

# **Nosotras nos "amañamos". El WhatsApp en la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos durante la pandemia**

We "managed." WhatsApp in Adult and Young Education during the Pandemic

Gladys Blazich <sup>1</sup>

**Resumen:** En el marco de una investigación mayor, se analizó la práctica docente de una maestra de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, nivel primario, durante la pandemia por COVID-19. A partir de un enfoque cualitativo, que contempló análisis documental y entrevistas en profundidad, se exponen las tensiones surgidas entre las propuestas estatales para la continuidad pedagógica, las decisiones institucionales y las estrategias que la docente implementó teniendo en cuenta los recursos tecnológicos disponibles y su apropiación por parte de estudiantes y de ella misma. Los datos dan cuenta que el WhatsApp fue el medio privilegiado para mantener la comunicación y desarrollar contenidos educativos. Este resultado muestra que, en los contextos locales, las políticas estatales son transformadas por los sujetos y están atravesadas por sus contextos, trayectorias y prácticas.

**Palabras clave:** educación de adultos, enseñanza, educación remota de emergencia, práctica pedagógica, derecho a la educación

**Abstract:** As part of a larger research project, the teaching practice of a teacher in the Permanent Education program for Young People and Adults at the primary level during the COVID-19 pandemic was analyzed. Using a qualitative approach that included

---

<sup>1</sup> Doctora en Ciencias Sociales y Humanas. Docente e investigadora de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste. Resistencia, Chaco, Argentina. Correo electrónico: gblazich@comunidad.unne.edu.ar. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6203-6218>

*Diálogos Pedagógicos.* ISSN en línea: 2524-9274.  
Vol. 23, n.º 46, octubre 2025-marzo 2026. Págs. 210-219.  
DOI: [http://dx.doi.org/10.22529/dp.2025.23\(46\)13](http://dx.doi.org/10.22529/dp.2025.23(46)13) / Recibido: 18/03/2025 / Aprobado: 23/07/2025.

 Artículo publicado bajo Licencia Creative Commons  
Atribución-NoComercial-SinDerivar

*documentary analysis and in-depth interviews, the tensions arising between state proposals for pedagogical continuity, institutional decisions, and the strategies the teacher implemented, considering the available technological resources and their adoption by both students and herself, are presented. The data shows that WhatsApp was the preferred medium for maintaining communication and developing educational content. This result demonstrates that, in local contexts, state policies are transformed by individuals and are influenced by their contexts, trajectories, and practices.*

**Keywords:** adult education, teaching, emergency remote education, teaching practice, right to education

## Introducción

Los resultados que exponemos en este artículo refieren a un proyecto de investigación en curso, que aborda las políticas educativas, las instituciones, las prácticas docentes y los sujetos de la modalidad Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (en adelante, EPJA), durante la pandemia por COVID-19 y del tránsito a la *nueva normalidad*, en dos provincias del Nordeste Argentino: Chaco y Corrientes. Dicho proyecto se denomina EPJA y COVID. *Transformaciones en las políticas, las instituciones y los sujetos en las provincias de Chaco y Corrientes* y se asienta en el Instituto de Investigaciones de la Educación. Secretaría General de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional del Nordeste (PI 20H004 SGCyT-UNNE).

Indaga en los marcos normativos producidos en este período y las estrategias puestas en marcha (plataformas educativas, dispositivos y modos de comunicación) para el funcionamiento institucional. Asimismo, examina, desde la perspectiva de los sujetos (docentes y estudiantes), las prácticas desarrolladas en relación con sus tareas, la organización institucional y las formas de interacción a modo de comprender los sentidos construidos en torno a estos aspectos.

El enfoque metodológico adoptado privilegia el abordaje cualitativo e involucra el análisis documental (leyes, decretos, resoluciones, disposiciones nacionales y jurisdiccionales), la revisión de contenido digital y la realización de entrevistas en profundidad a funcionarios de EPJA, supervisores, directores de instituciones, docentes y estudiantes.

