

Gazzola Mangiantti, Marianela

Salusso, Anabella

***Intercambio generacional de la cultura digital***

Licenciatura en Educación

Fecha: 10/09/2025

Obra bajo Licencia:



[Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

Cita recomendada: Gazzola Mangiatti, M.; Salusso, A. (2025) *Intercambio generacional de la cultura digital* [Trabajo final de grado]. Universidad Nacional de Rafaela. Licenciatura en Educación



**UNIVERSIDAD NACIONAL DE RAFAELA  
SECRETARIA ACADÉMICA.**

SECRETARIA ACADÉMICA

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN

TRABAJO INTEGRADOR FINAL

**INTERCAMBIO GENERACIONAL DE LA CULTURA  
DIGITAL.**

**Línea temática:**

POLÍTICAS PÚBLICAS.

**Equipo docente:**

CRAVERO, CAROLINA Y BUFFARINI, MARIEL.

**Estudiantes:**

GAZZOLA, MARIANELA. [marigazzola99@gmail.com](mailto:marigazzola99@gmail.com)  
SALUSSO ANABELLA. [anabellasalusso@hotmail.com](mailto:anabellasalusso@hotmail.com)

*“En una era dominada por las tecnologías digitales, alfabetizar no es solo enseñar a leer y escribir, sino también a navegar críticamente las redes de poder que estructuran el conocimiento, la información y la experiencia.”*

— *Henry A. Giroux, 1997*

## INTRODUCCIÓN

A partir de los aportes trabajados en la cátedra "La Práctica Docente como Objeto de Investigación" de la Universidad Nacional de Rafaela y tomando como eje central el enfoque de las políticas públicas, este trabajo propone una lectura crítica de la alfabetización digital en el ámbito de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA).

La elección de esta temática surge de una experiencia situada en una escuela de EPJA en la localidad de Ramona, Santa Fe. El objetivo es abrir un espacio de reflexión sobre la propuesta pedagógica “Alfabetización Digital en Jóvenes y Adultos”, allí se hacen visibles las tensiones entre las políticas de inclusión digital —como el Plan Conectar Igualdad (2010) y los programas provinciales más recientes— y las condiciones materiales e institucionales en las que estas se implementan.

Desde este recorte contextual, proponemos un doble nivel de análisis: por un lado, las políticas públicas orientadas a la democratización del acceso a las TIC como derecho social; por otro, las prácticas docentes concretas que resignifican, tensionan o producen nuevas formas de apropiación tecnológica. Este enfoque busca problematizar el uso, dominio y apropiación crítica de las tecnologías por parte de jóvenes y adultos, entendiendo a la alfabetización digital como un derecho social que requiere de políticas sostenidas, institucionalidad comprometida y prácticas pedagógicas transformadoras.

Recuperamos en este marco el artículo 8° de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006), que establece que la educación debe brindar oportunidades para desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas a lo largo de toda la vida. Esto incluye el acceso significativo a las tecnologías de la información y la comunicación, no solo como recursos técnicos, sino como herramientas de inclusión, participación y construcción ciudadana. Tal como lo advierte el Anexo del Diseño Curricular Jurisdiccional de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos del Nivel Primario (2014),

las políticas educativas no deben comprenderse como un conjunto aislado de medidas técnicas, sino como expresiones de proyectos sociales que deben garantizar el ingreso, la permanencia, el aprendizaje y el egreso en condiciones de equidad.

Desde una perspectiva etnográfica interpretativa (Geertz, 2003), abordamos las significaciones que docentes, estudiantes y directivos construyen en torno a la alfabetización digital, entendiéndola como una práctica cultural situada y crítica. En este sentido, retomamos aportes de Freire (1970), Achilli (1986), Duschatzky (2021), Area (2012) y Shore (2010), para repensar las tecnologías no solo como herramientas, sino como parte de procesos educativos atravesados por relaciones de poder, decisiones políticas y disputas de sentido.

La problemática cobra especial relevancia en el contexto del intercambio generacional que atraviesan los sujetos jóvenes y adultos, quienes requieren no solo acceso a dispositivos o conectividad, sino acompañamiento para desarrollar competencias que les permitan ejercer plenamente su ciudadanía. ¿Están efectivamente insertos en la cultura digital? ¿Qué condiciones habilitan o limitan su apropiación tecnológica? ¿Cómo se expresan estas tensiones en la práctica docente cotidiana?

