

LA OFERTA DE ALFABETIZACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS ANTE LA PÉRDIDA DE LA
PRESENCIALIDAD DURANTE LA PANDEMIA DE COVID-19ADULT AND YOUTH LITERACY PROGRAMS IN THE FACE OF SHUT DOWNS DURING
THE COVID-19 PANDEMICEnna Carvajal Cantillo¹ - Judith Kalman²

Fecha de recepción: 26-04- 2022

Fecha de aceptación y versión final: 18- 06- 2022

Resumen

En este artículo se argumenta que, si bien el cierre de las escuelas durante la emergencia sanitaria de Covid 19 y el traslado de la educación a la casa generó una situación inestable y desafiante para los sistemas educativos regulares, para los cursos de alfabetización y la educación de personas jóvenes y adultas (EPJA) el reto fue aún mayor debido a las ya precarias condiciones de trabajo de dichos sistemas educativos. Ante la emergencia, en algunos países los responsables de los programas educativos buscaron darle continuidad. Las propuestas para lograrlo evolucionaron a lo largo de la pandemia, y muchas de ellas incluyeron diferentes usos de las tecnologías digitales. Concluye que mientras hemos visto que las respuestas ante la pérdida de la presencialidad dieron lugar a una importante migración a entornos digitales, al uso de videos y la televisión educativa, esto no ha resultado en innovaciones sustantivas en las conceptualizaciones y actividades educativas en especial para los programas de alfabetización de la región.

Palabras clave: alfabetización - educación de adultos – pandemia - tecnología digital.

¹ Doctora en Ciencias con especialidad en Investigaciones Educativas por el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados en México (CINVESTAV). Fue directora del proyecto de renovación del modelo pedagógico de la Telesecundaria en el Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa. 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 Instituto Nacional para la Evaluación Educativa, el CREFAL, OREALC/UNESCO, la Secretaría de Educación Pública de México, la Universidad Nacional Autónoma de México (Instituto de Matemáticas, DGTIC, Facultad de Ciencias), Universidad Autónoma Metropolitana unidad Cuajimalpa, CINVESTAV, entre otras instituciones. Actualmente dirige el Laboratorio LITE de Innovación en Tecnología Educativa, asociación mexicana que hace énfasis en el desarrollo y curaduría de contenidos digitales educativos gratuitos y en la investigación de los usos y estrategias de apropiación de dichos recursos en el sistema escolar. Es miembro del consejo científico editorial del International Journal of Educational Technology in Higher Education desde 2011, de la red Mujeres Unidas por la Educación MUxED, y del grupo académico interinstitucional del Laboratorio de Educación, Tecnología y Sociedad del DIE/CINVESTAV. Correo electrónico: enna_carvajal@yahoo.com

² Profesora Investigadora del Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Centro de Investigaciones y de Estudios Avanzados del I.P.N (CINVESTAV) desde Doctorado en Educación, Universidad de California, Berkeley. En 2002 fue galardonada con el Premio Internacional en Investigación sobre Alfabetización (International literacy Research Award), premio bianual otorgado por la Unesco. En marzo de 2019 fue otorgada un Doctorado Honoris Causa por la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Especialista en la construcción social de la lengua escrita, desde 2011 dirige el Laboratorio de Educación, Tecnología y Educación en el DIE, en donde se estudia la incorporación y el uso de las tecnologías de información, comunicación y diseño en contextos educativos y situaciones de aprendizaje. Investiga el uso de las tecnologías digitales en el mundo social y su vinculación con las prácticas comunicativas. Correo electrónico: jkalman@cinvestav.mx

Abstract

This article argues that although the closure of schools during the Covid 19 emergency and the transfer of education to the home generated an unstable and challenging situation for the directors, teachers and students of the regular educational systems, for the literacy courses and the education of young people and adults (EPJA) the challenge was even greater due to the already precarious working conditions of these educational systems. Given the urgency, in some countries program providers sought to give continuity to the educational programs. Efforts to achieve this evolved during the pandemic included different uses of digital technologies. The authors conclude that while we have seen in the Latinamerican region an important migration to digital environments, the use of videos and educational television, this has not resulted in substantive innovations in conceptualizations and educational activities for adult literacy programs.