En consonancia con el eje del estudio de la práctica docente durante la pandemia, nos interesa presentar el caso de una docente de la modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, nivel primario, que trabaja en una escuela situada en un municipio cercano a la ciudad de Resistencia, capital de la provincia del Chaco. Esta localidad está ubicada en el sudoeste de la provincia y está integrada al Gran Resistencia; presenta una evolución sociohistórica marcada por su origen como enclave industrial vinculado con la producción de tanino a

comienzos del siglo XX. Inicialmente, estuvo habitada por comunidades qom; luego, la zona fue ocupada por colonos europeos y su crecimiento urbano se consolidó con la instalación de varias fábricas. Durante décadas, la economía local giró en torno a esta actividad industrial, con un fuerte control empresarial sobre el territorio y la población.

Tras la desindustrialización, a mediados del siglo XX, experimentó un proceso de transformación hacia una ciudad dormitorio, con un marcado crecimiento demográfico (pasó de unos 32.000 habitantes en 2010 a cerca de 60.000-70.000 habitantes en 2025) y con una expansión urbana desordenada. Actualmente, enfrenta desafíos vinculados al acceso a servicios básicos, la planificación territorial y la consolidación de su integración metropolitana con Resistencia.

Los estudiantes que conforman la matrícula de la Modalidad EPJA en esta zona provienen de hogares de bajos ingresos, con carencia de servicios básicos (agua, cloacas), habitan viviendas precarias y cuentan con acceso limitado a equipamiento tecnológico y conectividad. Sus edades rondan entre los 18 y los 60 años.

En cuanto a la maestra, tiene una larga trayectoria en la educación de personas jóvenes y adultas. En sus comienzos, fue alfabetizadora y, luego, se desempeñó como maestra de nivel primario en anexos y sedes centrales de escuelas de la EPJA, del Plan FinEs y también como directora de la institución a la que pertenece desde hace muchos años.

Desde estos espacios, construyó una relación comprometida, solidaria y cercana con la comunidad educativa y local y con equipos de gestión del municipio. Estos últimos la consideran una referente educativa, por lo que es convocada a participar de distintos espacios de discusión y toma de decisiones en ese ámbito.

A lo largo de su trayectoria profesional, realizó un proceso formativo amplio en respuesta a las demandas que le imponía la práctica, aunque no vinculado con la especificidad de la EPJA, ya que no existían ofertas específicas. Sin embargo, en 2015, luego de la apertura de una Diplomatura Universitaria en Educación de Personas Jóvenes y Adultas en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste, pudo acceder a esta formación.

Desde 2013, venimos trabajando junto a ella distintos aspectos de su práctica docente; esto nos permitió construir una relación de confianza y mantener contacto con ella, también en el período de aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO).

En este artículo, presentamos las tensiones que surgieron entre las políticas educativas (normativas estatales, tanto nacionales como provinciales) y las decisiones institucionales relacionadas con la continuidad pedagógica, a través de la recuperación la voz de la docente. Además, nos proponemos analizar las estrategias que implementó en su contexto local, teniendo en cuenta los recursos tecnológicos disponibles tanto de los y las estudiantes como de ella misma.

***El derecho a la educación: la continuidad pedagógica en debate***

El derecho a la educación como derecho humano fundamental está consagrado en nuestra Ley de Educación Nacional (26206/06) y debe ser garantizado por el Estado para toda la población. En este sentido, a partir del aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO), los gobiernos nacionales y provinciales efectuaron una serie de medidas con el propósito de asegurarlo. Se implementaron portales educativos, se difundieron materiales (en formatos digitales e impresos) y recursos pedagógicos, estrategias de evaluación y acreditación y se pusieron en marcha propuestas de formación docente.

Formichella y Krüger (2020) señalan el acceso diferencial a las tecnologías durante la pandemia según la situación socioeconómica de las familias. Ejemplo de ello lo constituyen los destinatarios de la educación de personas jóvenes y adultas, que son un grupo en situación de vulnerabilidad desde antes de la pandemia por COVID-19.

Así lo advirtió el Informe del Grupo de Incidencia en Políticas Educativas del Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (2020) y además reportó la profundización de las asimetrías y desigualdades existentes tanto en lo material y social como cultural durante el aislamiento. Al respecto, un tema central fue el acceso a los dispositivos tecnológicos, cuya precariedad el mismo informe destaca "es solo instrumental y mínimo, y no está al alcance de todos: el acceso a estos dispositivos sigue siendo una cuestión de privilegio de clase, y lejos está de ser un derecho garantizado para toda la población" (p. 2). Esta situación se replica con relación al acceso a Internet. En estas condiciones, el derecho a la educación de este sector se vio seriamente afectado.