Siguiendo a Shore (2010), reconocemos que las políticas públicas no son solo herramientas técnicas, sino construcciones colectivas cargadas de significados y disputas. Este trabajo propone, entonces, leer críticamente la alfabetización digital como política pública y como práctica resignificada en la escuela.

Analizaremos cómo las y los docentes entienden e incorporan la alfabetización digital en sus propuestas pedagógicas, reconociendo su práctica como política y transformadora. A partir del trabajo de campo y de los relatos de actores institucionales, buscamos construir una interpretación situada sobre los sentidos compartidos en torno a las trayectorias educativas, el acceso a la tecnología y el lugar de la alfabetización digital en la agenda escolar.

Con este marco general, en el próximo capítulo haremos especial hincapié a la práctica docente como punto de inflexión en la implementación de estas políticas, desde una perspectiva crítica y situada.

## **CAPÍTULO I: “LA PRÁCTICA DOCENTE COMO OBJETO DE REFLEXIÓN”**

La alfabetización digital en jóvenes y adultos no puede entenderse como un proceso técnico ni descontextualizado. Por el contrario, se inscribe en una red compleja de relaciones sociales, históricas y culturales que atraviesan tanto a los sujetos como a las instituciones. En este marco, la práctica docente se convierte en el espacio donde las políticas públicas se resignifican y cobran sentido.

Concebimos la alfabetización digital como una práctica cultural cargada de significados. Implica leer, escribir y habitar el mundo digital desde una mirada crítica, ética y política. En el caso de jóvenes y adultos con trayectorias escolares interrumpidas, este proceso supone además reconocer sus saberes previos, sus memorias colectivas y sus luchas por la inclusión.

La digitalización es un fenómeno irreversible, aunque su acceso permanece profundamente desigual. Como señala Castells (2002), las TIC atraviesan todos los aspectos de la vida cotidiana, pero no todas las personas acceden en igualdad de condiciones. Esta brecha digital amplifica otras desigualdades estructurales ya existentes. Por ello, alfabetizar digitalmente también es garantizar ciudadanía.

Desde la pedagogía crítica de Freire (1970), la educación tecnológica no debe entenderse como una mera transmisión instrumental, sino como una posibilidad emancipadora de apropiación significativa. En la EPJA, este desafío se vuelve aún más urgente, dado el carácter heterogéneo de sus estudiantes, los contextos de vulnerabilidad y las experiencias de exclusión previa.

### **La alfabetización digital como derecho social:**

El avance de las tecnologías digitales ha transformado radicalmente las formas de producir, circular y apropiarse del conocimiento. En este contexto, la alfabetización digital emerge como un derecho fundamental, cuyo ejercicio exige mucho más que la distribución de dispositivos. Se requiere garantizar condiciones estructurales, culturales y pedagógicas que hagan posible una apropiación significativa.

El acceso a las TIC es hoy un requisito para el ejercicio pleno de la ciudadanía. Sin embargo, disponer de tecnología no garantiza inclusión si no está acompañada por propuestas pedagógicas que reconozcan los saberes de los sujetos y las desigualdades que

los atraviesan. La pregunta no es únicamente quién accede, sino cómo, desde dónde y con qué fines.

La alfabetización digital no puede pensarse como una competencia que se adquiere por contacto espontáneo, sino como una construcción social y política. Es un derecho estrechamente ligado a la participación democrática, al acceso a la información y al ejercicio de otros derechos como la salud, el trabajo y la educación. La ONU (1990) y la UNESCO (2018) coinciden en que la alfabetización del siglo XXI debe integrar las competencias digitales como parte del aprendizaje a lo largo de toda la vida.

### **Políticas públicas y tensiones en su implementación:**

A partir del recorrido teórico propuesto, analizamos las políticas públicas como dispositivos complejos y dinámicos, cuyas expresiones concretas en el campo educativo están atravesadas por tensiones, disputas y resignificaciones. En este sentido, nos preguntamos: ¿qué política pública enmarca nuestra temática?

