

Políticas educativas digitales en la Educación Primaria de Jóvenes y Adultos en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Digital education policies in Primary Education for Youth and Adults in the Autonomous City of Buenos Aires

ARTÍCULO

Nuria Rocío Álvarez

Universidad Nacional de Quilmes, Argentina. Contacto: nuriarocioalvarez@gmail.com

Recibido: septiembre de 2025

Aceptado: noviembre de 2025

Resumen

Este artículo analiza las políticas educativas digitales en la Educación Primaria de Jóvenes y Adultos en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, un campo poco explorado en la producción académica y en la agenda de políticas públicas. Mientras la mayoría de las iniciativas digitales se han dirigido a la escolaridad común de niños y adolescentes, la modalidad primaria de jóvenes y adultos ha quedado relegada, lo que marca la necesidad de estudiar los modos en que se garantiza el derecho a la educación digital de esta población. A partir de un estudio documental, se examinan marcos internacionales, tendencias latinoamericanas, leyes nacionales y lineamientos jurisdiccionales, identificando avances, vacancias y tensiones en las políticas destinadas a esta modalidad. El análisis muestra que, aunque existen planes estratégicos y normativas que reconocen la centralidad de lo digital en la educación actual, la modalidad primaria de jóvenes y adultos aún carece de lineamientos específicos formales que definan recursos, metas y estrategias propias contemplando sus particularidades.

Palabras clave: Políticas públicas educativas; Políticas educativas digitales; Educación Primaria de Jóvenes y Adultos; Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Abstract

This article examines digital education policies in Primary Education for Youth and Adults in the Autonomous City of Buenos Aires, a field that remains underexplored in both academic

production and public policy agendas. While most digital initiatives have been directed toward regular schooling for children and adolescents, primary education for youth and adults has been relegated, underscoring the need to study how the right to digital education is ensured for this population. Based on a documentary study, the analysis reviews international frameworks, Latin American trends, national legislation, and jurisdictional guidelines, identifying progress, gaps, and tensions in the policies targeting this modality. The findings reveal that although strategic plans and regulations acknowledge the centrality of digital technologies in contemporary education, primary education for youth and adults still lacks formal, specific guidelines that define resources, objectives, and strategies tailored to its particular characteristics.

Keywords: Educational public policies; Digital education policies; Primary Education for Youth and Adults; Autonomous City of Buenos Aires.

Introducción

En el contexto actual, atravesado por la expansión continua de las tecnologías digitales y su creciente influencia en las prácticas sociales, económicas y culturales, se han transformado los modos en que las personas aprenden, interactúan y se comunican entre sí. De este modo, los cambios tecnológicos de las últimas décadas modificaron de manera profunda las formas de acceso al conocimiento, la comunicación y la participación ciudadana, generando una expansión de las prácticas digitales cada vez más relevantes para la vida social. En este contexto, la educación se enfrenta al desafío de garantizar que todos los sectores de la población puedan apropiarse de los recursos digitales necesarios para desenvolverse en una sociedad atravesada por la información y la conectividad.

Los sistemas educativos en América Latina han incorporado políticas orientadas a la inclusión digital, la reducción de la brecha tecnológica y la formación en competencias necesarias para la participación ciudadana en sociedades crecientemente digitalizadas. Sin embargo, la mayor parte de estas iniciativas se ha dirigido principalmente a la escolaridad común de niños y adolescentes, dejando en un segundo plano a la modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA), que históricamente ha enfrentado menores niveles de inversión y menor visibilidad en las prioridades gubernamentales. Este vacío en cuanto a políticas específicas resulta particularmente relevante si se considera que se trata de una población que presenta trayectorias educativas interrumpidas, condiciones de vulnerabilidad social y necesidades formativas que requieren un abordaje diferenciado y situado. En este marco, la falta de lineamientos para la EPJA no sólo limita las oportunidades de acceso, sino que puede profundizar las desigualdades ya existentes, por lo que es necesario realizar un abordaje desde una perspectiva de derechos que reconozca a la

educación digital como parte del derecho a la educación y como condición indispensable para la participación social y laboral en la actualidad.

En la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), donde la educación primaria de adultos está destinada a personas mayores de 14 años que no completaron su escolaridad en la edad prevista, brindando la oportunidad de concluir los estudios primarios, las políticas digitales se constituyen en iniciativas recientes que han comenzado a transformar la organización institucional y las prácticas de enseñanza, pero que todavía muestran un bajo nivel de desarrollo específico para esta modalidad.

Este artículo se propone, por lo tanto, analizar las políticas educativas digitales vigentes en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, inscribiéndolas en un marco general que parte de los lineamientos internacionales, incorpora las perspectivas latinoamericanas, avanza hacia el plano normativo nacional y finalmente se detiene en el nivel jurisdiccional, con el propósito de focalizar en su alcance para la modalidad primaria de jóvenes y adultos. Para ello, se desarrolla un estudio de carácter teórico-documental, basado en el análisis de normativas, planes estratégicos y literatura académica. A diferencia de investigaciones centradas en la implementación o en el estudio de prácticas escolares, este estudio se concentra en el análisis del enfoque y los lineamientos de las políticas educativas digitales, poniendo de relieve los avances, tensiones y vacancias que las atraviesan. El trabajo resulta relevante porque contribuye a visibilizar un campo poco explorado, ofrece elementos para comprender los desarrollos políticos recientes que impulsan transformaciones institucionales y aporta a la discusión sobre la educación digital como parte constitutiva del derecho a la educación en la modalidad primaria de jóvenes y adultos.

Políticas educativas digitales en la educación de jóvenes y adultos: marco conceptual

Analizar las políticas educativas requiere, en primer lugar, situarlas en el campo más amplio de las políticas públicas. Meny y Thoenig (1992) definen a la política pública como “un programa de acción gubernamental en un sector de la sociedad o en un espacio geográfico” (p. 207), que debe entenderse como “un conjunto de prácticas y de normas que emanan de uno o de varios actores públicos” (p. 206). Estos autores destacan que toda política pública implica un contenido, un programa, una orientación normativa, un componente de coerción y una competencia social. A su vez, advierten que la política no se limita a lo que se hace, sino también a “los no actos comprometidos” (Meny y Thoenig 1992, p.206), es decir, las omisiones deliberadas de las autoridades frente a problemas relevantes. Las políticas públicas “impactan sobre un campo de acción, es decir sobre un aspecto de la realidad en el cual el Estado se propone incidir” (Zeller, 2000, p.3), en este caso, la educación. La política educativa se inscribe en una lógica que intenta articular principios

normativos, estrategias de intervención y dispositivos institucionales para garantizar el cumplimiento efectivo del derecho a la educación. Así, implica un conjunto de decisiones, acciones y omisiones que expresan la modalidad de intervención del Estado en el campo de la educación (Meny y Thoenig 1992).

A partir de este encuadre general, resulta relevante recuperar el aporte de Oszlak y O'Donnell (1981), quienes proponen entender las políticas estatales como respuestas del Estado frente a “cuestiones”, es decir, asuntos socialmente problematizados que concitan la atención de diversos actores. Estas cuestiones, hayan sido o no iniciadas por el propio Estado, suponen una toma de posición que se manifiesta en un conjunto de decisiones y omisiones que expresan una modalidad específica de intervención estatal. En el contexto actual, caracterizado por las transformaciones que las tecnologías digitales imponen, la cuestión a abordar radica en lo referente a la educación digital y a la posibilitación de apropiación de tecnologías digitales para los estudiantes de la EPJA. En este sentido, las políticas digitales pueden entenderse como una respuesta estatal frente a una cuestión socialmente problematizada (Oszlak y O'Donnell, 1981) como lo es el abordaje pedagógico de las tecnologías digitales, considerándola una política mediante la cual el Estado toma posición ante la cuestión educativa, la cual involucra la atención y la demanda de diversos actores sociales.