Con el aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO), una de las cuestiones centrales que ingresó a la agenda pública y, fundamentalmente, a las instituciones fue la de mantener la "continuidad pedagógica". En un trabajo anterior (Tosolini et al., 2023), identificamos el carácter polisémico de este término respecto de los sentidos otorgados y las prácticas realizadas. Así, se aludió a "la planificación de actividades, estrategias y recursos que los establecimientos educativos deberían poner en juego para garantizar el derecho a la educación más allá del cierre de los edificios escolares" (Monti, 2022, p. 85).

De acuerdo con Monti (2022), las referencias a este concepto comportaron:

Una simplificación y una amplia homogeneización que invisibilizaron las variadas formas en que esta se desplegó en cada sitio, así como los recursos (desiguales) que se pusieron en juego o las diversas estrategias que agentes escolares (y no escolares) desarrollaron cotidianamente para garantizar el acceso a la educación. (p. 85)

Es decir que, en la realidad de los territorios, los integrantes de las comunidades educativas fueron quienes definieron las estrategias y las pusieron en práctica en forma situada, en el marco de organizaciones institucionales y culturas escolares particulares (Dirección General de Cultura y Educación. Subsecretaría de Planeamiento, 2020). Consideramos, además, que la disponibilidad de la tecnolo-

gía no es suficiente; es preciso que su uso permita realizar actividades socialmente significativas, acordes con sus necesidades, expectativas y deseos y siempre en el marco de un determinado contexto social, no solamente como el aprendizaje de una habilidad cognitiva descontextualizada (Castro Morales, 2018).

### **Decisiones estatales, contextos institucionales y WhatsApp**

Una de las primeras decisiones del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Provincia del Chaco (en adelante, MECCyT), a partir del aislamiento social preventivo y obligatorio, fue comenzar a implementar una plataforma educativa Moodle provincial, denominada Plataforma ELE Chaco. Esta operaría como vínculo entre instancias de gestión, estudiantes y docentes y, también, como repositorio de materiales educativos para uso de la comunidad (Argentina, Provincia del Chaco, 2020).

Si bien fue presentada como una medida que resolvería la *continuidad pedagógica*, los docentes parecerían no haberla encontrado de gran utilidad. Al respecto, la docente entrevistada expresó: "la usamos poco y nada, solo para cumplir con la obligatoriedad de ingresar y ver que las propuestas de contenidos y actividades no eran acordes a nuestra modalidad de trabajo". Consideró que las razones principales fueron, por un lado, la falta de adecuación de los materiales, debido a su infantilización metodológica y, por el otro, la escasa disponibilidad de dispositivos y de conectividad de la comunidad educativa. Agregó que "los estudiantes no tenían acceso. No contaban con computadoras ni crédito para navegar por Internet" (Entrevista a la maestra Sara).

También, manifestó que "cada docente se organizó como pudo con sus alumnos". En su caso, una de las primeras actividades fue crear un grupo de WhatsApp en el que integró a los estudiantes que tenían esa tecnología a disposición. Cabe recordar que, en el 2020, WhatsApp ofrecía un conjunto de funciones bastante consolidado, aunque más limitado que el actual. Entre las principales, se encontraban el envío individual y grupal de mensajes de texto, fotos, videos y documentos, *emojis*, *stickers* y *GIFs* y notas de voz.

Esta aplicación les permitió mantenerse comunicados, pero aun así, intentaron sumar reuniones por *Google Meet* una o dos veces por semana. La docente evaluó que esta última estrategia no fue efectiva, debido a que "a menudo, se cortaba la comunicación porque no funcionaban los teléfonos o los/as estudiantes no tenían dinero para cargar crédito". En este sentido, sintetizó la respuesta a la situación -y la generalizó a las maestras de su escuela- diciendo "*nosotras nos amañamos*".

Con la expresión "*nos amañamos*", quiso representar los modos en que cada docente resolvió la continuidad pedagógica con sus estudiantes, dado que las estrategias que ofrecía el MECCyT no les eran de utilidad. Manifestó que los materiales educativos no se adaptaban al nivel y que el uso de la plataforma ELE y las clases sincrónicas no eran viables por los limitados recursos con los que contaban (tecnológicos y económicos). Entonces, "*amañarse*" entre otras actividades significó

[directivos y docentes] hicieron fuertes reclamos al ministerio [MECCyT] y comenzaron a enviar los cuadernillos impresos con actividades para entregar a los alumnos. Pero tampoco eran acordes a nuestro diseño curricular. Fueron diseñados para niños de primaria. Algunos colegas los utilizaron igual. Yo preparé mi propio cuadernillo de actividades. (Fragmento entrevista)

Algunos usaron el WhatsApp, otros/as, los materiales impresos elaborados por el MECCyT, otros diseñaron sus propias actividades y, como esta maestra, "se las acercaba a la casa de los estudiantes que no participaban de las clases sincrónicas por grupos de WhatsApp".

