los programas de alfabetización se suspendieron. Chile cerró sus programas por completo y México suspendió la modalidad presencial, aunque dejó disponibles los materiales en línea.

La evolución de la respuesta a la pérdida de la presencialidad: El ejemplo de la República Dominicana

En la medida en que la pandemia ha avanzado y los meses de aislamiento social se han acumulado, los países transformaban sus programas de distintas maneras. Después del cierre inicial, México y Chile, por ejemplo, añadieron programas de formación de instructores en línea y programas de redes de cooperación. Los distintos momentos de la respuesta de la República Dominicana sirven para ilustrar la evolución de su programa de alfabetización durante la urgencia sanitaria. De particular interés es su desarrollo de materiales en internet y las nociones de alfabetización que los sostiene.

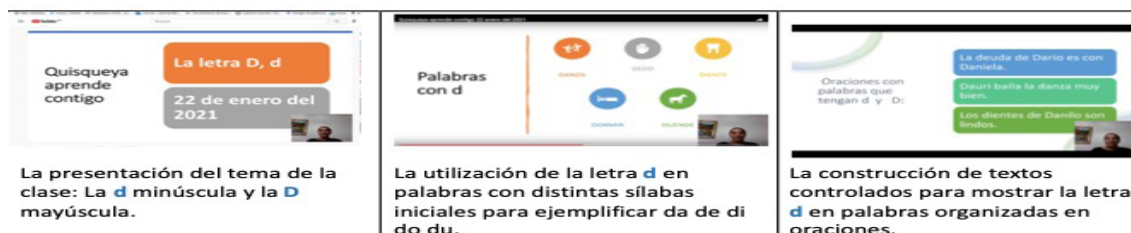
En la República Dominicana se implementa, desde el año 2013, el Plan Nacional de Alfabetización denominado “Quisqueya Aprende Contigo” (QAC), un programa que inicia con la enseñanza de las letras, su trazo y su correspondencia sonora. Tiene como primer objetivo lograr la superación del analfabetismo en la población mayor de 15 años.

De acuerdo con las respuestas a nuestra encuesta informal, la responsable de la Dirección General de la Educación de Jóvenes y Adultos reportó que al inicio de la pandemia:

“los alfabetizadores voluntarios del Plan QAC al igual que el resto de la población reaccionaron con mucho temor... El Gobierno Dominicano dispuso en el mes de marzo (2020) la declaratoria de un Estado de Emergencia Nacional, con medidas de cuarentena, toque de queda y distanciamiento físico, a fin de prevenir el contagio del virus. Estas medidas provocaron en un primer momento, la suspensión de las acciones de alfabetización (Encuesta 27/08/12:28:35).

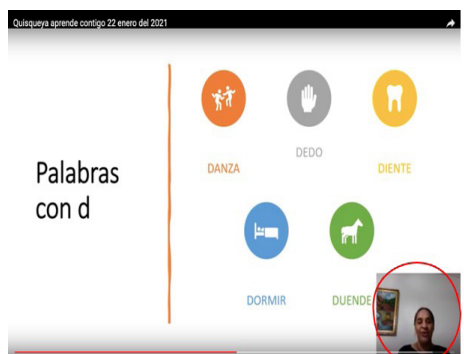
De acuerdo con el periódico *Hoy Digital* (noviembre, 2020), posteriormente se diseñaron modalidades semi-presenciales con estrictas medidas sanitarias y se redujeron el tamaño de los grupos escolares, también utilizaron programas de radio y entornos digitales y televisivos y para aquellos que no cuentan con acceso a las tecnologías. Las clases se transmiten por radio tres veces por semana. Sin embargo, de manera específica se señala que “La DGJA estableció que como los adultos en proceso de alfabetización demandan del acompañamiento de los maestros, los alfabetizadores programarán tres encuentros presenciales durante dos horas, para reforzar los aprendizajes adquiridos a través de la radio o redes sociales”.

En abril de 2021 se anunció el relanzamiento del programa de alfabetización, ahora en línea y basado en la experiencia presencial de Quisqueya Aprende Contigo (Proodeep, 2021). Se informó que incluye el uso de radio, televisión y plataformas digitales para difundir clases. Aunque la información disponible es incompleta, pudimos identificar algunos videos en YouTube que ilustran la conceptualización y metodología de enseñanza. A continuación, se presentan tres ejemplos de una lección en línea:



Este programa ejemplifica algunas de las tendencias predominantes en la teoría y práctica previamente comentados. Si bien se movilizan recursos tecnológicos importantes—video e internet—también perdura una visión anquilosada acerca de cómo se aprende a leer y escribir y cómo se enseña. En la esquina derecha inferior,

se proyecta la imagen de la maestra que da la clase sobre la letra D/d mientras va cambiando de diapositiva. Tal



vez el entorno digital represente una forma de actualizar la transmisión de clases y materiales educativos, pero se utiliza para promover una conceptualización descontextualizada de la lectoescritura. El contenido y la metodología de enseñanza remontan a tradiciones didácticas de finales del siglo XIX (Cook-Gumperz 2006) aunque el vehículo de entrega de los materiales es actual. Jamaica y Brasil son otros países que promueven el uso de dispositivos digitales como soportes de materiales de este tipo

para enseñar a leer y escribir (Véase PALMA, ampliamente empleado en Brasil en da Fonseca et al., (2019) y *Autoskills* utilizado en Jamaica en Hanemann y Scarpino, (2016). Esto ejemplifica cómo en la región se tiende a escolarizar la lectura y escritura en los procesos de alfabetización de adultos y cómo predomina la enseñanza de los aspectos más rudimentarios de la lengua escrita (Kalman, 2017). De acuerdo con Di Pierro (2006, 7) la alfabetización de adultos se ha concebido como un "retraso académico" y tiende a promover la remediación; los programas de alfabetización "parten de la escuela y la recuperación de los años escolares perdidos."