Desde un enfoque de derechos, es necesario analizar las políticas educativas digitales no sólo en términos de eficiencia o cobertura, sino también en relación con su contribución a la garantía del derecho a la educación. Esto supone el reconocimiento de que la igualdad formal de acceso no es suficiente para garantizar el ejercicio efectivo del derecho a la educación, sino que se requiere un tratamiento diferenciado que asegure la igualdad material (reconociendo las desigualdades estructurales y generando oportunidades) y la inclusión de los sectores históricamente excluidos (Abramovich y Pautassi, 2009) como lo son los estudiantes de la EPJA. En este sentido, la educación primaria de jóvenes y adultos se configura como una modalidad que busca garantizar el derecho a la educación de sus estudiantes mediante el abordaje de la heterogeneidad de trayectorias y de las condiciones de vulnerabilidad que atraviesan. Estos sujetos son “portadores y creadores de cultura” (Lorenzatti, 2019) y sus experiencias sociales, laborales y familiares deben constituirse en puntos de partida para la construcción de nuevos aprendizajes. En consecuencia, las políticas educativas deben promover dispositivos pedagógicos capaces de reconocer y valorar estos saberes previos, evitando enfoques remediales o compensatorios que tiendan a nuevas exclusiones (Di Pierro, 2018).

En este contexto, las políticas digitales se convierten en herramientas fundamentales para garantizar que los adultos puedan acceder a la cultura digital, apropiarse de las tecnologías y participar en las diversas prácticas sociales actuales. No obstante, como

advierten Lugo y Delgado (2020), estas políticas deben ser concebidas de manera integral, no sólo como programas de provisión de dispositivos, sino como estrategias que articulen conectividad, producción de contenidos, formación docente y acompañamiento pedagógico. La efectividad de las políticas dependerá de su capacidad para promover transformaciones en las prácticas de enseñanza y para generar condiciones institucionales que favorezcan la apropiación significativa de las tecnologías (Lugo, López y Toranzos, 2014), considerando que los procesos de apropiación no dependen exclusivamente del acceso, sino de las prácticas, sentidos y trayectorias sociotécnicas que los sujetos construyen en su vida cotidiana. En esta línea, estudios recientes subrayan que la apropiación se entiende como un proceso situado que se configura en “la interacción entre sujeto y objeto técnico en las actividades de la vida cotidiana” (Benítez Larghi, Lemus y Welschinger Lascano, 2024, p. 228) y que los modos de apropiación se encuentran en estrecha vinculación con las trayectorias personales y familiares (Benítez Larghi, Lemus y Welschinger Lascano, 2024). El consenso en este campo indica que el debate sobre brechas digitales ha evolucionado desde el acceso (brecha de primer nivel) hacia las competencias (segundo nivel) y, más recientemente, hacia las prácticas efectivas y los sentidos sociales construidos alrededor de las tecnologías, dimensión que adquiere centralidad en el análisis de la apropiación (Benítez Larghi, Lemus y Welschinger Lascano, 2024). Es por ello que las políticas deberán anclarse en la trama concreta de las experiencias cotidianas, allí donde los sujetos construyen sentidos, aprenden con otros y encuentran modos propios de relacionarse con las tecnologías.

Estas perspectivas conceptuales se constituyen en la base para analizar cómo estas definiciones y debates se materializan (o no) en las políticas educativas digitales vigentes para la EPJA en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, y cómo en ese proceso se traducen en orientaciones concretas, dispositivos institucionales y supuestos pedagógicos específicos, cuyas orientaciones, alcances y tensiones serán abordados en los apartados siguientes.

Notas metodológicas

El estudio se enmarca en un enfoque cualitativo y adopta como estrategia metodológica principal el análisis de contenido aplicado a documentos de política educativa. El análisis de contenido, entendido en los términos de Bardin (2002), se concibe como un conjunto de procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción y categorización del contenido de los documentos, orientado a la producción de inferencias válidas. Como señala la autora, se trata del “conjunto de técnicas de análisis de las comunicaciones tendentes a obtener indicadores (cuantitativos o no) por procedimientos [...] de descripción del contenido

[...] permitiendo la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción/recepción (variables inferidas) de estos mensajes” (Bardin, 1996, p. 32). De este modo, la técnica no se limita a clasificar o resumir la información, sino que permite interpretar regularidades, tensiones y vacíos presentes en los textos, y proyectar esos hallazgos hacia dimensiones más amplias de la realidad educativa.

En este marco, se lleva a cabo el análisis documental de un corpus constituido por normativa internacional, nacional y jurisdiccional (marcos de referencia, leyes, resoluciones, diseño curricular y lineamientos oficiales) vinculados con la educación digital en la modalidad primaria de jóvenes y adultos. El recorte temporal del corpus se circunscribe a las políticas digitales vigentes en el año 2025, atendiendo especialmente a los documentos actualmente en implementación y a las orientaciones que regulan la educación digital en el nivel primario de adultos y adolescentes.

Bardin (1996) distingue el análisis documental y el análisis de contenido, ya que mientras que la documentación actúa sobre los documentos para representarlos bajo otra forma facilitando su consulta o almacenamiento, el análisis de contenido se concentra en los mensajes y en las inferencias que pueden obtenerse a partir de ellos. En palabras de la autora, “el análisis documental es una fase preliminar en la constitución de un servicio de documentación o de un banco de datos” (pp. 34-35), y se orienta a la clasificación o indexación y a la representación condensada de la información. Así, “el objetivo del análisis documental es la representación condensada de información para almacenamiento y consulta” (Bardin, 1996, p. 35). El análisis de contenido, en cambio, permite ir más allá de la mera descripción, ya que “es el tratamiento del mensaje contenido y expresión de este contenido para actualizar indicadores que permitan inferir de una realidad otra diferente al mensaje” (Bardin, 1996, p. 35).

El proceso analítico desarrollado en este estudio combina una lectura exploratoria inicial orientada a identificar categorías vinculadas con los enfoques y definiciones presentes en las políticas digitales actuales, una etapa de sistematización temática para relevar continuidades, tensiones y vacancias dentro del corpus vigente y una fase interpretativa orientada a articular estos hallazgos con el marco conceptual del trabajo. A partir de este procedimiento, el análisis de los documentos y del contenido de los mismos permite articular una lectura sistemática y crítica de las políticas educativas digitales existentes para la EPJA, posibilitando tanto su ordenamiento y descripción como la construcción de interpretaciones sobre los sentidos que producen y los desafíos que plantean en el campo de la educación de adultos.

Marcos internacionales de referencia

El análisis de las políticas educativas digitales en la EPJA no puede pensarse únicamente en clave local o regional, ya que se encuentra fuertemente atravesado por marcos internacionales que orientan los compromisos de los Estados. Entre ellos, los lineamientos de la UNESCO constituyen un referente central, tanto en el plano normativo como en el estratégico.

La Estrategia de la Unesco para la Alfabetización de Jóvenes y Adultos (2020-2025)¹ subraya que la alfabetización es un componente fundamental del derecho a la educación y posibilitadora del acceso a otros derechos humanos. En este sentido, al reconocer los desafíos que plantea la vida en sociedades crecientemente digitalizadas, el documento pone de manifiesto que una de las principales dificultades a atender es “la incapacidad para leer y escribir con un nivel básico de competencia y para participar activamente en un mundo cada vez más alfabetizado y digitalizado” (UNESCO, 2019, p. 1), ya que ésta puede constituirse en “una fuente de exclusión para estas personas y un obstáculo importante para implicarse más directamente en actividades políticas, sociales, culturales y económicas” (UNESCO, 2019, p. 1). Desde esta perspectiva la alfabetización digital es concebida como condición imprescindible para garantizar la inclusión social, cultural y laboral de la población adulta, siendo uno de los principios de esta estrategia “vincular la alfabetización con un conjunto más amplio de competencias, en particular las habilidades digitales, la alfabetización mediática, la educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial, así como las competencias específicas de cada puesto de trabajo” (UNESCO, 2019, p. 3). Esta visión amplía el concepto de alfabetización, integrándolo en una lógica de aprendizaje a lo largo de toda la vida y haciendo foco en los aspectos digitales que marcan los cambios que atraviesan las sociedades actuales.