Comentó que "el día a día fue difícil tarea para todos... cómo mantener vínculos a la distancia". Su preocupación rebasó los días de clases, los contenidos y la enseñanza. La empatía con sus estudiantes y la cotidianidad de sus vidas la hizo desarrollar distintas acciones que -según evaluó- podían contribuir con su bienestar emocional "incluso los fines de semana les compartía mensajes alentadores y motivadores, memes y chistes".

Al indagar más profundamente sobre la modalidad de las clases por WhatsApp, comentó: "todos los días de 16 a 18 horas nos encontrábamos virtualmente a través del grupo de WhatsApp".

*Cuando llegaba el horario de finalización de clases se cerraba el grupo o sea que solamente podían mandar mensajes los administradores, así poníamos un horario estable porque al principio era libre... pero todo el día... a veces eran las 11 o 1 de la mañana y seguían mandando mensajes. (Fragmento entrevista)*

La vida durante la pandemia implicó el trastocamiento de los espacios y los tiempos. En este sentido, como lo explica más arriba, la docente tuvo que limitar y ordenar algunas rutinas.

En cuanto al desarrollo de las clases, comentó que regularmente comenzaban con mensajes de texto o, la mayoría de las veces, con audios:

*Les proponía el tema, les enviaba las actividades, les explicaba cómo se hacían y en muy pocas ocasiones les compartía algún link para ver de youtube o algunos videos cortitos. También les pasaba con explicación y después íbamos compartiendo las opiniones, las dudas y todo lo demás en el grupo. (Fragmento entrevista)*

Las respuestas a las consignas que les proponía eran respondidas por los estudiantes en sus cuadernos, estos les tomaban fotos y las enviaban al grupo para que la docente pudiera corregirlas y luego hacerles llegar, por el mismo medio, las devoluciones.

Si bien la metodología adoptada es descripta por la docente sin complejidades aparentes, Lorenzatti et al. (en prensa), en un programa educativo para jóvenes y adultos de la ciudad de Villa María, Córdoba, identificaron ciertas dificultades en el desarrollo de clases por WhatsApp. Señalan que, en los grupos, la frecuencia de la información que se compartía era muy alta y, en consecuencia, la mayoría de las veces los enlaces a documentos y actividades del chat se "perdían". Permanentemente debían reenviarse las actividades, ya que los estudiant-

tes eliminaban regularmente las conversaciones, debido a que la memoria de los teléfonos no era suficiente.

Dichos chats estaban saturados de información por el envío permanente de mensajes, documentos y fotografías y su almacenamiento estaba vinculado con la posibilidad de guardar y recuperar información que los estudiantes podían considerar valiosa o de utilidad. Pero la necesidad de tener memoria en el dispositivo para seguir operándolo -a veces, por toda la familia- obligaba a los usuarios a eliminar muchos registros. De esta manera, mucha de la información relevante terminaba en la papelera.

Monti (2022) sostiene que las asimetrías en el acceso a la tecnología se construyeron socialmente por causa y explicación de los vaivenes de la continuidad pedagógica. Sin embargo, esta idea por sí sola no alcanza para dar cuenta de la complejidad de este proceso, es decir, "la disponibilidad de dispositivos y conectividad puede ser considerado como un problema más entre otros" (p. 106).

#### **Mas allá de la disponibilidad de la tecnología y la conectividad**

Usar tecnologías no implica únicamente el aprendizaje mecánico de su funcionamiento, sino que representa una experiencia que se construye social, histórica y biográficamente y presenta diferencias según la clase social, el género, la pertenencia generacional y la propia biografía (Benítez Larghi, 2022). Existe la creencia errónea de que se puede ignorar la historia y la experiencia de las personas sin que estas influyan en su aprendizaje y formación.