Keywords: adult literacy - digital technology - pandemic - literacy programmers.

1. Introducción

La pandemia dejó al descubierto múltiples disparidades educativas entre los docentes y los alumnos de todos los niveles y sistemas educativos. Sus condiciones de trabajo en el hogar variaban 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 la casa generó una situación 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) el reto fue aún mayor debido a las ya precarias condiciones de trabajo de dichos sistemas educativos. Los participantes en estos programas generalmente son alumnos en condición de extra-edad, personas que se vieron expulsadas de la escuela, obligadas a abandonar sus estudios antes de terminar la 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— sobre todo indígenas, afro-descendientes y mujeres—cuyas condiciones de vida son históricamente precarias y vulnerables (Kalman et al., 2018; Kalman & Carvajal, 2020).

Este artículo se propone revisar cuáles han sido algunas de las estrategias más representativas, para enfrentar la pérdida de presencialidad y las dificultades de operación en los programas de alfabetización en algunos países Latinoamericanos. Al depender en alto grado del componente presencial, el desafío consistió en incorporar las tecnologías tanto para la distribución de materiales, el apoyo a los formadores o educadores y la organización y desarrollo de los programas educativos con enfoques y resultados desiguales. Asimismo, se revisan las prácticas educativas promovidas a través de las estrategias emergentes.

La evolución de los programas y las prácticas educativas

Ante la imposibilidad de mantener las aulas funcionando y de asegurar el acompañamiento de los instructores, las clases se cancelaron y los programas de alfabetización se suspendieron. Chile, por ejemplo, cerró sus programas por completo y México suspendió la modalidad presencial, aunque dejó disponibles los materiales educativos en línea de su programa Modelo Educación para la Vida y el Trabajo (MEVyT).

El MEVyT del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, ofrece un programa diversificado para atender algunos de los intereses de las personas jóvenes y adultas. Se estructura a partir de diferentes módulos de aprendizaje que cubren contenidos escolares básicos, temáticas relacionadas con la vida adulta y de la vida laboral de los educandos. Su organización y estructura son flexibles, ya que el programa “respeto los tiempos, ritmos y espacios” de los participantes y busca vincular los diferentes niveles de la educación básica. De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública en México, rescata saberes y experiencias personales y colectivas

para construir otros aprendizajes y desarrollar habilidades, actitudes y valores”. Es un programa que se desarrolla, revisa y mejora continuamente, y se ofrece en español y en varias lenguas indígenas. Permite la vinculación entre los niveles de la educación básica. Desde antes de la pandemia, los estudiantes podían bajar los materiales educativos de la página institucional de INEA y resolver actividades de aprendizaje además de asistir a sesiones presenciales. En el contexto de Covid-19, se suspendió la actividad presencial, pero se siguió atendiendo a los estudiantes a distancia¹.

Figura 1.
Modelo de Educación para la Vida y El trabajo.



Fuente: INEA, México.

En la medida en que la pandemia avanzó y los meses de aislamiento social se acumularon, 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.

En algunos países, los programas redujeron el tamaño de los grupos y espaciaron las reuniones sin renunciar a las demandas de acompañamiento que requieren los estudiantes, especialmente los ubicados en zonas remotas y contextos vulnerables.

Las estrategias alrededor del uso del radio y la televisión ofrecieron una solución en contextos con problemas de acceso a la conectividad y ausencia de medios digitales. En la mayor parte de los países de América Latina se reforzaron o adaptaron los programas para el aprovechamiento de estos medios.

En el caso de la radio, se pueden mencionar algunos programas ya consolidados como las escuelas radiofónicas Santa María de República Dominicana, el programa PREBIR (Programa de Educación Bilingüe Intercultural por Radio) en Paraguay y la propuesta El Maestro en Casa de Panamá. En el caso de México, a partir de la emergencia se elaboraron programas radiofónicos para las comunidades y pueblos indígenas en concordancia con el Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo (MEVyT) Indígena Bilingüe.