Programas como Conectar Igualdad (2010), Juventudes Digitales, Conectar Arraigo y el Plan Provincial de Alfabetización Digital para Adultos Mayores representan intentos por reducir la brecha digital. Sin embargo, su despliegue ha sido desigual y sujeto a vaivenes políticos, con avances y retrocesos que reflejan las tensiones entre las intenciones estatales y las condiciones territoriales.

Estas iniciativas asumen que la alfabetización digital es un derecho y una condición para el ejercicio ciudadano. Sin embargo, los recientes recortes en ciencia, tecnología y educación a nivel nacional (El País, 2025) abren interrogantes sobre su sostenibilidad. Por el contrario, la provincia de Santa Fe ha sostenido diversas iniciativas, como el Plan de Formación Docente en Tecnologías Digitales, orientado a capacitar a más de 70.000 docentes desde una perspectiva crítica.

Destacan también programas específicos como Juventudes Digitales, que ofrece formación en programación web a jóvenes, y el programa para adultos mayores que promueve su inclusión en entornos digitales. Por su parte, Conectar Arraigo apunta a reducir la brecha en zonas rurales mediante la entrega de dispositivos tecnológicos. Estas propuestas evidencian una política educativa provincial comprometida con una

alfabetización digital concebida no solo como competencia técnica, sino como derecho social.

En este entramado, se hacen visibles las múltiples formas en que las políticas públicas son apropiadas, resistidas o reinterpretadas por los docentes en sus prácticas cotidianas. Como advierte Shore (2010), las políticas no operan como directrices unívocas, sino que ingresan al territorio escolar atravesadas por las condiciones institucionales, las trayectorias profesionales y los saberes situados. Por ejemplo, en la escuela de Ramona, el Plan Conectar Igualdad no solo fue recibido como una política de equipamiento, sino como una oportunidad para repensar el vínculo pedagógico con los estudiantes. Sin embargo, esta resignificación no estuvo exenta de obstáculos: la falta de conectividad, las lógicas de distribución desiguales y la escasa formación específica evidencian las tensiones entre la promesa política y su implementación efectiva. Es precisamente en la práctica docente —entendida como una acción cargada de sentido— donde se ponen en juego las posibilidades reales de una alfabetización digital inclusiva y significativa.

Más allá de su formulación normativa o de los lineamientos generales que las definen, las políticas públicas en educación —y en particular aquellas orientadas a la inclusión digital— no pueden entenderse como conjuntos cerrados ni neutros. Por el contrario, constituyen entramados dinámicos de decisiones, negociaciones, ausencias y disputas que se manifiestan con distintas intensidades en los territorios concretos donde se implementan.

Desde este enfoque, resulta necesario profundizar el análisis no sólo en términos descriptivos, sino en relación con las formas reales en que estas políticas son diseñadas, implementadas, reinterpretadas o incluso interrumpidas. Tal como señala Shore (2010), las políticas públicas deben ser comprendidas como construcciones culturales, cargadas de sentido, que no operan de manera lineal ni homogénea, sino que entran en diálogo — a veces conflictivo— con los saberes, trayectorias y condiciones materiales de quienes las ponen en práctica.

En nuestra experiencia situada, el Plan Conectar Igualdad —así como otros programas provinciales como “Juventudes Digitales” o “Conectar Arraigo”— expresa tanto una intención política inclusiva como una ejecución desigual. Si bien las políticas

declaran el derecho a la alfabetización digital, su implementación concreta se enfrenta a obstáculos estructurales: falta de conectividad, escasa formación específica, dificultades de mantenimiento, e incluso discontinuidades provocadas por los cambios de gestión.

Al observar estas políticas desde el campo, se hace evidente que muchas veces las condiciones institucionales no acompañan los objetivos enunciados por los marcos normativos, y que la sostenibilidad de los programas depende tanto de la voluntad política como del compromiso de los actores territoriales. Es aquí donde la práctica docente se convierte en una forma de mediación activa, capaz de resignificar —o resistir— las directrices establecidas.

Así, profundizar el análisis de las políticas públicas implica también interrogar su coherencia interna, su continuidad en el tiempo, sus mecanismos de evaluación y su capacidad real de generar procesos transformadores. La inclusión digital en la EPJA no se resuelve con el equipamiento: requiere de políticas estructurales, sistemáticas y contextualizadas que reconozcan la complejidad de los sujetos y territorios a los que se dirigen.