Entre los ámbitos estratégicos que se definen, cobra especial relevancia el de “aprovechar las tecnologías digitales para ampliar el acceso y mejorar los resultados del aprendizaje” (UNESCO, 2019, p. 3). Para ello, la UNESCO se compromete a apoyar a los Estados Miembros en la utilización de tecnologías digitales, la inteligencia artificial (IA) y los recursos educativos abiertos (REA) con el fin de “ampliar el acceso a las oportunidades de alfabetización, mejorar la calidad de estas y crear un entorno de aprendizaje digital que contribuya a mantener y seguir desarrollando las competencias de alfabetización adquiridas” (UNESCO, 2019, p. 4). Asimismo, se destaca el compromiso para contribuir a la formación docente en el uso de tecnologías en alfabetización y en instancias de investigación, documentación y análisis de prácticas pedagógicas a los fines de “contribuir a garantizar el

¹ La Estrategia de la UNESCO para la Alfabetización de Jóvenes y Adultos (2020-2025) es un marco internacional diseñado para fortalecer la alfabetización en adultos desde un enfoque integral que busca garantizar que la alfabetización no sólo se limite a la lectura y escritura, sino que también incluya habilidades digitales esenciales para la participación plena en la sociedad actual.

máximo nivel de eficacia y eficiencia en la utilización de las tecnologías digitales en los programas de alfabetización de jóvenes y adultos” (UNESCO, 2019, p.5).

La Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFINTEA VII)², celebrada en Marrakech en 2022, reafirmó el compromiso de los Estados en lo referente a la educación de adultos, considerándola como elemento esencial del derecho a la educación. En su Marco de Acción se destaca la necesidad de crear estrategias que acompañen tanto los procesos de aprendizaje como la actualización de habilidades necesarias para satisfacer las necesidades que implican en las sociedades actuales las transiciones ecológicas y digitales (UNESCO, 2022). Entre los principios y áreas prioritarias que se plantean, se subraya la necesidad de “promover la igualdad de acceso de todos los educandos, incluyendo a los adultos mayores, al aprendizaje en entornos digitales”, (UNESCO, 2022, p.8). reconociendo que la tecnología, al mismo tiempo que amplía oportunidades, también puede generar brechas que impliquen nuevas formas de exclusión. En este sentido, se destaca la importancia de desarrollar políticas e instrumentos que reduzcan la brecha digital, garanticen el acceso equitativo y favorezcan pedagogías digitales inclusivas y críticas.

Asimismo, el Marco de Acción incluye un eje específico sobre la ampliación de los ámbitos de aprendizaje, en el cual se reconoce el papel decisivo que desempeña la tecnología en la educación de personas jóvenes y adultas. En este punto, los Estados Miembros se comprometen a identificar estrategias que reduzcan la brecha digital y fortalezcan tanto la alfabetización como las competencias digitales, promoviendo tanto el aprendizaje mixto (que combina presencial y a distancia) como los recursos educativos abiertos y abordando cuestiones ligadas a la equidad, la inclusión, la privacidad y la ética en el uso de la tecnología para el aprendizaje (UNESCO, 2022).

En el mismo sentido, el primer documento de trabajo de nota conceptual para el Sexto Informe Mundial sobre el Aprendizaje y la Educación de Adultos (GRALE 6)³ que se proyecta para el año 2027, aporta un marco estratégico para dar forma a los sistemas de aprendizaje de adultos en un contexto signado por lo que denomina “cambios rápidos”. Este concepto refiere a “transformaciones rápidas y, en ocasiones, inesperadas que alteran los sistemas, procesos y normas sociales establecidos, aunque, en su mayoría, dejan intactas las

² Las Conferencias Internacionales sobre Educación de Adultos (CONFINTEA) son conferencias organizadas por la UNESCO para el diálogo político y la promoción del aprendizaje y la educación de adultos (AEA) a nivel mundial. Se llevan a cabo cada 12 años en ellas participan los Estados miembros de la UNESCO. La última edición, CONFINTEA VII, se llevó a cabo en Marrakech, Marruecos, en junio de 2022, donde se adoptó el Marco de Acción de Marrakech (MFA) con el objetivo de avanzar en políticas y prácticas del aprendizaje y la educación de adultos (AEA).

³ El Informe Mundial sobre el Aprendizaje y la Educación de Adultos (GRALE, por sus siglas en inglés) de la UNESCO es publicado de manera regular para monitorear el progreso del aprendizaje y la educación de adultos en los Estados Miembro de la UNESCO. Se basa en un cuestionario estandarizado respondido por cada país, que releva datos sobre financiamiento, políticas, participación, calidad e implementación de los compromisos asumidos en las CONFINTEA. Su objetivo es evaluar avances, identificar brechas y orientar la toma de decisiones en materia de aprendizaje y educación de personas adultas.

estructuras subyacentes de poder” (UNESCO, 2024, p. 4). Tales cambios son “generalizados, sostenidos e intensificados” (p. 4) y derivan de factores como los avances tecnológicos, las fluctuaciones económicas, los eventos ambientales, los conflictos o cuestiones de salud pública. Frente a este escenario, el GRALE 6 busca ofrecer perspectivas y recomendaciones para la formulación de políticas que permitan a los adultos empoderarse para “involucrarse y liderar las fuerzas transformadoras que están dando forma a nuestro mundo” (UNESCO, 2024, p. 11).

Estos marcos internacionales establecen que la alfabetización y la educación digital de adultos constituyen no sólo un componente pedagógico, sino también una cuestión de derechos humanos, en tanto coinciden en señalar que los sistemas educativos deben garantizar a las personas adultas las competencias necesarias para desenvolverse en sociedades complejas y digitalizadas. En este marco, el análisis de las políticas desarrolladas en América Latina, y específicamente en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, se inscribe en una agenda global que reconoce en lo digital una dimensión estratégica de la educación de adultos.

Panorama regional y nacional de políticas digitales

El análisis de las políticas digitales en la CABA requiere contextualizarlas en un marco más amplio que tome en consideración las tendencias regionales y nacionales de las últimas décadas. Desde comienzos de los años 2000, los sistemas educativos de América Latina experimentaron un proceso de expansión de las tecnologías, en el marco de políticas públicas orientadas a reducir la brecha digital y a garantizar el acceso universal a las herramientas digitales, tal como señalan diversas investigaciones regionales, que describen este proceso como un “mosaico heterogéneo” caracterizado por avances desiguales, coexistencia de modelos y persistencia de brechas de acceso y uso (Lugo, 2016; Lugo e Ithurburu, 2019). Así, este proceso no fue homogéneo ni lineal, sino que estuvo marcado por distintas etapas, enfoques y niveles de sostenibilidad. En este sentido, Lugo, López y Toranzos (2014), en el “Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina” desarrollado en el marco del proyecto SITEAL, ponen de relieve que los países de la región han implementado diversas estrategias de inclusión digital que van desde la instalación de laboratorios informáticos en las escuelas, en la década de 1990, hasta la expansión de modelos uno a uno a partir del año 2010, los cuales buscaron garantizar una computadora por estudiante.

En el Informe de “Planeamiento educativo y tecnologías digitales en América Latina” para IPE UNESCO, Salvatierra y Kelly (2023) advierten que, aunque la región realizó importantes inversiones, los resultados siguen siendo insuficientes para una auténtica

transformación educativa, especialmente por la falta de conectividad estable y por la desigual capacidad institucional para sostener políticas continuas en el tiempo y “la carencia de un enfoque de planeamiento estratégico y abarcador de todas las dimensiones necesarias” (p.64).