En cuanto a los programas que recurren al uso de la televisión y el video para la entrega de contenidos, podemos mencionar al PRONAMA (Programa Nacional de Movilización por la Alfabetización en once lenguas indígenas) en Perú y al CONALFA (Comité Nacional de Alfabetización) en Guatemala.

De los reportes de OREALC-UNESCO en el contexto del COVID-19 (Kalman y Carvajal, 2020) y el último informe de CONFITEA (Grupo de Política Educativa de CEAAL, 2017), se desprende que la migración hacia formas virtuales y a distancia se torna compleja en situaciones de emergencia cuando existe un acceso desigual a la tecnología y a la conectividad y cuando los programas EPJA no han sido diseñados originalmente para aprovechar los entornos digitales.

De acuerdo con Katz et al., (2020) los países de la región que tenían mayor acceso a internet, conectividad y presencia de infraestructura tecnológica lograron mitigar en mayor medida los efectos de la pandemia. Aquellos países que contaban con sitios y plataformas con materiales educativos descargables, propuestas de formación para los educadores, capacidad para trámites de registro en línea, así como cursos completos en línea, (México, Chile, Costa Rica y Colombia, destacadamente) quedaron en una posición privilegiada para generar alternativas de educación de adultos a distancia.

Sin embargo, la construcción de espacios de aprendizaje en colaboración y diálogo no siempre es facilitada por los medios tecnológicos sobre todo cuando las propuestas de utilización de estos no promueven nuevas prácticas educativas que vayan más allá de la entrega de información y materiales. Tal es el caso del Programa Aprender Siempre (PAS) en Uruguay el cual no pudo beneficiarse de la robusta infraestructura tecnológica de este país al tratarse de una propuesta abierta y en contexto, que no cuenta con materiales y currículos preestablecidos, sino que desarrolla espacios educativos flexibles orientados a la promoción de experiencias de aprendizaje permanente a lo largo de la vida. La experiencia del PAS puede interpretarse como signo de la asimétrica distribución de los recursos tecnológicos y de la falta de prioridad de las opciones educativas no formales; pero más bien habría que interpretarla desde la importancia del contacto directo con los participantes en los procesos de alfabetización.

Como señalan Kalman et al. (2018) La presencia de la infraestructura tecnológica y la conectividad no enriquece ni transforma las prácticas educativas per se. Siguiendo con la autora y equipo, argumentan que si bien las tecnologías digitales son artefactos mediadores importantes que ofrecen entornos y herramientas que pueden enriquecer los procesos educativos, la transformación de la prácticas de enseñanza y la apropiación de nuevas formas de pensar y hacer de los educandos se fincan en la construcción de una pedagogía crítica y una experiencia escolar amplia, la organización de una escuela que promueva las condiciones sociales necesarias para apropiarse de múltiples usos de lenguajes, prácticas comunicativas y formas discursivas (Kalman, Rendón & Gómez, 2015).

La enseñanza tradicional de la lectura y la escritura que predomina en la región, especialmente en los programas oficiales. UNESCO (2020) enfatiza que inclusive, los esfuerzos por incorporar tecnologías digitales replican “abordajes de enseñanza y aprendizaje fuertemente arraigados en enfoques centrados en las tradiciones escolares” (p. 8). Esto significa que se sigue partiendo de la enseñanza del código escrito, basado en la relación grafo-fonética de las letras y los sonidos que representan y en aspectos estructurales de la lengua, así como vocabularios controlados y reducidos. Un documento del 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”.² Adicionalmente, 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.

Los distintos momentos de la respuesta de la República Dominicana sirven para ilustrar la evolución de su programa de alfabetización durante la emergencia sanitaria. De particular interés es el 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 el periódico Hoy Digital (noviembre, 2020),³ posterior al inicio de la pandemia, se diseñaron modalidades semi-presenciales con estrictas medidas sanitarias y se redujeron el tamaño de los grupos escolares; también utilizaron entornos digitales y programas de radio y televisión 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 (Dirección General de la Educación de Jóvenes y Adultos) 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 incorporaba 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.

