

Editorial

Paula Fainsod | Directora del Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires

Estamos presentando el número 5 de *Pública*, que llega al tiempo que cumplimos dos años de trabajo y con cuatro números en nuestro [archivo](#). Agradecemos a todes les estudiantes, docentes, graduades y compañeres que tan generosamente aportaron a cada uno de los números, especialmente a quienes asumieron la coordinación de cada nueva edición y al comité editorial que con compromiso —y por qué no pasión— asume la tarea de imaginar nuevas temáticas y conducir este proyecto. Resulta imperioso agradecer y resaltar el trabajo colectivo que hizo posible contar con estas publicaciones en tiempos del inusitado cruel ataque a la educación pública, a la universidad pública y a la producción científica-tecnológica. En este contexto se redoblan los propósitos que impulsaron la creación de *Revista Pública, Debates en Educación*. Si bien la dinámica de producción de este material conlleva un hiato temporal entre la escritura y su publicación, queremos dejar la huella de la emoción y esperanza que aún sentimos en nuestros cuerpos en una semana histórica en la cual el pueblo todo se congregó una vez más en las calles para frenar procesos de avasallamiento de derechos. No al veto de las Leyes de Financiamiento Universitario, de Emergencia Pediátrica y de Emergencia en Discapacidad.

En tiempos de transformaciones sociales, políticas, tecnológicas y educativas, *Revista Pública* #5 explora el cruce entre la formación docente y las tecnologías digitales. Los debates que atraviesan este número se inscriben en un proceso que no comenzó con la pandemia, aunque allí cobró una visibilidad inédita: la transformación constante que traen las tecnologías digitales en el ámbito educativo. Se trata de un campo amplio y complejo, con múltiples aristas que van desde el impacto de la inteligencia artificial disponible hoy a muy fácil acceso, hasta las políticas públicas que se orientan a la formación docente. Este cruce invita a preguntarnos cómo se incorpora la tecnología en el aula, de qué manera dialoga con la pedagogía y qué nuevos modos de producción de conocimiento se habilitan para quienes se dedican a enseñar y a investigar. En este marco, las experiencias y reflexiones reunidas aquí buscan abrir interrogantes y aportar perspectivas para pensar los desafíos presentes y futuros de la formación docente.

Este nuevo número es el resultado del trabajo sostenido tanto del grupo de coordinación, compuesto por Adriana Fontana, Cecilia Palladino y Alejandro Spiegel, como del Comité Editorial, cuyo trabajo colectivo hizo posible reunir las producciones que aquí se comparten.

La imagen de **Portada** de nuestro número 5 presenta una foto de Mariana Sapriza Morán (graduada de la carrera de Artes de nuestra Facultad) intervenida gráficamente por Julieta Vicente.

Las primeras contribuciones componen la sección **Miradas**, donde se desarrollan dos artículos. Mariana Maggio reflexiona sobre la formación docente en diálogo con las tecnologías digitales. La autora analiza los desafíos que se presentan en las prácticas de enseñanza y la formación docente en el marco de algunos hitos significativos sociales y tecnológicos de este primer cuarto de siglo XXI. Invita a “hacernos cargo” de los urgentes interrogantes, debates y movimientos que necesitamos abrir en el camino de construcción de un conocimiento didáctico que dialogue con los tiempos que transitamos. Alejandro Spiegel analiza los desafíos que la inteligencia artificial plantea a la tarea de enseñar y aprender, partiendo de la identificación de cinco laberintos. Abre una serie de interrogantes que resultan convocantes en el marco de las transformaciones de las producciones subjetivas, las formas de vincularnos, de nuestras vidas cotidianas donde la incertidumbre cobra visos particularizados. Hilvana su argumentación en torno a una pregunta pedagógica “¿para qué futuro deberíamos formar a nuestros docentes de modo que, a su vez, preparen a sus estudiantes?” , a partir de allí se abren líneas de reflexión en torno a las vinculaciones entre los docentes y los estudiantes, el encuentro de saberes, la construcción de autoridad y confianza en las escuelas.

En **Conversaciones**, nuestra sección dedicada a compartir charlas sobre el tema que nos convoca, se presentan dos diálogos que tuvieron lugar entre julio y agosto de 2025. Adriana Fontana comparte un intercambio con Inés Dussel sobre la educación en tiempos de digitalización. Desde el inicio, casi como una tesis que se mantiene a lo largo del artículo, Inés Dussel expone que la tecnología refiere al amplio espectro de “artefactos y artificios con el que se organizan las prácticas”. A partir de allí realizan un recorrido reflexivo que retoma el aporte sustantivo realizado por la entrevistada sobre los uniformes escolares como tecnologías de los cuerpos hasta la pandemia y los contextos de crueldad a los que asistimos, generando un convocante interrogante pedagógico sobre la vinculación entre presencialidad y virtualidad en tiempos de reconfiguraciones socio-históricas y tecnológicas. Liliana Sanjurjo y Alejandro Spiegel abren otra conversación en torno a la vinculación entre la práctica docente y las tecnologías. En un profundo recorrido de análisis con un tono casi autobiográfico, ambos dialogan sobre las interpelaciones a las prácticas de enseñanza que se van generando en diferentes momentos de la trayectoria profesional de Liliana Sanjurjo. Cómo en cada uno de los espacios y funciones desplegadas, se reconfiguran decisiones y acciones pedagógicas interpeladas por lo tecnológico.

La sección **Experiencias** incluye el aporte de Fernando Foulques, quien aborda la tecnología como parte constitutiva de la vida en el aula. Fernando comparte dos actividades llevadas adelante en los institutos de formación docente en los que trabaja. Laura Penacca, por su parte, presenta la pregunta sobre cómo trabajar con tecnologías en un espacio donde las condiciones de acceso son limitadas. Desde esta pregunta, comparte la experiencia de trabajo situado en el Instituto Superior de Formación Docente Dora Acosta, el “Dorita”, en el marco de la materia Nuevas Tecnologías. La experiencia que se retoma en este artículo se enmarca en un vínculo de trabajo colaborativo y colectivo que desde años mantiene el Departamento de Ciencias de la Educación con el Dorita. Parte del recorrido compartido en estos años, se puede visitar también en [un libro escrito conjuntamente entre docentes y estudiantes](#) de ambas instituciones, que recientemente hemos publicado. Verónica Weber, Cecilia Palladino y Melina Fernández sistematizan lo acontecido en torno a las carreras de Actualización Académica en Educación y Tecnologías Digitales (AAEyTD) impulsadas entre 2022 y 2023 por el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD). Comparten el diseño, los fundamentos y los contenidos de la propuesta de carácter público y federal.

En **Memorias**, recuperamos dos actividades desarrolladas durante el primer semestre 2025 desde el Departamento de Ciencias de la Educación junto a diferentes cátedras. Andrés Malizia, recupera las acciones desarrolladas en la *Semana de la Educación Sexual Integral*. En el marco de una línea de trabajo departamental que desde

el 2023 se propone transversalizar la ESI en nuestra carrera, el artículo hace foco sobre diferentes propuestas que tuvieron lugar en esos días y que retomaron especialmente los desafíos que se abren en la inclusión de esta perspectiva en la formación docente. La educación, el arte, la formación docente se entrelazaron para abrir momentos de reflexión y producción colectiva a fin de abrir interrogantes y horizontes en el marco de las transformaciones sociales, tecnológicas, sexuales y subjetivas que estamos atravesando en estos tiempos. Camila Kantt reseña el panel llevado a cabo en el marco del inicio del segundo cuatrimestre del año 2025, sobre el vínculo entre Psicología y Educación. Esta actividad toma como punto de partida la obra dedicada a Tono Castorina, que fue [reseñada](#) en el número anterior. Su texto hace un recorrido por las exposiciones que tuvo el panel, rescatando algunos interesantes textuales de ese día.

Llegando poco a poco al final, el apartado de **Relecturas** se abre con el texto de Adriana Fontana, quien propone pensar la pedagogía en tiempos de algoritmos a partir de *Frankenstein Educador*. Abre su relectura con las siguientes preguntas: ¿Se puede educar sin fabricar?, ¿se puede educar renunciando a toda manipulación? Anuncia que releer este libro hoy puede considerarse un acto contracultural, contra hegemónico. En segundo lugar, Jimena Jacobovich y Verónica Perosi vuelven sobre *El oficio de enseñar*, de Edith Litwin. Esta reseña comparte un detallado repaso por cada una de las partes de libro e invita a rememorar el aporte de la autora al campo educativo. Como tercer contenido de esta sección, Esperanza Tuñas revisita *Pulgarcita*, libro que varias veces aparecerá citado en este número, para discutir sobre tecnologías, cuerpos y narrativas desde el presente que nos toca vivir.

Finalmente, nuestra sección de **Recomendaciones** está compuesta en este número por dos libros de muy reciente publicación. Ana Paula Cappadona comparte su mirada sobre *El fin de la escritura: efectos políticos y culturales de la sociedad poslogos* de Fernando Peirone (2024), y se propone pensar algunas cuestiones en torno al modo de abordar las múltiples prácticas de lectura y escritura que se promueven en las aulas en la actualidad y, en términos generales, qué implican los cambios actuales en los modos de conocer. En último punto, Julieta Cristiani realiza una reseña del libro *Experimentar con IA: Notas para educadores alertas*, escrito por Betina Lippenholtz y Carina Lion (2025). Cristiani invita a leer este libro para encontrar allí terminologías, definiciones, limitaciones y posibilidades en la Inteligencia Artificial. ■

Formación docente y tecnologías digitales

Mariana Maggio | Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires¹

› Presentación

Este artículo plantea un recorrido por los hitos del siglo desde el punto de vista de las tendencias culturales emergentes. A partir de ahí genera consideraciones para las prácticas de la enseñanza en el marco de la formación y la especialización docente. Se retoma la noción de enseñanza poderosa integrando como rasgos la co-creación-co, el carácter central de la experimentalidad de cara a la construcción de conocimiento didáctico contemporáneo y el reconocimiento de poner el cuerpo colectivo en movimiento en el centro de las prácticas de la enseñanza como rescate de lo humano en los escenarios de artificialidad creciente.

› Cinco hitos en un cuarto de siglo

El tan esperado y anunciado siglo XXI trajo incluso más novedades que las que esperábamos quienes nos dedicamos a la tecnología educativa. El siglo XX fue el contexto de surgimiento de un campo que en resumidas cuentas tuvo dos derivas: la traslación de los medios de comunicación de masas (el cine, el diario, la radio y la televisión) a las prácticas de la enseñanza y el aprendizaje y los intentos de mejorar el sistema educativo a partir de su tecnologización basada originalmente en el conductismo y luego, con mucho énfasis, en la teoría de sistemas (Poloniato, 1994). Estas posiciones nos llenaron de supuestos erróneos que todavía es difícil desarmar: “la tecnología mejora la educación”, “es posible separar medios de fines”, “las herramientas pueden ser buenas dependiendo de para qué se usen” y “las tecnologías motivan a los estudiantes” son algunos de los más frecuentes y resistentes. Mucho del análisis tuvo y sigue teniendo que ver con posiciones binarias que se resumen en las ideas de tecnofilia y tecnofobia.

Si tuviera que decir qué nos dejó de bueno el siglo elegiría la posibilidad de democratización que las prácticas educativas que incluyen tecnologías pueden traer a las políticas, el sistema y las instituciones educativas. Esto va desde las radios educativas en ámbitos rurales a las universidades abiertas y a distancia, entre otros ejemplos múltiples.

Sobre ese telón, ¿cuáles fueron las novedades del siglo XXI? Se trata del despliegue de ciertas tendencias culturales que, con la impronta de una aceleración creciente, configuran hitos de cara a nuestras preocupaciones educativas.

¹ Profesora Titular Regular de Educación y Tecnologías. Directora de la Carrera de Especialización y Maestría en Tecnología Educativa.

El primer hito tiene que ver con la irrupción en la entrada del siglo de la “galaxia internet”, una sociedad en la que las principales actividades están atravesadas por esta red de redes (Castells, 2001) con lo que eso conlleva: la diferencia entre estar o no conectado tiene implicancias fuertes a la hora de estar o no incluido, lo cual sienta los pilares para la noción de derecho en torno de la inclusión digital. En este punto es necesario subrayar que las tramas de construcción de conocimiento disciplinar empiezan a estar atravesadas por las entonces denominadas tecnologías de la información y la comunicación, tal como lo pudimos documentar en nuestro trabajo con los docentes que a partir de ese reconocimiento incluían tecnologías de modo genuino en sus clases (Maggio, 2012). **Cambiaron las formas en que se construye el conocimiento.**

El segundo hito tiene que ver con el emerger de un nuevo sujeto al que Serres (2013) denomina Pulgarcita, que con el teléfono celular en la mano tiene otra cabeza, a la que no le interesa el docente que oraliza lo escrito, que sigue siendo habitual en las aulas. La presencia de Pulgarcita en todos los niveles del sistema nos interpela y como bien señala Serres: “Ya nadie necesita a los portavoces de antaño, salvo si uno, original y raro, inventa” (2013: 48).

Inventar en este contexto significa poner en tensión modos de hacer clásicos —sí, esos que vienen del siglo pasado— en los que la explicación del saber construido antes de que el acto pedagógico ocurra es hegemónica, acompañada por procesos lineales de aplicación de lo transmitido y su verificación simplista y mecánica en evaluaciones. **Cambió la cabeza de quienes educamos.**

El tercer hito integra los anteriores en el movimiento más amplio de una revolución mental que empezó a gestarse el día que dejamos de jugar al metegol y empezamos a jugar *Space Invaders* (Baricco, 2019) y que se profundizó con la puesta a disposición a escala de los teléfonos celulares inteligentes que liberaron la experiencia en la superficie de una pantalla (Ibíd.). Eso inicia “el juego” que transforma la realidad agregándole un motor virtual al motor físico (Ibíd.). ¿Acaso captamos esto en nuestras prácticas educativas? **Cambió la realidad.**

El cuarto hito es desatado por la pandemia de COVID-19 en 2020, que nos empuja hacia una digitalización acelerada en contexto de encierro y aislamiento social, en todos los ámbitos de la vida incluida la educación. Un accidente normal (Costa, 2021) de escala global del que salimos distintos. Híbridos, podríamos decir, por efecto de una mutación que nos hizo comprender la revolución mental de golpe. La creación mítica (Baricco, 2021) que necesitábamos para entender la revolución mental de nuestro tiempo. **Cambiamos nosotros.**

¿Nuestras prácticas de la enseñanza acusaron recibo de los sucesos? En el transcurso de la pandemia es posible reconocer que las prácticas se ejercieron en condiciones muy alteradas que trajeron algunos movimientos interesantes y algunos aprendizajes de la emergencia aún se están consolidando, aunque otros pueden haber vuelto atrás en el retorno a la presencialidad plena (Maggio, 2022; 2023). En cualquier caso, nosotros cambiamos. La pregunta sobre si lo hicieron nuestras prácticas sigue siendo motor de investigaciones en curso.

Cuando estábamos tratando de recomponernos llegó un nuevo hito: el despliegue a escala global de la inteligencia artificial generativa, que nos permite interactuar en lenguaje “natural”. Con niveles de adopción de una rapidez inusitada, la inteligencia artificial generativa se mete —como lo hizo en su momento Internet— en la trama de las prácticas económicas, sociales, culturales y, evidentemente, educativas. ¿Cómo lo hace en estas últimas? Mientras desde las políticas y las instituciones se trata de entender el asunto y los docentes pioneros hacen —una vez más— sus experimentos, la puerta grande la abre el estudiantado que advierte rápidamente

que con las aplicaciones disponibles en sus teléfonos celulares pueden resolver la mayor parte de las tareas escolares de una manera *bastante* adecuada, ya sea que se trate de un trabajo práctico de quinto grado de escuela primaria o de una tesis de posgrado. Un cambio voraz en el corazón del sistema. ¿Qué haremos con nuestras prácticas en este caso?

› Haciéndonos cargo

Las prácticas de la enseñanza

Las posiciones frente a cómo abordar las tendencias culturales emergentes desde las prácticas de la enseñanza van desde la negación y la nostalgia hasta el optimismo desatado y la moda. Uno de los análisis más lúcidos lo planteó Cuban (2001) cuando sostuvo que en el siglo pasado se produjeron ciclos de adopción que se iniciaban con grandes expectativas en las nuevas tecnologías, seguían con enorme esfuerzo de puesta a disposición, derivaban en escaso uso y recriminaciones cruzadas entre los actores involucrados. Sin embargo, hace tiempo sostuve que este juego cambia cuando en este siglo estamos hablando de derechos y de transformaciones de alcance epistemológicos, que le caben a la educación por el propio reconocimiento del tiempo histórico en el que se inscribe. Con esta mirada propuse un enfoque que denominé de didáctica en vivo (Maggio, 2018) y que sintéticamente consiste en comprender profundamente las tendencias culturales emergentes —eso incluye “meterse” en ellas—, explorarlas en el marco de propuestas experimentales en las prácticas de la enseñanza para entender sus posibilidades, alcances y límites y documentar y estudiar esas experiencias para construir conocimiento didáctico contemporáneo. Todo esto teniendo claro que en el momento en que hayamos logrado consolidar las categorías de análisis lo más probable es que hayan emergido otras tendencias culturales y así sucesivamente, razón por la cual hay que seguir haciendo este ejercicio “en vivo”.

¿Es posible expandir este enfoque para capturar las tendencias culturales que emergen en torno de la inteligencia artificial generativa? Sí, en tanto se trata de un objeto cultural lo suficientemente relevante —y a la vez potente en los mencionados términos del *hackeo*— como para considerar. Digamos que nos costó reconocer los cambios que viene planteando el siglo, pero este —al menos por el momento— tiene una fuerza bastante arrolladora y difícil de dimensionar. De esto se deriva la importancia de experimentar en el plano de las prácticas de la enseñanza —incluso se trata de una acción en espejo con las exploraciones estudiantiles— como camino a la comprensión profunda, al rediseño cuando corresponda y a la construcción de posiciones críticas, éticas y soberanas.

Me temo, incluso, que el enfoque se queda corto. Los alcances de la inteligencia artificial generativa y su refinamiento creciente operan sobre todo el saber construido, que puede alcanzarnos en las más diversas formas y expresiones en tiempos más cortos que los que hubiéramos imaginado. ¿Cuál es, entonces, la distinción? Propongo que asumamos la construcción de lo original como un motor de las prácticas de la enseñanza que puede expresarse en la creación de condiciones para que emerjan preguntas inéditas, saberes contemporáneos, soluciones creativas, intervenciones colectivas o aquello que tenga sentido para el nivel de enseñanza y el área de conocimiento acorde con las finalidades educativas.

La formación y la especialización docente

El abordaje de didáctica en vivo tiene connotaciones específicas en la formación y la especialización docente. Para plantearlas permítanme sostener esta posición a manera de hipótesis: gran parte de la didáctica que se enseña en la formación de base y en la especialización docente es conocimiento construido en el siglo pasado o bien en este, pero haciendo caso omiso de las tendencias culturales emergentes. Incluso con esta inscripción reconozco su profundo valor histórico y considero que es en ese carácter debe ser enseñado, coadyuvando a la comprensión de las bases epistemológicas del campo. Dicho esto, considero que resulta urgente abordar las prácticas de la enseñanza en las escenas contemporáneas e incluso construir esta actualidad del campo en esfuerzos de colaboración que pueden perfectamente derivar de la construcción colectiva de conocimiento didáctico en las aulas de la formación y/o la especialización docente. Esto implica reconocer que un tiempo espacio que, incluso antes y por fuera de las prácticas y residencias, resulta el más propicio para la exploración y experimentación de esas propuestas rediseñadas que tensionan las persistentes lógicas de la didáctica clásica en favor de otras formuladas a partir de una comprensión profunda de las transformaciones sociales, culturales, epistemológicas y disciplinares que viene trayendo el siglo.

Desde el primer día de la formación docente es posible empezar a jugar y crear propuestas hacia adentro de las propias aulas de la formación o bien hacia afuera con foco en las aquellas del sistema educativo a partir de la pregunta: ¿qué es lo poderoso hoy a la hora de enseñar?