Mantener la presencialidad mediante el contacto directo con los aprendices y sus familias

Un problema educativo que ha perdurado en la región durante décadas es el desafío de llevar oportunidades educativas a las poblaciones marginadas. La marginación aquí tiene, cuando menos dos sentidos: primero, la lejanía geográfica y segundo, la distancia social. En el caso de las zonas rurales, el reto ha sido llegar a los educandos donde los poblados son muy pequeños, en zonas remotas de difícil acceso y de una infraestructura insuficiente. Si bien en los sectores urbanos los educandos tienen, en principio, una escuela cercana y la dificultad no es necesariamente la entrada física a un plantel, la relevancia de la escuela y la permanencia de los alumnos en ella constituyen desafíos mayores por el distanciamiento sociocultural de la institución educativa y sus formas.

Una de las respuestas a este escenario ha sido crear modalidades de estudio "a distancia" y flexibilizar las formas de estudiar un programa formal. Esta propuesta educativa varió mucho entre países y épocas, tal vez la modalidad clásica fue el envío de materiales impresos por correo y su devolución semanas después para su evaluación. Es, también, por ejemplo, el origen de la Telesecundaria en México que se creó con la intención de llevar servicios educativos vía programas televisivos a zonas rurales remotas donde no había escuelas establecidas ni profesores formados para conducir los programas educativos (Kalman y Carvajal, 2007). Otra respuesta, más reciente, ha sido el establecimiento de programas a distancia en línea para distintos niveles educativos. En ambos casos se buscan mecanismos para establecer una participación presencial de algún tipo, con un monitor multigrado en la Telesecundaria y con el aula virtual, los foros y los trabajos en equipo en los programas en línea con los cuáles se pretende fomentar la interacción entre participantes.

La situación que estamos viviendo ahora, dio lugar al cierre de las escuelas e instituciones educativas desde marzo de 2020, volviendo a toda la población educativa remota y distante. Es decir, al cerrar las escuelas los países—incluyendo México—se vieron obligados, prácticamente de un día al otro, a trasladar lo que se hacía en el aula a formas de trabajo a distancia (programas de *enseñanza remota de urgencia*) que permiten dar continuidad a las clases (Hodges et al., 2020). Los programas de estudio mediados por la televisión, la radio y los programas en línea sirven de antecedentes a lo que se ha realizado desde 2020. En un primer momento, cuando no se tenía clara la gravedad de la situación ni su posible duración, esto se tradujo a la entrega de materiales impresos y guías de estudio para los niños, los jóvenes y los adultos inscritos en el sistema educativo. Conforme pasó el tiempo hubo una migración a otro tipo de plataformas y tecnologías, incluyendo el uso de videoclases, televisión educativa y radio.

Ante el cierre de sus escuelas, Costa Rica, por ejemplo, creó una modalidad de autodidactismo basado en Guías de Trabajo Autónomo, para el sistema educativo general, incluyendo EPJA. Con estas guías se dieron lineamientos a los docentes para la elaboración de lecciones que los educandos pudieran realizar “sin necesidad de que nuestros docentes estén presentes” (MEP, 2021, <https://bit.ly/3umvZNG>). En un principio se entregaban impresos de manera presencial a los educandos o sus familiares, se crearon puntos de encuentro donde los docentes tenían la oportunidad de “explicarle las acciones a realizar en cada una de las Guías de Trabajo Autónomo, así como la forma de entrega y periodicidad” (Kalman y Carvajal, 2020, 13). Para el sistema educativo nacional, se creó el programa Aprendo en Casa con una parrilla de programación televisiva y se elaboró una versión digital de esta propuesta. Aunque la EPJA está incluida en este programa, no hay información específica acerca de su funcionamiento en la página del ministerio de educación pública.

En toda la región, la gran preocupación ha sido la separación de los educandos de los programas educativos. Guatemala es uno de los países con un índice de analfabetismo alto, todavía se considera que 18.5% de la población no sabe leer ni escribir; sin embargo, en las zonas de mayor población indígena (Quiché, Alta Verapaz y Chiquimula), el índice se eleva a aproximadamente 28% (Toledo, 2015). En el contexto de la pandemia, el Comité Nacional de Alfabetización (Conalfa) creó orientaciones específicas para la “alfabetización y postalfabetización”. Alfabetización y postalfabetización son términos que datan a los programas educativos para adultos desde los años 60 y son ampliamente analizados en la literatura. Esta discusión rebasa los alcances de esta ponencia, pero de manera sucinta se refiere a una primera etapa de aprendizaje para comprender y “adquirir” el sistema de representación alfabética y una segunda para desarrollar prácticas de lectura y escritura (ver Kalman, 2008 y Kalman, Lorenzatti, et al., 2018).

En su guía titulada *Manual de orientaciones técnicas para el desarrollo del proceso de alfabetización y postalfabetización español y bilingüe 2020 en el marco de la emergencia provocada por el covid-19* (páginas 4 y 5) se detallan una serie de acciones docentes dirigidas al sostenimiento de los servicios educativos y la participación de los educandos en sus cursos. Algunas de las acciones, necesariamente abreviadas, son:

Comunicarse constantemente con las personas participantes inscritas.

Apoyarse en una persona que oriente a cada participante en casa. Cada participante debe contar con una persona que le apoyará en casa... para el desarrollo del proceso de alfabetización y postalfabetización.

Comunicación con el orientador. Utilizando los medios al alcance, el alfabetizador se comunica con el orientador de cada participante para guiar las actividades de aprendizaje.