Este programa (Figura 2) 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. En la imagen se presenta una lista de nombres propios que empiezan con D y un texto breve que dice Leo y escribo nombres con la letra D. 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.

Figura 2.

Quisqueya Aprende contigo. Imagen de video de aprendizaje



Fuente: Quisqueya Aprende contigo. PROPEEP. República Dominicana.

Jamaica y Brasil son otros países que promueven materiales de este tipo para enseñar a leer y escribir con el uso de dispositivos digitales móviles como soportes. Se trata de estrategias, reconocidas con premios internacionales a la innovación, como el software automatizado PALMA en Brasil⁴ o el programa AutoSkills de Jamaica⁵ ambos considerados como complementos a los programas de alfabetización y

educación de adultos presenciales (Hanemann & Scarpino, 2016), pero que se limitan a presentar ejercicios mecánicos, descontextualizados que difícilmente contribuyen a enriquecer las prácticas de escritura y de lectura en un sentido más amplio.

La descripción del software digital PALMA ilustra el argumento:

En PALMA ABC [...] todo el contenido se divide en 25 tarjetas en las que se trabajan los contenidos: alfabeto, sílabas simples y complejas, palabras, lectura e interpretación de textos breves y caligrafía.⁶

El método propuesto por el software no es innovador, si bien configurarlo en un teléfono móvil podría serlo (da Fonseca, Bertoloto & Júnior, 2019). PALMA articula el dispositivo, el contenido y la retroalimentación expedita. Este procedimiento y la verificación instantánea tienen su origen en materiales escolares que datan de hace más de un siglo, aunque el uso de un software automatizado es más reciente. Los dispositivos móviles como medio de entrega ofrecen potencialmente una oportunidad para la innovación, pero como ilustra este ejemplo, no la garantizan.

De manera similar, el programa AutoSkills desarrollado en Jamaica, utiliza un programa informático como complemento al programa presencial para el aprendizaje de la lectoescritura. Dicho programa, al igual que PALMA, se centra en las destrezas de lectura y escritura descontextualizadas. Se propone que el estudiante llene los espacios en blanco de una lista predeterminada de palabras a partir de la premisa de que esto contribuye al aprendizaje de la escritura y a la comprensión lectora. Su defecto más significativo es que se trata de un uso de la lectura y escritura que se da únicamente en situación de escolarización. Se dejan de lado aspectos importantes del uso del lenguaje escrito como escribir para una audiencia, el propósito comunicativo, la deixis social o la historicidad de los textos (Bakhtin, 1986) lo que reduce el trabajo con la escritura a la manipulación de textos. El programa arroja puntajes que miden la capacidad de los estudiantes para completar las tareas asignadas, si bien ofrecen poca luz sobre su comprensión del discurso escrito o cómo producirlo. Subyace a esta visión la creencia que la alfabetización parte del conocimiento de las letras y sonidos, piezas mínimas de la representación escrita del sistema alfabético. El supuesto es que el educando va a integrar letras en sonidos, articular sílabas y palabras y que eventualmente, de manera automática, “dará el salto” a textos más complejos con sentido. Estos métodos se fundamentan en la repetición de estos aspectos de la lengua escrita y el conocimiento de sus reglas normativas de uso. Pero hay otras maneras de pensar el proceso de alfabetización, se podría partir de una conceptualización más amplia de cultura escrita, donde al educando se le acerca a los textos y significados que se encuentran por escrito y partir de su experiencia con la lengua escrita en su vida cotidiana. Sobre esta mirada, Kalman et al. (2018) señalan:

Más que transmitir conocimientos, se trata de articular materiales, artefactos, contenidos y procesos para crear situaciones de aprendizaje a partir del diálogo y la reflexión, con reiteradas oportunidades para leer, escribir, hacer, revisar y rehacer, y ver cómo esos resultados pueden orientar propuestas cada vez más pertinentes. (p.43).

Los ejemplos anteriores ilustran 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, 2008). De acuerdo con Di Pierro, 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" (2006, p.7).