### **El rol docente y la formación en TIC:**

El sistema educativo ha impulsado políticas y estrategias para integrar las tecnologías digitales con tres objetivos centrales: mejorar la calidad educativa, reducir la brecha tecnológica y acercar la escuela al mundo del trabajo. Sin embargo, para lograr una formación efectiva, es fundamental que los docentes desarrollen competencias digitales sólidas.

Como señalan Gutiérrez, Pérez y Rojas (2006), solo si los docentes conocen, evalúan y utilizan las TIC de manera crítica y significativa podrán acompañar a los estudiantes en su uso reflexivo y creativo. En esta línea, el Plan de Formación Docente impulsado por Santa Fe constituye una política estratégica que apunta a garantizar este derecho educativo desde una mirada situada.

Desde el plano de las políticas públicas, es importante destacar nuevamente las iniciativas impulsadas desde la provincia de Santa Fe, como el Plan de Formación Docente en Tecnologías Digitales, que integra el programa "Santa Fe + Conectada". Esta

apuesta estratégica busca fortalecer la alfabetización digital como un derecho educativo, desde una perspectiva crítica y contextualizada.

Estas políticas, articuladas con la ley provincial de inclusión e innovación educativa en curso, configuran un entramado de acciones que intentan transformar el vínculo entre escuela, tecnologías y ciudadanía. Desde una mirada crítica, es necesario no solo celebrarlas, sino también monitorear su implementación efectiva en espacios como la EPJA, donde las desigualdades históricas demandan respuestas sostenidas.

Como advierte Ferguson (2006), las políticas no se aplican de forma directa: se negocian, se adaptan, se reinterpretan. La entrega de equipamiento, sin formación docente ni acompañamiento pedagógico, revela los límites de ciertas políticas que no logran sostenerse como derecho efectivo, sino que aparecen como respuestas fragmentadas.

### **La práctica docente frente al desafío digital:**

Es crucial comprender la práctica docente no como mera aplicación de políticas, sino como construcción situada, vinculada al contexto histórico y social. Siguiendo a Achilli (1986), el saber docente se forja en la experiencia cotidiana, en la interacción con los estudiantes, en la lectura de lo que sucede en el aula. Este saber práctico, aunque muchas veces desvalorizado, es indispensable para sostener propuestas significativas.

Como muestra un testimonio recogido durante la práctica en la escuela de jóvenes y adultos:

*“Recibimos el carro digital, pero nadie vino a instalarlo ni capacitar. Lo usamos por iniciativa de los jóvenes y porque la escuela primaria, con fondos de cooperadora, mandó a limpiar y actualizar las netbooks. Si no, seguiríamos esperando el mantenimiento.”*

Este relato evidencia una brecha entre el discurso y la realidad, pero también la agencia de los actores escolares, capaces de construir soluciones incluso en contextos adversos. Aquí se activa lo que Achilli denomina el “decir del maestro”: un saber construido desde la experiencia, no siempre reconocido institucionalmente, pero indispensable para sostener las prácticas educativas.

Como afirma Sinisi (en Ezpeleta, 2004), los procesos de cambio no son lineales

ni automáticos; implican apropiaciones parciales, negociaciones, avances y retrocesos. En este sentido, no basta con que las políticas existan: es necesario un entramado institucional y pedagógico que habilite su resignificación crítica. Existen una serie de elementos comunes que atraviesan todos los procesos de implementación de cambios o innovaciones: lo esencial es identificar el problema, reconocer las situaciones que se atribuyen como causas de ese problema y elaborar un proceso planificado de cambio sostenido por diversos recursos y sujetos, más allá de las políticas públicas bajadas ministerialmente.

Tanto en las instituciones educativas como en los ámbitos de diseño e implementación de políticas y programas estatales, los sujetos pertenecientes a ambos espacios actúan y median produciendo específicos procesos de apropiación y re significación de los contenidos y prescripciones presentes en dichas políticas y programas; procesos que dan lugar a una diversidad de modalidades y formas en que se produce la implementación, surcadas por múltiples dimensiones.