Planificación del aprendizaje. Para definir lo que se entregará al orientador, el alfabetizador realizará la planificación semanal, con base en lo que está definido en la dosificación de contenidos. Implementación de lo planificado. El orientador se guía con el material de apoyo (impreso o virtual) y se comunica con el alfabetizador de CONALFA para aclarar dudas, sobre lo que debe hacer para apoyar a su familiar.

De manera resumida, resalta la redefinición de los alfabetizadores esta propuesta, la tarea de alfabetizar recae sobre un familiar del educando. Durante la emergencia, la entrega de materiales impresos, la organización de planes de trabajo personalizados, el monitoreo del avance de los participantes y la asesoría a los orientadores que acompañan a las personas en procesos de alfabetización se vuelven medulares para dar continuidad a los programas educativos. La propuesta es sensible a los diferentes contextos y condiciones de infraestructura, y la autoridad educativa recurre a la convivencia de formatos y tecnologías, expresada de manera sucinta como lo digital y lo impreso.

Uno de los limitantes a programas centrados en aprender en familia es que los familiares no siempre son lectores o escritores consolidados para poder apoyar al participante en los programas de alfabetización. Frente a esta realidad, el Instituto Nacional de Educación de Adultos (INEA) en México diseñó una estrategia de asesoría a distancia dirigida a 52,645 educandos, 9,709 asesores y 1,431 formadores de los asesores con la finalidad de favorecer la continuidad educativa mediante el aprendizaje colaborativo en familia. Este programa, conocido como *Fortalecer las REDES: FORMADOR-ASESOR-EDUCANDO* (INEA, 2020) plantea “fortalecer el contacto, la comunicación y posteriormente, el acompañamiento de las personas que estudian en el INEA”. Los asesores utilizan la telefonía fija o móvil, computadora e internet para realizar las actividades educativas. Para esto, se propone “intensificar la comunicación, promover la convivencia familiar, apoyar el estudio de los módulos (estipulados en los materiales existentes), aprender en familia y promover actividades lúdicas y creativas” (p. 3).

En esta propuesta se propone como objetivo principal mantener y desarrollar la relación entre los formadores de los instructores voluntarios para apoyar el quehacer educativo mediante asesorías para trabajar con los materiales y la comunicación continua. La creación de una red de formadores e instructores tiene como finalidad compartir experiencias, retos y alternativas desarrolladas para la integración de nuevos participantes, favorecer la comunicación entre ellos y fomentar el desarrollo de redes educativas.

Pensar en la alfabetización post Covid

La crisis de Covid-19 subrayó algunas desigualdades educativas ya presentes en la región. También trajo un momento de inestabilidad a prácticas educativas muy establecidas provocando una serie de ajustes inmediatos y diseños y rediseños sobre la marcha. A lo largo de los últimos 14 meses, hemos visto transformaciones en las respuestas a la pérdida de la presencialidad y una importante migración a entornos digitales, el uso de videos y la televisión educativa, aunque esto no ha significado innovaciones sustanciosas en las conceptualizaciones y actividades educativas.

De manera resumida, se señalan algunas conclusiones sugerentes para acciones futuras:

- La investigación documental y la solicitud de información enviada a colegas y contactos puso en evidencia la falta de información actualizada para conocer las respuestas en la región. Queda pendiente la creación de bases de datos y otros recursos con información reciente y confiable.
- La alfabetización basada en la escuela sigue siendo dominante en la región y los esfuerzos por incorporar tecnologías digitales tienden a reiterar este paradigma. Los profesionales enfrentan el desafío de desarrollar una alternativa basada en la práctica más contextualizada.
- Durante este periodo se observó un interés importante en crear andamiajes para los jóvenes y adultos que deben aprender a leer y escribir en sus casas, promoviendo la participación de otros miembros de su familia. Esta es una línea de trabajo promisoría para el desarrollo de las comunidades ya que puede implicar acciones inter-familiares, intra-familiares y comunitarias.

Bibliografía

- Cook-Gumperz, J. (2006). *The social construction of literacy* (2nd ed.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511617454>
- da Fonseca Voltolini, A., Bertoloto, J. S., y Júnior, E. W. R. S. (2019). Tecnologias Móveis para Alfabetização: Apontamentos sobre o Aplicativo Palma. *Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas*, 20(3), 267-272.
- De Giusti, A. (2020). Policy Brief: Education during COVID-19 and beyond. *Revista Iberoamericana de Tecnología En Educación y Educación En Tecnología*, (26), e12-e12
- Di Pierro, C. M. (2006). *Youth and Adult Education in Latin America and The Caribbean: The Recent Trajectory*. Recuperado el 2 de mayo 2021 https://www.scielo.br/pdf/cp/v38n134/en_a0638134.pdf
- Ettlinger, N. (2007) Precarity unbound. *Alternatives* 32: 319-340.
- Hanemann, U., y Scarpino, C. (2016). *Harnessing the potential of ICTs: literacy and numeracy programmes using radio, TV, mobile phones, tablets and computers* (2nd ed.). UNESCO Institute for Lifelong Learning.
- Hodges, C., Morre, S., Lockee, B., Trust, T., y Bon, A. (2020) The difference between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *EDUCAUSE Review*. Recuperado de <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>