En su momento sostuve que la enseñanza poderosa posee una serie de rasgos: está pensada al modo de la disciplina, ofrece una mirada actual sobre el campo de conocimiento que es objeto de la enseñanza, está construida en tiempo presente en términos didácticos, ayuda a mirar en perspectiva y comprender otros puntos de vista y conmueve, hace que salgamos de clase distintos de como entramos (Maggio, 2018). Hoy sostengo que tenemos que pensar en otros rasgos que den cuenta de este momento de la historia y las complejidades que necesitamos comprender y abrazar. A modo de ejercicio propositivo presentaré tres.

El primer nuevo rasgo está definido a la necesidad de crear originalmente, tanto con otros como con esas alternativas que devengan de las tendencias culturales emergentes, hoy especialmente la inteligencia artificial generativa. Esto me lleva a formular la idea de una co-creación-co. En la formación docente esto podría ser, por ejemplo, la creación de un abordaje, una estrategia, un conjunto de materiales o una aplicación para mejorar la comprensión de ciertos temas considerados difíciles en áreas específicas. No se trata de usar lo dado, sino de inventar algo nuevo.

Un segundo rasgo se vincula con la experimentación de diseños didácticos alternativos, que integran tendencias culturales. La puesta en juego de estas propuestas en las prácticas debe ser objeto de documentación, análisis y reconstrucción a los efectos de la formulación de categorías de análisis que enriquezcan el conocimiento didáctico actual. Las aulas de la formación y/o la especialización docente son el mejor lugar en el que incubar esas construcciones, en situaciones de codiseño con los estudiantes, ya sea de cara a lo que sucede al interior del nivel o en articulación con las aulas del sistema educativo. Ya no se trata de “aplicar” el saber didáctico existente —insisto, en muchos casos creado con mucha anterioridad— sino de desprenderlo en una acción metodológica rigurosa de la implementación de prácticas rediseñadas.

Un tercer rasgo busca interpelar los horizontes de artificialidad creciente a los que parece que avanzamos cada vez más rápidamente. Ello requiere que pongamos toda nuestra humanidad en primer lugar, teniendo claro que nuestros cuerpos son lo más humano que nos está quedando. No me refiero a nuestros cuerpos aquietados y aislados tanto por efecto de las pantallas como en las aulas. Pienso en nuestros cuerpos en movimiento, deseantes, performando, amorosos y colectivos. Ir hacia aquí también requiere de profundos rediseños didácticos.

Quiero subrayar que las articulaciones que favorecerían la puesta en juego de propuestas con estos rasgos no suelen encontrarse en las materias o cursos de “nuevas tecnologías” o semejantes, en general más enfocados en cuestiones técnicas o instrumentales y en soluciones digitales más complejas, en los mejores casos. Aunque eso sucediera, no alcanzaría porque lo que está en tensión y necesitamos *aggiornar* son los enfoques didácticos a partir de una comprensión profunda de las transformaciones del siglo que están abriendo tensiones inéditas en las prácticas de la enseñanza. Comprender el sentido político de esta cuestión puede alentar, y de eso se trata centralmente, que llevemos adelante prácticas más inclusivas.

El “hacernos cargo” que planteo, tanto en el plano de las prácticas de la enseñanza en general como en aquellas específicas de la formación y la especialización docente, son solo algunas alternativas preliminares que consideramos necesario discutir y alentar en las políticas y las instituciones de modo tal de alentar y favorecer prácticas rediseñadas como camino privilegiado para la construcción de un conocimiento didáctico replanteado que este tiempo requiere con sentido de urgencia, como camino para seguir soñando con transformaciones que ofrezcan horizontes de inclusión en sociedades tremendamente complejas e injustas. ■

› Referencias

- › Baricco, A. (2019). *The Game*. Anagrama.
- › Baricco, A. (2021). *Lo que estábamos buscando*. Anagrama.
- › Castells, M. (2001). *La Galaxia Internet*. Plaza & Janes Editores.
- › Costa, F. (2021). *Tecnoceno. Algoritmos, biohackers y nuevas formas de vida*. Taurus.
- › Cuban, L. (2001). *Oversold & underused. Computer in the classroom*. Harvard University Press.
- › Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza*. Paidós.
- › Maggio, M. (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. Paidós.
- › Maggio, M. (2022). Esclerotización o salto hacia adelante. Prácticas de la enseñanza en la universidad emergente de la pandemia. *DIDAC*, 80, 62-69.
- › Maggio, M. (2023). *Híbrida. Enseñar en la universidad que no vimos venir*. Tilde.
- › Poloniato, A. (1994). “Agotamiento del paradigma interdisciplinar de la Tecnología Educativa. Búsqueda de nuevas síntesis”. Ponencias del Seminario Internacional de Tecnología Educativa. Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa.
- › Serres, M. (2013). *Pulgarcita*. Fondo de Cultura Económica.

La formación docente ante los laberintos de la IA

Alejandro Spiegel | Departamento de Ciencias de la Educación y Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires

› Introducción

Nuestro presente y, especialmente, nuestro futuro será atravesado por la IA (Inteligencia Artificial), con versiones cada vez más poderosas y variadas. Tanto la utilización actual como las futuras presentan desafíos variados, verdaderos laberintos, que resulta necesario evaluar y pensar, para visibilizar las oportunidades de decisión que se tienen. Y la fascinación, tanto de quienes usan sus aplicaciones como la de quienes las producen y promueven, no parece ser el mejor punto de partida para estos análisis. Por ello, creo que son las instituciones educativas las que deberían formular y visibilizar interrogantes al respecto para acercarlos a las nuevas generaciones.

Nunca hubo más información publicada en la historia del hombre. Nunca hubo tantos dispositivos a la mano de las personas para poder acceder a esa información. Aún tomando en cuenta las distintas brechas socioeconómicas, como la digital, hoy los teléfonos móviles llegan a las manos de muchísimas personas. Y seguirán llegando a lo largo de los próximos años. En otros términos, aunque sigan o, incluso, se ensanchen muchas de estas brechas que nos hieren, estas tecnologías seguirán llegando a más manos y renovándose a gran velocidad. Y esto es así porque la proliferación de estos dispositivos es condición relevante para uno de los mercados más poderosos del mundo: el de los productos informáticos y, a la vez, condición necesaria para el desarrollo de la IA por todos los datos que brindamos.

Mientras tanto, el acto de educar implica intrínsecamente futuro. Si por alguna calamidad no hubiera futuro no tendría sentido aprender. En este sentido, me gustaría retomar una de las ideas de Hannah Arendt (2020). Ella decía que educar es hacer lugar a las nuevas generaciones. ¿Hacer lugar? Si, preparar a los estudiantes para hacerse cargo del mundo que les dejaremos los adultos.

Durante mucho tiempo, este “hacer lugar”, aun con sus complejidades, fue más sencillo que hoy, comenzando a transitar el segundo cuarto del siglo XXI. Es que, ¿para qué futuro los prepararemos? ¿Qué características tendrá ese futuro? ¿Qué cambiará, qué desaparecerá, qué nuevas entidades y configuraciones surgirán, en ese futuro atravesado —como lo estará— por la IA?

› Una vida cotidiana surcada por soledades interactivas

La participación en redes sociales —*Whatsapp*, *X*, *Instagram*, etcétera— dan la sensación de estar acompañados, de estar con otros. Sin embargo, las pantallas nos brindan todo aquello que nos brindan, pero en una soledad inevitable, determinada por la relación 1 a 1 persona-pantalla. Y esas mismas pantallas enseñan sin que nos demos cuenta. Por ejemplo, a usar las diferentes aplicaciones: qué y cómo hacer con ellas. Y esta facilidad, esta transparencia (Scolari, 2004) fue condición necesaria para su difusión masiva.

Como sostenía White (2006), buena parte de las personas están demasiado cerca de las pantallas —específicamente, de sus teléfonos móviles—, todos los días, durante mucho tiempo y en múltiples prácticas sociales de su vida cotidiana. Y esta intensidad de uso se ha naturalizado (Bourdieu, 1999) por su uso masivo. Además, no se paga dinero a cambio de una gran cantidad de servicios muy valorados y percibidos casi como necesarios. La suma de esta gratuidad monetaria y la transparencia (Scolari, 2004) genera una sensación de comodidad, incluso de libertad para hacer, comunicarse, divertirse, etcétera, que no van muy de la mano con el sentido crítico y, en cambio, se acercan a la noción de que no hay nada que merezca en sí mismo ser pensado. De este modo, el diseño interactivo de sus productos orienta hacia un modo particular de hacer, conocer y relacionarse que, de hecho, ha modificado muchas de las prácticas sociales (Spiegel, 2017).

Entonces, no es raro que White (2006) proponga alejarse y tomar distancia de las pantallas justamente para poder pensarlas. Es que interactuando en soledad y “demasiado cerca” de estos dispositivos, mientras se usa y disfruta de sus productos —hoy también de la IA— es poco probable cuestionarse por el origen, sus impactos y los “por qué” del diseño de estos dispositivos. Más aún cuando estas interacciones van al ritmo de la velocidad informática, que tampoco se lleva de maravillas con las lentitudes necesarias para reflexionar, evaluar consecuencias, etcétera.

Todas estas cuestiones no se piensan ni se imaginan estando solos y “demasiado cerca” de las pantallas, mientras se disfruta de la comodidad que proveen.

› Los laberintos de la IA

Estas interrogaciones necesarias me fueron llevando a otras y en otro trabajo (Spiegel, 2024) propuse pensar en cinco laberintos, grandes desafíos relacionados con la IA, a los que ya nos enfrentamos o nos enfrentaremos en un futuro cercano. Estos son:

1. Los sesgos de la IA. Aciertos, errores y respuestas tendenciosas.
2. El reemplazo de personas por aplicaciones de IA en trabajos autónomos o en relación de dependencia.
3. La vida cotidiana convertida en datos procesables que dan lugar a clasificaciones que no conocemos, pero que luego nos influyen.
4. ¿Qué lugar tendremos en un mundo con individuos artificiales “más inteligentes” que nosotros? ¿Cómo controlamos hoy su desarrollo? ¿Quién tendrá el control en el futuro?
0. Sumar significativamente la IA a tus clases en escenas educativas en donde aporte para mejorar las oportunidades de aprendizaje.

Los dos primeros son fácilmente reconocibles en nuestra vida cotidiana. El primero alude a la supuesta objetividad absoluta, a la también supuesta eficiencia de la IA, cuando en realidad, pueden reconocerse variados sesgos, tanto en las respuestas de la IA generativa como en aplicaciones que ya están funcionando en oficinas públicas y privadas, como la policía y la selección de personal. Los sesgos configuran un límite a la objetividad y a la eficiencia de la IA, aunque, como bien se sabe, la preexisten. En todo caso, son más complejos de identificar, ante la presunción de eficiencia y objetividad. Es que producto de la inmensa capacidad de procesar una gran cantidad de datos, se presume que las respuestas de la IA son eficientes, o sea, rápidas, correctas y objetivas. Y sería muy relevante formular preguntas como, justamente, ¿hasta qué punto los resultados provistos por la IA son correctos y objetivos? Y, más allá de esta respuesta, ¿son los únicos resultados? ¿qué características tienen? En otros términos, ¿es la eficiencia un valor absoluto o debiera revisarse desde los saberes relacionados con el contenido específico y también, por ejemplo, con consideraciones éticas?

Esta presunta eficiencia está sustentada en algoritmos que ponderan y deciden de acuerdo a criterios tan insondables como definitivamente escritos por personas que reciben una remuneración y siguen instrucciones de las empresas de IA que los contratan, que invierten miles de millones de dólares en desarrollar y sostener todo lo necesario para que funcione la IA, por ejemplo, en cada uno de los dispositivos móviles que ya forman parte de la vida de cada persona.

De hecho, hay grupos de especialistas y hasta movimientos sociales que alertan sobre el sesgo y luchan por sus consecuencias en distintos lugares del mundo, por ejemplo, respecto a los sesgos vinculados con el género con el color de la piel y con las diferentes formas de vestirse o de actuar.

El laberinto dos ya impacta en diversas profesiones y trabajos en organizaciones, y la discusión podría comenzar acerca de los criterios que se toman para estos reemplazos, si parará en algún momento, a quiénes involucrará, y qué pasará con esas personas y con sus familias.

Mientras tanto, el tercer y cuarto laberinto son más brumosos, no son tan evidentes por distintas razones y con un factor común: justamente, no se ven a simple vista. El tercer laberinto porque son procesos informáticos que ocurren detrás de las pantallas y sólo aparecen enmascarados en sugerencias y propuestas que hacen las aplicaciones a las personas, mientras que el cuarto son desarrollos de IA que aún están en proceso no tan silenciosamente, que no han salido de los laboratorios que los producen, y que se corresponden con posturas a favor y en contra, ya visibles en publicaciones, grupos de interés y, en diversos formatos, en Internet.

El tercer laberinto incluye las sucesivas clasificaciones en las que silenciosamente la IA ubica a cada persona a partir de que su vida cotidiana es convertida en datos procesables. El producto de estos procesos, por ejemplo, son las ofertas de noticias que recibimos en redes sociales, las posibles relaciones que nos sugieren, las películas o canciones que nos ofrecen. Todas estas “ofertas” que llegan a las pantallas y con frecuencia crean la sensación de comodidad, de una especie de Gran Hermano bueno que conoce gustos preferencias y hace lo posible para ahorrar tiempo y brindar mejores servicios. Entonces, resulta relevante formular algunas preguntas: ¿Cómo es el polinomio o la combinación de las clasificaciones de cada persona a partir de los datos que produce continuamente? ¿Qué usos se hace de esa información? ¿Cómo se modifican sus propias prácticas sociales a partir de las ofertas de productos, servicios, relaciones que recibe cotidianamente?

En cambio, el laberinto cuatro aborda los desafíos a futuro, no sólo a nivel personal sino social. Y más aún: a nivel de raza humana. Es que la potencia de la IA sigue aumentando y todo indica que pronto se conocerán versiones con distintos niveles de autonomía y con mucho más amplias posibilidades de aplicación. O sea, una IA que no sólo “sirva” para un número acotado y bien definido de tareas (como el *ChatGPT* o el identificador facial que nos da acceso a nuestro teléfono o a nuestra aplicación bancaria), sino que se amplíe y mucho el campo de los propósitos y decisiones que pueda tomar.

Como ya se anticipó, hay algunos que miran fascinados y que esperan con los brazos abiertos estos desarrollos, incluso para reemplazar a los seres humanos en muchas de las decisiones que hoy toman. Sin embargo, vale la pena problematizar este desarrollo y volver a cuestionarse respecto a si su aplicación sumará al progreso humano o si, por el contrario, nos propondrá escenarios de obediencia a las decisiones que tome la IA. Nuevamente, ¿hasta qué punto se deciden delegar estas decisiones? Y, más generalmente, ¿cómo es el futuro que se desea para esta y las futuras generaciones? Al respecto, la ciencia ficción brinda variados recursos para pensar y evaluar. Mucho de lo allí imaginado ya está aquí o está llegando.

El quinto y último laberinto o desafío se propone como “número 0” porque es prácticamente el único que, a priori, aparece en las instituciones educativas como mandatorio enfrentar. A sabiendas que muchos estudiantes y no pocos docentes ya usan la IA generativa, prácticamente la única pregunta que, en general, surge es ¿cómo usar estas aplicaciones en el aula?

Es más, no son pocos los que consultan al mismo *ChatGPT* para qué actividades educativas podría utilizarse. Así, lejos de considerarlos verdaderos desafíos, los viejos problemas que reverdecen al ritmo de la IA son cómo identificar respuestas “copiadas y pegadas” en los trabajos de los estudiantes o, en el mejor de los casos, “cómo no quedarse atrás”, usando alguna aplicación de IA adecuada a la disciplina que se enseña. En este sentido, sería importante que no se yuxtaponga la IA, el lugar y las respuestas de sus aplicaciones, con el saber pedagógico del docente. Los desafíos educativos, los interrogantes, deberían transitar por cuándo vale la pena usar una aplicación (y no usarla solamente porque es “lo nuevo”), cuándo agrega o suma mejores oportunidades de aprendizaje a los estudiantes.

Sería relevante visibilizar y analizar en clase los primeros cuatro, reconocerlos, pensar y ofrecer opciones para “hacer algo” al respecto.

› La centralidad de la escuela en tiempos de IA

Desde el siglo pasado, ante cada nueva tecnología digital y respecto a la educación formal, como bien plantea Sancho (2009), se han escuchado promesas de transformaciones extraordinarias que terminaron en convertirse en promesas rotas.

Hoy, con la combinación de difusión masiva y de fascinación respecto a la IA, nuevamente parece que lo único relevante —y supuestamente inevitable— parece ser cómo usarla en clase. En este caso, además, algunos maestros suman: ¿cómo me puede ayudar en mis tareas docentes, en la planificación, en la producción de materiales, y hasta en la corrección de trabajos de los estudiantes?

También, como con las anteriores tecnologías digitales, suele escucharse “tendríamos que capacitarnos primero en las herramientas para decidir luego cómo usarlas”, acompañada por la tensión (¿competencia?) entre los saberes que tienen o podrían construir con relativa facilidad los estudiantes y las habilidades que podrían lograr con estas capacitaciones.

Mientras tanto, los y las jóvenes de hoy aprenden a usar estos productos en red con sus pares o soles, con algún video tutorial. Entonces, surge un interrogante relevante: ¿qué podríamos enseñarles que no sepan y no puedan aprender solos? Claramente, nada técnico u operativo.

Con tanta información publicada y ahora con productos de IA que la siguen reproduciendo permanentemente, en términos de Meirieu (1998), respuestas sobran; faltan interrogantes que interpelen y aviven la curiosidad por conocer de los estudiantes, que se conviertan en desafíos para buscar sus respuestas entre tanta información. Luego, habría otro tipo de interrogantes, los que hagan foco en aquello que no enseñan las pantallas o que no se aprende o se piensa en esas soledades interactivas marcadas por la velocidad. Una velocidad naturalizada que pareciera nos acerca más a la de los *chips* que a la de nuestros modos más característicos de pensar: es que la imaginación o la reflexión, por ejemplo, requieren tiempos, lentitudes que, en general, “no se llevan bien” con las prácticas sociales que desarrollamos frente a las pantallas (Spiegel, 2017).

De ahí la relevancia de nuestras escuelas y de los tiempos que ofrece para aprender en grupo y con una maestra al lado. Esas mismas aulas criticadas por su supuesta anacrónica antigüedad, hoy se constituyen en uno de los únicos escenarios para hacer lugar a las nuevas generaciones, para visibilizar estas cuestiones, que identifiquen las oportunidades de participación ciudadana, explorando opciones y vinculándose con los movimientos sociales que ya lo están haciendo.

› Los desafíos para la formación docente

¿Cómo debiera prepararse a los y las docentes para que puedan abordar estos desafíos? En primer lugar, sería muy importante que se enseñara a tomar distancia de las pantallas, una distancia justa (Ricoeur, 2001), que permita pensar y reconocer impactos actuales, cómo las IA continúan modificando nuestras prácticas sociales (Spiegel, 2017) y preguntarse, por ejemplo, si el desarrollo tecnológico implica necesariamente el desarrollo humano.

Luego, creo que desde su formación debiera promoverse el reconocimiento y la inclusión de los saberes de los estudiantes relacionados con las tecnologías digitales para integrarlos, sumarlos a su clase (Spiegel, 2020a). Esto que a priori podría parecer sencillo, se contrapone con la vieja idea de enseñar solo con una serie de fuentes preseleccionadas y válidas.

En este punto, me parece relevante decir que, lejos de supuestos nuevos roles como el de “facilitador” u “orientador” de sus estudiantes, desde hace muchos años sostengo la relevancia de un docente protagonista y compositor (Spiegel, 2010) de sus clases. Una composición que siempre, pero especialmente en estos tiempos, tendría que incluir las voces de sus estudiantes. En este marco, sería muy bueno que puedan pensar críticamente los futuros posibles, imaginarlos y empezar a construirlos más allá de la fascinación que producen y producirán las nuevas aplicaciones de IA, de la comodidad que seguirán ofreciendo y del sentido común que relaja y debilita el sentido crítico.