Sin importar la edad, cada individuo lleva consigo deseos, necesidades y conocimientos previos adquiridos a lo largo de su vida. La experiencia de vida, influenciada por contextos sociohistóricos, brinda saberes específicos y formas particulares de entender y actuar en el mundo. Aunque niños y personas mayores comparten la misma cultura digital, sus necesidades y percepciones sobre ella serán diferentes, incluso dentro de la misma generación, hay diferencias debido a los eventos únicos que cada persona ha vivido (Castro Morales, 2018).

Rendón y Kalman (2017) sostienen que, al pensar a las TIC como objetos con propiedades intrínsecas:

Se construye la idea de que estas herramientas funcionan de forma individual y de manera aislada, es decir, que para hacer uso de la información y comunicación solamente basta adquirir un teléfono inteligente, una tableta o una computadora, lo cual deja de lado la articulación de otros elementos materiales digitales y no digitales que se necesitan y que conforman, más que objetos aislados, un arreglo material complejo. (p. 27)

Al margen de las brechas tecnológicas e inequidades (pasadas y actuales) que existen en muchos grupos, la principal fuente de desigualdades va más allá del acceso a dispositivos y a conexiones. Responde al peso de las trayectorias personales y familiares (trayectorias socioeducativas) en los modos en que diferentes grupos logran apropiarse de Internet (Benítez Larghi, 2022).

### Reflexiones finales: Práctica pedagógica, apropiación y pandemia

En un estudio anterior (Blazich, 2020), identificamos que esta maestra pensaba la enseñanza a partir de tres coordenadas: el espacio donde desarrollaba las clases, el tiempo disponible y las características de los y las estudiantes. A partir de ellas, tomaba decisiones en torno a la selección de contenidos, las estrategias, las actividades y los materiales de trabajo en el aula.

Ante la urgencia cotidiana de la continuidad pedagógica en el contexto de pandemia y la enseñanza remota de emergencia, la práctica de la maestra pareció configurarse a partir de esas mismas coordenadas, pero esta vez atravesada por la disponibilidad y el acceso a la tecnología por parte de ella y de sus estudiantes.

Así, los intercambios estuvieron mediados por audios, mensajes de texto, fotografías, enlaces a videos y páginas web. La imposibilidad del vínculo en el contexto de un aula física fue reemplazada por la coincidencia de los participantes en un tiempo/espacio clase virtual donde -buena voluntad, disposición y creatividad mediante- generaron intercambios aún en condiciones de precariedad.

El Decreto 260/20 (Argentina, Buenos Aires, 2020) dio inicio al aislamiento social preventivo y obligatorio en todo el país y, a partir de este, el Estado comenzó a regular las actividades de las personas, entre ellas, la educativa, a través de distintas normas. Braun *et al.* (2017), refiriéndose a la puesta en práctica de las políticas, afirman que esta "implica procesos creativos de interpretación y traducción, es decir, la recontextualización -a través de la lectura, la escritura y el diálogo- de las abstracciones de las ideas políticas en las prácticas contextualizadas" (p. 46). En este sentido, podemos afirmar que esta docente resignificó y tradujo las decisiones estatales en su ámbito de actuación, la institución y, particularmente, el aula.

Desde una perspectiva socioantropológica, Achilli (1998) refuerza la idea de la participación de los sujetos implicados en las políticas educativas y sostiene que, en un proceso dialéctico, pueden "reforzarlas, rechazarlas o confrontarlas" (p. 2). Junto con esta autora, reconocemos otro espacio público y otros procesos de construcción -generalmente invisibilizados-, donde las políticas también son elaboradas por docentes y estudiantes en diálogo con lo normado estatalmente.

La maestra que presentamos mostró que las prescripciones para la continuidad pedagógica, emanadas de distintas instancias estatales, fueron transformadas y resignificadas por ella y los estudiantes en procesos de diálogo y apropiación resultantes de sus posibilidades y decisiones. "*Nos amañamos*" es la expresión que mejor representa en territorio esta cuestión.