- Hoy Digital, <https://hoy.com.do/educacion-personas-jovenes-y-adultas-sera-semipresencial/>. <https://www.un.org/es/observances/literacy-day>
- INEA, (2020). *Fortalecer las REDES: FORMADOR-ASESOR-EDUCANDO*. Documento de trabajo.
- Interred 8 septiembre 2020 Enseñanza y aprendizaje de la alfabetización durante y después de la COVID-19. <https://coordinadoraongd.org/2020/09/ensenanza-de-la-alfabetizacion-y-el-aprendizaje-durante-y-despues-de-la-crisis-de-la-covid-19/>
- Kalman, J. (2008). Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita. *Revista iberoamericana de educación*, 46(2008), 107-134
- Kalman, J. (2017). Por qué ma me mi mo mu sigue en la escuela. In A. F. Ribeiro de Freitas, M. Lima de Queiroz Freitas, & N. N. Aguiar Ribeiro (Eds.), *Os sentidos da foramcao em rede: observages sobre as practicas de leitura e das practicas dos leitores* (pp. 189–207).
- Kalman, J. y Carvajal, E. (2020). Impact of the COVID-19 crisis on youth and adult literacy in Latin America and the Caribbean region. Paper commissioned by the UNESCO Santiago Office. Santiago: UNESCO Santiago.
- Kalman, J., Lorenzatti, M. D. C., Hernández, G., Mendez, A. M., y Blazich, G. (2018). La relevancia de la alfabetización de personas jóvenes y adultas en América Latina hoy. México: *Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe*.
- Kalman, J., y Carvajal, E. (2007). Hacia una contextualización de la enseñanza y el aprendizaje en las aulas de la Telesecundaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 37(3-4), 69-106.
- Kalman, J., y Hernández, O. (2018). The making of survival. Technology, literacy, and learning in two microenterprises in Mexico City. *Information Technologies & International Development*, 14, 81–95
- Ministerio de Educación Pública Costa Rica, (2020). *Pautas para docentes de apoyo y personal de servicios específicos de educación especial. Derivadas de las Orientaciones para el apoyo del proceso educativo a distancia*. (MEP, 2021, <https://bit.ly/3umvZNG>).
- Organización de las Naciones Unidas. (8 sept 2020). *Enseñanza y aprendizaje de la alfabetización durante y después de la COVID-19*. <https://www.un.org/es/observances/literacy-day>.
- Proceso de Alfabetización*. Guatemala, CONALFA/Unesco
- Prodeep (28 abril, 2021) Prodeep relanza el plan nacional de Alfabetización “Quisqueya Aprende Contigo”. <https://propeep.gob.do/noticias/propeep-relanza-plan-nacional-de-alfabetizacion-quisqueya-aprende-contigo-en-la-provincia-sd/>
- Renna, H. (2019). Entre el reloj y la brújula: desafíos en la garantía del derecho a la educación y al aprendizaje de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370504?posInSet=1&queryId=5a470892-6e69-4177-9b7a-3715b1f72e07>
- Toledo, J. (2015). *Plan Estratégico Institucional de CONALFA Período 2015-2021*
- UNESCO. (2020) *International Literacy day: background paper on 'youth and adult literacy in the time of COVID-19: impacts and revelations' 8 September 2020*. pp. 10. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374187?posInSet=1&queryId=7e0e467c-50ef-45b3-8a77-84840d528772>
- Waite, L. (2009). A Place and Space for a Critical Geography of Precarity? *Geography Compass*, 3(1), 412–433. doi:10.1111/j.1749-8198.2008.00184.x

Entre virus y pandemias. La enseñanza de las Ciencias Biológicas en la educación de jóvenes y adultos

María del Carmen Lorenzatti

Gladys Susana Blazich

Resumen

En esta ponencia mostramos una propuesta de enseñanza remota de emergencia de las Ciencias Biológicas en un programa de alfabetización y educación básica para jóvenes y adultos en la ciudad de Villa María, Argentina. Focalizamos en las mediaciones docentes para la enseñanza, entendiendo a esta última como una actividad sociocultural. Para la elaboración de la propuesta, el equipo docente consideró las escasas y deficientes posibilidades tecnológicas de los estudiantes y evaluó el uso de herramientas tecnológicas sencillas y de bajo consumo de datos. Utilizamos formularios google, drive y whatsapp. Desarrollamos las clases en 5 momentos, creamos secciones para que los estudiantes identificaran las estrategias cognitivas puestas en juego en cada una. Finalmente, elaboramos una actividad integradora articulada con la asignatura Lengua que les permitiera releer y revisar lo aprendido, y ensayar formas de escritura académica utilizando el vocabulario técnico de la disciplina.

Palabras clave: Enseñanza de la biología, COVID19, Educación básica de adultos, TIC, Docencia.

Introducción

Mucho se ha discutido acerca de la denominación y conceptualización de la educación de personas jóvenes y adultas, del alcance del término y su campo de acción ya que en éste se incluyen una multiplicidad de prácticas, espacios y sujetos. Un recorrido histórico permite afirmar que se enmarcan en el momento histórico, político y social en el que se realizan. Picón Espinoza (2018) sostiene que “comprende la franja más larga de la existencia humana en la que jóvenes y adultos de ambos sexos siguen realizando aprendizajes formales, no formales e informales, en forma diaria y continua, orientados a propósitos distintos en consonancia con los proyectos de vida personal, comunitaria y social” (p.135). Históricamente la educación de personas jóvenes y adultas fue un ámbito específico que estuvo destinado a atender las demandas educativas de personas jóvenes y adultas de sectores vulnerables. Nacida como remedial y compensatoria, a lo largo del tiempo se fue instituyendo como una medida de “segunda oportunidad” educativa o de “reparación social” (García Huidobro, 1994; Rodríguez, 2008) para que grupos marginados pudieran acceder a la escolaridad no alcanzada en las edades que marca el sistema educativo. En Argentina, desde 2003 a 2015, se realizaron avances en las regulaciones normativas de la educación de jóvenes y adultos que permiten pensar en la especificidad de la modalidad. No obstante, entre 2016 y 2019 fue relegada y tuvo un tratamiento nulo en términos conceptuales y presupuestarios.