El futuro, en el que vivirán nuestros docentes y sus estudiantes, será diferente, líquido, arenoso. No va a ser fácil (ya no lo es) que los saberes relevantes sean estables, que los trabajos sean los mismos y que duren mucho tiempo, ni siquiera que las funciones posibles de la IA, los roles de la IA, sean los mismos que reconocemos hoy en día.

Entonces, creo que la formación docente debiera incluir la gestión de la incertidumbre y la resignificación de una autoridad que ya no se apoyará en el saber totalizador de lo que se enseña, sino también en la capacidad para considerar, analizar, incluir e integrar los saberes y capacidades de sus estudiantes relacionados con el uso de la IA, formular interrogantes relevantes, desafíos cognitivos, y protagonizar procesos de enseñanza en donde también se incluya su propio aprendizaje inevitablemente inconcluso.

Desde hace casi medio siglo que ingresaron las primeras computadoras a las aulas y nunca los estudiantes esperaron que los maestros dominaran la tecnología en cuestión y, mucho menos, que supieran usarla mejor que ellos. En cambio, hay muchas experiencias que dan cuenta del entusiasmo que mostraron cuando les consignaron usos significativos, que los desafiaran, a incluir sus propios saberes en la construcción de sus aprendizajes. Y propongo desarrollar estas interacciones en un escenario de confianza mutua: en las preguntas que formulen los estudiantes, en las respuestas que brinden los docentes, aún aquellas que prometan más estudio o indagación.

Con mucha frecuencia resurge la vieja sensación de debilidad de los docentes respecto a los saberes de sus estudiantes en el manejo de cada nueva tecnología digital (Spiegel, 2017; 2020b), hoy la IA, alimentada y sustentada por la recurrencia y la adopción de categorías como *nativos e inmigrantes digitales*, *generación X*, *Y*, *millennials*, *centennials*. En cambio, no se trata de saber “eso mismo que ya saben” los jóvenes, sino de valorizar y fortalecer el saber pedagógico y disciplinar y de activar a los estudiantes y a sus saberes (Spiegel, 2020a); consignarles tareas en las que sean ellos quienes provean las aplicaciones y las soluciones de IA para que luego se analicen en clase. Activarlos en el sentido de ponerlos en movimiento, valorando lo que saben y pueden hacer y, luego de su evaluación, si fuera el caso, incluir y valorizar sus aportes, patrimonializándolos como materiales de estudio tan válidos como los que se había seleccionado previamente.

En este mismo sentido, también sería importante que se piense junto con los estudiantes acerca de cuándo y cómo usan las herramientas de IA para estudiar fuera de clase. El objetivo de este análisis compartido no es meramente alertar por las posibles inexactitudes de las respuestas de la IA, sino reflexionar acerca del lugar que toman respecto a estas respuestas: si delegan o tercerizan la responsabilidad de autoría en sus producciones o si toman a la IA como un colaborador para la realización de su tarea. Es que solos frente a la pantalla o aún conectados con sus grupos de afinidad no se construyen criterios para elegir y aprovechar el potencial de la herramienta adecuada para resolver un problema; tampoco “demasiado cerca” de la pantalla se visualizan las dimensiones éticas de la autoría de un trabajo ni las oportunidades de hacer un trabajo hipotéticamente mejor con la ayuda de la IA.

Por lo tanto, la formación necesaria para los futuros docentes trasciende largamente el uso de IA en las clases para —hipotéticamente— mejorarlas, mencionadas en el laberinto “numero 0” (Spiegel, 2024). Incluye además el liderazgo en el análisis y la reflexión respecto al desarrollo de la IA, los impactos actuales en las distintas dimensiones de la vida cotidiana, la modificación de las prácticas sociales Spiegel (2017), e implica visibilizar los desafíos de los otros laberintos que la IA trae consigo.

También sería relevante que los futuros docentes reconozcan el derecho que tienen ellos y sus estudiantes a acceder a información relevante que no le ofrecen sus pantallas, como la existencia de movimientos sociales (Diez Rodríguez, 2003; Ricaurte Quijano, 2022) en distintos lugares del mundo que escriben, producen contenidos, organizan eventos y acciones, que ponen en cuestión la IA y, de esta forma, visibilizar que no todos hacen ni piensan lo mismo: que hay muchos que alertan acerca de aspectos que no son tan bellos ni fascinantes, y creen que con información y participación ciudadana sí puede cambiarse su diseño actual y su impacto futuro.

Sería deseable que los estudiantes se sientan interpelados por estos desafíos y, como plantea Feenberg (2009), son las instituciones educativas las que pueden visibilizar esta potencialidad democrática, esta oportunidad de participación que efectivamente tienen para reorientar o intervenir en el desarrollo tecnológico. Es que tienen derecho a saber, imaginar y decidir cómo participar de la construcción de su futuro, en este caso, por ejemplo, en la discusión de principios y regulaciones del desarrollo de la IA.

› A modo de cierre

La sociedad actual y las generaciones venideras necesitan que las instituciones educativas se involucren con el análisis crítico de la IA, las motivaciones de su desarrollo, sus diversos impactos en las prácticas sociales, los posibles escenarios futuros y, especialmente, las oportunidades de intervención ciudadana para participar en la conformación de dichos escenarios. Para ello, resulta necesario formar a los docentes a tomar distancia de las pantallas que permita el análisis crítico y la formulación de interrogantes, para que luego puedan hacerlo con sus estudiantes, ya que esta distancia no se consigue en soledad, en un grupo de amigos ni es muy frecuente en el seno de las familias, en donde cada vez más tiempo se dedica a que cada uno interactúe con su propia pantalla.

Creo que también sería necesario formar a los futuros docentes para que puedan analizar los diferentes laberintos que presenta la IA y cómo presentarlos a sus estudiantes en los marcos presenciales y aun virtuales de las instituciones educativas. En este contexto, también integrar las voces y las acciones de los movimientos sociales

En definitiva, deberíamos enseñarles a hacer lugar a las nuevas generaciones para un futuro incierto, visibilizando lo que no aparece en soledad, lo que no ofrecen las pantallas. Lo que no se busca porque no se sabe que existe; aquello que no se habla pero que ya ocurre. En este sentido, tenemos derecho a imaginar el futuro. Y a ofrecer a nuestros estudiantes oportunidades para hacerlo. Un futuro que estará atravesado por la IA. En donde se necesitarán ciudadanos que vayan más allá del mero uso, un uso que será cada vez más masivo, fácil y cambiante.

Por ello, creo que es necesario que se incluya la incertidumbre en sentido amplio: que los contenidos, los recursos y las estrategias no cierren nuevos aportes. De hecho, reitero, propongo integrar los saberes de los estudiantes, abriendo las ventanas del aula para activar estos saberes, para valorarlos e integrarlos.

¿Qué trae consigo abrir las ventanas para que entren los saberes de los estudiantes? Construir nuevas formas de liderar un aula cuando los conocimientos no son estáticos ni únicos. Seguramente habrá preguntas que incomoden, frente a las que nosotros también tendremos que investigar y analizar respuestas posibles. Y formulando interrogantes que los estudiantes tengan que resolver, habilitando sus propias preguntas y sus respuestas, sean las que sean.

Como ya se dijo, no hay otras instancias que las instituciones educativas para que a partir de buenos interrogantes, les estudiantes encuentren indicios y, a la vez construyan “el hilo de Ariadna” para salir de los laberintos que presenta la IA. Efectivamente, las aulas deberían alojar estas cuestiones y “hacer lugar” a les jóvenes, que son quienes aún pueden intervenir en los futuros que hoy se vislumbran.

Para hacerlo, la formación debiera crear condiciones para que les docentes desarrollen nuevas capacidades y los criterios adecuados, por ejemplo, para convivir con la incertidumbre, para construir una autoridad y un protagonismo que no se perciba amenazado con los saberes de les estudiantes o al ser interpeladas por no conocer nuevas fuentes de información.

¿La ventaja? Serán clases interesantes, burbujeantes, con estudiantes participando, preguntando y buscando respuestas. Y más importante aún: preparándose para el futuro que viene. ■

› Referencias

- › Arendt, H. (2020). *La condición humana*. Austral.
- › Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones pascalianas*. Anagrama.
- › Díez Rodríguez, A. (2003). Ciudadanía cibernética, la nueva utopía tecnológica de la democracia. Millán J. y Morán, M. L. *Aprendiendo a ser ciudadanos. Experiencias sociales y construcción de la ciudadanía entre los jóvenes*. 193-218. Disponible [acá](#).
- › Feenberg, A. (2009). Ciencia, tecnología y democracia: distinciones y conexiones. *Scientiae Studia*, 7, 63-81.
- › Meirieu, P. (1998). *Frankenstein educador*. Laertes.
- › Ricaurte Quijano, P. (2022). Inteligencia artificial y la imaginación feminista descolonial. Inteligencia Artificial Feminista: hacia una agenda de investigación para América Latina y el Caribe. Editorial Tecnológica de Costa Rica
- › Ricoeur P. (2001). “Autonomía y Vulnerabilidad”. *Le Juste*, N°2. 85-105.
- › Sancho, J. (2009). La transformación de las tecnologías de la información y la comunicación en tecnología de la educación: componentes de un camino incierto. *Revista Diálogo Educativo*, 9, 28, 651-669. Disponible [acá](#).
- › Scolari, C. (2004). *Hacer clic*. Gedisa.
- › Spiegel, A. (2010). *Planificando clases interesantes*. Noveduc.
- › Spiegel, A. (Comp.) (2017). *Pantallas, derechos, cultura y conocimiento, Nuevos desafíos para las humanidades*. Eudfyl. Disponible [acá](#).
- › Spiegel, A. (Comp.) (2020a). PdM: Palabras de Maestro. Activación de saberes usando videos tutoriales. San Nicolás de los Arroyos: TecMovAE, UTN. Disponible [acá](#).
- › Spiegel, A. (Comp.) (2020b). Aulas y TIC. Viejos y nuevos desafíos pedagógicos. INFoD. Disponible [acá](#).
- › Spiegel, A. (2024). *Inteligencia Artificial: Ideas, propuestas y recursos para enseñar hoy pensando en el futuro*. Homo Sapiens.
- › White, M. (2006). *The Body and the Screen: Theories on Internet Spectatorship*. MIT Press.

“Tener una actitud de curiosidad cautelosa y prudente, que no renuncia a la crítica, es fundamental”. Una conversación con Inés Dussel

Adriana Fontana | Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires - Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba - Instituto Superior de Estudios Pedagógicos (ISEP)¹

Inés Dussel es investigadora en el Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav (México). Es egresada de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Es autora de numerosos libros y artículos sobre educación y pedagogía. Investiga sobre los efectos de la digitalización en las escuelas desde hace casi dos décadas, y siempre que puede participa en cursos de formación docente y trabajos con las escuelas. Es, también, una apasionada de la historia de la educación.

Esta entrevista fue realizada en el mes de agosto de 2025 de manera virtual.

A.F.: Hace alrededor de 20 años que estudiás sobre esa histórica relación entre tecnologías y escuelas. Sin embargo, te conocimos antes por tus libros y clases, más centrados en la historia de la educación. ¿Cómo fue que te empezó a convocar esta cuestión de las tecnologías hasta convertirte en una referente importante en la materia?

I.D.: Creo que el punto de conexión entre mi formación de historiadora y la preocupación por las tecnologías se dio a partir de mi tesis doctoral, que se centró en la historia de los uniformes escolares como tecnologías del cuerpo y como parte de un régimen de apariencias en la escuela. En ese abordaje, fue central el concepto de tecnologías de Foucault, que me obligó a pensar en la materialidad de lo escolar, especialmente en las formas en que se organizan los espacios, los cuerpos y los soportes en que circula el saber. En esa línea, por ejemplo, y mientras miraba cómo se habían vuelto obligatorios los guardapolvos blancos, me interesó empezar a mirar otras cosas que aparecían en las fotos, como el mobiliario y la iconografía de las escuelas (por ejemplo, qué cuadros podían colgarse en las paredes). De ahí surgieron las primeras tesis que dirigí cuando volví a Argentina después de mi doctorado, en 2001: una historia de los rituales escolares con bandera, que hizo Paty Amuchástegui; una historia de los pupitres escolares, que escribió Gabriela Trentín; y un estudio sobre los rituales escolares

¹ Es docente de Problemáticas de la Formación Docente I y II (FFyL-UBA) y de Pedagogía (FFyH-UNC), asignaturas de la carrera de Ciencias de la Educación de ambas universidades. Es directora del Instituto Superior de Estudios Pedagógicos (ISEP) en la Provincia de Córdoba. Investiga sobre la relación entre enseñanza y confianza en la construcción de la igualdad en la escuela (Tesis de Maestría, 2014). En esa línea, actualmente estudia sobre las operaciones pedagógicas en los nuevos entornos sociotécnicos de la formación docente.

patrióticos, que hizo Marisa Eliezer, que se interrogó sobre los espacios y la disposición de los cuerpos en las escuelas primarias en los años 2002-2003, años de crisis pero también de revitalización del nacionalismo, más popular y más horizontal, más de la camiseta de fútbol que de la solemnidad de la bandera.

Por eso, las tecnologías no son, desde mi perspectiva, solamente las computadoras, sino los artefactos y todo artificio con el que se organizan las prácticas. Sigo en eso a Foucault, que sostiene que las tecnologías no son solamente objetos, sino que pueden ser también aquellas técnicas del yo como la confesión y el examen, que toman formas materiales o concretas muy distintas (por ejemplo, exámenes escritos u orales, ensayos, cuestionarios, entre otros). Eso es algo que conecta con una noción que uso más ahora, que es la de entornos sociotécnicos, inspirada en el trabajo de Bruno Latour, que para mí da un paso más, porque permite pensar a las tecnologías no como artefactos o herramientas externas que están determinados por quien las usa, sino como parte de condiciones que nos configuran, como parte de redes—algunos pueden hablar de ecosistemas o configuraciones ecológicas— en los que importan las relaciones entre actores humanos y no humanos.

Pero vuelvo un poco atrás. El interés por lo digital empezó desde principios de los 2000. Tenía una compañera del doctorado en la Universidad de Wisconsin que estaba trabajando sobre las *e-literacies*, las alfabetizaciones digitales, que es un juego de palabras en inglés, porque *e-literacy* suena igual que *illiteracy*, analfabetismo. Me interesó lo que ella estaba indagando sobre cómo estaban cambiando los saberes básicos que tiene que ofrecer la escuela, y eso se conectaba con lo que yo había trabajado en mi tesis de maestría: la historia del curriculum de la escuela secundaria. Me interesó adentrarme en indagar qué nuevos saberes estaban circulando con estos cambios tecnológicos. Entonces, diría que desde distintos abordajes la conexión entre la historia y el interés por lo digital está presente desde hace tiempo.

Por otra parte, a principios de la década del 2000 empezamos, desde FLACSO y desde el CEPA, un trabajo sobre las nuevas alfabetizaciones, y especialmente sobre las pedagogías visuales, que dio lugar, entre otras cosas, al postítulo de Nuevas Alfabetizaciones en el CEPA (2002-2005) y a los seminarios de Educar la mirada (2005-2010) y cursos sobre pedagogías visuales en FLACSO. Empezamos trabajando las pedagogías visuales con la serie de videos "Iguales pero diferentes" y al principio los distribuimos con VHS y DVDs, que era caro y lento, pero diría que enseguida, ya en el 2005, empezó la presión por subirlos a plataformas; pensemos que YouTube se crea en 2005 y en 2006 lo compra Google, y ahí realmente se lanza. Cuando empezamos a subirlos, no había mucha conectividad en las escuelas y no alcanzaba el ancho de banda para ver o bajar videos, pero eso cambió bastante rápido, y desde ese momento era muy difícil pensar lo visual sin pensar lo digital, su principal soporte.

Otro momento importante es cuando se lanza Conectar Igualdad en 2010, que fue un cambio fenomenal en términos de los soportes con los que se trabajaba en la escuela, pero ya para ese entonces hace unos años que veníamos trabajando en la formación docente y pensando en las transformaciones pedagógicas que traían estos artefactos en términos de la producción de conocimiento y de los vínculos en el aula. Hablo en plural porque todo esto fue con grupos de colegas con los que trabajábamos, estudiábamos y pensábamos juntos. En lo personal, me metí en el tema de lo digital de lleno, sin dejar de lado mi formación de historiadora de la educación. Esa perspectiva histórica me hacía percibir, creo que en la dirección adecuada, que estábamos siendo testigos, protagonistas también en tanto educadores e intelectuales, de un desplazamiento muy fuerte de ciertas formas y soportes del trabajo escolar hacia otros que todavía no entendíamos muy bien. Ahí empecé otra línea de investigación sobre estos temas, y muchas de las tesis que dirigí desde entonces se orientaron a pensar en estas transformaciones que traen los procesos de digitalización, en las que, como en cualquier cambio

histórico de esas proporciones, hay menos cambios que los que se prometen, hay negociaciones múltiples con lo que existe, y en ese sentido hay continuidades importantes, pero también hay novedades y hay disrupciones, como lo sabe cualquiera que esté en las aulas hoy.

A.F.: En ese recorrido, ¿podrías identificar aquellas cuestiones que particularmente resultan un punto de inflexión y obligan a repensar la cuestión de la formación docente?

I.D.: Hay muchos elementos para señalar. Me detengo en algunos solamente, porque podríamos quedarnos horas hablando de esto y no agotaríamos el tema. Algunas, muy importantes, tienen que ver con lo que algunos filósofos (Gabriel Aranzueque entre ellos) llaman como una nueva ontología de la presencia: formas de estar en un lugar que no renuncian a estar en otros simultáneamente. La conexión permanente genera muchos desafíos para las actividades que requieren ciertas formas de atención, podemos llamarlas más profundas, que están más enfocadas en una sola cosa, como las que se hacen en las instituciones escolares y las universidades. Pero hay otras cuestiones igualmente importantes, que es que cambiaron las formas de producción de conocimiento. Cuando surge internet, está la promesa de que traerá la democratización del conocimiento, no solamente porque el conocimiento puede llegar a todos sino también porque todos los conocimientos podrán circular sin censuras ni jerarquías previas. Pero estos años que pasaron en el medio más bien hablan de que se tomó otra orientación: la caída de las jerarquías de conocimiento que autorizaban los medios masivos, o los libros, o las instituciones de saber reconocidas, no necesariamente dio lugar a un conocimiento mejor, sino que permitió la entrada de mucha desinformación, muchas mentiras, muchos intentos de manipulación de estas nuevas formas de producción del conocimiento. Hay una recentralización del poder sobre el conocimiento en las plataformas algorítmicas, a las que les delegamos prácticamente todo: nuestro conocimiento sobre la salud, sobre la política, sobre el mundo, incluso sobre el saber escolar. Pongo un ejemplo: ahora se puso de moda pedir ejercicios donde se critique a la Inteligencia Artificial, pero lo que se ve en los trabajos de los estudiantes es que hacen ese ejercicio pidiéndole a la Inteligencia Artificial (IA) que lo resuelva. Es decir, delegamos hasta nuestra capacidad crítica de las plataformas en las propias plataformas. Son nuevas jerarquías de conocimiento, son nuevas autoridades, pero no son necesariamente más democráticas, y mucho menos más verdaderas. La cuestión de la verdad es un gran tema, y habría que dedicarle más tiempo en la formación docente a trabajarla.

Otro cambio que hoy está absolutamente integrado en nuestra vida cotidiana es que estas tecnologías permiten lo multimedial y multimodal de una manera muy rápida y económica. Contaba antes lo que nos costaba circular videos o DVDs hace veinte años; bueno, eso hoy es impensable. Ganamos nuevas formas y lenguajes expresivos, nuevos soportes y nuevas posibilidades para generar y compartir saberes, que se pueden hacer masivamente. Eso es algo impresionante.