### **Hacia una alfabetización digital crítica y situada:**

La alfabetización digital no puede reducirse al aprendizaje técnico de herramientas. Debe ser una pedagogía crítica que reconozca al otro como sujeto de saber, con historia, comunidad e intereses propios. Como sostiene Freire (1970), enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las condiciones para construirlo colectivamente.

El uso de TIC en jóvenes y adultos debe ser una vía para democratizar el acceso al conocimiento, fortalecer vínculos intergeneracionales y promover la participación en una sociedad crecientemente digitalizada. Solo así, la educación puede afirmarse como práctica emancipadora.

Retomando a Coria y Edelstein (2007), la práctica docente debe pensarse como *metapráctica*, es decir, como una acción que reflexiona sobre sí misma. A su vez, Bourdieu (1998) advierte que las disposiciones pedagógicas frente a la tecnología no son neutras, sino productos del hábitus. Reconocer estas estructuras simbólicas permite desnaturalizar resistencias y convertirlas en oportunidades pedagógicas.

Por último, siguiendo a Achilli (1986), el “decir del maestro” —ese saber construido en el hacer diario— es fundamental para resignificar las políticas públicas desde una perspectiva situada, crítica y transformadora.

Como podrá evidenciarse en el próximo capítulo, estas tensiones y desafíos adquieren forma concreta en una escuela de la provincia de Santa Fe, donde la alfabetización digital se despliega en medio de trayectorias diversas, vínculos institucionales y decisiones pedagógicas situadas. A partir de esta experiencia, será posible profundizar en las formas en que los actores escolares resignifican las políticas públicas en sus prácticas cotidianas.

## **CAPÍTULO II: ÁMBITO DE LA PRÁCTICA**

### **Una institución con historia viva:**

Este trabajo se sitúa en una escuela de Educación Primaria para Jóvenes y Adultos (EPJA), ubicada en la localidad de Ramona, provincia de Santa Fe. El contexto en el que se inserta presenta características semiurbanas y una población heterogénea en términos de edad, trayectorias escolares, experiencias laborales y vínculos con las tecnologías. La institución responde a una necesidad concreta de la comunidad: ofrecer a quienes no pudieron finalizar sus estudios en la etapa correspondiente —por razones económicas, familiares o sociales— la oportunidad de completarlos.

Este espacio educativo funciona como un dispositivo anexo a una escuela primaria de jornada completa, lo cual genera una dinámica institucional particular. Aunque comparte recursos y normativas con la escuela madre, el turno noche, destinado a jóvenes y adultos, posee una identidad propia, marcada por el perfil de sus estudiantes, las relaciones pedagógicas que se establecen, y las prácticas docentes que se adaptan a las necesidades del grupo.

El grupo de estudiantes está compuesto mayoritariamente por personas adultas de más de 30 años, aunque también asisten jóvenes de entre 18 y 25 años. La mayoría presenta trayectorias educativas interrumpidas, escaso manejo de entornos digitales y, en muchos casos, situaciones de vulnerabilidad social. Sus motivaciones son diversas: desde el deseo de superación personal y la mejora de oportunidades laborales, hasta el interés por acompañar a sus hijos en el ámbito escolar.

En palabras de la directora de la institución:

“Con más de 20 años de permanencia, este Grado Anexo da una segunda oportunidad a jóvenes y adultos y forma un espacio de encuentro donde diversas experiencias de vida posibilitan aprendizajes significativos y dinámicos, revalorizados desde una mirada madura. Es un impulso para integrar a los alumnos al mundo del trabajo y animarlos a participar activamente en la vida social de sus comunidades, sin perder de vista el objetivo de completar estudios secundarios, que algunos egresados ya están cursando.”

Desde un enfoque etnográfico interpretativo (Geertz, 2003), observamos que la alfabetización digital en este espacio no ocurre en el vacío, sino que está atravesada por significados, resistencias, expectativas y silencios. Tal como plantea Shore (2010), las políticas públicas no se implementan de forma lineal, sino que se entretajan con las tramas institucionales preexistentes, generando resignificaciones que pueden potenciar o limitar su alcance.