A partir de la irrupción del COVID-19 y la decisión de implementar el ASPO a nivel nacional, se produjo un cambio radical en nuestras vidas. El ámbito educativo no fue la excepción en esa transformación. Dicho evento sanitario, mundial e insospechado, desencadenó la interrupción forzosa del dictado de clases presenciales y un conjunto de acciones dispuestas por las autoridades nacionales, provinciales e institucionales para el mantenimiento de cierto orden de continuidad, en el que primeramente se recurrió al uso de tecnologías para sustituir la presencialidad (Álvarez, Gardyn, Iardevsky y Rebello, 2020). El Estado y las jurisdicciones debieron regular, validar y acompañar -con distintos grados de efectividad y a través de distintas normativas y estrategias- la continuidad pedagógica. La promulgación de un nuevo marco normativo, la implementación de plataformas virtuales, la elaboración de materiales impresos y audiovisuales, fueron algunas de las acciones llevadas a cabo en este tiempo y que probablemente se mantengan en los próximos años.

En este contexto los educadores tuvieron que adoptar rápidamente distintas formas de comunicación con estudiantes y a repensar diversas estrategias para enseñar. La presencia de diferentes tecnologías como mediadoras entre docentes y estudiantes trajo aparejada la modificación de tiempos y espacios escolares, rutinas y formas de interacción consolidadas en las prácticas. Hubo que adaptarse a una “inesperada situación de no presencialidad” (Feldman, 2020), revisando planificaciones y priorizando contenidos para sostener el encuentro con estudiantes y la enseñanza. La educación de jóvenes y adultos no fue la excepción en esta situación.

El informe GIPE-CEAAL (2020) sostiene que exigir la “continuidad pedagógica” como si fuera educación presencial, aun cuando no se cuenta con los requerimientos mínimos para hacerlo, evidencia el lugar marginal que la educación de jóvenes y adultos ocupó desde siempre en la política educativa. En el marco de este documento, se afirma: “En Argentina, cuando se hizo la entrega masiva de computadoras para estudiantes, éstas no llegaron a las escuelas de adultos. Lo mismo podría decirse en torno a otros derechos conquistados por otros niveles educativos: las becas estudiantiles para quienes se encuentran cursando sus estudios secundarios, las viandas o refrigerios, el boleto estudiantil son conquistas que no han logrado llegar al área de Adultos. Y que, esta situación de pandemia y aislamiento social obligatorio, no hace más que recrudecer” (GIPE-CEAAL, 2020, p. 4). Se registra un acceso desigual a la red internet y grandes diferencias en la conectividad disponible (estabilidad y ancho de banda), ya que depende de la situación socioeconómica y el lugar de residencia. Se señala que algunos grupos cuentan con computadora y acceso a internet o Smartphones, pero la gran mayoría apenas tiene un teléfono para compartir con los hijos escolarizados, y de esos, sólo algunos con apps de comunicación sincrónica como *whatsapp*. En las localidades más pequeñas el acceso a la red se agrava debido a la mala conectividad de algunas zonas (Blazich, 2020).

Kalman (2021) señala que mucho de lo que sabemos acerca del uso y distribución social de las tecnologías digitales se debe a estudios realizados con usuarios en situaciones óptimas en cuanto su acceso a la infraestructura y conocimientos y prácticas. Sin embargo, la mayoría de los usuarios se apropia lo digital en condiciones precarias, donde su acceso a los dispositivos actuales, las conexiones, prácticas y usos de software, e inclusive el acceso

al servicio eléctrico, se ven sofocados. Esto no constituye únicamente una serie de diferencias tangibles—esta situación señala importantes desigualdades sociotecnológicas con profundas consecuencias para la participación social, los procesos educativos, el trabajo, la comunicación y el acceso a la información.

En esta ponencia analizaremos las mediaciones docentes en una experiencia de intervención pedagógica con jóvenes y adultos que cursaron el primer año de nivel secundario de modo virtual. Para ello presentamos, en primer lugar, la conformación y una breve historia del Programa de Alfabetización y Educación Básica de jóvenes y adultos de Villa María, y posteriormente compartiremos lo realizado en la enseñanza de las Ciencias Biológicas con el objetivo de mostrar algunos modos de mediación docente en la enseñanza remota.

Programa de alfabetización y educación básica de jóvenes y adultos

El Programa de alfabetización y educación básica de jóvenes y adultos de la Secretaría de Educación, Ciencia y Cultura, Municipalidad de Villa María (Argentina), creado en el año 2016, tiene como objetivo implementar acciones tendientes a garantizar el acceso a la escolaridad básica de población joven y adulta de Villa María. La intención del programa es generar alternativas educativas para acompañar a jóvenes y adultos que no hayan finalizado los estudios obligatorios. Para ello se prevé líneas de acción ligadas al acceso a la cultura escrita y a la finalización de estudios primarios y secundarios. La propuesta consiste en la creación de centros de tutorías en diferentes barrios de la ciudad porque se entiende que la proximidad a los domicilios de las personas invita a acceder y hace más fácil el recorrido por los tramos educativos. Está destinada a todos aquellos mayores de 14 que no hayan sido alfabetizados o no hayan finalizado el nivel primario y a los mayores de 18 que no hayan finalizado el nivel secundario.

Desde su inicio, la estructura administrativa del Programa estuvo conformada por director, coordinadora de alfabetización y nivel primario, miembros del equipo técnico, tutores docentes en los tres niveles, tutores estudiantiles (alumnos universitarios avanzados que acompañan el proceso de aprendizaje de los jóvenes y adultos), promotores barriales y maestras de nivel inicial (a cargo de los hijos de los jóvenes y adultos mientras asisten a las tutorías). Cada uno de ellos desarrollaba tareas diversas tendientes a acompañar a los jóvenes y adultos que se inscriben en esta propuesta pedagógica. Se trata de una experiencia educativa con distintos grados de formalización que tensiona con el formato tradicional escolar porque se diferencia en los tiempos de asistencia (dos veces a la semana), el espacio donde se dictan las tutorías (no es una escuela), la apertura de los jardines maternos en el mismo horario y la presencia de otros sujetos (promotores y tutores estudiantiles). Sin embargo, esta estructura fue modificada con la pandemia. Sólo permanecen trabajando el director, la coordinadora de nivel primario y el equipo técnico.