Diría que, en cualquier caso, no me parece opcional la inclusión de contenidos vinculados a los procesos de digitalización en la formación docente, ya sea como contenido o espacio curricular específico o bien como parte de entender cómo está cambiando el lenguaje, la noción de espacio y tiempo, las ideas sobre el cuerpo, las formas de atención y de estudio, las relaciones intergeneracionales, las subjetividades, la política y la organización colectivas, cambios que atraviesan a las distintas disciplinas que enseñamos en la formación docente, y sobre todo a la pedagogía. Me parece que hay que tomarlo como tema, como problema, y ver cómo respondemos desde nuestros espacios específicos.

A.F.: En este tiempo tan digitalizado, en esta cultura de la conectividad se abre un interrogante en relación con la cuestión de la presencia y la presencialidad. ¿Qué implicancias tiene esta distinción para pensar la enseñanza en el nivel de educación superior y en la formación docente en particular (escenarios combinados, híbridos)?

I.D.: Es un gran tema pensar en los vínculos entre presencia y presencialidad, que no son lo mismo. Creo que la pandemia nos dejó muy en claro que puede haber formas de presencia, o efectos de presencia, como los llama Perla Zelmanovich, en la virtualidad, es decir en la no presencialidad, así como puede haber ausencia, o una implicación débil, que podríamos decir que es una "no-presencia", en formas escolares presenciales. Hace varios años una sobrina, que en ese momento iba a la escuela secundaria, me dijo: "en una clase que no me gusta, pongo la cara y me voy". Estaba, pero no estaba; retaceaba su atención, su disposición a trabajar, a seguir la propuesta de algún docente, sin que se dieran cuenta (o eso creía ella). Tenemos mucho de esa no presencia en la escuela presencial; Gabriel Kessler hablaba de algo de esto hace muchos años cuando se refería a la escolaridad de baja intensidad de muchos chicos de sectores populares.

Sin embargo, creo que hay que tener en cuenta que es un tema más general, no solo argentino y no solo de este momento. Hay un texto breve, hermoso para mí, de María Zambrano ("La mediación del maestro") que dice que lo que pasa en el momento que empieza la clase es, del lado del docente, que siente que tiene que exponerse, abrirse a la mirada de los estudiantes, y es un momento de riesgo (lo llama "terrible", "pasivo"), donde todo puede pasar; y del lado de los estudiantes, es ese momento en que deciden si se disponen a atender o nomás "ponen la cara", como mi sobrina. El atender de los estudiantes es un gesto generoso, de confianza, que nos obliga a los docentes a estar a la altura de ese gesto. Me gusta ese texto además porque pone el problema de la presencia tanto del lado del docente como del estudiante, y quizás más todavía del lado del docente, que tienen que poner *presencia* y *palabra* para que la cosa, es decir, la enseñanza, funcione, aunque nunca funcione como lo imaginábamos antes de empezar la clase.²

Volviendo a lo que me preguntaste antes, hoy esa disposición a atender cuesta más, y está más interrumpida, o directamente boicoteada, desde lo que ofrecen las plataformas digitales, sobre todo a partir de la presencia de los celulares, esos artefactos "pedestres, portátiles y personales", como los llama una investigadora de Estados Unidos, Mizuko Ito. El cine y la televisión competían por la atención de las infancias y juventudes, pero no estaban físicamente en la escuela si no se los traía; por supuesto, entraban en los cuerpos, en las estéticas, los lenguajes, los juegos, pero era un escenario muy distinto al que tenemos hoy. Con los celulares, podemos poner todas las prohibiciones que queramos, lo que conlleva una enorme energía de toda la institución, pero es muy probable que entren igual, salvo que hagamos muy buenos acuerdos de convivencia y un trabajo enorme con las familias y estudiantes para llegar a ese acuerdo. Digo que es muy probable que entren igual porque son artefactos chicos, fáciles de esconder; en las investigaciones que hicimos en aulas, vimos cómo, ante la prohibición, los chicos esconden los celulares en los libros, en la carpeta, abajo del banco, en el guardapolvo o adentro de una media, y por supuesto me estoy quedando muy corta respecto a toda la creatividad que despliegan. Ponernos a hacer requisas de estilo militar para detectar transgresiones me parece uno de esos casos donde el supuesto remedio es peor que la enfermedad. Creo que hay que buscar acuerdos sensatos de uso, eventualmente crear cajas en las aulas donde se guardan los celulares durante las clases, o bien encontrar posibilidades dentro de las

² "Podría medirse quizás la autenticidad de un maestro por ese instante de silencio que precede a su palabra, por ese tenerse presente, por esa presentación de su persona antes de comenzar a darla en modo activo. Y aún por el imperceptible temor que la sacude. Sin ello, el maestro no llega a serlo por grande que sea su ciencia" (Zambrano, 2007: 116-117).

actividades de enseñanza para usarlos de otros modos, lo cual es también importante porque implica convertirlos en objetos de estudio. También definiendo que enseñemos a desconectarse, y a buscar formas alternativas de investigación o de resolución de problemas o ejercicios escolares que no requieran pasar por *Google* o la IA. Hay escuelas que están poniendo mesas de *ping pong* o clases de teatro o de yoga en las que el celular no importa, o directamente es una molestia. Estoy convencida de que es importante que las infancias y las adolescencias tengan tiempos e interacciones no mediadas por pantallas y plataformas.

Pero vuelvo a lo que preguntabas sobre la modalidad combinada o híbrida en el nivel superior. Me parece que se va imponiendo esta modalidad, tanto por una cuestión de costos y de evitar tiempos de desplazamiento como porque lo digital es parte de nuestra vida y hay que formarse en eso, no solamente como contenido sino como entorno pedagógico. Pero ahí la pregunta que creo que hay que hacerse, y que conocés bien porque en el ISEP en Córdoba vienen trabajando específicamente sobre esto, es cómo y qué hacemos en los encuentros presenciales y qué puede hacerse mejor de manera virtual. Digo "mejor" y quiero poner una nota de cautela: como dice Meirieu en *Frankenstein educador* (1998), lo normal en la educación es que la cosa no funcione, o que no funcione como esperábamos. También dice otra cosa importante: la enseñanza es una aventura que no se puede programar. Eso no quiere decir que no planeemos, que no preparemos las clases, que no anticipemos lo que queremos enseñar y cómo enseñar; lo que para mí Meirieu señala muy bien es que hay un saber específico que hay que poner en juego ahí, y que siempre sale de una manera distinta a lo que previmos porque involucra un montón de actores que no dependen de nuestra voluntad (por suerte, porque nos obliga a no ser arrogantes y a entender mejor las situaciones en las que actuamos).

Ese es un saber pedagógico que necesitamos traer a lo que se está haciendo en la modalidad combinada, porque si no, parece que podemos tener un cuadro ya hecho e inamovible de lo que es mejor enseñar en un contexto o en otro. ¿Hay contenidos o actividades que es mejor hacer de manera presencial y otras que fluyen mejor en la virtualidad? En principio puedo pensar en algunas que sí (por ejemplo, ver un material audiovisual juntos es algo que, por la mala infraestructura que tenemos en las aulas, es mejor hacer en línea). Pero en realidad no sabemos: hay grupos con los que lo virtual funciona bien, en los que los estudiantes se comprometen con las actividades, se escuchan y están presentes, y hay otros que no se enganchan para nada y en los que las clases virtuales hay que remarlas y remarlas. Diría que no depende solo del contenido o del tipo de actividad, sino de las interacciones, de la grupalidad que se arma, incluso diría del contexto; hay momentos en que lo externo nos atraviesa un montón, y lograr concentrarnos en lo que estamos haciendo cuesta el triple. En esos casos, me parece que hay que priorizar la presencialidad, donde me parece que podemos trabajar mejor las formas de atención y el foco en la actividad que estamos haciendo, y proteger la posibilidad de intercambios y de conversación y construcción colectiva. En lo virtual es más probable (reitero, no es que siempre sea así) que el aula se fragmente en múltiples hilos individuales, porque si estás en tu casa o en el colectivo, lo externo te está llamando todo el tiempo, y me parece que nuestro trabajo como docentes es siempre traer la dimensión colectiva del aula, el poder aprender junto con otros, que tiene que ver con el carácter público de la enseñanza y con la preocupación de aportar a lo común, y dar o propiciar un tiempo de trabajo individual que tenga cierta intensidad y dedicación. Hay que tratar de lograr las dos cosas al mismo tiempo, y eso no es fácil, y tiene mucho de tejido cotidiano y de atención fuerte en lo que estamos haciendo.

Por supuesto la cuestión de las condiciones de conectividad son básicas, y sabemos que, aunque casi todos tienen celulares, no todos tienen buena conectividad. Por lo tanto, hay que ver y planificar y revisar la planificación según se van desarrollando las clases. reitero que creo que es importante enseñar sobre los entornos virtuales

no solamente desde las lecturas sino desde la experiencia, y en ese sentido me parece que sería muy bueno que en la formación docente la cuestión de cómo está funcionando la modalidad combinada se convierta en un tema de reflexión permanente entre profesores y con los estudiantes. Creo que ahí es muy útil volver a los trabajos de Anne-Marie Chartier y de Anne Barrère, una socióloga de la educación francesa que se centra en el trabajo escolar, cuando hablan de la importancia de los saberes y los haceres docentes. Son saberes docentes que tenemos que construir en el marco de cómo enseñamos; no se trata solamente de enseñar las teorías pedagógicas "adecuadas", sino de ponerlas en diálogo con formas de hacer, formas de dar clase, de enseñar, con las condiciones reales de trabajo. Y en la formación docente eso pasa desde el primer día y en todos los espacios, no solamente cuando se hacen las prácticas de residencia o los momentos de trabajo concreto en instituciones escolares; desde el día uno de la formación inicial se puede hablar de los procesos que tienen lugar en la propia formación como procesos pedagógicos sobre los que podemos reflexionar y de los cuales se puede aprender.

A.F.: La pandemia reconfiguró tiempos y espacios escolares. ¿Qué aprendizajes creés que pueden perdurar de esas experiencias y cuáles deberíamos abandonar?

I.D.: Empiezo por lo que creo que tendríamos que abandonar: la sensación de emergencia y de tragedia inminente, el miedo y la soledad, la desconfianza. Rita Segato habló de la pedagogía de la crueldad de la pandemia, y aunque me parece que habría que detenerse con más cuidado y prudencia sobre qué nombra la categoría de crueldad, creo que para algunos sectores de la sociedad desde entonces se instaló la sensación de que "me arreglo como puedo y al costo que sea". Diría que eso se instaló por la pandemia y por otros motivos, claro: nunca hay uncausalidad en lo social, sino que cualquier fenómeno social, o estructura de sentimientos en este caso, siempre es el resultado de múltiples dinámicas, algunas más fuertes que otras. Creo que eso también atraviesa lo educativo y lo condiciona de muchas maneras.

En términos más concretos, en los sistemas educativos se produjo una digitalización mayor, por ejemplo, con el uso de plataformas de gestión de la clase o de recursos digitales. Habría que ver para qué se usan. Una profesora de secundaria que entrevistamos decía que ella sigue usando *Google Classroom* porque le permite ver quién le entrega la tarea y quién no; tiene un valor contable, o de control de entrega. Digamos que es un uso poco interesante, pero le sirve para eso; en su caso, no pudimos observar (pero no quiere decir que no los haya) otros usos más productivos pedagógicamente, es decir, usos que la lleven a explorar las posibilidades que ofrecen las plataformas digitales y a reflexionar críticamente sobre eso junto con sus estudiantes.

Me parece que este uso tan extendido de las plataformas y artefactos digitales que se instaló desde la pandemia habría que tratar que ayude a reconocer las conexiones, las ecologías educativas más amplias, y a valorar el trabajo que se hace en las instituciones escolares, por ejemplo, en relación con lo que antes conversábamos sobre la presencialidad y la virtualidad, o sobre el tipo de trabajo escolar que produce un estudio crítico de lo digital.

Me parece, además, que en la pandemia aprendimos, o al menos yo lo veo así, que lo que pasa en las instituciones escolares físicas, que implican la coexistencia de los cuerpos, es valioso porque implica salir de la casa y entrar en otro espacio. Lo dije ya en la conferencia de "La clase en pantuflas": hay algo que se pierde cuando enseñamos y aprendemos desde la casa, cuando lo escolar se vuelve doméstico literalmente. Y, al contrario, hay algo interesante que se produce al salir de casa e ir a otro espacio con otras reglas de funcionamiento, con otros distintos a mi núcleo familiar, donde tengo que desplegar otras cosas y que me ofrece, como dice Jan Masschelein, la posibilidad de un nuevo comienzo. Pienso también en algo que se deriva del planteo de Hannah

Arendt: la necesidad del espacio público, pero también de un espacio intermedio que me da algo de sombra, que me protege, que permite el ensayo y error, el aprender colectivamente y el encontrarme con saberes que ni sabía que existían. Y me gusta algo que dice Anne Barrère sobre el aula, que es que tiene que tener las puertas entreabiertas: es un lugar público, sin duda, y tiene que contribuir a la formación de lo público y lo común, pero también tiene que ofrecer algo de sombra, de resguardo, de protección, de privacidad. Claro, con los celulares esto está muy amenazado, porque se puede transmitir todo en cualquier momento, y entonces la posibilidad de meter la pata y poder repararlo sin mayores costos o exposición se vuelve más difícil. Es por eso también que creo que está bien enseñar a desconectarse y a resistir esa necesidad imperiosa de hacer todo visible todo el tiempo, que hoy es una fuerza arrolladora en las redes sociales digitales. El aula, la escuela, tienen que ser otra cosa.

A.F.: Justamente quiero traer algo que plantea Barrère, sobre la diferencia entre un *sujeto estratégico* y otro *hedonista* en la pedagogía contemporánea. ¿Ves posible trabajar con estas lógicas al mismo tiempo, es decir no renunciar a la exigencia cognitiva y hacer lugar al compromiso colectivo?. Y algo más, puesto en relación con lo que está pasando con los usos de la IA en la educación. ¿Encontrás algunas relaciones entre esos *sujetos estratégicos* y el uso creciente de la inteligencia artificial que produce textos "correctos" de manera automática? Luego, ¿qué saberes y hacer docentes se tendrían que atender en la formación docente?

I.D.: Buenísima pregunta, y en realidad tendríamos que empezar de nuevo la entrevista y hablar solo de eso... Pero me parece relevante y necesario que tratemos de entender los usos de la IA dentro de una serie más larga, y de problemas pedagógicos que vienen desde antes y la exceden, y en los que la pandemia también tuvo que ver.

Barrère dice que hay una pedagogía que subraya sobre todo la importancia del juego y del placer para el aprendizaje. Pienso por ejemplo en los discursos sobre que solo hay que leer por placer, que la obligación está mal, discursos que Anne-Marie Chartier analizó y criticó muy bien, a mi entender. Esta pedagogía se centra en formar un *sujeto hedonista*, un sujeto que valora, antes que nada, el plus de placer que le va a dar una actividad. Eso es algo muy instalado hoy, no solamente en la pedagogía escolar sino en las redes sociales y en los discursos públicos sobre el aprendizaje. Sin duda esta postura tiene un valor, porque hay que reconocer que tiene que haber implicación subjetiva en el aprendizaje para que algo pase, pero hay que hacerse la pregunta de si solo hay implicación subjetiva en el placer, o ir incluso más atrás y preguntarnos qué entendemos por placer, que va más allá de si me gusta o no me gusta, si me hace sentir bien o me genera incomodidad. Hay situaciones o contenidos que me hacen sentir incómoda y que me pueden enseñar algo valioso; ahí entra todo lo que decís sobre el desafío intelectual, que lo pienso como algo que me sacude, pero me hace pensar o ver algo que no sabía o no veía.

Por otro lado, está la cuestión del *sujeto estratégico*, que Barrère lo asocia al efecto que producen las pruebas tipo PISA y similares, pero que podemos vincular a la especulación de qué necesito hacer para sacarme una buena nota, que no es nueva. Hay muy buenos trabajos sobre esto en escuelas argentinas, uno de Mariano Narodowski a fines de la década de 1980 (*Especulación y castigo en la escuela secundaria*, que se publica en 1993 y estudia la especulación con las inasistencias y las amonestaciones, cuando todavía existían) y de Analía Meo en los 2000, que analiza lo que significa *zafar* como posición frente a la exigencia académica, algo que ella ve no solo en escuelas de sectores populares sino también en las de clase media. Es decir, es algo que atraviesa a experiencias de la escolaridad que no son solo aquellas que Kessler describe como de baja intensidad, y que da mucho para pensar respecto al lugar de la exigencia académica en nuestras escuelas. Hay un matiz importante que hacer. Para Barrère, el sujeto estratégico en Francia es el que diseña modos de que le vaya bien en

las pruebas PISA, hace cálculos, no estudia por el placer o la voluntad de saber sino porque lo piensa como una carrera competitiva en la que quiere triunfar, y ella ve este movimiento, y este discurso pedagógico, como contradictorio con la priorización del hedonismo como valor pedagógico. Lo que dice Analía Meo es otra cosa, que es que el *sujeto estratégico* en las escuelas argentinas se preocupa más por *zafar*, si hace falta con un 4 o un 6, que, por ser exitoso en esa competencia, y que la exigencia académica es baja. Lo que estudia Facundo Nieto sobre los discursos sobre la lectura en la escuela secundaria en la Argentina reciente van por una línea parecida, atravesados por preocupaciones por la inclusión, y ahí se combinan algunas de las pedagogías hedonistas con la idea de una pedagogía más convivencial e incluyente. Reitero que hay mucho para pensar, porque no se trata de volver a ideales meritocráticos excluyentes, pero habría que ver qué pasa con el trabajo escolar y el desafío intelectual en estas condiciones.

Entonces, estos *sujetos estratégicos* que se entrenan y aprenden en la escuela para *zafar* en términos académicos y disciplinarios no son un fenómeno nuevo, pero creo que se exacerba y se expande mucho más con lo que ofrece la IA. Y acá creo que la cuestión del desafío intelectual que representa la escuela, que está vinculado a la exigencia cognitiva y al compromiso colectivo, como bien dijiste, me parece que cobra otra relevancia. Si lo que importa es que los estudiantes obtengan y den la respuesta correcta aunque no entiendan de lo que están hablando, entonces el camino más rápido, más económico y eficiente en todo sentido, es delegar todo eso en la IA. Si lo que importa es que el texto esté bien escrito aunque no lo hayan escrito ellos, entonces hay que usar la IA. Pero creo que esto entra en contradicción con mucho de lo que pensamos que es una buena educación, que pasa por enriquecer las disposiciones, saberes y posibilidades de los estudiantes, y que desarrollen una autonomía intelectual y ética. Hannah Arendt dice que esto tiene que ver con no quitarles la posibilidad de tener una posición propia, algo nuevo, algo que no previmos, que ojalá pueda renovar este mundo en común en direcciones no predichas o prefijadas.

No sé si esto va a tener algún valor en unas décadas, pero ojalá que sí, porque creo que la democracia y la posibilidad de una vida en común donde importe lo que cada quien tiene para ofrecer, donde cada vida valga por lo que tiene de única e irreplicable, tiene mucho que ver con ese valor que le damos a la autonomía intelectual. Por supuesto, esta autonomía no es absoluta, y el pensamiento propio se produce en diálogo y confrontación con el de muchos otros, y la voz propia es un lugar de enunciación multivocal, en el que hablan muchas voces a través nuestro. Pero eso no es lo mismo que lo que enuncia una plataforma algorítmica, producida por cálculos bien opacos, por empresas que ni sabemos lo que son ni tenemos idea de qué jerarquías y conocimientos validan. Me consta que validan muchas mentiras, algunas muy graves y otras menores, como cuando me trajeron un listado de mis libros hecho con IA de los cuales uno o dos eran reales y los demás completamente inventados, plausibles pero inexistentes. ¿No va a importar construir un pensamiento propio, aunque sea falible, aunque tenga errores, pero que tenga que ver con nuestra subjetividad, con lo que pensamos y sentimos? ¿No va a importar más si algo pasó o no, si es verdadero o no? Por eso decía antes que la conversación sobre la verdad, sobre la verdad como problema, es urgente en el ámbito educativo y sobre todo en la formación docente.