Recogiendo también el pensamiento de Max Weber —quien entendía a la cultura como una urdimbre compleja—, Geertz (2003) señala que el análisis de dicha cultura no debe aspirar a descubrir leyes, sino a interpretar significaciones. Desde esta perspectiva, la experiencia de alfabetización digital en la EPJA requiere ser comprendida en su dimensión simbólica, relacional y situada.

Como señalan Castro y Martino (2021), los modos tradicionales de pensar el espacio y el tiempo escolares deben ser revisados frente a los desafíos de la escolaridad contemporánea. En el caso de la EPJA, esto implica reconocer que la presencia escolar no se limita a la asistencia al aula, sino que requiere garantizar condiciones reales de acceso al conocimiento, desde propuestas inclusivas y contextualizadas.

El espacio escolar, entonces, se configura como una construcción social en permanente transformación, donde se redefinen los vínculos entre sujetos, saberes y tecnologías. Las prácticas docentes cobran sentido en esta trama, no solo por lo que se enseña, sino por cómo se acompaña y habilita a los estudiantes a producir sentido.

Como sostienen Brener y Nanfora (2021), enseñar no es solo transmitir contenidos, sino generar las condiciones para que los estudiantes se reconozcan como

sujetos capaces de aprender, construir conocimiento y habitar el mundo con autonomía. En este sentido, la alfabetización digital no puede reducirse a la enseñanza de herramientas, sino que debe promover la participación activa de jóvenes y adultos en una sociedad crecientemente digitalizada.

En contextos atravesados por trayectorias educativas interrumpidas, estas prácticas adquieren un valor profundamente transformador. El desafío es construir una presencia institucional significativa que no dependa únicamente de las políticas centralizadas, sino que se nutra del compromiso docente, del trabajo colectivo y de propuestas pedagógicas ancladas en las realidades concretas de los sujetos.

### **La alfabetización digital como derecho en disputa:**

Tal como se expresó en los apartados anteriores, la alfabetización digital no se reduce a la enseñanza de herramientas, sino que implica garantizar el ejercicio de derechos en escenarios profundamente desiguales. Esta perspectiva adquiere especial relevancia al observar cómo las políticas públicas se implementan —o se tensan— en espacios educativos concretos como la EPJA.

En este marco, las políticas impulsadas hasta el momento representan esfuerzos valiosos por sostener y ampliar el horizonte del derecho a la alfabetización digital. No obstante, su eficacia real depende de múltiples factores: acompañamiento institucional, formación docente, continuidad política y condiciones materiales. La existencia de programas innovadores no garantiza, por sí sola, su apropiación efectiva, especialmente en territorios marcados por la vulnerabilidad social y educativa.

La EPJA enfrenta desafíos múltiples: articular educación y trabajo, atender a las exigencias del mundo laboral actual, promover la participación activa de jóvenes y adultos, y adaptar sus propuestas a las necesidades específicas de una población históricamente postergada. En este sentido, garantizar la calidad educativa no es solo una cuestión de recursos, sino también de compromiso pedagógico sostenido y políticas sensibles al contexto.

Retomando lo trabajado en el capítulo anterior, queda claro que las políticas públicas no operan de forma lineal ni homogénea. Como plantea Shore (2010), su llegada al territorio está mediada por trayectorias institucionales, saberes docentes, condiciones

materiales y disputas de sentido. En este entramado, se vuelven visibles las múltiples formas en que las políticas son apropiadas, resistidas o reinterpretadas en la práctica cotidiana.

En la escuela de Ramona, por ejemplo, el Plan Conectar Igualdad no fue vivenciado solamente como una política de distribución de equipamiento, sino como una oportunidad —aunque limitada— para repensar los vínculos pedagógicos y potenciar la participación de los estudiantes. Sin embargo, esta resignificación no estuvo exenta de obstáculos: falta de conectividad, problemas de mantenimiento, escasa formación específica, distribución desigual de recursos.

Estos elementos revelan las tensiones entre la promesa política y su implementación efectiva. La EPJA, en tanto espacio educativo con características particulares, requiere políticas públicas con enfoques diferenciales que reconozcan la especificidad de sus trayectorias, sujetos y condiciones. No basta con aplicar políticas universales: es necesario diseñar estrategias que acompañen los procesos reales en los que se juegan las posibilidades de inclusión digital.