Los alcances de la tecnología digital en los programas EPJA y de alfabetización

El Programa de Alfabetización Virtual Asistida (PAVA) en Colombia⁷ es otro de los programas reconocidos por las organizaciones internacionales (Hanemann & Scarpino, 2016) no solo por el despliegue del componente tecnológico sino por lo que consideran un enfoque en el desarrollo de competencias laborales generales y específicas para la productividad. El programa articula el uso de materiales impresos y multimedia con actividades diseñadas ad-hoc, audios, videos y la incorporación de un entorno virtual de aprendizaje. Ante la pandemia de COVID-19 se enfrentó al problema de que los cursos destinaban prácticamente toda su carga horaria al trabajo presencial en los centros comunitarios de aprendizaje en los cuales se localiza la infraestructura tecnológica. Tal situación nos remite a la discusión sobre el papel real de las tecnologías digitales en los programas de alfabetización.

En realidad, el uso de la tecnología es introducido en la región hace décadas ante 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 con 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 flexibilizar las formas de estudiar un programa formal, a través de oportunidades de trabajo remoto, con medidas y estrategias de fácil acceso que no requieran una alta demanda del uso de tecnologías. Combinando instancias sincrónicas de exposición de contenidos y asincrónicas como videos descargables, demostraciones prácticas, trabajos en textos y guías descargables.

Esta propuesta educativa varió mucho entre países y épocas, tal vez la modalidad más antigua consistió en 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 & 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 maestro/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 vivimos entre marzo 2020 e inicios de 2022, dio lugar al cierre de las escuelas e instituciones educativas, volviendo a toda la población educativa remota y distante. Es decir, al cerrar las escuelas los países 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 mencionados 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 en la entrega de materiales impresos y guías de estudio para los niños, los jóvenes y los adultos inscritos en el sistema educativo.

Algunos programas apostaron a la participación de la familia para apoyar a los educandos, sin embargo, una de las limitantes de los programas centrados en estos enfoques es que los familiares no siempre son lectores o escritores consolidados como 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” (p. 3). 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 el objetivo principal consiste en mantener y desarrollar la relación entre los formadores de los instructores voluntarios para apoyar el trabajo de los estudiantes en su hogar, en familia, 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 entre pares, lo cual apunta a un uso de mayor relevancia y significación para las mismas tecnologías que normalmente se utilizan solamente como vehículos de entrega y devolución de materiales.

En ese sentido, sería recomendable avanzar en el diseño e implementación de programas que atiendan y prioricen las necesidades e intereses pedagógicos de los

estudiantes y que implementen actividades colaborativas que fomenten la capacidad de agencia de los estudiantes a través de la articulación de propuestas tecnológicas al alcance de estos y al servicio de dichos intereses pedagógicos. Según Zavala (2011), se trata de tomar en cuenta que los aprendices, aun con limitantes contextuales, “pueden abrir nuevas posibilidades sociales a partir de las prácticas en las que se comprometen” (p.56). El desafío, consiste en elaborar propuestas educativas que apoyen nuevas formas de organización de las actividades de aprendizaje, replanteen las relaciones entre los participantes y pongan al centro del quehacer educativo la producción e interpretación de la lectura y la escritura con fines comunicativos, expresivos y prácticos reales.

2. Reflexiones para una agenda post-COVID 19

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, diseños y rediseños sobre la marcha. Estos ajustes se observan, por un lado, en propuestas con la intención de dar continuidad a los servicios educativos y, por otro, en algunas adaptaciones en los propósitos, contenidos y procedimientos de los programas.

A lo largo de estos 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 resultado, desafortunadamente, en innovaciones sustantivas en las conceptualizaciones y actividades educativas en especial para los programas de alfabetización de la región.

Centrar el foco de la innovación en la infraestructura tecnológica es algo que los organismos internacionales aplauden, desviando la atención de aspectos más relevantes como la solidez de los programas y sus contenidos y las prácticas pedagógicas que se promueven a través del uso y la articulación de los medios digitales.