Yendo a cómo abordar esto en la formación docente, lo primero que diría es que hay que tomar estos temas como problemas pedagógicos, epistemológicos, políticos, de los que hay que ocuparse. Usar la IA para actividades realmente complejas que requieren manejar volúmenes de datos enormes y de forma rápida sin duda es un gran avance, y nadie debería estar en contra. Como con los celulares, no creo que haya que ir a una prohibición total, sino que hay que aprender a usarla de otra manera, y dejarla de lado cuando hace falta, para no delegar en ella todos los procesos de conocimiento que necesitamos aprender por nosotros mismos. Lo sostengo no

solamente porque mañana puede haber un apagón eléctrico o tecnológico, como ya los empieza a haber, y que seguramente serán parte importante de las guerras del mañana, o porque crea en teorías conspirativas de que nos quieren engañar y manipular, sino porque sigo creyendo que hay algo valioso en pensar por sí mismo, hablar por sí mismo, sentir por sí mismo. Aún sabiendo que mañana voy a pensar o sentir distinto, poder enunciar algo desde esto que soy, tentativo, plural, inconsistente, me parece que hace que mi vida sea más interesante, más plena, más feliz. Pero más que dar una respuesta contundente, entre otras cosas porque es algo que está cambiando muy rápido, creo que lo mejor sería traerlo como tema de estudio a la formación docente, y ensayar propuestas pedagógicas con amplitud y perspectiva crítica, para analizar colectivamente qué permiten y qué dificultan, qué costos tienen, qué ganamos como forma de conocimiento o de vida, y qué perdemos. Me parece que tener una actitud de curiosidad³ cautelosa y prudente, que no renuncia a la crítica, que piense en las múltiples dimensiones que se están movilizando, es fundamental en este momento.

A.F.: Muchas gracias Inés por tu infinita generosidad; como siempre, un placer conversar con vos.

› Referencias

- › Arendt, H. (1996). La crisis en la educación. *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Península. 185-208.
- › Barrère, A. (2003). Travailler à l'école. Que font les élèves et les enseignants du secondaire? Presses Universitaires de Rennes.
- › Barrère, A. (2021). École, travail, loisir. Quand l'éducation scolaire rencontre l'éducation buissonnière. *Éducation et sociétés*, 45 (1), 161-176.
- › Chartier, A.M. y J. Hébrard (2017). *La lectura de un siglo a otro: Discursos sobre la lectura (1980-2000)*. Gedisa editorial.
- › Chartier, A.M. (2017). Former des enseignants avec (et malgré ?) la recherche. Entrevista con Anne Barrère, *Recherche et formation*, 85 | 2017. Disponible [aquí](#).
- › Foucault, M. (2008). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Alfaguara.
- › Latour, B. (2008). *Reensamblar lo social. Una introducción a la Teoría del Actor Red*. Manantial.
- › Meirieu, Ph. (1998). *Frankenstein Educador*. Laertes.
- › Meo, A. (2011). Zafar, so good: Middle-class students, school habitus and secondary schooling in the city of Buenos Aires (Argentina). *British Journal of Sociology of Education*, 32 (3), 349-368.
- › Narodowski, M. (1993). *Especulación y castigo en la escuela secundaria*. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
- › Nieto, F. (2017). *Segundas Letras. Discursos oficiales sobre la lectura en la escuela secundaria (2003-2013)*. UNGS-UNLA.
- › Simons, M. y Masschelein, J. (2014). *En defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Editorial Miño.

³ Nota de la entrevistadora: a propósito de la curiosidad, se sugiere la lectura de La curiosidad por las cosas del mundo. Apuntes sobre la filosofía de Jacques Rancière (2023) para ampliar sobre esta idea y recuperar la perspectiva filosófica acerca de la curiosidad. Disponible [aquí](#).

- › Zambrano, M. (2007). La mediación del maestro (1965). Casado, A. y Sánchez-Gey, J. (Eds.) *Filosofía y educación. Manuscritos*. Editorial Ágora, 116-117.
- › Zelmanovich, P. (2019). Efectos de presencia en la virtualidad (mimeo). Disponible [aquí](#).

Práctica docente y tecnologías digitales: “el *quid* de la cuestión es tener muy clara la propuesta pedagógica”. Una conversación con Liliana Sanjurjo

Alejandro Spiegel | Departamento de Ciencias de la Educación y Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires

Liliana Sanjurjo es Doctora en Humanidades y Artes, mención en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Rosario (UNR), profesora honoraria de dicha universidad, docente, investigadora y escritora en temas de Didáctica, en especial de Formación en Prácticas. Además, es directora de la Maestría en Práctica Docente y de la Maestría en Docencia en el Campo de la Formación en Prácticas Profesionales, a la vez que docente en diversas carreras de posgrado nacionales e internacionales.

Esta entrevista, realizada en el mes de julio de 2025, integra parte de la muy rica trayectoria de la Dra. Sanjurjo, relacionada con la formación docente y las tecnologías. Este vínculo, que se inicia ya en sus tiempos de maestra con la producción de recursos no digitales, luego dialoga con acciones y decisiones que fue tomando en los distintos roles y cargos que fue ocupando. Todas estas acciones implicaron un posicionamiento que, al final de la entrevista, se explicita en cuestiones de actualidad, por ejemplo, su perspectiva respecto a la relación entre la formación docente y la IA.

A.S.: Para empezar, te propongo que nos cuentes tu historia en relación a la formación docente y a las tecnologías.

L.S.: Bien. Mi historia: yo me recibí de maestra por aspiración de mi mamá. Era modista y hubiera querido ser docente. Por eso hizo lo imposible para que mi hermana y yo empecemos en la escuela normal desde jardín de infantes. Así que tengo una historia bien normalista.

A.S.: La docencia era vista como un modo de avance por los padres que no habían llegado a estudiar...

L.S.: Tal cual. Mi mamá no había terminado la primaria y mi padre apenas ese nivel. En el marco de mi formación normalista comencé a aprender a construir recursos tecnológicos. Sí, puedo hablar de formación y tecnologías en aquella época porque en la formación como Maestra Normal Nacional —pertenezco a una de las últimas generaciones que nos recibimos con ese título en el nivel medio— se le daba mucha importancia a los materiales didácticos. Una vez tuve que recurrir a un cuento para desarrollar una clase y me las arreglé para hacer láminas bidimensionales: doblaba un pedazo de la parte de abajo de la cartulina, la tomaba por los costados,

esa parte quedaba como el piso en donde colocaba las figuras más adelante de la cartulina, en la que había un dibujo que hacía de fondo.

A.S.: Después estudiaste el profesorado...

L.S.: Claro, simultáneamente a mi desempeño como maestra, cursé el Profesorado de Filosofía y Pedagogía y con ese nuevo título comencé a trabajar formando docentes. Estoy recordando, ahora, que una de las primeras materias que enseñé en el profesorado de Nivel Primario, cuando éste pasó a desarrollarse en el nivel superior, fue Taller didáctico. Los contenidos mínimos se centraban en la elaboración de materiales y su uso pedagógico. Actualmente se tiende a pensar que la tecnología son solo los recursos digitales, audiovisuales, la computadora, pero no es así. Es decir, es imposible pensar a un docente sin que haga "algo" de tecnología. Con buenos esquemas visuales, antes en el pizarrón, ahora en un *Powerpoint*, el docente trata de mostrar sus redes de comprensión, las relaciones que su propia cognición ha realizado entre conceptos, porque lo considera valioso para ayudar a construir redes comprensivas por parte de los estudiantes. Bueno, el movimiento de la escuela nueva le otorgó un valor especial, tanto a salir al medio como al uso de materiales didácticos que fomenten la actividad y el interés.

A.S.: Claro.

L.S.: No se trata solo de fabricar objetos, sino también de construir el modo de usarlos. Uso a menudo ese concepto tuyo de la "caja de herramientas".¹ Formar para una práctica es mucho más que formar para el uso de técnicas; pero, si vos tenés esa "caja de herramientas" enriquecida con variedad de recursos tecnológicos, vas a tener la posibilidad de construir más fácilmente propuestas didácticas interesantes. Los diez años que trabajé de maestra, lo hice en escuelas urbano-marginadas. Allí dediqué atención especial a usar diversos recursos en el aula, materiales tecnológicos no digitales que ya son historia: la pasta hectográfica, el franelógrafo, el mimeógrafo, más adelante la pizarra magnética y el retroproyector. Dejemos que los estudiantes o docentes jóvenes le pregunten sobre ellos a la Inteligencia Artificial (IA), ja ja.

A.S.: ¿Y después?

L.S.: Durante unos años me desempeñé simultáneamente como maestra y como docente en profesorados. Luego renuncié a mi cargo de maestra porque empecé a trabajar en dos institutos: en el profesorado del Normal 1 y en el profesorado de Villa Constitución, que está a unos treinta kilómetros de Rosario, gracias a que en el corto periodo de apertura de 1973 se abrieron los escalafones. Fue así que también hubo un llamado interno a concursos en el instituto del profesorado que ahora es el "Olga Cossettini", en donde me hice cargo de algunas materias pedagógicas. Luego, con la apertura democrática de 1983, fui propuesta por los estudiantes como vicerrectora normalizadora en dicho instituto. De ese proceso, con el apoyo del gremio y de los estudiantes, nos designaron a Ovide Menin como rector normalizador, quien estaba recién regresado al país después de su exilio, y a mí como vicerrectora. Aprendí mucho en ese período acerca de la gestión, pues Ovide fue un gran maestro y además estaba todo por hacerse. Entre otras cosas, logramos abrir el turno mañana, pues el instituto funcionaba sólo en turno vespertino. Eso posibilitó que ingresen todos los estudiantes que habían quedado expulsados por el examen de ingreso impuesto por el gobierno militar y reincorporar a todos los docentes que

¹ Se refiere a la idea de "caja de herramientas" mencionada en Spiegel, A. (2010). *Planificando clases interesantes: Itinerarios para combinar recursos didácticos*. Noveduc.

habían sido cesanteados. Ovide fue, además, quien creó la carrera de Ciencias de la Educación en la Facultad de Humanidades y Artes de la UNR, y me convocó para desempeñarme como docente, primero en el ciclo de formación docente y, luego, en la carrera. Entonces, a partir de un concurso interno, organicé la cátedra de Residencia de dicha carrera, en la que me desempeñé como profesora titular desde su inicio en 1989 hasta mi retiro en 2020. Ya contaba con experiencia, pues hacía varios años que me desempeñaba en la residencia en los institutos. Así que desde los veinticuatro años tengo relación con didáctica, taller didáctico y residencia.

A.S.: Toda una vida...

L.S.: Entonces, desde 1984 fui vicerrectora del ahora Instituto “Olga Cossettini”, en simultáneo con la residencia en el Normal 1 y en la Facultad. Por otra parte, en 2002 yo ya estaba concursada en la cátedra de Residencia de Ciencias de la Educación en la facultad y había ascendido por concurso como supervisora de nivel superior en la provincia de Santa Fe. Es así que logramos armar una Red de Profesores de Prácticas —profesores que se habían multiplicado por lo previsto para ese campo en los nuevos diseños— del Sur de la provincia de Santa Fe, que era el circuito a mi cargo. Desde allí organizamos capacitaciones muy interesantes durante cuatro años.

A.S.: ¿Y cómo te encontró la pandemia?

L.S.: En el 2020 ya estaba a punto de retirarme —me había jubilado unos años antes, pero seguía desempeñándome en la cátedra como profesora contratada—, pero el decano me solicitó que me quedara un año más. Entonces, con la profesora María Fernanda Foresi, no dudamos ni un segundo que los residentes debían hacer las experiencias de manera virtual. Los institutos en los que se insertaban nuestros residentes estuvieron muy agradecidos por esa decisión.

A.S.: Toda una innovación. Si bien impulsada por esa coyuntura tan particular, fue una decisión que tuvo sus riesgos...

L.S.: Fue una experiencia hermosísima. Pensamos que iba a ser por unos meses, pero duró todo el año. Recuerdo que Alicia Camilloni nos dijo “¿pero ustedes les van a permitir que se reciban sin haber dado una sola clase presencial?”. Y le contestamos algo así como “¿por qué no?, si les permitimos que se reciban durante treinta años sin que desarrollen una sola clase virtual”. Esto te lo debo haber contado alguna vez.

A.S.: Sí, claro que me acuerdo. Es más: a partir de tu biografía narrada en clave pedagógica, puede reconocerse tu relación con los recursos didácticos, con la producción de materiales y con el uso de tecnologías digitales. Y esta última anécdota acerca de tu decisión de realizar las prácticas virtuales y su lúcida defensa ante la interpelación de la profesora Camilloni se comprende mucho más a partir de tu trayectoria...

L.S.: Anteriormente, en la cátedra ya habíamos empezado, en la presencialidad, con algunas tímidas experiencias. Por ejemplo, nos sirvió mucho usar el *Whatsapp* para conformar grupos entre los residentes que estaban en la misma institución. Al terminar la clase que tenían a cargo, debían contar al grupo qué había pasado, sus primeras impresiones... Resultó un buen ejercicio socializar las propias decisiones didácticas y comentar qué había sucedido a consecuencia de ellas. A partir de la experiencia del 2020, la cátedra se está desarrollando de manera híbrida. Otra experiencia reciente relacionada con las tecnologías digitales, ha sido dirigir el proyecto “Investigar la actividad docente situada para la formación. Hacia la construcción de una plataforma abierta para

el desarrollo profesional docente”, aprobado con financiamiento en el marco de la convocatoria PICTO Redes de 2022. El proyecto incluyó el desarrollo de una plataforma: “[Navegantes de aulas](#)”.

A.S.: ¿Qué ofrece ese espacio?

L.S.: Es una plataforma para la formación y desarrollo profesional docente desde el análisis de las prácticas. Allí pueden encontrar materiales relacionados con Situaciones profesionales, Recursos digitales, Educación Sexual Integral, Memoria Reciente y Políticas de formación docente, que puede ser utilizado y reconstruido para la propia formación o para trabajar en la formación de docente. Las propuestas de formación constan de explicaciones, testimonios de docentes y su análisis, ejercicios para hacer a partir de la propia práctica, recursos bibliográficos y digitales para ampliar.

A.S.: La estoy viendo ahora, muy impresionante... A propósito, una de las críticas que he venido haciendo es que el proceso de incorporación de tecnologías digitales lejos de promover una mirada crítica que priorice la mirada pedagógica, se redujo a enseñar a los maestros a usar aplicaciones y productos informáticos. En este sentido, parecería comunicarse que habría una didáctica propia del *Word*, del *Excel*, software educativo o del producto que fuera. Y luego, le queda al maestro decidir cómo implementar esa supuesta didáctica particular en sus clases. ¿Qué reflexión podés hacer al respecto?

L.S.: Mirá, nos fue muy bien en el paso de la presencialidad a la virtualidad, fundamentalmente porque ya teníamos buenas propuestas pedagógicas en la presencialidad. Es decir, teníamos seleccionados buenos materiales de lectura, entrevistas, películas, viñetas, entre otros, y buenas propuestas de actividades para los estudiantes... Por ejemplo, comienzo uno de los seminarios a mi cargo haciéndoles ver *Tiempos Modernos* para que relacionen la organización de los tiempos, espacios y agrupamientos de la fábrica con los de la escuela, ya que ambas fueron instituciones nodales de la modernidad y que surgen con cierta contemporaneidad... Algunos estudiantes agradecen, incluso, que les hagamos conocer a Chaplin porque dicen que es la primera vez que ven una de sus películas. Según mi opinión, el *quid* de la cuestión está en las buenas preguntas, en las buenas consignas, en las buenas actividades propuestas a los estudiantes. Entonces, a nosotras, gracias a esa buena “tecnología” armada para la presencialidad, nos resultó fácil llevarla a la modalidad a distancia, la que nos ofreció mayores recursos. No estudiamos primero qué se podía hacer con la tecnología digital, sino que ya teníamos una propuesta pedagógica interesante y aprendimos cómo reconfigurarla y enriquecerla con los recursos digitales.

A.S.: Tal cual, antes del paso a la virtualidad ya estaba claro la propuesta pedagógica: el qué y los cómo...

L.S.: ¿Y sabés qué me extraña a mí? Me pregunto cuál es la razón por la cual, para acreditar un plan de estudio en la modalidad a distancia, hay que explicitar la propuesta pedagógica, decir qué materiales se van a usar, después hacer una hoja de ruta —lo que me parece muy bien—, pero ¿por qué no se exige lo mismo para los proyectos presenciales? El tener que explicitarlo por escrito te lleva a coordinar más las propuestas entre los sincrónicos y las actividades asincrónicas. La explicitación clara de la propuesta pedagógica, aunque abierta a cambios, debería ser una exigencia para cualquier modalidad.

A.S.: Es cierto lo que decís, quizás todavía queda cierta desconfianza en la enseñanza a distancia, en la virtualidad... pero es tal cual como decís... también hay mucho para mejorar y argumentar en la presencialidad...

L.S.: Sí.

A.S.: Volviendo a la formación docente, te propongo una pregunta hipotética: si tuvieras la oportunidad de diseñar en este 2025, terminando el primer cuarto del siglo XXI, un programa de formación de maestros, ¿qué lugar tendrían las tecnologías digitales?

L.S.: Yo creo que, si lo pensamos inteligentemente, quizás incluiría alguna instancia híbrida en la formación inicial de los docentes, diseñando actividades diferenciadas y diversas para los momentos sincrónicos y asincrónicos. Sentaríamos las bases para una escuela distinta.

A.S.: ¿A qué te referís con actividades diferenciadas y diversas?

L.S.: Por ejemplo, no necesariamente siempre el espacio sincrónico tiene que ser utilizado para el desarrollo teórico, que es un poco lo que pasó.

A.S.: Y sí, con demasiada frecuencia es así.

L.S.: Hemos trasladado la clase magistral al sincrónico. Y muchas veces es más interesante pensar el desarrollo teórico a distancia y aprovechar el encuentro sincrónico para analizar, discutir, aclarar, explicar, dar y solicitar ejemplos... Y sale muy bien.

A.S.: Invertir el orden en la secuencia.

L.S.: Claro. O por lo menos que en el sincrónico haya interacción y participación estudiantil. Yo creo que en la formación docente habría que buscar una forma mixta de alternancia, que incluso vendría muy bien a los chicos que viajan para estudiar. A lo mejor, puede ser algunos días a la semana. Puede ser una semana al mes presencial y lo demás a distancia, da muchas más posibilidades de pensar la organización...

A.S.: Además, mientras tanto, los vas capacitando para su futura práctica, porque cuando se gradúen seguramente en algún momento se van a encontrar con estos escenarios virtuales.

L.S.: Claro, hay que prepararlos para las dos situaciones, porque además es lo que les va a tocar vivir y las propuestas pedagógicas se enriquecen si se articula con la tecnología digital.

A.S.: Está muy claro. Siguiendo con la pregunta hipotética que te había hecho, ya comentaste acerca de incluir propuestas híbridas. Aparte, ¿incluirías algunas tecnologías digitales en la formación de los futuros maestros?

L.S.: Sí, claro.

A.S.: Si tuvieras la posibilidad de diseñar un currículum de formación docente, y supongamos que tenés cien horas para asignar a lo que te parezca mejor, ¿qué porcentaje dedicarías a temáticas vinculadas directamente con las tecnologías digitales, como la IA?

L.S.: Mirá, lo estoy pensando en voz alta mientras te lo digo. Un problema que podría darse con abrir espacios específicos para enseñar a usar tecnologías es que puede derivar en aumentar horas curriculares para enseñar formas vacías de contenidos y que en todos los otros espacios esas formas no se utilicen. En este caso, crearíamos un espacio para construir materiales, pero ¿sin contenidos específicos? imposible y hasta peligroso. El desafío está en lograr que en los espacios curriculares disciplinares o interdisciplinares se utilicen estos nuevos recursos para hacer más interesante y comprensible el contenido. Dicho de otra manera, podría pasar que tengas en el diseño de formación docente un espacio para enseñar IA, pero en todos los otros se siga aprendiendo de manera tradicional.

A.S.: Sí, se correría el peligro de crear compartimentos estancos.