Como señalamos en el capítulo anterior, la práctica docente no es un eslabón final en la cadena de implementación, sino un espacio activo de resignificación. En ella se materializan —o se desdibujan— las intenciones de las políticas, y desde allí se construyen experiencias que pueden transformar las condiciones de exclusión.

### **La alfabetización digital como una práctica situada:**

Como venimos analizando, la alfabetización digital en la EPJA no puede reducirse a la transmisión técnica de conocimientos ni a la simple disponibilidad de recursos. Se trata de una construcción pedagógica situada, atravesada por trayectorias personales, vínculos institucionales, decisiones políticas y condiciones concretas de enseñanza y aprendizaje.

A partir de la experiencia relevada en la institución de Ramona, se hace evidente que la inclusión digital no es un proceso automático ni uniforme. Requiere compromiso docente, trabajo colaborativo y propuestas que reconozcan las particularidades de los sujetos que habitan la escuela. Las prácticas observadas dan cuenta de cómo los y las

docentes resignifican las políticas públicas, muchas veces desde la precariedad, pero con una fuerte intención transformadora.

En este sentido, alfabetizar digitalmente no es solo enseñar el uso de dispositivos, sino abrir horizontes de participación, ciudadanía y autonomía. Es construir una escuela donde las tecnologías no excluyan, sino integren; no fragmenten, sino habiliten nuevas formas de estar en el mundo.

Como señalaron Freire (1970) y Achilli (1986), educar no es un acto neutro: es una acción cargada de sentido, atravesada por decisiones éticas y políticas. La alfabetización digital en la EPJA expresa esa dimensión transformadora de la práctica docente, cuando logra responder a necesidades reales, respetar saberes previos y generar condiciones de aprendizaje genuinas.

Este recorrido nos permite, entonces, arribar a una serie de reflexiones finales que no solo recuperan lo trabajado, sino que proyectan interrogantes y desafíos hacia el futuro de nuestras prácticas educativas, en un contexto donde el acceso, el uso y la apropiación de las tecnologías siguen siendo parte de una disputa por la justicia educativa.

## **REFLEXIONES FINALES:**

### **Educar digitalmente es reconocer, dignificar y transformar:**

Este trabajo integrador nos permitió repensar la alfabetización digital en la EPJA desde una mirada crítica, situada y comprometida con la construcción de derechos. Lejos de entenderla como una simple capacitación en herramientas, la concebimos como una práctica pedagógica atravesada por dimensiones políticas, sociales y culturales.

Partimos de una experiencia concreta, ubicada en una escuela de la provincia de Santa Fe, para poner en diálogo las políticas públicas de inclusión digital con las prácticas cotidianas de docentes y estudiantes. Este recorte nos permitió observar las tensiones entre lo prescripto y lo real, entre lo diseñado desde el Estado y lo que efectivamente sucede en el aula. Desde allí, pudimos analizar cómo la práctica docente se convierte en un espacio central de resignificación y transformación.

A lo largo del proceso, fuimos comprendiendo que alfabetizar digitalmente a jóvenes y adultos no es simplemente enseñar a usar un dispositivo, sino habilitar el acceso a otros derechos: el de la información, la expresión, el trabajo, la ciudadanía. En nuestras prácticas como docentes de nivel primario, hemos sido testigos de cómo la brecha digital impacta en las trayectorias educativas, condiciona el vínculo con la escuela y limita oportunidades. Esta realidad interpela de manera urgente nuestras formas de enseñar y los sentidos que atribuimos a la tecnología.

La formación en la Licenciatura nos brindó herramientas teóricas y políticas que nos permitieron desnaturalizar concepciones arraigadas y revisar críticamente nuestras prácticas. Comprendimos que enseñar desde una pedagogía de los derechos implica proponer experiencias significativas, contextualizadas y profundamente humanas. En este camino, las políticas públicas cumplen un rol fundamental: cuando garantizan conectividad, dispositivos y formación docente, abren posibilidades reales de inclusión; cuando se interrumpen o fragmentan, profundizan desigualdades ya existentes.

Como educadoras, asumimos el compromiso de seguir construyendo espacios donde la educación tenga sentido, donde enseñar y aprender no sea un acto meramente técnico, sino una práctica cargada de dignidad, reconocimiento y posibilidad. Alfabetizar

digitalmente, en este marco, es sembrar ciudadanía, fortalecer trayectorias y expandir horizontes.