A lo largo de estos años se identifican condiciones contextuales (políticas e institucionales) y componentes pedagógicos que van configurando una experiencia de alternativa pedagógica (Gómez Sollano et al, 2013) porque procura “responder a una problemática sentida en la población (la ausencia de escolaridad obligatoria);

porque es una construcción colectiva local a partir de la articulación de diversas instituciones para que los sujetos acrediten la escolaridad, lo que implica procesos de negociación y lucha; porque los fundamentos teóricos y metodológicos que lo sustentan remiten a considerar a la educación como una práctica social compleja que rompe con la mirada tradicional sobre las escuelas de jóvenes y adultos y propone un horizonte de sentido para los sujetos. En este marco sostenemos la importancia de la revisión permanente de los componentes pedagógicos y curriculares no sólo con el trabajo de los módulos disciplinares sino también a través de los procesos de formación docentes desarrollados a lo largo de estos años” (Lorenzatti, 2020, 127).

En un trabajo anterior (Kalman y Lorenzatti, en prensa) analizamos que, en la presencialidad, todos los grupos de estudiantes utilizaban el app de comunicación sincrónica *whatsapp* como medio de comunicación extra áulico. Identificamos distintos grupos informáticos: entre estudiantes, entre ellos y su tutor estudiantil y entre estudiantes y sus tutores docentes para organizar horarios y días de estudio. A lo largo del tiempo se fueron consolidando relaciones personales y de confianza entre los estudiantes y tutores y la construcción de su interés común en las actividades académicas y sus contenidos. Observamos la integración de los dispositivos como un elemento importante para potenciar las relaciones con los estudiantes en el desarrollo del Programa: horarios y cronogramas de cursado, papeles pendientes, calificaciones, fechas de parciales e incluso dudas y sugerencias para la realización de actividades, fotos del curso, organización de encuentros, entre otros. Todo esto circulaba por *whatsapp*.

Esta herramienta tecnológica fue central en el momento de pensar cómo dar continuidad pedagógica frente a la pandemia en marzo de 2020. Se decidió suspender las acciones educativas con nivel primario y primer año de nivel secundario y comenzar el trabajo con segundo y tercer año porque ya se conocían los estudiantes y estaban comunicados a través de esos grupos de *whatsapp*. A partir de una encuesta se relevó los artefactos tecnológicos disponibles en los grupos y los temas relevantes que en ese momento consideraban necesario estudiar. El director del Programa, junto a las asesoras y el equipo técnico decidieron interactuar con los estudiantes por medio de *whatsapp*, documentos en Drive y los Formularios de Google, con textos escritos y mensajes orales grabados. En cada espacio curricular se diseñaron actividades que, junto a un compendio conceptual, se enviaron una vez a la semana a los grupos de estudiantes. De esta manera, se fueron adaptando modos de participación y formatos de interacción de las actividades a través del uso de un dispositivo electrónico (celular, computadora o tableta) mediante el cual se compartían los textos escritos o mensajes de voz (Kalman y Lorenzatti, en prensa).

Avanzado el año 2020 y con la evaluación positiva sobre las acciones desarrolladas con segundo y tercer año se abrió la inscripción para primer año bajo un régimen académico diferenciado del resto de las propuestas educativas que, en Argentina, se desarrolla desde marzo a noviembre. En este caso, se trabajó de octubre a marzo de manera intensiva y participaron 5 profesores. De este modo se completó la cohorte 2020.

Enseñanza de las Ciencias Biológicas en nivel secundario en modalidad remota de emergencia

Desde la dirección del Programa se constituyó un equipo con docentes de matemática, biología, lengua, historia y geografía e inglés con el objetivo de discutir la propuesta educativa destinada a primer año. En educación de jóvenes y adultos, es común escuchar "hay que partir de lo que los alumnos saben", lo que significa, en términos curriculares, trabajar los conocimientos disciplinares teniendo en cuenta la realidad concreta y temáticas que sean significativas para los estudiantes. En esta línea, decidimos abordar conceptualmente la problemática de la pandemia a partir de un núcleo conceptual que vincula los contenidos de estas disciplinas con distintas situaciones cotidianas que viven los estudiantes. Lo denominamos "La situación de pandemia mundial causada por el coronavirus nos impulsa a cuidados sanitarios" y cada materia aportó conocimientos desde su especificidad. Por ejemplo, en Historia y Geografía se trabajó sobre virus y enfermedades a lo largo del tiempo, las zonas de mayor impacto y las políticas de Estado frente a la pandemia en distintos países.

Teniendo en cuenta al programa de contenidos de Ciencias Biológicas correspondiente al primer año de la escuela secundaria para jóvenes y adultos, seleccionamos los siguientes contenidos: virus, bacterias, epidemia, endemia y pandemia; vacuna, suero e inmunidad porque permiten profundizar estas temáticas que son tratados a través de los medios de comunicación y que muchas veces lo informan sintéticamente desconociendo el carácter científico. Procuramos complejizar estos conocimientos en relación con aspectos de la salud personal e integrarlos a través de dimensiones políticas, económicas, ecológicas y culturales entre otras.