En Argentina, las políticas digitales educativas siguieron un recorrido heterogéneo. Por ejemplo, el programa Conectar Igualdad, que se destacó por entregar netbooks a estudiantes y docentes, acompañado de conectividad y producción de contenidos digitales, fue discontinuado en 2016 y relanzado en 2022. Sin embargo, su alcance en la Ciudad de Buenos Aires no incluyó modalidades menos visibles como la EPJA. En paralelo, a nivel jurisdiccional, la CABA desarrolló el Plan Sarmiento a través de la Dirección Operativa de Incorporación de Tecnologías (InTec), dependiente del Ministerio de Educación. Este programa articuló distribución de equipamiento, conectividad, soporte técnico, formación docente y producción de contenidos digitales, abarcando todas las escuelas públicas estatales, incluida la educación de jóvenes y adultos (Bilbao y Rivas, 2011).

Las investigaciones a nivel regional coinciden en que la incorporación de tecnologías digitales en la educación implicaron y aún implican desafíos estructurales. En este sentido, Lugo, López y Toranzos (2014) identifican que, si bien se han alcanzado importantes niveles de cobertura de equipamiento y conectividad, las políticas enfrentan dificultades para garantizar equidad en el acceso, sostenibilidad financiera, pertinencia pedagógica y formación docente continua. Asimismo, destacan que existe una tendencia creciente a desplazar el foco desde la sola provisión de recursos hacia un fortalecimiento de los usos pedagógicos en el aula, el acompañamiento a los docentes y la creación de comunidades de práctica que favorezcan la innovación (Lugo, López y Toranzos, 2014).

A través de este recorrido, puede observarse que la educación de jóvenes y adultos no ha contado con desarrollos específicos y propios que atiendan a sus particularidades. Como advierten Caruso Larrainci y Ruiz Muñoz (2008), la asignación presupuestaria para la EPJA ha sido históricamente baja y fragmentada, lo que dificulta sostener políticas integrales. Un estudio reciente sobre el financiamiento de la EPJA en América Latina muestra que esta situación sigue vigente en la actualidad y que la región continúa enfrentando serios problemas de subinversión, debilidad en los sistemas de información y escaso peso relativo de la EPJA en los presupuestos educativos (Costantino y Cantamutto, 2025). Sólo seis países de la región cuentan con información completa para evaluar su esfuerzo financiero, mientras que en la mayoría persisten graves problemas de subinversión, falta de etiquetado presupuestario y ausencia de mecanismos de monitoreo que permitan conocer con precisión cuánto se destina efectivamente a la modalidad (Costantino y Cantamutto, 2025). En el caso de Argentina, si bien en los últimos años aportó algunos datos al monitoreo internacional, no aportó datos en la edición 2022 del GRALE, por lo que la

información disponible es parcial y discontinua, lo que dificulta reconstruir de manera precisa el esfuerzo financiero del Estado (Costantino y Cantamutto, 2025) y refleja, al igual que en otros países de América Latina, la persistente falta de prioridad política y presupuestaria hacia la modalidad.

De este modo, se evidencia que la educación primaria de jóvenes y adultos sigue siendo poco visibilizada en estas agendas. Así, este marco regional es clave para entender las políticas digitales de la Ciudad de Buenos Aires, ya que su diseño y alcance no pueden analizarse de manera aislada, sino que es necesario contextualizarlos en los procesos de incorporación digital que atraviesan a la región y al país.

Marco normativo nacional sobre educación digital en EPJA

Normativas generales sobre el derecho al acceso y uso de tecnologías digitales

Antes de hacer referencia a las políticas educativas específicas, es necesario considerar un conjunto de leyes nacionales que, si bien no fueron diseñadas de manera exclusiva para el ámbito educativo, establecen disposiciones centrales en relación con las tecnologías digitales y con el derecho de acceso a ellas. La inclusión de estas normativas se justifica porque permiten comprender que la alfabetización digital no surge únicamente del campo educativo, sino que forma parte de un marco más amplio en el que la comunicación, el acceso a la información y la participación social se configuran como derechos fundamentales. En este sentido, tanto la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual N°26.522⁴ (LSCA) como la Ley Argentina Digital N°27.078⁵ (LAD) ofrecen lineamientos que inciden de manera directa en la construcción de políticas educativas orientadas a jóvenes y adultos, al reconocer el valor de las tecnologías para la inclusión social, la reducción de brechas y el fortalecimiento de la ciudadanía.

La Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual N° 26.522 de 2009 (LSCA) plantea como uno de sus objetivos centrales lograr la “democratización y universalización del aprovechamiento de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación”. De manera específica, su artículo 3 explicita que uno de sus fines es “la construcción de una sociedad de la información y el conocimiento, que priorice la alfabetización mediática y la eliminación de las brechas en el acceso al conocimiento y las nuevas tecnologías” (Ley

⁴ La Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual N°26.522 regula y promueve el pluralismo, la diversidad y la desconcentración de los medios de comunicación audiovisual. Aborda el derecho a las tecnologías digitales y la reducción de la brecha digital en varios artículos, con un enfoque en la democratización, universalización y acceso equitativo a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

⁵ La Ley Argentina Digital N°27.078 establece el marco legal para el desarrollo y la regulación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en Argentina, haciendo referencia a su uso para la educación, la participación ciudadana y la reducción de brechas digitales en Argentina.

Nº26.522, 2009, art. 3, inc. e). De esta forma, reconoce la importancia de la alfabetización en todo lo referente a tecnologías y la posibilitación que la misma genera en cuanto a la inclusión social y a la disminución de la brecha digital, así como también destaca el derecho al acceso a las tecnologías digitales como un componente esencial de la política de comunicación, con la intención de que todos los ciudadanos puedan beneficiarse de los avances tecnológicos.

En su artículo 17, la ley establece la conformación de un Consejo Asesor de la Comunicación Audiovisual y la Infancia, con funciones vinculadas a la capacitación docente y a la formación de niños, niñas y adolescentes en el análisis crítico de los discursos audiovisuales y de las tecnologías de la información (Ley Nº26.522, 2009). Si bien esta disposición no refiere directamente a la población adulta, resulta de interés para la EPJA porque muchos adolescentes forman parte de la población que asiste a estas escuelas y porque los contenidos aluden a procesos básicos de alfabetización que resultan necesarios para los adultos, en tanto condición de inclusión social y ciudadanía. Asimismo, el artículo refuerza la relevancia de la formación docente para la apropiación crítica de los nuevos lenguajes, un aspecto fundamental para pensar la enseñanza en la modalidad.

Por su parte, la Ley Argentina Digital Nº27.078 de 2014 (LAD) declara de interés público el desarrollo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, con el objetivo de garantizar el acceso universal a “los servicios de la información y las comunicaciones en condiciones sociales y geográficas equitativas, con los más altos parámetros de calidad” (Ley Nº27.078, 2014, art. 1). La norma reconoce la función social de las tecnologías y establece, entre los deberes de los licenciarios, el de asegurar que grupos sociales específicos, como personas con discapacidad, adultos mayores y usuarios con necesidades sociales especiales, cuenten con condiciones de acceso equiparables a las del resto de la población (Ley Nº27.078, 2014, art. 62, inc. c). De este modo, la LAD reconoce y declara el derecho de los adultos mayores a tener garantizado el acceso a las tecnologías, lo que constituye un antecedente de relevancia para pensar la inclusión digital en la EPJA.

Luego de hacer referencia a las normativas que reconocen los aspectos sociales de las tecnologías y las implicancias que éstas tienen en la inclusión y la disminución de la brecha digital, reconociendo la importancia de desarrollar acciones formativas de alfabetización digital, cabe hacer mención a la normativa específica educativa, haciendo foco la educación de jóvenes y adultos y las tecnologías digitales.