## **Referencias bibliográficas**

- Achilli, E. L. (1998). Vivir en la pobreza urbana. El derecho a una interculturalidad no excluyente. *Revista Lote*, (18). <http://www.fernandopeirone.com.ar/Lote/nro018/achilli.htm>
- Argentina, Buenos Aires. (2006, 14 de diciembre). *Ley de Educación Nacional N.º 26206*. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>
- Argentina, Buenos Aires. (2020, 12 de marzo). *Emergencia Sanitaria. Decreto N.º 260/20*. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/decreto-260-2020-335423/texto>
- Argentina, Provincia del Chaco (2020, 12 de abril). *Decreto N.º 488/20*. <https://chaco.gob.ar/uploads/boletines/boletin-10505-65af94a133e15384016300.pdf>
- Benítez Larghi, S. (2022). Introducción. En S. Benítez Larghi (Coord.), *Después del Conectar igualdad: Tecnobiografías juveniles en el Gran La Plata* (pp. 9-22). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata - IdIHCS. doi:10.24215/978-950-34-2127-7
- Blazich, G. (2020). *La construcción de la práctica docente en el nivel primario de la educación permanente de jóvenes y adultos. Un estudio de caso* [Tesis de Doctorado, Universidad Nacional de Luján]. Repositorio institucional UNLu. <https://ri.unlu.edu.ar/xmlui/handle/reduunlu/955>
- Braun, A., Ball, S., Maguirre, M. y Hoskins (2017). Tomando el contexto escolar seriamente: hacia una explicación de la puesta en práctica de las políticas en la escuela secundaria. En E. Miranda y N. Lamfri (Orgs.), *La educación secundaria cuando la política educativa llega a la escuela* (pp. 45-62). Miño y Dávila.
- Castro Morales, J. C. (2018). *Prácticas coeducativas en torno a la cultura digital: (des)encuentros intergeneracionales*. Universidade Federal da Bahía. Facultad de Educación. Programa de Pos Graduación en Educación.
- Dirección General de Cultura y Educación. Subsecretaría de Planeamiento. Dirección Provincial de Evaluación e Investigación. Dirección de Investigación. (2021). *Informe de Investigación Continuidad Pedagógica en la Provincia de Buenos Aires. Educación de Jóvenes, Adultas y Adultos*. Gobierno de la provincia de Buenos Aires. <https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2023-03/CONTINUIDAD%20PEDAG%C3%93GICA%20EN%20LA%20PROVINCIA%20DE%20BUENOS%20AIRES.%20EDUCACI%C3%93N%20DE%20J%C3%93VENES%2C%20ADULTAS%20Y%20ADULTOS.pdf>
- Formichella, M. y Krüger, N. (2020). *Pandemia y brechas educativas: reflexiones desde la Economía de la Educación. La investigación en ciencias sociales en tiempos de la pandemia por Covid-19* [Documento de trabajo]. Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales del Sur. [https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/109085/CONICET\\_Digital\\_Nro.d76a662b-3c25-4170-ac9-ba12c4dd7755\\_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/109085/CONICET_Digital_Nro.d76a662b-3c25-4170-ac9-ba12c4dd7755_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y)

Grupo de Incidencia en Políticas Educativas del Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe [GIPE-CEAAL]. (2020). *La Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) en América Latina y el Caribe durante la pandemia por la Covid-19*. GIPE-CEAAL [https://www.dvv-international.mx/fileadmin/files/latin-america/PDF\\_2025/CGlobALE\\_2025/M%C3%B3dulo\\_2/M2.\\_CEAAL\\_2020.pdf](https://www.dvv-international.mx/fileadmin/files/latin-america/PDF_2025/CGlobALE_2025/M%C3%B3dulo_2/M2._CEAAL_2020.pdf)

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

Monti, D. (2022). Desarmar la "continuidad pedagógica": estrategias de estudiantes y docentes de escuelas secundarias públicas en la ciudad de Villa María (Córdoba, Argentina) en tiempos de COVID-19. *Studia Politicæ*, 57, 83-109. <https://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/SP/article/view/5433/7048>

Rendón, V. y Kalman, J. (2017). Se quitan el zapato y allí lo meten: consideraciones acerca de la materialidad digital en ámbitos educativos. En O. Hernández, G. Ortiz y D. Hernández (Eds.), *Comunicación, educación y tecnologías digitales. Tendencias actuales en investigación*. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Lerma.

Tosolini, M., Blazich, G. y Lorenzatti, M. del C. (2023). *Políticas educativas y continuidad pedagógica: la EPJA en Córdoba y Chaco*. XII Jornadas de Investigación en Educación. Problemáticas contemporáneas e investigación educativa: derechos, democratización y desigualdades. FFyH - UNC.