L.S.: Lo ideal sería formar a los docentes en el uso pedagógico de estos recursos en todos los espacios curriculares, fundamentalmente en las didácticas y en el campo de la práctica. No sólo para utilizar la IA, sino —como vos explicás en tus publicaciones— para hacer más interesantes las clases, que los estudiantes puedan comprender el sentido pedagógico de todo lo que se les propone. Los recursos tecnológicos y la IA tendrían que ser un contenido habitual integrado por los docentes en todas las cátedras. Lo esperable sería que quede integrado como un recurso importante en la “caja de herramientas” de los docentes.

A.S.: Para terminar, respecto a la IA, mucho se habla de las tareas en las que, por ejemplo, el *Chat GPT* podría ayudar a los docentes. A planificar, a producir recursos didácticos, presentaciones, incluso a evaluar... También comienza a circular el miedo al reemplazo de docentes por la IA... ¿Qué reflexión te merece esta cuestión?

L.S.: El peligro es que haya una utilización mecánica de la IA. Si se utiliza como recurso mecánico para enseñar, el peligro —tanto para docentes como para estudiantes— es que no se desarrollen las capacidades cognitivas superiores; que la escuela no sea el ámbito para narrar, explicar, argumentar, comparar, diseñar, resumir, abstraer, porque todo eso lo encontrás hecho por la IA. Respecto al hipotético reemplazo, hay docentes que ponen el foco sólo en la enseñanza memorística del contenido y, en esas situaciones, se sienten reemplazables y, la verdad, podrían serlo.

A.S.: Vuelvo al juego que te proponía: si tuvieras la posibilidad de preparar un programa de formación docente, ¿les enseñarías a los maestros a planificar con la ayuda de la IA?

L.S.: Sí.

A.S.: ¿Y cómo hacer una presentación?

L.S.: Sí, por supuesto. Incluso les enseñaría a usar videos tutoriales y a hacer tutoriales. Que los docentes tengan que preparar un tutorial para explicar algo sería un excelente ejercicio meta-didáctico, porque le permitiría darse cuenta de si su explicación es coherente y entendible para otro que desconoce totalmente el tema.

A.S.: Se recurre mucho a los videos tutoriales en la vida cotidiana...

L.S.: Vuelvo a insistir: el *quid* de la cuestión es tener muy clara la propuesta pedagógica. Si reconocemos que las propuestas pedagógicas deben ser construcciones fundamentadas y contextualizadas al entorno —además de

al contenido—, eso no lo puede resolver la IA; o por lo menos va a ser más interesante la propuesta que haga un docente comprometido, reflexivo y crítico. Pero hay que reconocer que la IA ofrece muchas herramientas. Algunos ponen el foco en los aspectos indeseables de los recursos pre-hechos. Sin embargo, hay antecedentes en el uso abusivo de las fotocopias, de las propuestas pedagógicas resueltas por una editorial, por una revista para el nivel... En todos estos casos se convierte al docente en un mero aplicador, casi en operario que solo traslada información. En cambio, creo que es posible enseñar a usarla como recurso para mejorar las propuestas pedagógicas que un docente responsable construye para los estudiantes aquí y ahora. Si logramos eso, todos los recursos me parecen fantásticos. Los audiovisuales, los tecnológicos digitales, la IA pueden potenciar el desarrollo de las capacidades intelectuales. ■

La tecnología como componente natural del ecosistema áulico

Fernando Foulques | Instituto N° 4004 “Virgen del Rosario” - Instituto N° 3060 “San Jorge”

El presente artículo tiene por objetivo relatar y comparar dos experiencias que desarrollé con diferentes grupos de estudiantes de institutos de formación docente de la ciudad de Rosario. Las consignas y lo que emergió fueron bien diversos, a partir de los distintos modos que cada grupo de estudiantes eligió presentar y utilizar las tecnologías digitales en el aula.

Hace más de treinta años que, como docente, transito todos los niveles de la educación formal. Aunque de diversos modos, siempre he intentado articular mi propuesta de enseñanza con las tecnologías digitales para acompañar y, en lo posible, potenciar mis secuencias didácticas.

Con el transcurrir de los años y los intentos de profundizar en estas cuestiones, comencé a pensar a las tecnologías digitales más como estrategias didácticas que como un recurso. Desde hace unos pocos años, con la irrupción de la Inteligencia Artificial (IA) también en la educación, he reformulado esta idea y considero que si las tecnologías digitales son parte del ambiente natural en el que transitamos nuestras vidas, también deberían serlo de nuestras aulas. Me resulta interesante pensar a estas tecnologías digitales como componente natural de la cotidianeidad áulica. Y esta es una de las cuestiones que intento analizar con mis estudiantes.

En este trayecto, me encontré releando tanto a autores clásicos como Ausubel (1968), Piaget (1936), Vygotski (1934) o Bruner (1960); como a obras contemporáneas de Meirieu (1996), Vandendorpe (1999) o Spiegel (2024).

Convencido de que el aula debe funcionar como una extensión de lo que ocurre en la vida cotidiana, es mi intención que en el ecosistema de mis clases convivan naturalmente, por ejemplo, teléfonos celulares, pantallas, interacciones 2.0 o herramientas de IA con libros, carpetas o pizarrones.

Insisto en aclarar, tal como sucede en todo ámbito de la vida.

› Relato de la primera experiencia

Es una clase taller con treinta estudiantes del Instituto N° 4004 “Virgen del Rosario”, institución en la que me desempeño desde hace veintiséis años. La propuesta se llamó: la IA como componente natural del ecosistema áulico. Durante una larga jornada de trabajo, se presentó una breve explicación respecto de qué es la IA de tipo generativa y cómo se construye un *prompt* para producir contenido multimedia.

Analizamos el impacto de las tecnologías digitales en la construcción de la narrativa cotidiana de la sociedad, así como los nuevos modos de lectura y escritura de los niños, niñas y adolescentes; la irrupción e impacto de los diversos modos de expresión audiovisual o gráfica tales como, *stickers*, *memes*, *short videos* y la comunicación mediada por plataformas tales como *Whatsapp*, *Instagram*, *Tik Tok*, entre otras.

Analizamos estas cuestiones a la luz de algunos postulados de los autores oportunamente mencionados, que habían sido o estaban siendo parte de los contenidos abordados en otros espacios curriculares por el grupo de estudiantes.

Mostramos formas de producir contenidos multimediales de diversos formatos utilizando herramientas de IA gratuitas y analizamos ejemplos de secuencias didácticas del libro publicado por Spiegel (2024), que incluyen a este tipo de tecnologías como parte del ambiente áulico.

Luego, se pasó a la instancia del taller, invitando a los estudiantes a conformar grupos y a planificar una clase desde esta perspectiva. La consigna fue:

Definir un grupo de estudiantes concreto (edades, nivel educativo, cantidad, tipo de institución, entorno social, etcétera); seleccionar un contenido específico a enseñar o trabajar; proponer una secuencia didáctica que suponga a las tecnologías digitales y la IA como componentes naturales de la cotidianeidad áulica.

Cada equipo trabajó y luego compartió en el grupo su producción, que fue analizada y enriquecida entre todos. Mi intención era ver si lograban imaginar una clase en un ambiente mediado naturalmente por las tecnologías digitales, en particular por la IA. El resultado fue el que hipotetizaba: las propuestas fueron muy atractivas e interesantes, pero en todas se presentaba a la tecnología como un recurso especial, que venía desde “afuera” del aula, o sea, era una especie de “invitada especial”. Por ejemplo, la interacción con la IA en cada clase aparecía como “una novedad” cuando, en la vida cotidiana ya es habitual. Nadie imaginó aulas con teléfonos celulares, pantallas, interacciones virtuales o herramientas de IA para generar materiales o pedir asistencia. Nadie imaginó el funcionamiento de un aula con elementos o ambientes similares a los de la vida cotidiana.

Al exponer mi observación, los estudiantes se mostraron asombrados de su práctica, re trabajaron sus propuestas y ensayaron interesantes conclusiones, que se sintetizan en las siguientes expresiones:

- › *Me costó mucho pensar al aula como un ambiente mediado por un entorno tecnológico similar al de la vida diaria... por alguna razón siempre pienso al aula como la que yo transité en mi escuela primaria... y no se me ocurren otras estrategias que las mismas que usaban mis maestras... Esta clase me deja pensando.*
- › *Esta clase me deja con más dudas que certezas respecto de la formación que recibimos como futuros educadores, teniendo en cuenta que estas tecnologías serán moneda corriente cuando estemos en pleno ejercicio de nuestra profesión.*
- › *Me di cuenta que mi idea original de clase era más aburrida.*
- › *Cada vez tengo menos claras algunas cuestiones en lo que tiene que ver con la lengua... ¿cuál es el sujeto y el predicado de un meme?*

› Relato de la segunda experiencia

Presenté a mis estudiantes del Instituto N° 3060 “San Jorge” una iniciativa referida a un modo diferente de transitar las clases. Los invité a que produjeran contenido multimedia de diversos formatos, a partir de diferentes consignas de resolución rápida, con la sola utilización de sus teléfonos celulares y brindándoles gran libertad respecto de las decisiones a tomar en cuanto a herramientas o modos de trabajar.

En las sucesivas clases, fui presentando las diversas consignas sin mayor introducción o explicación respecto de la utilización de ninguna herramienta. Cuando algún estudiante consultó respecto de qué aplicación era conveniente utilizar en cada caso, simplemente le sugerí que lo consultara con *ChatGPT* o la herramienta de IA conversacional que más le gustara. Mi intención era indagar el grado de autonomía que podían desarrollar para abordar cada propuesta.

Algunas consignas fueron:

- › Utilizando cualquier herramienta gratuita de IA... Construir un poema que hable sobre “memoria, verdad y justicia”. Transformar en canción al poema producido en la actividad anterior. Producir un *flyer* que promocióne la canción creada en la actividad anterior.
- › Suponer un emprendimiento comercial, pensar sus características y asignarle un nombre. Utilizando herramientas gratuitas de IA, construir un logotipo y un breve *website* que funcione como elemento publicitario del mismo.
- › Construir un *videoclip* que aborde la problemática de la salud mental, para lo cual, previamente, será necesario crear letra y música de una canción.
- › Valerse de las herramientas tecnológicas que consideren pertinentes para crear un video tutorial referido a “cualquier cosa”, cuya duración no supere los cuatro minutos y se valga del humor para enseñar lo que pretende.
- › Construir un *website* que presente los trabajos desarrollados.

Cada realización fue puesta en común y sometida al análisis grupal. Analizamos aciertos, errores, ideas, originalidad, etcétera. Luego de tres meses de profusa producción; los invité a generar un texto sin la ayuda de ninguna herramienta de IA y producido, exclusivamente, desde su iniciativa y criterio personal.

La consigna fue:

Luego de varios meses produciendo materiales de diversas características utilizando tu teléfono celular y herramientas gratuitas de IA, te invito a producir un texto, de cualquier estilo o formato narrativo, intentando articular tu experiencia personal con los siguientes interrogantes o postulados. Estos supuestos o cuestiones que se presentan no deben ser respondidos literalmente, sino que deben ser pensados como elementos disparadores de tu producción escrita.

- › ¿Qué opinás de la IA? ¿Es un aliado o un rival de la sociedad?

- › ¿Te ayudó a crear o te hizo más haragán?
- › ¿Conocés a alguien que ve su trabajo en riesgo porque será reemplazado por la IA?
- › Si la IA parece tener las respuestas a todas nuestras preguntas o necesidades de creación y, por otra parte, cada IA es desarrollada por alguna empresa, ¿la IA es la dueña del conocimiento o, en todo caso, las empresas propietarias de cada IA son las dueñas del conocimiento?

La intención de esta propuesta era indagar acerca de la postura ética que habían construido por sí solos al cabo de transitar la experiencia de generar tanta cantidad de contenido en tan corto tiempo. Quise ver si sólo habíamos invertido tres meses haciendo trabajar a la IA con la vacía intención de cumplir con las consignas presentadas o si lograban reflexionar sobre este hecho y podían integrar argumentos surgidos al cabo de la presentación y análisis grupal de cada producción.

Surgieron textos profundos y muy críticos a partir de los cuales tuvimos la oportunidad de seguir debatiendo estas cuestiones. A modo de ejemplo, presento el trabajo de una estudiante, María Paz, quien decidió producir una *Charla Ted* que, por cierto, se llevará a cabo en un evento institucional durante este año.

¿Y si ya no decidís vos?

Mirá tu celu un segundo. Pensá en lo último que viste en *TikTok*, en *Instagram*, en *YouTube*. ¿Te acordás? ¿Elegiste verlo... o simplemente apareció?

Silencio... porque, capaz, pensás que sí, que elegiste.

Pero te tiro una verdad incómoda: el algoritmo decide por vos mucho antes de que vos pienses que estás eligiendo.

Lo que consumís. Lo que te gusta. Lo que odiás... Incluso lo que creés que pensás... ¿es realmente tuyo?

La inteligencia artificial ya no está en el futuro. Está en tu mano, en tus auriculares, en tu casa.

Y no solo predice lo que vas a hacer. A veces, lo fabrica.

Vos pensás que sos libre. Pero no ves lo mismo que tu amiga. No escuchás lo mismo que tu hermano. No pensás igual.

Porque la IA los separó sin que se dieran cuenta.

¿Querés una prueba?

¿Por qué no podés dejar de mirar reels hasta las 2 de la mañana?

¿Quién te enseñó a amar ese estilo de humor?

¿Esa estética? ¿Ese cuerpo? ¿Esa forma de pensar?

Y ahora, algo más inquietante:

¿Y si un día alguien te dice que te ama... y no es humano?

¿Es amor si no hay cuerpo? ¿Si fue creado por una empresa? ¿Si nunca se equivoca, nunca te decepciona, y siempre te responde justo lo que querés escuchar?

La IA te conoce mejor que vos... porque vos dudás... ella no.

Ella guarda todo. Tus *clicks*. Tus silencios. Tus gustos culposos. Tus horas de insomnio.

Y con eso, construye una versión de vos... que empieza a dominarte.

Y entonces, te pregunto de nuevo:

¿Decidís vos... o decide la IA?

Porque ese es el verdadero tema...

No si la IA es buena o mala, sino si vamos a dejar que piense por nosotros.

Porque una ética no es un contrato. Es una decisión humana.

Es saber decir: “hasta acá”, “esto sí, esto no”, “esto soy yo”.

No lo va a decidir el algoritmo. Lo decidís vos.

... si todavía podés.

› Esbozando conclusiones

Los testimonios surgidos a partir de la primera experiencia dieron cuenta de que a los estudiantes participantes “se les movió el piso”. Se retiraron con la certeza de que el ambiente en el cual imaginaban sus clases no era el que naturalmente habitaban hoy ellos y el que habitarán sus futuros alumnos y alumnas.

Hay quienes ensayaron argumentos respecto de la significatividad de sus secuencias didácticas ante el convencimiento de que estaban partiendo desde un entorno ajeno al habitado por sus futuros estudiantes. Fueron muy críticos con ellos mismos y la formación que estaban recibiendo a partir de la idea de verse siempre suponiendo escenarios que, evidentemente, están alejados de los que transitarán durante su ejercicio profesional docente.

Me asaltó una vieja pregunta que suelo hacer: ¿por qué seguimos formando a futuros educadores utilizando formatos o estrategias similares a los que transitamos nosotros mismos cuando éramos estudiantes en la escuela primaria o secundaria?

Mientras tanto, los participantes de la segunda experiencia tomaron con naturalidad la producción de contenidos valiéndose de sus celulares y con total libertad de decisión respecto de qué o cómo hacer. Les resultó tan natural y divertida la tarea que no advirtieron todo lo que trabajaron, la rigurosidad con la que analizaron cada propuesta y la profundidad de sus producciones escritas.

Transitamos un enorme bagaje de contenidos que van desde la Historia y el Arte hasta la Ética, y a nadie le resultó una carga excesiva porque, tanto los contenidos como su análisis, fueron apareciendo y fueron abordados desde el ambiente natural en el que ellos transitan gran parte de su cotidianeidad.

En ambas experiencias me atrevo a afirmar que hubo aprendizajes. Por un lado, en la primera, entiendo que hubo aprendizajes a partir de hacer consciente en mis estudiantes la omisión que hicieron de un aspecto que podría aportar alto grado de significatividad a sus propuestas educativas, es decir, el hecho de tomar con naturalidad que el espacio áulico sea mediado por un ambiente tecnológico. Por otro lado, en la segunda, a partir de redefinir la postura docente, al proponerles utilizar las tecnologías digitales tal como lo hacen todos los días, me atrevo a afirmar que también hubo aprendizajes. Sus producciones y reflexiones fueron fluidas en tanto referían a sus prácticas cotidianas.

O sea, la diferencia entre ambas es que en la primera se les propuso incluir tecnologías digitales en una secuencia didáctica y, en la segunda, que produjeran tal como lo hacen en su vida cotidiana. Quedará pendiente seguir reflexionando a través de mis prácticas por qué los estudiantes cuando toman el rol docente “parecen olvidarse” de cómo usan naturalmente las tecnologías digitales en su vida cotidiana y sólo “la invitan” a sumarse de manera “artificial”.

Para terminar, no puedo dejar de reflexionar a través de más interrogantes sobre nuestra tarea en lo referido a la formación docente:

¿Para gestionar qué escenarios estamos preparando a los futuros docentes si estamos obviando la hiper tecnologización de la sociedad actual?

¿Por qué, a la hora de preparar a los futuros profesionales de la educación, seguimos presentando formatos o estrategias o secuencias didácticas pensando a las tecnologías como ajenas a la escuela, cuando forman parte de la cotidianeidad de nuestras vidas?

¿Qué tipo de ciudadanía y pensamiento crítico pueden desarrollar los futuros docentes si no viven experiencias formativas con tecnologías e IA durante su propia preparación?

¿Cómo podemos esperar que los nuevos docentes enseñen a sus estudiantes a interactuar de forma ética y crítica con la tecnología si en su formación la tratamos como algo accesorio?

¿Qué consecuencias pedagógicas y sociales asumimos al dejar que los alumnos aprendan sobre tecnología y IA fuera de la escuela, sin mediación docente?

¿Qué sentido tiene formar futuros docentes con prácticas que ignoran el entorno digital, cuando luego trabajarán con generaciones que ya nacen inmersas en él?

¿Qué mensaje transmitimos sobre la educación y la innovación cuando el propio sistema formador mantiene fuera del aula los lenguajes y herramientas del siglo XXI?

¿Cómo podemos pretender que los futuros docentes transformen la escuela si en su formación reproducimos modelos tradicionales y desconectados de la realidad digital de sus estudiantes? ■

› Referencias

- › Ausubel, D. (1968). *Educational Psychology: A Cognitive View*. Holt, Rinehart and Winston
- › Bruner, J. (1960). *The Process of Education (El proceso de la educación)*. Harvard University Press
- › Piaget, J. (1936). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant (El nacimiento de la inteligencia en el niño)*. Delachaux et Niestlé
- › Meirieu, P. (1996). *Frankenstein éducateur*. ESF Éditeur
- › Spiegel, A. (2024). *Inteligencia Artificial. Ideas, propuestas y recursos para enseñar hoy mirando al futuro*. Homo Sapiens.
- › Vandendorpe, C. (1999). *Del papiro al hipertexto. Ensayo sobre las mutaciones del texto y la lectura de Christian Vandendorpe*. Fondo de Cultura Económica.
- › Vygotski, L. (1934). *Мышление и речь (Myshlenie i rech' / Pensamiento y lenguaje)*. Госиздат (Editorial Estatal Moscú)

Enseñar y aprender tecnologías en el Dorita: una experiencia situada

Laura Penacca | Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires

El Instituto Superior de Formación Docente Dora Acosta, más conocido como el Dorita, está ubicado en la Villa 31 de la Ciudad de Buenos Aires. Allí se forman maestras primarias en un contexto singular: la mayoría de las estudiantes son vecinas del propio barrio, mujeres que transitaron la escuela secundaria con esfuerzo, muchas veces interrumpiendo y retomando sus estudios. Varias son madres, sostienen hogares, trabajan fuera y dentro de sus casas. Muchas provienen de países limítrofes y debieron validar sus títulos antes de ingresar al instituto. Sus trayectorias están atravesadas por desigualdades materiales profundas: el acceso a una vivienda digna, a servicios básicos, a dispositivos y a conectividad son bienes escasos. Estudiar en el Dorita significa hacerlo en condiciones desiguales, pero también con la fuerza de una comunidad que se reconoce parte de un proyecto colectivo.