Políticas educativas nacionales sobre educación digital para jóvenes y adultos

La Ley de Educación Nacional Nº26.206 de 2006 (LEN) constituye el marco normativo específico en materia educativa. Define a la educación de jóvenes y adultos como la

“modalidad educativa destinada a garantizar la alfabetización y el cumplimiento de la obligatoriedad escolar [...], a quienes no la hayan completado en la edad establecida reglamentariamente, y a brindar posibilidades de educación a lo largo de toda la vida” (Ley N°26.206, 2006, art. 46). De este modo, se enmarca a la modalidad en una perspectiva de derecho a la educación y establece que la educación de jóvenes y adultos se orienta a materializar este derecho para aquellos sujetos que, por diversas circunstancias, no han logrado iniciar, continuar o finalizar su proceso formativo básico y obligatorio. En la definición que aporta la normativa mencionada se destacan los conceptos de alfabetización y de educación a lo largo de la vida. Esta última implica una conceptualización del aprendizaje permanente y continuo que los estudiantes adquieren durante el transcurso de su vida y en múltiples contextos tanto formales como informales además del escolar. En cuanto a la alfabetización, se reconoce la necesidad de superar su concepción tradicional, para orientarse al desarrollo de habilidades y competencias que habiliten a los sujetos al ejercicio de la ciudadanía en una sociedad caracterizada por lo digital. Esta perspectiva es enunciada a lo largo de la LEN en diferentes artículos. Así, en el inciso m) del artículo 11 establece que uno de los fines y objetivos de la política educativa nacional es “desarrollar las competencias necesarias para el manejo de los nuevos lenguajes producidos por las tecnologías de la información y la comunicación” (Ley N°26.206, 2006, art.11 inc. m). En el mismo sentido, en su capítulo IX, que regula aspectos propios de la educación permanente de jóvenes y adultos, el artículo 48 establece que la organización curricular e institucional deberá “promover el acceso al conocimiento y manejo de nuevas tecnologías” (Ley N°26.206, 2006, art. 48 inc. k). También, entre sus disposiciones específicas, en el artículo 88 esta normativa dispone que “el acceso y dominio de las tecnologías de la información y la comunicación formarán parte de los contenidos curriculares indispensables para la inclusión en la sociedad del conocimiento” (Ley N°26.206, 2006, art. 88). De esta manera, la LEN propende tanto a propiciar el acceso y el manejo de las tecnologías como a promover el desarrollo de competencias para dominar los nuevos lenguajes que éstas implican, construir conocimientos y favorecer la inclusión social.

En el ámbito específico de la Educación de Adultos, la Resolución 118/2010 del Consejo Federal de Educación (CFE) establece lineamientos curriculares y un documento base para la EPJA. Allí se refuerza lo dispuesto en la LEN, retomando de forma explícita lo dispuesto por el artículo 11 inciso m) de ella. De este modo, el documento base se enmarca en las disposiciones de la LEN sumando al desarrollo de competencias para el uso de tecnologías la necesidad de que los estudiantes puedan apropiarse críticamente de los contenidos digitales. Desde esta perspectiva, la alfabetización digital no se limita al uso instrumental de las tecnologías, sino que implica una apropiación crítica tendiente a la

vinculación entre conocimientos y prácticas sociales y culturales para poder intervenir en diferentes contextos propios de la sociedad digital.

Asimismo, el documento base reconoce la necesidad de formación en servicio de los docentes en lo referente a la alfabetización digital, disponiendo que “se debe promover la “alfabetización digital” y la actualización didáctica de los docentes que les permita aplicar diversas metodologías que incorporen las nuevas tecnologías de la información y la comunicación” (Consejo Federal de Educación [CFE], 2010, art.37). De este modo, queda de manifiesto el reconocimiento de la necesidad de formación docente en cuanto a la temática a nivel nacional y la prescripción para que las jurisdicciones dispongan la formación docente en servicio tendiente a favorecer el diseño y la implementación de propuestas pedagógicas que aborden la alfabetización digital de los estudiantes jóvenes y adultos.

Posteriormente, la Resolución del Consejo Federal de Educación N°254/15 amplió este marco al establecer un modelo modular y flexible para el nivel primario, pensado para adaptarse a las trayectorias y realidades de los estudiantes. Esta resolución pone el foco en el desarrollo de capacidades generales, entre ellas la de “usar en forma crítica, creativa y responsable cualquier artefacto cultural que permita acceder, distribuir y transformar la información en conocimiento” (CFE, 2015, p.18) haciendo referencia a diversos lenguajes, formatos expresivos para comunicarse e intercambiar información, a través de diversos medios o soportes y al trabajo colaborativo con otras personas, localizando, evaluando y organizando información proveniente de diversas fuentes. Esta orientación se vincula con los diferentes campos de contenidos abriendo camino a propuestas pedagógicas que integren tecnologías digitales de manera situada y significativa.

Estas normativas ponen de manifiesto que el uso de las tecnologías es concebido en el plano nacional no sólo como un conocimiento instrumental, sino como un proceso de apropiación crítica que requiere de la construcción de capacidades y de la formación docente para garantizar propuestas pedagógicas inclusivas y situadas.

Políticas educativas digitales del Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

La revisión de los marcos internacionales y nacionales realizada hasta aquí constituye el encuadre normativo y conceptual desde el cual se inscriben las políticas digitales de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires que se abordan en este apartado.

El análisis de las políticas digitales en la CABA debe partir del reconocimiento de que se trata de un campo en construcción, atravesado por lineamientos estratégicos recientes que aún no cuentan con un desarrollo normativo específico para la Educación Primaria de Jóvenes y Adultos. A diferencia de otros niveles educativos, la modalidad de adultos no

posee un marco regulatorio exhaustivo que defina con precisión las metas, dispositivos y estrategias destinados a la integración de tecnologías digitales en las aulas, sino que recibe orientaciones generales emanadas de los planes educativos jurisdiccionales. Por ello, y debido a que es dentro de lo que se encuadra la modalidad, en este apartado se desarrolla en primer lugar un abordaje de las políticas ministeriales en lo referente a las tecnologías digitales.

En el año 2024 el Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (MEDGC) presentó el Plan Estratégico “Buenos Aires Aprende”, el cual se constituye en un marco de política pública educativa que fija el propósito y rumbo del sistema educativo de la Ciudad de Buenos Aires para el período 2024 - 2027 y detalla las principales líneas de acción que se prevén implementar. Este Plan establece como objetivo general “garantizar que todos los/as niños, niñas, jóvenes y adultos logren los aprendizajes necesarios para desarrollar su máximo potencial velando por su bienestar socioemocional y creando experiencias significativas para su vida” (Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires [MEDGC], 2024a, p.7). Uno de los ejes que propone es la transformación digital para el aprendizaje, considerando a la tecnología al servicio del aprendizaje, con el objetivo de “fortalecer las tareas pedagógicas y administrativas de las escuelas a través de la incorporación de nuevas funciones y potencialidades que brinda la tecnología” (MEDGC, 2024a, p. 18). Dentro de este eje se incluye una serie de políticas prioritarias en las cuales se incluye el Plan Integral de Educación Digital (PIED), el cual tiene como propósito “acompañar y orientar los procesos de inclusión de las tecnologías digitales con sentido pedagógico y didáctico en la enseñanza y el aprendizaje” (MEDGC, 2024a, p.30), a los fines de promover el desarrollo de las competencias necesarias para usar, compartir y crear con tecnologías en entornos digitales” (MEDGC, 2024a). El PIED contempla la formación docente inicial y continua para desarrollar y mejorar sus competencias digitales a la vez que prevé el acompañamiento en la creación de propuestas pedagógicas que fomenten la autonomía tanto docente como institucional. Además, incorpora el desarrollo de herramientas específicas para evaluar las capacidades y competencias en educación digital de docentes y estudiantes. Finalmente, contempla la selección y provisión de equipamiento tecnológico adecuado, alineado con las necesidades y objetivos pedagógicos, con el propósito de promover experiencias educativas significativas e innovadoras (MEDGC, 2024a).