Discutimos en el equipo no sólo las actividades a proponer sino también el formato de las mismas para evaluar las mejores posibilidades de acceso por parte de los 300 jóvenes y adultos cursantes. Es decir, analizamos ventajas y desventajas del uso de distintas tecnologías sencillas, disponibles y asequibles para los estudiantes. Decidimos sobre los modos de trabajar con fotografías y mapas en los formularios de Google; con búsquedas de textos en internet y generar intercambios de materiales y discusiones en los grupos de *WhatsApp*.

En Ciencias Biológicas elaboramos una propuesta que fue desarrollada en cinco momentos. En el primero, abordamos la relación entre las condiciones de higiene de ciertos lugares y las consecuencias sanitarias. Para ello, enviamos la primera clase en un archivo de Word que contenía explicaciones sobre el origen de la pandemia y diversas imágenes donde se mostraban el planisferio y el mapa del Sudoeste Asiático. En la consigna solicitamos que ubicaran a China, epicentro de la pandemia de COVID-19; luego, a través de una búsqueda en internet o en libros, los estudiantes debían identificar a Wuhan (ciudad origen del COVID), marcarlo en un mapa tenían y compartir la imagen con sus compañeros del mismo grupo de *WhatsApp*. El objetivo de esta clase fue lograr que se encontraran espacialmente y que percibieran la distancia entre China y Argentina, especialmente Wuhan y Villa María. Esta actividad fue importante para anticipar el trabajo con el concepto de pandemia, ya que permitía analizar que la distancia geográfica no es impedimento en la distribución de los virus. Se incorporan otros factores que contribuyen a la diseminación de la enfermedad. Posteriormente enviamos 3 fotografías del mercado de Wuhan donde se exhibían jaulas y bandejas con diversos animales vivos y también, otros muertos

expuestos a la intemperie sin refrigeración. Les solicitamos que seleccionen una imagen representativa de las condiciones de salubridad del lugar, que describan esas condiciones y las compartan con sus compañeros de modo virtual. Señalamos posibles consecuencias para la salud de la población. Luego mediante un formulario Google requerimos comentarios sobre sus conocimientos de la existencia de algún mercado e informaran las similitudes y diferencias entre ambos lugares. Esto permitiría tensionar esta idea con las condiciones sanitarias que existen en los mercados de sus entornos y sus posibles riesgos, e introducir la importancia de mantener ciertas medidas de higiene.

En el segundo momento enviamos el archivo digital de la clase con tres gráficos que informaban formas de distribución de enfermedades endémicas, de epidemias y de pandemias. Se acompañaron las imágenes con los conceptos para que los estudiantes identifiquen y comenten en el grupo las implicancias de cada uno de ellos. Es decir, cómo se distribuyen espacialmente, cómo son sus formas en el espacio, hasta donde llegan y cómo lo hacen. Asimismo, solicitamos que mencionaran ejemplos de estas enfermedades en su zona de residencia dado que la detección de casos cercanos permitiría corroborar que ciertas enfermedades no son lejanas, sino que ellos mismos pueden verse afectados (no solo por una pandemia sino por una epidemia o una enfermedad endémica).

El tercer momento consistió en una lectura acerca de las características de los virus para mostrar sus características particulares. Nos interesó señalar los efectos que tienen sobre la salud de los humanos y la inutilidad de recetar antibióticos para combatir los virus. Esto nos permitió distinguir virus de bacterias y analizar ciertas indicaciones médicas en caso de enfermedad.

La cuarta instancia de trabajo incluyó nuevamente una lectura diferenciando entre las vacunas y los sueros con el objetivo de generar comprensión acerca del mecanismo de acción de cada uno de ellos, y formarse opinión fundada para tomar decisiones frente a la posibilidad de vacunarse contra el COVID-19. Les solicitamos que buscaran información sobre la causa de una enfermedad muy frecuente en la zona geográfica. En este caso fue el tétanos y sus formas de combatirla, ya que puede ser abordada de manera preventiva con una vacuna y en la emergencia, con la aplicación de un suero. Este ejemplo permite advertir las diferencias en las formas y tiempos de inmunización. Esta vez, la información se compartió a través de un formulario google.

El quinto momento se constituyó en una actividad integradora entre el área de Lengua y la de Ciencias Biológicas. Se recuperó lo trabajado a lo largo de las clases para aclarar aspectos y reelaborar textos, utilizando el formato académico y el vocabulario científico.

El lugar del docente en la enseñanza remota de emergencia

Una de las situaciones que pone en descubierto la pandemia y la enseñanza remota de emergencia son los modos de comunicación entre docentes y estudiantes. La ausencia de la relación cara a cara exige pensar de qué manera acompañar a los estudiantes para que se apropien de los conocimientos, La misma dinámica del programa hace que cada estudiante haga las actividades a su ritmo y eso provoca un desfase entre la entrega de cada clase y la resolución de los temas propuestos para poder hacer devoluciones.

Con el correr de las clases identificamos la necesidad de organizar las actividades en función de diferentes secciones para evitar confusiones en las lecturas. El siguiente texto se enviaba a los estudiantes:

“Comenzarán a encontrar las actividades divididas en secciones, las que les permitirán saber de antemano cual es la finalidad de la tarea propuesta. Las diferentes secciones son:

- Para leer y estudiar: introduce textos y materiales que queremos que lean y trabajen (estudiar)
- Para escribir: Son preguntas para que contesten en el formulario
- Para dialogar: tareas que proponen debates para el grupo de WhatsApp, se busca fomentar la construcción colectiva de ideas, preguntas, conceptos y conocimientos.
- Para analizar y comentar: Son materiales específicos (como fotos, mapas esquemas) que queremos tratar en el grupo de WhatsApp
- Para reflexionar: preguntas abiertas para invitarles a que comenten con otros. Puede ser su familia, sus compañeros, o quien quieran”.