Algunos casos revisados señalan la importancia de aprovechar las tecnologías familiares y al alcance de los estudiantes. En un escenario post-pandemia, las propuestas flexibles que consideren un adecuado balance de los tiempos presenciales con el uso de medios digitales y aproveche las redes de colaboración entre participantes, seguramente se convertirán en las soluciones más viables.

Se sugiere retomar las experiencias que lograron avances positivos y el involucramiento de los educadores y estudiantes en su construcción y valoración.

La pandemia reveló la importancia de 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 promisorio para el desarrollo acciones de participación de las comunidades que contribuyan a enriquecer prácticas de escritura y de lectura críticas y reflexivas.

3. Referencias bibliográficas

- D Bakhtin, M. (1986). The problem of speech genres. En *Speech genres and other late essays* (pp. 60-102). Austin: University of Texas Press.
- 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., & 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.
- 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
- Group on Education Policy of CEAAL. (2017). CONFINTEA VI mid-term review 2017: The status of adult learning and education in Latin America and the Caribbean; Regional report. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259724>
- Hanemann, U. & 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. & 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>
- INEA, (2020). Fortalecer las REDES: FORMADOR-ASESOR-EDUCANDO. Documento de trabajo.
- Kalman, J. (2008). Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita. *Revista iberoamericana de educación*, 46(2008), 107-134.
- Kalman, J., & Carvajal, E. (2007). Hacia una contextualización de la enseñanza y el aprendizaje en las aulas de la Telesecundaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 37(3-4), 69-106.
- Kalman, J. & 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. & 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., Rendón, V. & Gómez, M. (2015). Los profesores y las TIC: La apropiación del conocimiento en la práctica. México: Bonilla y Artiga editores.
- Katz, R. Jung, J. & Callorda, F. (2020). El estado de la digitalización de América Latina frente a la pandemia del Covid-19. América Latina. CAF.

Prodeep. (2021). Prodeep relanza el plan nacional de Alfabetización “Quisqueya Aprende Contigo”. Recuperado de <https://propeep.gob.do/noticias/propeep-relanza-plan-nacional-de-alfabetizacion-quisqueya-aprende-contigo-en-la-provincia-sd/>

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>

Zavala, V. (2011). La escritura académica y la agencia de los sujetos. *Cuadernos Comillas*, 1(56), 52-66.

Anexo Páginas Web citadas

1. <http://www.inea.gob.mx/index.php/inicio-portal-inea/mevyt.html>
2. http://www.conalfa.edu.gt/procalf_fasetapas.html
3. <https://hoy.com.do/educacion-personas-jovenes-y-adultas-sera-semipresencial/>
4. <https://www.programapalma.com.br/>
5. <https://autoskillsja.wordpress.com/2012/10/30/how-students-get-started-using-autoskill/>
6. <https://play.google.com/store/apps/details?id=br.com.ies2.palmaabc>
7. <http://pava.ucn.edu.co/Paginas/Index.aspx>

Carvajal y Kalman revisan en su artículo *La oferta de alfabetización de jóvenes y adultos ante la pérdida de la presencialidad durante la pandemia de COVID-19*, las consecuencias y los impactos de la emergencia sanitaria en los programas de educación para jóvenes y adultos en América Latina. Señalan que en muchos casos los encargados de los programas se vieron obligados a cerrarlos y suspender el servicio. En algunos casos se trasladó la educación a la casa o se propuso organizaciones y formas de atención diferentes, generando una situación inestable y desafiante para los cursos de alfabetización y la educación de personas jóvenes y adultas (EPJA). El reto para estos fue aún mayor debido a las ya precarias condiciones de trabajo de este sector.

Ante la emergencia, en algunos países los responsables de los programas buscaron dar continuidad a los programas educativos. Las propuestas para lograrlo evolucionaron a lo largo de la pandemia, y muchas de ellas incluyeron diferentes usos de las tecnologías digitales. El artículo subraya que la pérdida de la presencialidad dio lugar a una importante migración a entornos digitales, al uso de videos y la televisión educativa, pero aun así esto no ha resultado en innovaciones sustantivas en las conceptualizaciones y actividades educativas en los programas de alfabetización de la región.