Por otra parte, en el marco del Plan Buenos Aires Aprende, la Gerencia Operativa Educación Digital del MEDGC, desarrolló el Plan de Bialfabetización ED 2024-2027. Persiguiendo la transformación digital como principal objetivo, este Plan toma como eje la bialfabetización, considerándola como la capacidad que permite a los estudiantes “manejarse con fluidez tanto en medios digitales como en soportes impresos” (MEDGC,

2024b, p. 4) y destacando que la misma “no se limita a aprender a leer y escribir en diferentes formatos, sino que también implica pensar críticamente sobre la información visual y navegar en un entorno digital caracterizado por una sobreabundancia de datos” (MEDGC, 2024b, p.4). En este sentido, el Plan de Alfabetización ED “propone un nuevo enfoque híbrido de enseñanza y aprendizaje, que integra las potencialidades tanto del soporte de lectura físico como del digital” (MEDGC, 2024b, p.4), combinando la lectura en papel con la lectura digital. Al enunciar sus objetivos, se enfoca en los niños y niñas buscando garantizar el desarrollo de competencias lectoras críticas en ambos soportes, la comprensión y uso de la información en línea de modo ético y reflexivo y la apropiación de herramientas de diseño y programación para fomentar la creatividad y la resolución de problemas (MEDGC, 2024b). De este modo, los objetivos no refieren a la población estudiantil propia de la modalidad de jóvenes y adultos.

En su marco pedagógico explicita que se alinea con los documentos curriculares de la jurisdicción (MEDGC, 2024b) y especifica cuál será el foco en cada una de las Áreas y Modalidades de la Educación. En el caso de la modalidad de la Educación del Adulto y el Adolescente, el foco se enuncia junto a la modalidad Especial, planteando que en ambas modalidades “se desarrollan estrategias inclusivas que aseguran la accesibilidad y el aprendizaje significativo para todas y todos” (MEDGC, 2024b, p.7), incluyendo “la promoción de proyectos que habiliten el juego, la palabra y la pregunta como herramientas esenciales para el desarrollo integral de competencias clave” (MEDGC, 2024b, p.7).

En sus líneas de acción, en lo que respecta a Jóvenes, Adultos y Adolescentes el Plan se enfoca en los oficios digitales. Así, plantea que “esta línea de acción promueve la empleabilidad como motor de desarrollo, enfocándose en la formación de competencias digitales esenciales para el presente y futuro laboral” (MEDGC, 2024b, p.10). De este modo, se enuncia el abordaje de cuestiones tales como la programación, el marketing digital, el manejo de herramientas colaborativas para preparar a los estudiantes para el mercado laboral, conectando “las trayectorias educativas con las demandas del futuro del trabajo, abriendo oportunidades y construyendo caminos hacia una inserción laboral efectiva y sostenible” (MEDGC, 2024b, p.10). Es fundamental destacar que en este apartado se hace mención específica a los Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS), destinando las mencionadas acciones a los estudiantes de nivel secundario para adultos, sin mencionar a la modalidad primaria. La omisión de la educación primaria para jóvenes y adultos en este punto podría interpretarse como una expresión de las prioridades actuales de la política educativa, en las que esta modalidad no aparece visibilizada del mismo modo que el nivel secundario.

Políticas educativas del Área de Educación de Jóvenes y Adultos de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

En línea con el Plan Estratégico “Buenos Aires Aprende”, la Dirección de Educación del Adulto y el Adolescente de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (DEAyA) otorga prioridad a la formación en computación para los estudiantes de los ciclos de primaria y plantea como una de sus acciones la actualización a futuro del Diseño Curricular, poniendo “énfasis en la incorporación de contenidos de inglés y habilidades digitales” (Schiuma, 2024, p.25) a los fines de fortalecer la cursada del último ciclo a través de los aportes de las materias especiales tales como inglés y computación. Estas políticas jurisdiccionales se materializaron en la modalidad a través de la incorporación obligatoria de clases de computación en las escuelas primarias para jóvenes y adultos. Anteriormente, la oferta educativa de estas escuelas incluía ciclos de terminalidad primaria y los cursos especiales de formación laboral, entre los cuales se encontraba el curso de computación, abierto a la comunidad en general. Sin embargo, a partir de los nuevos lineamientos establecidos por la política jurisdiccional, dicho curso dejó de estar destinado a la comunidad en general, para incluirse como parte del trayecto obligatorio de los ciclos primarios. Esto implica que la enseñanza con tecnologías digitales se desarrolla a través del trabajo en pareja pedagógica, conformada por el maestro de ciclo y el profesor de computación, quienes planifican de manera conjunta actividades basadas en los contenidos propios de la modalidad primaria de jóvenes y adultos. Esta nueva organización implica incidencias en diferentes aspectos propios de las escuelas tales como la planificación institucional, las prácticas docentes y la organización del tiempo y los espacios escolares, siendo la reorientación del cargo de computación uno de los cambios más significativos. Debido a que se trata de cambios recientes, estos lineamientos no están formalmente explicitados en normas escritas.

El Diseño Curricular de Nivel Primario de la Educación de Jóvenes y Adultos como manifestación de la política pública en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Diversos autores coinciden en señalar que el currículum no puede comprenderse únicamente como una herramienta pedagógica, sino que constituye una expresión concreta de la política pública en educación, presentándose como un instrumento político-pedagógico en el que se cristalizan decisiones de carácter social y cultural. En este sentido, De Alba (1998) lo define como “una propuesta político-educativa en la medida en que se encuentra estrechamente articulado al, o a los, proyecto(s) político-social(es) amplio(s) sostenido(s) por los diversos grupos que impulsan y determinan un currículum” (p.61). Así, lejos de ser un documento meramente técnico, el currículum refleja disputas de sentido en torno a qué

saberes deben transmitirse, con qué fines y a qué sectores de la población. PauloZZo (2023) profundiza esta mirada al señalar que “el currículum es expresión de un proyecto político y forma parte de él” (p. 300). Esto implica que la decisión política antecede al proceso de diseño curricular, que tiene la responsabilidad de traducirla y materializarla en contenidos, orientaciones y prácticas. Por ello, “la política curricular como política pública asume, entonces, la responsabilidad de diseñar, implementar y evaluar un recorte de la cultura que el Estado define para la ciudadanía” (PauloZZo, 2023, p. 300). En suma, el currículum “oficializa el contenido a enseñar y articula las definiciones de la política educativa con los procesos escolares de enseñanza (Gvirtz y Palamidessi, 1998, p.76), configurándose como un dispositivo político-pedagógico a través del cual el Estado expresa un proyecto cultural y educativo, ordena las prácticas escolares y delimita las oportunidades de aprendizaje.

En este marco general, resulta relevante analizar el Diseño Curricular de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, que se erige como la expresión jurisdiccional de las definiciones políticas. Es importante señalar que este Diseño Curricular fue puesto en vigencia antes de las políticas que disponen el trabajo en pareja pedagógica de los ciclos con el profesor de computación, pero en la actualidad su labor se enmarca en estas prescripciones curriculares.

El Diseño Curricular Modular del Nivel Primario de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires vigente en la actualidad se basa en las disposiciones de la Ley de Educación Nacional en lo que respecta a la modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, orientando sus contenidos y enfoques pedagógicos hacia el cumplimiento de los propósitos que ésta establece. A partir de este marco normativo, se estructura una propuesta educativa que no sólo busca ofrecer nuevas oportunidades para completar la escolaridad, sino también atender a las trayectorias diversas de los estudiantes, considerando sus necesidades formativas y contextos socioeducativos. Así, explica que en esta jurisdicción, la modalidad se compone por múltiples instituciones que cuentan con “historias e identidades propias, poblaciones y territorialidades diversas y equipos de profesionales con trayectorias diferentes” (MEDGC, 2022, p.17). Dentro de esta variedad de instituciones se encuentran las escuelas de nivel primario de jóvenes y adultos, las cuales están destinadas a jóvenes mayores de 14 años y adultos sin límite de edad y “ofrecen formación básica adecuada a cada persona desde la alfabetización hasta la obtención del Certificado de Terminación de Estudios Primarios para Jóvenes y Adultos” (MEDGC, 2022, p.17).