Tal como sostiene Freire, enseñar es un acto de amor y coraje. Por eso, educar digitalmente a jóvenes y adultos no es solo mostrar cómo se usa una computadora, sino abrir el derecho a nombrarse, expresarse y ser parte del mundo. Es también una invitación al sistema educativo a revisarse, a ensanchar sus márgenes, y a construir una escuela más justa, inclusiva y conectada con las realidades de quienes la habitan.

Este trabajo fue también una experiencia formativa entre nosotras como estudiantes. Las lecturas compartidas, los intercambios, las entrevistas, la sistematización del trabajo de campo y el cruce con los marcos teóricos, nos permitieron realizar el desplazamiento que proponía la cátedra: ir más allá de la descripción para construir una mirada crítica y situada. No fue un camino lineal. Hubo momentos de dudas, obstáculos y reformulaciones, pero también de aprendizajes genuinos y compromiso mutuo.

Creemos que logramos producir una reflexión coherente con la línea temática de políticas públicas y con nuestras prácticas docentes reales. Como advierten Shore (2010) y Sinisi (2004), las políticas públicas deben analizarse no solo desde su diseño, sino también desde sus usos, apropiaciones y resistencias en contextos específicos. En esta clave, la alfabetización digital en la EPJA se revela como una práctica pedagógica situada, atravesada por disputas, pero también cargada de potencia transformadora.

Las tecnologías, como toda herramienta, no son neutras: pueden excluir o habilitar, restringir o abrir mundos. El desafío está en cómo las convertimos, desde la docencia, en instrumentos de emancipación.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:**

- Achilli, E. (1986). *La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro* (Tesis de licenciatura). Universidad Nacional de Rosario.
- Bourdieu, P. (1998). *La lógica de la práctica*. Anagrama.
- Brener, G., & Nanfora, A. (2021). *Hacer escuela en tiempos de transformación*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Castells, M. (2002). *La era de la información: economía, sociedad y cultura* (Vol. 1). Alianza Editorial.
- Coria, A., & Edelstein, G. (2006). *Imágenes e imaginación: la práctica de la enseñanza en la formación docente*. Homo Sapiens Ediciones.
- Duschatzky, S. (2021). *Políticas del desamparo*. Paidós.
- Ferguson, J. (2006). *The anti-politics machine: Development, depoliticization, and bureaucratic power in Lesotho*. University of Minnesota Press.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.
- Giroux, H. A. (1997). *Pedagogía y política de la esperanza*. Paidós.
- Gutiérrez, M., Pérez, L., & Rojas, A. (2006). *La integración de las TIC en el aula: desafíos para la formación docente* (pp. 110-130). Editorial educativa. [Nota: completar datos reales si están disponibles]
- Gutiérrez, M. (1982). *La función ética del educador*. Editorial educativa. [Nota: completar datos reales si están disponibles]
- Gobierno de Santa Fe. (2023). Plan de formación docente en tecnologías digitales. <https://educacion.santafe.gob.ar/la-provincia-presento-el-plan-de-formacion-docente-en-tecnologias-digitales>
- Gobierno de Santa Fe. (2023). Juventudes digitales: formación gratuita en programación web para jóvenes. <https://www.santafe.gob.ar/noticias/noticia/278039>
- Gobierno de Santa Fe. (2023). Programa Conectar Arraigo: entrega de dispositivos a estudiantes rurales. <https://www.santafe.gob.ar/noticias/noticia/278777>

- Gobierno de Santa Fe. (2024). Plan de alfabetización Raíz. <https://educacion.santafe.gob.ar/con-la-participacion-de-53-000-estudiantes-y-mas-de-6-300-docentes-y-directivos-finaliza-el-plan-de-alfabetizacion-raiz-2024>
- Naciones Unidas. (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos*. <https://www.unesco.org/es/education-for-all>
- Shore, C. (2010). La antropología de la política pública. En A. Alonso & J. Rubio (Eds.), *La política desde la antropología* (pp. 149-172). Editorial Trotta.
- UNESCO. (2018). *Marco de competencias de los docentes en materia de TIC*. <https://unesdoc.unesco.org>