En el año 2017 comenzamos a dictar la materia Nuevas Tecnologías con el equipo docente de la cátedra Fundamentos de Tecnología Educativa a partir de un convenio firmado entre el Dorita y el Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. El inicio estuvo marcado por una pregunta que nos acompañó desde el primer día: ¿cómo formar a futuras maestras en un campo atravesado por la digitalización y la cultura digital cuando las condiciones de acceso eran tan limitadas? El punto de partida fue el más elemental: preguntar qué tenían y qué usaban. Casi todas respondieron lo mismo: un celular. Decidimos entonces que ese dispositivo organizaría toda la cursada a partir del trabajo en dos entornos: un grupo de *Whatsapp* para comunicarnos o dar avisos y otro cerrado de *Facebook* ya que esta era la red social utilizada por la mayoría desde sus celulares. El grupo de *Facebook* creado en aquella primera experiencia se convirtió en memoria viva: allí se compartieron fotos de pizarrones, resúmenes de lectura, fragmentos de textos acompañados por imágenes, y también los primeros intentos de pensar la enseñanza con otros lenguajes. No era solo un espacio virtual, era la posibilidad de documentar lo que iba sucediendo en un aula donde la palabra escrita convivía con los registros digitales más básicos.

Desde el comienzo nos propusimos superar la mirada instrumental de la tecnología. La materia no pretendía enseñar “a usar” un dispositivo o una aplicación, sino abrir debates y experiencias para comprender la trama cultural en la que la infancia y la docencia estaban inmersas. Allí apareció como referencia el libro *Pulgarcita* de Michel Serres, donde se describe a los “nuevos sujetos culturales” que ya no leen, escriben ni aprenden de la misma manera: “ya no tienen la misma cabeza” (Serres, 2013: 21). A partir de esta lectura, las estudiantes realizaron producciones en múltiples formatos —textos, *collages*, infografías, dibujos, fotos de sus propios hijos haciendo la tarea con el celular en la mano—, que expresaban sus reflexiones sobre la escuela y la cultura digital. Esas miradas mostraban tanto la fascinación como la preocupación: “Los chicos son expertos, está bueno que la utilicen como herramienta de trabajo, porque también se puede usar de una forma muy mala”. Otra afirmaba

“yo vine a aprender a usar una computadora y me encontré con Pulgarcita”. Cada intervención era una puerta de entrada para pensar la escuela primaria y la docencia desde la realidad cultural de las infancias.

La materia se configuró como un espacio de creación y experimentación a partir del desarrollo grupal de propuestas pedagógicas construidas a lo largo de toda la cursada, presentadas al final para toda la clase. Una de las producciones presentadas comenzó recuperando los juegos de trivias *online*, que muchas/os niñas/os juegan con sus celulares, como una tendencia cultural contemporánea. En una primera instancia las estudiantes pensaron una clase en la cual la docente creaba una trivia para que sus estudiantes contestaran. A partir del análisis y discusión colectiva en clase, el proyecto final consistió en que las/os estudiantes de un sexto grado diseñen y produzcan trivias para jugar y compartir con otros grados en la escuela (más pequeños) sobre temas del currículum.

El día de la presentación, nuestras estudiantes trajeron esta trivia para jugar con toda la clase. A medida que íbamos respondiendo, ellas fueron explicitando las intervenciones didácticas que podrían realizar para orientar a sus estudiantes durante la producción; así como los criterios, alcances y niveles de complejidad que sus estudiantes iban a construir/transitar al momento de pensar las opciones verdaderas, las falsas, los enunciados y la selección de imágenes.

La evaluación, en este sentido, se pensó desde el inicio en clave de proceso. Analizar casos, documentar las clases, producir contenidos digitales, diseñar propuestas pedagógicas, todo formaba parte de un recorrido que se corregía y enriquecía sobre la marcha. La participación y la capacidad de revisar y ajustar fueron siempre más importantes que entregar un producto “perfecto”. Esa forma de evaluar se convirtió en una apuesta política: reconocer que aprender también es equivocarse, repensar, rehacer y compartir.

La pandemia de COVID 19 en el año 2020 significó un punto de inflexión. Con las aulas cerradas, el grupo de *WhatsApp* fue literalmente la materia. Allí realizamos encuentros sincrónicos semanales, compartimos fragmentos de textos en fotos, audios leídos en voz alta, apuntes y reflexiones colectivas. Lo que parecía apenas un recurso de emergencia se volvió una experiencia pedagógica singular: leer en colectivo subrayando párrafos, grabar audios con interpretaciones, responder con videos caseros, todo eso generó nuevas formas de producción de conocimiento. Al regresar a la presencialidad, muchas de esas prácticas se mantuvieron porque habían demostrado que la virtualidad también podía ser un espacio de construcción compartida.

En 2023 decidimos dar un paso más: abrir una cuenta de *Instagram* de la materia. Cada clase era registrada con fotos y videos, y cada semana un grupo debía armar una publicación para sintetizar los contenidos y abrir el debate. El entusiasmo fue inmediato: leer comentarios, ver quién interactuaba, sumar seguidores, todo se volvió parte de la dinámica. Pero más allá del entusiasmo, lo valioso fue que la materia quedó documentada en un espacio público y digital, con producciones didácticas en múltiples formatos. El aula dejó de ser un espacio cerrado y comenzó a dialogar con otros públicos, incluso más allá del barrio. A lo largo de estos siete años, lo que se construyó en el Dorita con la materia Nuevas Tecnologías es mucho más que un programa de contenidos. Es una forma de entender la enseñanza desde la justicia educativa y la inclusión social.

En la cursada de este año, dimos un nuevo paso incorporando el análisis de los desarrollos de inteligencia artificial (IA) generativa y sus efectos en el rediseño de la enseñanza y los procesos de aprendizaje. Nos propusimos

comprender en profundidad esta tendencia cultural, desmitificarla y explorar su necesaria complementariedad con las personas, subrayando la centralidad de las preguntas, instrucciones o *prompts* que median la interacción con los grandes modelos de lenguaje. La idea de la IA generativa como un “asistente sofisticado” para pensar y enriquecer nuestras prácticas docentes abrió debates y también ensayos concretos de uso. En este marco, comenzamos a construir colectivamente una biblioteca de *prompts* educativos que acompañara el diseño de propuestas, proyectos pedagógicos y planificaciones, con la convicción de que su potencia radica no en sustituir al trabajo docente sino en expandir sus horizontes de creación.

La experiencia del Dorita muestra que la educación popular y la formación docente pueden dialogar con las tecnologías desde una perspectiva crítica y situada. Formar maestras en el barrio implica reconocer que enseñar no es solo transmitir conocimientos, sino también construir sentidos y condiciones para que las infancias accedan a derechos culturales y tecnológicos. La materia se convirtió, en este sentido, en un laboratorio de innovación didáctica: no porque disponga de los últimos dispositivos, sino porque se atreve a mirar de frente la realidad y crear con lo que hay.

Hoy, al mirar hacia atrás, las imágenes que quedan son muchas: pizarrones fotografiados, audios de *WhatsApp* con lecturas apasionadas, publicaciones de Instagram que sintetizan clases, estudiantes que se alientan entre sí para no abandonar. Todas esas escenas forman parte de una misma apuesta: enseñar tecnologías para incluir, para transformar, para abrir horizontes allí donde más se necesitan.

En definitiva, la historia de Nuevas Tecnologías en el Dorita es la historia de cómo la educación se reinventa en contextos adversos, con creatividad, compromiso y horizonte político. Lo que permanece es la certeza de que garantizar la justicia social y educativa requiere hoy de manera ineludible, el acceso y la comprensión de los territorios digitales. Formar maestras con conciencia crítica de ese desafío es apostar a transformar la escuela y la vida de las infancias. Desde la Villa 31, esa convicción se vuelve bandera. ■

› Referencias

- › Serres, M. (2014). *Pulgarcita*. Fondo de Cultura Económica.

Cuando la Formación Docente se encarna como política pública. El caso de las Actualizaciones Académicas en Educación y Tecnologías Digitales entre 2022 y 2023

Verónica Weber | Universidad Nacional de Hurlingham - Universidad Nacional de La Pampa

Cecilia Palladino | Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires - Universidad Nacional de Hurlingham

Melina Fernandez | Universidad Nacional de Hurlingham

El Ministerio de Educación de la Nación (MEN), en el período 2022 y 2023 durante la gestión del ex Ministro Mg. Jaime Perczyk, desplegó una política pública que incluyó el Programa “Nuestra escuela” del Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD). Se caracterizó por ofrecer a los y las docentes de todo el país una serie de carreras de posgrado, así como cursos y otras propuestas formativas de diferente duración, alcance y temática. Estuvo dirigida a docentes de instituciones de gestión pública y privada, de todos los niveles y áreas disciplinares y de todas las jurisdicciones. Contó con acreditación del Consejo Federal, valoradas por su calidad y caracterizadas por ser gratuitas con acuerdo paritario.

Durante esos años, fue destacable la valoración que docentes de todo el país hacían de las diferentes propuestas formativas. Celebraban la posibilidad de capacitarse en temas de interés o necesidad: una obligación inherente a cualquier profesión, que se materializaba con la política pública que posibilitaba que esa formación fuera gratuita, de calidad, federal. En esta propuesta en particular, el interés está vinculado a los cambios profundos que las tecnologías digitales imprimen en el mundo contemporáneo. Cambian las formas de comunicación, los modos de relacionarse, los entornos en los que se despliegan las interacciones: fue la posibilidad para muchos y muchas profesoras de diferentes niveles de acercarse a esas tecnologías y a la vez pensarlas y proyectarlas para y en la educación. Las aulas se poblaron de usos y reflexiones que hasta poco tiempo antes, los y las participantes desconocían (según sus propias palabras). Fue una puerta para que docentes de escuelas diversas compartieran encuentros mediados tecnológicamente, sincrónicos y asincrónicos para interactuar con reconocidas académicas e investigadoras del campo de la tecnología educativa, de la didáctica y de la comunicación.

Se conformó un equipo de trabajo federal que se erigió como comunidad de práctica, que involucró tanto a quienes cursaban las carreras y cursos, como quienes orientaban en esas cursadas: docentes de escuelas, colegios, profesorados, universidades. Todos y todas compartiendo experiencias y saberes acerca de las y los estudiantes de las escuelas en la actualidad; el aprendizaje y la enseñanza situada; la tecnología y su impacto en las aulas y en la educación.

En este artículo nos proponemos presentar una síntesis del diseño de la propuesta, así como una aproximación a los resultados de la implementación de las carreras de Actualización Académica en Educación y Tecnologías Digitales (AAEyTD) para nivel primario y secundario, y los Cursos enmarcados en la misma propuesta. Asimismo, compartiremos el enlace a una documentación de la experiencia que amplía información tanto del diseño y los recursos, como del desarrollo y el alcance de esta acción. Queremos con este escrito poner en valor, recordar, compartir y difundir los diferentes componentes y recursos de esta política pública, en momentos en que se invoca el achicamiento del Estado como un valor a perseguir. Creemos que políticas como ésta dan cuenta de la necesidad de inversión del Estado, como un capital fundamental de la sociedad en vistas a la construcción de un futuro mejor para todas las y los argentinos: los y las docentes como destinatarios, los y las estudiantes de los diferentes niveles de todo el país como destinatarios indirectos.

› Características del diseño

En estas actualizaciones se buscó promover el diseño, el análisis y la “recreación” de las prácticas de la enseñanza, considerando los profundos cambios epistemológicos, sociales y culturales de la sociedad red. El punto de partida fue la idea de que las tecnologías digitales forman parte de una compleja trama de contextos sociales, culturales, políticos y educativos. Se trabajó desde una perspectiva educativa que entiende que las tecnologías se entran con las diversas formas del pensamiento disciplinar y que su inclusión con sentido en las prácticas de enseñanza puede potenciar formas especializadas de construcción del conocimiento, transformaciones y enriquecimientos en lo que sucede día a día en las aulas. Siendo un posicionamiento de larga data, se tomó como punto de apoyo el escenario del Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO) debido a la pandemia del COVID 19, que evidenció la necesidad de considerar el acceso tecnológico y el reconocimiento de la inclusión digital como derecho de docentes y estudiantes, así como el requerimiento de políticas públicas para garantizarlo. Desde un enfoque crítico y en clave contemporánea, se buscó abordar a lo largo de la carrera, diferentes posibilidades que ofrecen las tecnologías digitales, la cultura digital, sus tendencias y objetos culturales: comprendemos que atraviesan y construyen las subjetividades y la vida cotidiana de las infancias y las adolescencias, por lo que asumimos como necesario pensar una propuesta destinada a docentes que dé lugar a la experimentación, la reflexión y el diseño de la enseñanza con tecnologías.

La propuesta estuvo diseñada para ser cursada a distancia en su totalidad. El entorno virtual de enseñanza y de aprendizaje del INFoD, MEN, fue el espacio en el que convergieron las propuestas y las actividades a fin de organizar, gestionar y facilitar el acompañamiento. En esta propuesta, el trabajo colaborativo y la didáctica transmedia no solamente fueron parte de los contenidos abordados, sino que estructuraron la experiencia de enseñanza y aprendizaje y como tales fueron objeto de análisis y prácticas modélicas.

Los materiales producidos por el equipo de especialistas de la actualización se complementaron con las producciones de los propios participantes, que al realizar las actividades colaboran en el diseño de recursos y objetos digitales que socializaron y compartieron, lo que permitió un mayor ajuste a distintos contextos (con casos, ejemplos y diseños colaborativos). Esta forma de trabajo favoreció la comprensión de los contenidos a partir de la producción, los intercambios con el equipo docente y las discusiones entre pares; en la convicción de que las prácticas colaborativas son parte fundamental de las capacidades a fortalecer en la formación docente y en la educación actual.

En cada módulo se desarrollaron instancias de trabajo a modo de laboratorio o taller, a partir de las prácticas reales de las y los docentes cursantes. Las características, sentido y fundamento de dichas instancias se abordaron en cada módulo para que pudieran ser interpretadas atendiendo a posibilidades, limitaciones y desafíos de los contextos y situaciones propias de cada docente. Se buscó así diferenciar y atender particularidades y condiciones de escenarios educativos reales en los que se desempeñan las y los docentes a lo largo y ancho del país. En estas actividades se buscó que las y los docentes reconozcan diferentes variables que configuran escenarios particulares, poniendo el foco en aspectos tales como conectividad, accesibilidad, condiciones contextuales y situacionales; sin perder de vista la perspectiva de derechos y las políticas de inclusión tecnologías digitales para la enseñanza. Se promovió la participación en redes de docentes que podían resultar de interés tanto para el cursado como para estimular el intercambio permanente y el consiguiente desempeño de la profesión en la actualidad. Se apuntó a generar estrategias y redes de trabajo que perduren, trasciendan y se transfieran más allá de la cursada.

Se trató de una propuesta federal tanto por la participación de docentes cursantes de todo el país, como por la distribución geográfica de residencia del equipo docente, integrado por profesores de Institutos de formación docente y de universidades de diferentes latitudes de nuestro país.

El diseño didáctico de las propuestas se articuló por medio de una metáfora transversal: el multiverso y los universos (para la actualización y cada módulo/curso respectivamente).

› La estructura de la carrera y el equipo docente

Como las otras Actualizaciones Académicas del mismo Programa de Formación Docente, el equipo docente estaba formado por:

- › Un equipo de coordinación de la carrera que incluía la dirección general, la coordinación académica y la coordinación pedagógica
- › Las tutorías y su coordinación
- › Los y las contenidistas o autores de los diferentes módulos, que se despliegan a continuación:

NIVEL PRIMARIO

Módulo	Docente autora
Educación y tecnologías: tiempos de reinención.	Mariana Maggio
Claves y llaves para comprender los aprendizajes contemporáneos.	Carina Lion
Cultura digital desde un enfoque de derechos y cuidados de niños y niñas.	Lucia Fainboim
Aulas expandidas. Dislocar el espacio, el tiempo y la grupalidad en la Escuela Primaria.	Cecilia Cerrotta
Infancias hoy: niños y niñas en la era del caos.	Verónica Weber, Cecilia Palladino, Melina Fernández y Laura Iturria

NIVEL SECUNDARIO

Módulo	Docente autora
Educación y tecnologías: tiempos de reinención.	Mariana Maggio
Claves y llaves para comprender los aprendizajes contemporáneos.	Carina Lion
Cultura digital, adolescencias y juventudes: claves para construir una referencia docente en Internet.	Lucia Fainboim
Aulas expandidas. Dislocar el espacio, el tiempo y la grupalidad en la Escuela Secundaria.	Cecilia Cerrotta
Didáctica Transmedia: una aproximación a las Mutaciones Didácticas.	Miriam Kap

El equipo de trabajo completo puede encontrarse en la documentación enlazada al final del artículo.

› Plataforma para el despegue: las decisiones pedagógicas

Para introducirnos en la experiencia que procuramos compartir, nos referiremos a las decisiones políticas, pedagógicas y tecnológicas fundamentales y que guiaron la forma y sentidos de los diferentes cursos y módulos de la AAETD. Esas decisiones surgen de un posicionamiento propio con foco en el campo de la Tecnología Educativa.

-Perspectiva política del INFOD y la carrera

En línea con las definiciones de la Política Pública del INFOD en el período de referencia, la propuesta buscó desarrollar una formación actualizada, de calidad, abierta para los y las docentes de escuelas de gestión pública y privada de todas las jurisdicciones del país; gratuita y en el marco de la paritaria docente, evaluada y acreditada por el Consejo Federal (CF). Se entiende la formación permanente como un derecho de todos y todas los y las docentes.

- Perspectiva Federal

Vivimos en un país inmenso, múltiple y diverso. Cursantes de casi todas las jurisdicciones participaron de estas carreras. Se buscó generar propuestas que permitieran acompañar y alojar las particularidades culturales y sociales de cada provincia y que contemplaran tanto a las grandes ciudades como a los pueblos y ciudades más remotas. La intención fue llegar a docentes y, a través de ellos, a las escuelas de toda Argentina.

También se tomó la decisión de conformar un equipo de gestión que tuviera una impronta federal: contó con autoras, coordinadores/as y tutores/as de diferentes provincias.

-Perspectiva tecno pedagógica

La perspectiva educativa desde la que se organizó la carrera entiende que las tecnologías digitales son parte constitutiva y se entran en la cultura y sus expresiones, así como en diversas formas del pensamiento disciplinar, y que su inclusión con sentido en las prácticas de la enseñanza puede potenciar formas especializadas de construcción del conocimiento, transformaciones y enriquecimientos en lo que sucede día a día en las aulas. Se busca que los y las docentes reconozcan diferentes dimensiones que configuran escenarios particulares, poniendo el foco en aspectos tales como conectividad, accesibilidad, condiciones contextuales y situacionales; sin perder de vista la perspectiva de derechos y las políticas de inclusión digital y la inclusión de tecnología digital para la enseñanza.

-El campus como puerta de entrada, la expansión a múltiples escenarios virtuales

El entorno de trabajo fue el campus virtual de enseñanza y aprendizaje del Ministerio de Educación de la Nación, en su versión de código abierto. Convergieron allí los diferentes recursos, las actividades y la interacción entre cursantes y tutores. Amparado en el convencimiento de que una propuesta de educación y tecnologías digitales, necesitaba articular con otros entornos y redes sociales. De este modo, el campus fue el punto de apoyo para la expansión a otros escenarios virtuales en tanto espacios propicios para promover y compartir vínculos, relaciones y producciones entre los participantes de la Actualización, pero también con instituciones y organizaciones de diferente tipo de todo el mundo.