El Diseño Curricular posiciona su perspectiva teórica entendiendo a las tecnologías digitales “no solo como recursos o herramientas, sino fundamentalmente como entornos o espacios en los que se producen las interacciones humanas” (MEDGC, 2022, p. 98), superando un enfoque instrumental y pasando al reconocimiento de los fenómenos sociales

que tienen lugar cuando se usan las tecnologías en la vida cotidiana. De este modo, desarrolla un apartado titulado “Educación Digital”, en el cual se destaca la importancia que revisten las tecnologías digitales para los estudiantes de la modalidad, reconociendo que, en el actual contexto de la cultura digital, éstos enfrentan nuevas demandas relacionadas con la socialización, la construcción de conocimiento, el acceso al empleo y las interacciones diarias. En este marco, se manifiesta la necesidad de que los estudiantes desarrollen competencias digitales para responder a los desafíos del mundo actual, en el que el acceso a la información, la comunicación y la participación en diversas esferas de la sociedad están mediadas por las tecnologías. Esto implica el desafío para el EPJA de “articular los aprendizajes adquiridos tanto en entornos formales como informales, y de propiciar experiencias de aprendizaje significativas” (MEDGC, 2022, p. 99). En línea con este enfoque, dispone la transversalidad de la educación digital en toda la propuesta formativa de la modalidad, lo cual implica que sus contenidos atraviesan a los diferentes espacios curriculares y se abordan en articulación con otras áreas del conocimiento. Así, se define a la Educación Digital “como un campo de conocimiento emergente, transversal y en constante transformación, que promueve la planificación, el diseño y la implementación de propuestas de enseñanza mediadas por tecnologías y entornos digitales para favorecer experiencias de aprendizaje integrales” (MEDGC, 2022, p. 99). Para el desarrollo de dichas propuestas, se propone el abordaje de tres ejes que dialogan entre sí y se integran transversalmente en los diferentes espacios curriculares:

- Alfabetizaciones múltiples: implica el concepto de multialfabetización y comprende la alfabetización digital, la alfabetización informacional y la alfabetización mediática. La alfabetización digital se refiere a un proceso amplio que no sólo abarca el manejo técnico de las tecnologías, sino que incluye la comprensión crítica y creativa de sus lenguajes y usos en diferentes contextos. La alfabetización informacional se centra en las habilidades necesarias para buscar, analizar, seleccionar y organizar información en entornos digitales. Finalmente, la alfabetización mediática se enfoca en la interpretación, comprensión y creación de mensajes mediáticos.

- Ciudadanía digital: se enfoca en un uso reflexivo, crítico, ético y creativo de las tecnologías digitales, fomentando la expresión, la participación y la creación, al mismo tiempo que se desarrollan estrategias para navegar de manera segura y responsable, maximizando su potencial educativo, colaborativo y recreativo.

- Pensamiento computacional, programación y robótica: orientado a abordar, analizar y resolver problemas desde un enfoque creativo y colaborativo, mediante estrategias y conceptos propios de la computación, como la creación de secuencias e instrucciones ordenadas.

Discusión

Al contrastar el plano local con las orientaciones internacionales se ponen de manifiesto las diferencias en el grado de especificidad con que se aborda la educación digital en la EPJA. Mientras los marcos internacionales como la Estrategia de la UNESCO para la Alfabetización de Jóvenes y Adultos, el documento de trabajo del GRALE 6 o el Marco de Acción de la CONFINTEA VII subrayan la alfabetización digital como parte esencial del derecho a la educación de jóvenes y adultos y como condición de ciudadanía en sociedades atravesadas por transformaciones tecnológicas aceleradas, en el plano nacional, si bien las normativas reconocen la importancia de las tecnologías en la educación, lo hacen de manera general, sin traducirse en políticas específicas para la EPJA. Así, la Ley de Educación Nacional y las resoluciones del Consejo Federal de Educación abordan los aspectos específicos de la EPJA, aunque las cuestiones referentes a educación digital y apropiación de tecnologías no aparecen o si lo hacen, es en términos amplios.

En particular, el análisis de las políticas educativas digitales en la CABA permite reconocer una desarticulación entre la visión integral de la transformación digital planteada en los planes estratégicos y su alcance, marcado por la falta de lineamientos específicos para la Educación Primaria de Jóvenes y Adultos (EPJA). En este sentido, es relevante destacar que el Plan de Alfabetización es el que mayor referencia hace a la modalidad de Educación del Adulto y el Adolescente, aunque la presenta junto a otra modalidad, lo que le resta centralidad, sumado esto a que, al prescribir líneas de acción, lo hace enfocándose en los CENS, omitiendo a la educación primaria para jóvenes y adultos. Así, la discusión permite problematizar el hecho de que las políticas digitales para esta modalidad tienden a subsumirse en programas generales, sin considerar las particularidades de la población adulta. La omisión de políticas específicas, es decir los “no actos comprometidos” (Meny y Thoenig 1992, p.206), se traduce en efectos concretos en el ejercicio del derecho a la educación digital, ya que se trata de estudiantes que cuentan con trayectorias interrumpidas, con menor acceso a dispositivos y conectividad y escasas oportunidades de formación previa en este campo. Al no existir lineamientos diferenciados que contemplen estas condiciones de partida, la brecha digital no sólo persiste, sino que corre el riesgo de profundizarse. En este sentido, la ausencia de lineamientos claros para la EPJA en el nivel primario puede leerse como una forma de “invisibilización normativa” que reproduce la histórica marginalidad de esta modalidad dentro del sistema educativo poniendo de manifiesto las respuestas estatales frente a las cuestiones que son consideradas (o no) relevantes (Oszlak y O'Donnell 1981).

Desde una perspectiva del derecho a la educación las desigualdades no se resuelven únicamente mediante la entrega de equipamiento, sino que requieren políticas específicas

que aseguren igualdad sustantiva, reconocimiento de las trayectorias y participación plena en la cultura digital. En este sentido, se hace necesario diseñar políticas basadas en información sistematizada sobre infraestructura, cobertura y formación docente en la EPJA.

Planteada la situación en cuanto a las normativas jurisdiccionales de carácter general, resulta relevante destacar las acciones desarrolladas por la DEAyA que, si bien son incipientes, y por ello no se encuentran plasmadas en normativa escrita, marcan la apertura de un camino hacia la concreción de políticas específicas para la modalidad, a la vez que reconocen a necesidad de avanzar en un diseño curricular que incorpore estas modificaciones.

Finalmente, las políticas digitales impactan también en la dimensión organizativa de las instituciones y aunque estas políticas no se encuentran formalizadas en documentos normativos de alcance específico para la educación primaria de jóvenes y adultos, su implementación incide de hecho sobre la modalidad. Así, las nuevas dinámicas que impone la política del área sobre el trabajo en pareja pedagógica entre los docentes de computación y ciclos y la transversalidad de las tecnologías en los campos de contenidos propios de primaria obligan a repensar la organización escolar, a adecuar la infraestructura y a redefinir funciones docentes. Sin lineamientos explícitos y normados que acompañen estos procesos, las transformaciones dependen de la iniciativa de cada institución, lo que produce experiencias desiguales y, en ocasiones, poco sostenibles.

En suma, la discusión revela que la tensión principal radica en la brecha entre un escenario de avances significativos en términos de planes estratégicos y de infraestructura tecnológica que promueve un sistema digitalmente integrado y políticas que dejan fuera de foco a la educación primaria de jóvenes y adultos, que permanece en un lugar secundario y sin documentos normativos formalizados. Avanzar en el abordaje de esta situación requiere superar una mirada generalista y diseñar políticas específicas que garanticen el derecho a la educación digital de jóvenes y adultos en condiciones de equidad.

Conclusiones

La incorporación de tecnologías digitales en la Educación Primaria de Jóvenes y Adultos en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en la actualidad se enmarca en un discurso que promueve un sistema educativo digitalmente integrado pero que no reconoce de manera diferenciada a la modalidad. Si bien existen lineamientos generales y planes estratégicos que promueven la transformación digital del sistema educativo, la modalidad sigue estando en gran medida ausente en la explicitación de las políticas ministeriales. Es importante destacar la relevancia que reviste que los planes estratégicos vigentes en la jurisdicción hayan impulsado acciones vinculadas con la innovación pedagógica y la formación docente.