Se puede observar una clasificación en torno a los materiales enviados para que los estudiantes puedan organizarse en torno a las acciones a realizar y los propósitos de cada una de ellas.

Trabajar con formularios de Google nos permitió acceder a todas las respuestas en formato de Excel pero también nos mostró límites en relación con las posibilidades de dialogar y orientar a los jóvenes y adultos. La masividad de estudiantes nos interpeló en los modos de acompañamiento dado que fuimos un equipo de profesionales insuficiente y se hacía difícil el acompañamiento individual. Decidimos realizar devoluciones en forma grupal, retomando algunas recurrencias o modos de responder las actividades reflejando contraposiciones en torno a los conceptos y solicitar la revisión. Estos fueron trabajos integradores. Reconocemos que hay que revisar este punto en todos los grupos de estudiantes ya que muchos temas pueden quedar inconclusos.

Recuperamos a Rogoff (1997) para pensar en fortalecer los vínculos interpersonales que se ponen en juego en una práctica educativa de enseñanza remota de emergencia. La autora entiende a la práctica educativa como una actividad sociocultural y propone tres planos de análisis: personal, interpersonal y comunitario. En nuestra propuesta identificamos diferentes estrategias que fueron mediadoras para la construcción de conocimientos de los jóvenes y adultos, que oficiaron de guía a modo de participación guiada a los miembros del grupo. Esta participación fue generada a través de las actividades propuestas en las diferentes herramientas informáticas trabajadas (formulario, archivo digital, *WhatsApp*) donde los estudiantes interactuaron entre ellos, con los profesores y con los textos. Las discusiones en los grupos permitieron intercambiar distintos puntos de vista y compartir interrogantes para profundizar los temas estudiados. La incorporación de las distintas secciones en los formularios también se constituyó en una ayuda organizadora de la lectura y el estudio.

En esta comunicación compartimos los desafíos que implica pensar una propuesta didáctica con modalidad remota de emergencia, para trabajar con una población joven y adulta que cuenta con escasos y deficientes recursos tecnológicos. En este tiempo si bien no enseñamos “cara a cara”, utilizamos otras tecnologías que operaron como herramientas mediadoras en el aprender. El *WhatsApp* y los formularios Google mediatizaron el diálogo de manera virtual.

Bibliografía

- Álvarez, M., Gardyn, N., Iardevlevsky, A. y Rebello, G. (2020). Segregación Educativa en Tiempos de
- Blazich, G. (2020). Nota periodística Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, una modalidad educativa muy afectada por la pandemia. Entrevista para UNNE-Medios. 1/9/2020. Disponible en https://medios.unne.edu.ar/index.php?option=com_k2&view=item&id=4509:educacion-permanente-de-jovenes-y-adultos-una-modalidad-educativa-muy-afectada-por-la-pandemia&Itemid=128&lang=es Y en <https://www.chacodiapordia.com/2020/09/01/educacion-permanente-de-jovenes-y-adultos-una-modalidad-educativa-afectada-por-la-pandemia/>
- Brusilovsly, S. y Cabrera, M.E. (2006). *Educación escolar de adultos. Una identidad en construcción*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Feldman, D. (2020). Enseñanza sin presencialidad. Algunas notas para una situación no esperada. Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía. Recuperado de <http://citep.rec.uba.ar/covid-19-ens-sin-pres>
- García Huidobro, J. (1994). Los cambios en las concepciones actuales de la educación de adultos. En Unesco/ Unicef. *La educación de adultos en América Latina ante el próximo siglo*. 15-51. Santiago de Chile, Chile: OREALC/UNESCO/ UNICEF.
- GIPE-CEAAL (2020). *La EPJA en América Latina y el Caribe, en el marco de la pandemia por COVID-19*. Grupo de Incidencia en Políticas Educativas (GIPE), que forma parte del Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (CEAAL). Disponible en <http://ceaal.org/v3>
- Gómez Sollano, M., Cadena Hernández, B. Franco García, M.J. (2013). Educación popular y las alternativas pedagógicas en la historia reciente de México. En Rodríguez, L. *Educación popular en la historia reciente en Argentina y América Latina. Aportes para balance y perspectivas*. Talleres Gráficos D.E.L. SRL, Bs. As.
- Kalman, J. y Lorenzatti, M.C. (2021). Leer del mundo: Enseñar y aprender con jóvenes y adultos en Covid19. En Ocampo, A. (Comp.). *Educación Lectora y Justicia Social: decolonialidad, políticas de la diferencia e infancias críticas*. Santiago: Fondo Editorial CELEI.
- Kalman, J. (2021). Solidarity and complex learning in micro spaces: a look at an adult education program in the context of Covid19. *Manuscrito no publicado*, DIE-Cinvestav, México
- Lorenzatti, M. del C. (2020). *Tenemos una oportunidad en el barrio. Programa educativo de jóvenes y adultos como política de estado local*. UNIRIO Editora – Rio Cuarto – <http://www.unirioeditora.com.ar/producto/tenemos-una-oportunidad-barrio/>
- Pandemia: Balance de las Acciones Iniciales durante el Aislamiento Social por el Covid-19 en Argentina. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3e), 25-43. Recuperado de <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.002>

- Picón Espinoza, C. (2018). *Si las personas jóvenes y adultas aprenden, nos beneficiamos todos*. Movimiento Nacional de Educación de Personas Jóvenes y Adultas. Perú: DVV Internacional.
- Rodríguez, L. (2008). Situación presente de la educación de personas jóvenes y adultas en Argentina. México: Centro de Cooperación Regional para la educación de Adultos en América Latina y el Caribe.
- Rogoff, B. (1997). Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. En *La mente sociocultural: aproximaciones teóricas y aplicadas* (p. 111, 128).