Sin embargo, la limitada consideración de la EPJA dentro de estas iniciativas continúa dejando en segundo plano a una población con trayectorias educativas interrumpidas, que requiere de estrategias específicas y diferenciadas para garantizar su acceso a la educación digital y a la apropiación de tecnologías en condiciones de igualdad. A ello se suma la carencia de datos e indicadores sistematizados sobre los usos pedagógicos de las tecnologías, lo que dificulta la toma de decisiones fundamentadas y la posibilidad de evaluar el impacto de las políticas implementadas.

Sin embargo, los recientes lineamientos emanados de la DEAyA en lo referente a la obligatoriedad de computación para los ciclos mediante el trabajo en pareja pedagógica de los profesores de computación con los maestros de ciclo marca avances relevantes en este sentido, ya que si bien son políticas incipientes evidencian la apertura de caminos hacia la profundización de las políticas específicas necesarias.

Asimismo, las prescripciones curriculares vigentes resultan relevantes al establecer la transversalidad y ofrecer un marco pedagógico para el trabajo con las tecnologías en los ciclos. Sin embargo, no resultan suficientes, ya que faltan lineamientos específicos sobre la implementación de las nuevas políticas digitales para la educación primaria de jóvenes y adultos.

Por lo expuesto resulta imprescindible la profundización y el avance en el desarrollo de políticas digitales para la educación primaria de jóvenes y adultos que definan recursos, metas y estrategias propias, fundamentadas en evidencia, lo que permitirá visibilizar y fortalecer la modalidad. Así, es necesario avanzar hacia una explicitación y formalización de lineamientos específicos que aseguren el derecho a la educación digital de las personas jóvenes y adultas. Sólo a partir de políticas digitales concretas, que reconozcan la especificidad de la EPJA, será posible garantizar que las tecnologías se conviertan en una herramienta de inclusión y participación social, educativa y cultural para las personas jóvenes y adultas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Referencias bibliográficas

- Abramovich, V., y Pautassi, L. (2009). El enfoque de derechos y la institucionalidad de las políticas sociales. En V. Abramovich y L. Pautassi (Comps.). *La revisión judicial de las políticas sociales* (págs. 279-340). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editores del Puerto.
- Bardin, L. (2002). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal Ediciones.
- Benítez Larghi, S., Lemus, M., y Welschinger Lascano, N. (2024). Tres dimensiones de la desigualdad digital como desafío de las políticas públicas. En G. Chicote y A. Camou (Coords.). *Gran La Plata: Heterogeneidad social, conflictos sociopolíticos y políticas públicas en territorio bonaerense* (pp. 227–243). Buenos Aires: CLACSO. Recuperado de: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.6789/pm.6789.pdf>

Bilbao, R., y Rivas, A. (2011). *Las provincias y las TIC: Avances y dilemas de política educativa*. Buenos Aires: CIPPEC.

Caruso Larrainci, A., y Ruiz Muñoz, M. (2008). La educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe en los comienzos del siglo XXI. En A. Caruso, M. C. Di Pierro, M. Ruiz y M. Camilo (Coords.). *Situación presente de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe: Informe regional* (pp. 19–107). Pátzcuaro: CREFAL.

Consejo Federal de Educación (2010). Resolución CFE N°118/2010. Lineamientos Curriculares para la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos.

Consejo Federal de Educación. (2015). Resolución CFE N°254/15.

Costantino, A., y Cantamutto, F. J. (2025). Financiar la EPJA en América Latina, una clave para el desarrollo y la inclusión social. *Polifonías. Revista de Educación*, 14(27), 188–211. Recuperado de: <https://id.caicyt.gov.ar/ark:/s23140496/p5zqaoojs>

De Alba, A. (1998). *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Di Pierro, M. C. (2008). Notas sobre la trayectoria reciente de la educación de personas jóvenes y adultas en Latinoamérica y el Caribe. En A. Caruso, M. C. Di Pierro, M. Ruiz y M. Camilo (Coords.). *Situación presente de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe: Informe regional* (pp. 111–127). Pátzcuaro: CREFAL.

Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (1998). *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Buenos Aires: Aique.

Ley N°26.206 (2006). Ley de Educación Nacional. Boletín oficial. Buenos Aires, Argentina, 28 de diciembre de 2006.

Ley N°26.522 (2009). Servicios de Comunicación Audiovisual. Boletín oficial. Buenos Aires, Argentina, 10 de octubre de 2009.

Ley N°27.078 (2014). Argentina Digital. Boletín oficial. Buenos Aires, Argentina, 19 de diciembre de 2014.

Lorenzatti, M. C. (2019). *Notas para la enseñanza en centros educativos de jóvenes y adultos: Cuaderno de trabajo*. Córdoba: Editorial de la Municipalidad de Córdoba.

Lugo, M. T., López, N., y Toranzos, L. (2014). *Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina 2014: Políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina*. Buenos Aires: IIPE–UNESCO.

Lugo, M. T. (2016). Las políticas TIC en América Latina, un mosaico heterogéneo. Oportunidades y desafíos. En M. T. Lugo (Coord.). *Entornos digitales y políticas educativas*:

Dilemas y certezas (pp. 109-128). Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE-Unesco.

Lugo, M. T., e Ithurburu, V. (2019). Políticas digitales en América Latina: Tecnologías para fortalecer la educación de calidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 79(1), 11–31.

Lugo, M. T., y Delgado, L. (2020). *Hacia una nueva agenda educativa digital en América Latina*. Buenos Aires: CIPPEC.

Meny, I. y Thoenig, J.C. (1992). *Las políticas públicas*. Barcelona: Editorial Ariel.

Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2022). Diseño Curricular Modular del Nivel Primario de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. Recuperado de: https://buenosaires.gob.ar/sites/default/files/2023-05/DCM_NPrim_EdPer_Jovs_Adul.pdf

Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. (2024a). Buenos Aires Aprende: Plan Estratégico 2024–2027. Recuperado de: https://buenosaires.gob.ar/sites/default/files/2024-05/Plan_Estrategico_BA_Aprende_24_27.pdf

Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2024b). Plan de Bialfabetización ED 2024–2027. Recuperado de: <https://shorturl.at/ewCCZ>

Oszlak, O. y O'Donnell, G. (1981). *Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación*. Buenos Aires: Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES).

Paulozzo, M. (2023). El campo curricular como lugar de expresión de políticas de educación pública. *Anales de la Educación Común*, 4(1-2), 297-305.

Salvatierra, F. Y Kelly, V. (2023). *Planeamiento educativo y tecnologías digitales en América Latina*. IIPE-UNESCO, Oficina para América Latina y el Caribe.

Schiuma, P. (2024). Construir el futuro educativo de la Ciudad de Buenos Aires: Retos y estrategias en la Dirección de Educación del Adulto y del Adolescente. *Punto Educativo Ciudad*, 3(28), 24–26.

UNESCO (2019). Estrategia de la Unesco para la Alfabetización de Jóvenes y Adultos (2020-2025). Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371411_spa

UNESCO (2022). CONFINTEA VII: Marco de Acción de Marrakech: aprovechar el poder transformador del aprendizaje y la educación de adultos. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382306_spa

UNESCO (2024). Sexto informe mundial sobre el aprendizaje y la educación de adultos (GRALE 6): nota conceptual. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391600_spa

Zeller, N. (2000). *Marco conceptual metodológico para el estudio de las políticas públicas focales o sectoriales*. Trabajo presentado en las Jornadas de reflexión académica “Ciudadanía y calidad democrática”, Universidad de Belgrano, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, Facultad de Estudios para Graduados. Buenos Aires. Recuperado de: http://municipios.unq.edu.ar/modules/mislibros/archivos/zeller_2000.pdf