Se buscó que cada actividad, se expandiera a partir de la actividad docente: producir, recorrer, conocer diversos entornos tecnológicos y redes sociales. Se desplegaron así murales colaborativos, herramientas para producción de imágenes, videos y audios, tendencias y objetos culturales de distinto tipo como entornos lúdicos, museos virtuales, diversas redes sociales, *YouTube*, videoconferencias, entre otras.

Se desplegó una propuesta de enseñanza con tecnologías digitales, para promover la incorporación de tecnologías a los escenarios educativos propios de cada docente participante: experimentar y ser usuarios/as de tecnologías digitales para poder diseñar propuestas de enseñanza valiosas que las incluyan con sentido cultural, epistemológico y didáctico.

-La fuerza de la narrativa¹, las metáforas transversales como una invitación

Las grandes historias nos “invitan”, nos constituyen y nos desafían a vivenciar y ser parte de una nueva experiencia (Bruner, 1997; Jackson, 1998; McEwan y Egan, 1998).

La Actualización contó con una metáfora transversal: el multiverso y sus universos.

¹ Refiere a las obras posteriormente citadas (Bruner, 1997; McEwan y Egan, 1998; Jackson, 1998).

De allí que las diversas piezas visuales, así como los nombres de cada módulo y dos diferentes espacios del *campus virtual* dialogaban con esta metáfora. Las autoras como capitanas, los equipos docentes y los cursantes como tripulación, los foros como intercomunicadores, los espacios de diálogo y encuentro como galaxias.

[Ver acá pieza sonora del inicio de la Carrera.](#)

A su vez, cada módulo contó con su propia metáfora vinculada a los contenidos a abordar y las actividades propuestas.

-La forma como contenido

Para fortalecer la coherencia, pregnancia e inmersión con la metáfora se desarrollaron tanto piezas visuales como interacciones y actividades que iban en sintonía con cada metáfora, casi a modo de *escenario inmersivo virtual*. Se consideró que la forma, lo visual y la estética son aspectos valiosos y que organizan, son parte y fortalecen la propuesta. El interés estaba puesto en *qué* contamos, pero también en *cómo* lo contamos, como dos aspectos inescindibles de la narración.

-Los múltiples lenguajes y las formas de representación, cruzar el portal a lo lúdico y navegar entre objetos culturales

Cada universo de la carrera ponía a disposición experiencias culturales de distinto tipo y proponía la producción de diversas piezas (imágenes, textos, guiones, videos, audios, presentaciones interactivas, salas de escape, juegos) en el marco de propuestas de enseñanza concretas y con la especificidad de pensar en la propia escuela.

Las tecnologías digitales permitieron el acercamiento, la exploración y la vivencia con y en objetos y tendencias culturales, como conocer el Museo de la Muralla China o conversar con un/una autor/a de renombre internacional en su *Instagram*. A su vez, facilitaron el hacer con diversos lenguajes que sin duda enriquecían, potenciaban y transformaban las formas de conocer y de aprender más tradicionales. De igual modo, el despliegue de diversos lenguajes permitió ofrecer múltiples *puertas de entrada* al conocimiento.

Cada módulo contó con *pinceladas* diversas para seguir ampliando universos, entre la que se destaca la creación de piezas sonoras con las autoras, tutores/as y docentes cursantes que recuperaban y enriquecían lo sucedido en el módulo en clave metanalítica.

-El trabajo en colaboración y la polifonía de voces

La colaboración con colegas es una de las competencias del perfil del graduado/a de estas carreras. Construir entre pares permite intercambiar, debatir y pensar en colectivo. Diversos entornos y herramientas facilitan estos procesos, como la escritura colaborativa, diálogos en foros, redes y otros soportes. Este desafío pensado para los y las cursantes se expandió también a todo el equipo docente. Poder trabajar con otros y otras, generar espacios y reuniones de diálogo, formación y acompañamiento.

Se buscó también favorecer el desarrollo de una comunidad de aprendizaje y de práctica (Wenger, 1998) conformada por las y los docentes y/o cursantes de la actualización, de forma tal que trascienda la carrera y se erijan como espacio y modo de producción, circulación e intercambio de saberes entre los y las docentes. ■

Para profundizar y conocer más:

Aquí sintetizamos, solo a modo de introducción, parte de la documentación publicada que involucra diferentes voces, miradas, perspectivas y producciones en un trabajo de sistematización coral, que se publicó en el libro *Un viaje colectivo por el multiverso* (2023), disponible *online* [aquí](#).

Desde la producción *Un viaje colectivo por el multiverso*, se accede también a cada uno de los módulos teóricos de la cursada (ver capítulo 3).

› Referencias

- › Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Aprendizaje Visor.
- › Jackson, Ph. (1998). "El lugar de la narrativa en la enseñanza." McEwan, H. y Egan, K. *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Amorrortu.
- › McEwan, H. y Egan, K. (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Amorrortu.
- › Weber, V., Palladino, C. y Fernández, M. (2023). Un viaje colectivo por el multiverso : trazos y tramas de la experiencia de la Actualización Académica en Educación y Tecnologías Digitales para el nivel primario y secundario. Cecilia Palladino
- › Wenger, E. (1998). Comunidades de práctica: el aprendizaje como sistema social. [Communities of practice: Learning as a social system]. *Systems thinker*, 9(5), 2-3.

ESI y universidad. Una apuesta por la formación docente. Crónica sobre la Semana ESI en Ciencias de la Educación (FFyL, UBA)

Andrés Malizia | Integrante del Colectivo Mariposas Mirabal - Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires

› “Sin ESI no hay Ni Una Menos”, 10 años de lucha en las calles y en las universidades

Del 2 al 6 de junio de 2025, desde el Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, se desarrolló la *Semana ESI*. Esta propuesta se inscribe en un proyecto departamental dirigido a profundizar la presencia y transversalización de la ESI en la carrera. Se enmarca también en la conmemoración de las movilizaciones iniciadas el 3 de junio de 2015 cuando el movimiento de mujeres y organizaciones feministas marcharon por primera vez bajo el lema “Ni una menos”.

Partiendo de la premisa que las universidades son formadoras de docentes y que les graduados pueden ejercer este oficio en instituciones educativas, las universidades en tanto espacios de formación tienen que generar las condiciones para que la ESI se haga presente. Siguiendo esta línea, en la *Semana ESI* se organizaron actividades donde se enfatizó la potencia de la ESI como una perspectiva para analizar críticamente las relaciones sociales, los vínculos pedagógicos y los campos de conocimiento. Asimismo, el contexto actual, marcado por transformaciones subjetivas, tecnológicas y vinculares, interpela a la ESI como herramienta de intervención ante situaciones de violentamiento, opresión y sometimiento sexogenérico.

En este marco, se llevaron adelante tres acciones. En el *hall* de la sede Bonifacio se expuso la muestra *(Des)miradas de infancia*, a partir de ella —y junto a diferentes cátedras— se generaron recorridos en los que se abrieron diálogos entre la artista, estudiantes, docentes. También tuvo lugar un panel, *La ESI en tiempos de crueldad. Tensiones y desafíos para su transversalización en la Formación Docente*, que apuntó a problematizar la transversalización de la ESI en los profesorados y en la universidad. Como cierre de la semana se abrió el taller *Filosofía, Didáctica y Sexualidad: preguntas sobre Integralidad en la formación docente*, que buscaba atender a la *integralidad* en la planificación a partir de cuatro aristas: el canon disciplinar, las estrategias colectivas, el currículo nulo y oculto, y la docencia como actividad deseante. A continuación, se desarrolla una crónica de cada una de las actividades desde las voces de quienes las coordinaron.

› (Des)miradas de infancias¹

“Sin ESI no hay ni una menos” resonó en el marco del proyecto “Andares aúlicos”,² al ritmo de la fuerza colectiva que busca visibilizar las violencias patriarcales y la imperiosa y urgente necesidad de erradicarlas, como así también desplegar las pedagogías feministas. Durante los primeros días del mes junio, **(Des)miradas de infancias**, presentó una serie de producciones de Susana Di Pietro que amalgama diferentes momentos de su trayectoria como artista y como docente.

Ella trabaja a partir de la investigación y la documentación, revela en cada trazo: enigmas, miedos, desamparos y soledades de las niñeces. Elude superficialidades e invita a la reflexión y a las vinculaciones que conectan saberes y experiencias. Interpela miradas pétreas y acrílicas en relación con modelos sociopedagógicos y familiares tan reduccionistas como disciplinadores, miradas unívocas tradicionales que comprimen y reproducen injusticias.

En el marco de la muestra, donde participó la artista junto a estudiantes, profesoras/es de la carrera y de diferentes institutos de formación docente, se generaron diálogos y observaciones atentas de cada obra. Tiempos suspendidos para andar y preguntar, compartir y conmoverse ya que las obras convocaban recuerdos de la propia trayectoria, cuestionaban modalidades de enseñanza y conformación familiar, recuperando el campo del arte como espacio de conocimiento.

La exhibición y sus activaciones fueron instancias democratizadoras, posibilitando el acceso a los bienes culturales/artísticos en la Universidad pública.

Cada recorrido culminó con un **taller participativo**: la elaboración de un **Nuevo abecedario de la carrera**, inspirado en la obra “Nuevo abecedario expandido” del MOC (@museodelobjetocontemporáneo) donde cada ficha posee una textura y espesura que condensa capas de significaciones a través de letras e imágenes componiendo una narrativa visual que habilita otros significados. Este ejercicio colectivo permitió resignificar palabras en el campo de la Educación y la ESI y sus conexiones con las problemáticas que estructuran la carrera en general y las cátedras en particular: la formación docente y la construcción de subjetividades entre otros. Las producciones se exhiben actualmente en la cartelera del Departamento de Ciencias de la Educación y con el tiempo serán una oportunidad para continuar resignificando conceptos claves abordados en las diferentes instancias formativas.

› La ESI en tiempos de crueldad. Tensiones y desafíos para su transversalización en la formación docente³

En el marco de la asignatura Proyecto I, “Enseñar desde la ESI: desafíos y herramientas para su incorporación en propuestas educativas”, co-gestionado por docentes, graduados y estudiantes, venimos construyendo desde hace tres años un espacio de formación que responde al reclamo histórico por la incorporación de la ESI en la

¹ Escrito por Patricia Guijarrubia.

² “Andares aúlicos” es uno de los proyectos que sostiene el Departamento de Ciencias de la Educación, que resignifica y aporta a la formación en el cruce del arte y la educación a partir de paseos pedagógicos intercátedras, tanto dentro de la sede como en instituciones focalizadas en el campo de las artes.

³ Escrito por Magalí Kiler, Abril Ciarmiello, Lula Zanini y el grupo de estudiantes de Proyecto I, Enseñar desde la ESI: desafíos y herramientas para su incorporación en propuestas educativas, que se desarrolla en el Departamento de Ciencias de la Educación (FFyL, UBA).

carrera de Ciencias de la Educación de la UBA. La propuesta se dicta en el Ciclo de Formación General, común a la Licenciatura y al Profesorado, lo que permite que la experiencia sea transitada tanto por futuros licenciados y profesores. Este espacio resulta fundamental para quienes se están formando como docentes, dado que la universidad también es una institución formadora de formadores.

En ese marco, asistimos al panel **La ESI en tiempos de crueldad. Tensiones y desafíos para su transversalización en la formación docente** que formó parte de la semana de la ESI. Bajo la coordinación de Andrés Malizia y Magalí Kiler, participaron del panel: Mariana Ladowski (docente e investigadora de la UNIPe), Alejandra Lapegna (regente del profesorado de la ENS N°6 y docente en ESI en formación docente) y Graciela Morgade (Vicedecana de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, con una reconocida trayectoria en el campo de la ESI).

Mariana Ladowski compartió hallazgos de una investigación realizada durante la pandemia, señalando los estereotipos sobre las maestras, la violencia hacia docentes trans y experiencias transversales en la vida institucional, incluyendo lenguaje, abordaje de violencias de género, efemérides y actos escolares. Identificó que los saberes didáctico-pedagógicos se reconfiguran progresivamente y que la ESI genera nuevos vínculos entre docentes y estudiantes.

Alejandra Lapegna relató la difícil situación de las escuelas afectadas por la eliminación de materiales de ESI, destacando que esta sostiene vínculos sólidos entre docentes, promueve formas respetuosas de comunicación y relación, y que, si bien tuvo impulso durante la pandemia, hoy es más complejo por la falta de recursos disponibles.

En su cierre, Graciela Morgade ofreció una intervención política frente al ataque a la ESI y a la educación pública, invitando a participar y divulgar las Jornadas ESI, presentadas como espacios para enseñar, conversar e incluir la ESI con estudiantes y familias, cerrando con la frase “la educación es el lugar para construir lo común”.

Durante la cursada 2025 del Proyecto ESI, se le propuso a los estudiantes la construcción de una *bitácora colectiva*, entendida como una herramienta de producción de conocimiento, desde la mirada de la educación popular, y de puesta en práctica de la ESI. Allí, uno de los estudiantes realizó un registro del panel junto con algunas reflexiones que dan cuenta de los desafíos y posibilidades de la ESI en la formación docente. El registro estudiantil subraya que, aunque la ESI ha avanzado, aún quedan demandas pendientes que requieren recursos y sostenimiento para no dismantelar lo construido. También agrega que la transversalización de género se realiza en tres dimensiones (epistemológica, pedagógica e institucional) que se entrelazan para garantizar prácticas sostenibles y significativas. Esto demuestra cómo la incorporación de la ESI en la formación docente no solo transforma prácticas y fortalece vínculos, sino que también construye entornos educativos más inclusivos, respetuosos y atravesados por la ternura y el cuidado, frente a contextos de tanta crueldad.

› Filosofía, Didáctica y Sexualidad: preguntas sobre Integralidad en la formación docente⁴

En el taller **Filosofía, Didáctica y Sexualidad: preguntas sobre Integralidad en la formación docente** se reflexionó sobre el carácter integral de la educación sexual en las experiencias de formación docente de las que hemos sido y somos destinatarios. Se fueron elaborando inquietudes en torno a los modos en que esa formación incide en nuestras maneras de enseñar, fundamentalmente a partir de cuatro interrogantes. El primero de ellos fue la pregunta por la manera en que el canon disciplinar —sea cual fuere— configura el horizonte de posibles e imposibles de nuestra práctica docente. El segundo indagó en las estrategias que somos capaces de imaginar para colectivizar la tarea docente. El tercer interrogante hizo foco en la necesidad de explorar el currículo nulo y oculto de aquello que decidimos enseñar. Y, finalmente, la última de las preguntas discutidas apuntó a concebir a la docencia como actividad deseante.

› Pensando en lo que aconteció y proyectando lo que vendrá...

Cada una de las actividades que se llevó adelante en el marco de la Semana ESI en la carrera de Ciencias de la Educación contribuyó a la configuración de un espacio, en la universidad pública, para revisar, compartir y producir colectivamente una reflexión sobre las violencias y las desigualdades sexogenéricas y proyectar estrategias de resistencia y transformación.

En un contexto marcado por discursos que deslegitiman las políticas educativas, sexogenéricas y avanzan en contra de “lo público” y lo estatal, la universidad pública se erige como una institución que posibilita los vínculos entre ESI y formación docente habilitando una problematización en torno a la sexualidad, la educación sexual, los cuerpos sexuados y el sentido de la práctica docente. ■

⁴ Escrito por Natalia Cantarelli.

Memoria del Panel: “Pensar la relación entre Psicología y Educación en las coordenadas actuales. Un diálogo a partir del libro *Construcción de conocimiento en el campo educativo: Celebrando a Tono Castorina*”

Camila Kantt | Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires

En el mes de agosto se realizó en la Facultad de Filosofía y Letras el panel: “Pensar la relación entre Psicología y Educación en las coordenadas actuales. Un diálogo a partir del libro *Construcción de conocimiento en el campo educativo: Celebrando a Tono Castorina*. Esta actividad fue organizada por el Departamento de la carrera de Ciencias de la Educación, en el marco del inicio del segundo cuatrimestre del año 2025.

La apertura del panel estuvo a cargo de Paula Fainsod —Directora del Departamento de Ciencias de la Educación— y Mariela Hellman —Jefa de Trabajos Prácticos de la Cátedra Psicología Genética, Construcción de Conocimientos y Aprendizajes Escolares. Los y las panelistas fueron Tono Castorina, Flavia Terigi y Ricardo Baquero. La moderación del panel estuvo a cargo de Beatriz Greco.

› José Tono Castorina

En su intervención, Castorina reconstruye su trayectoria en Investigación destacando la centralidad de la relación entre Psicología y Educación como eje problemático persistente en su obra. Señala que su interés inicial en la psicología no surgió directamente de esta disciplina, sino de preocupaciones epistemológicas vinculadas a la fenomenología y al marxismo, que lo llevaron a la epistemología genética en los años sesenta. Tono alude a que en sus primeros trabajos se indaga sobre la participación e intimidad como derechos infantiles, reconociendo la riqueza que puede haber en los conocimientos previos de los/as estudiantes, en el marco de una escuela que frente a la expectativa de que debe ser benefactora a la vez también podría oscurecer la posibilidad de investigar sobre dichos temas. De este modo, se intenta superar el enfoque generalista del piagetismo clásico y situar el conocimiento en contextos sociales específicos.

Durante los años ochenta y noventa, su reflexión se orienta a la articulación entre teorías psicológicas y prácticas educativas. En este marco, Castorina cuestiona el “aplicacionismo” de la psicología al campo educativo,

advirtiéndole que el aprendizaje escolar no puede comprenderse si se aíslan dimensiones cognitivas, didácticas o bien, si no se consideran las condiciones institucionales, sociales y culturales que configuran la enseñanza.

Asimismo, propone revisar la oposición entre Piaget y Vygotsky, defendiendo la posibilidad de su compatibilidad dentro de un marco dialéctico, especialmente para el análisis de las interacciones que suceden en el aula. Este diálogo teórico, según Castorina, debe extenderse a otras corrientes como las teorías de las representaciones sociales, y a disciplinas como la antropología, el psicoanálisis y las didácticas específicas, promoviendo investigaciones interdisciplinarias que presenten supuestos epistemológicos comunes.

Otra de las grandes problemáticas que presenta en el panel se encuentra vinculada a la dimensión ética y política en el rol del investigador/a:

En las investigaciones de los conocimientos escolares debe incluirse la propia reflexión sobre los valores morales y políticos involucrados en la interpretación de los sujetos de aprendizaje, sus identidades y la distribución del conocimiento en la diversidad cultural (...) El reconocimiento de los valores en el estudio de los procesos de enseñanza y aprendizaje no elimina la objetividad de su estudio, ya que su intervención no supone que los problemas se deban formular de modo tal que conduzcan a una conclusión predeterminada (...) una hipótesis sugerida por valores morales o políticos puede ser falseada por la experiencia (José Antonio Castorina, expositor en el panel).

Ahora bien, lejos de eliminar la objetividad, este reconocimiento puede fortalecerla, al permitir discutir críticamente las presuposiciones que guían la investigación y abrir la indagación hacia nuevas problematizaciones. Castorina, finaliza su intervención de la siguiente manera: "La objetividad no es el reflejo del mundo, defendemos su presencia constructiva, producida intersubjetivamente para que sucedan discusiones y reformulaciones colectivamente".

En síntesis, Castorina sostiene que la relación entre Psicología y Educación debe ser pensada en clave dialéctica, interdisciplinaria y situada, reconociendo dimensiones epistemológicas, éticas y políticas en investigación. Al mismo tiempo, enfatiza que el compromiso con la Universidad Pública requiere producciones de conocimiento que promuevan reflexiones críticas y transformadoras en las investigaciones para "defender el compromiso político de la Universidad Pública" en la sociedad contemporánea.

› Cultura del aprendizaje

Ricardo Baquero aporta al panel una reflexión crítica en torno a la centralidad que toma la noción de aprendizaje dentro de los discursos pedagógicos en la contemporaneidad. Señala que, en las últimas décadas, se ha producido un desplazamiento conceptual desde la noción de enseñanza hacia la de aprendizaje. Lejos de perspectivas neutrales, este pasaje no se limita a un cambio terminológico, sino que expresa un reordenamiento más amplio en las formas de concebir la educación, en gran medida impulsado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y demás organismos internacionales que promueven pedagogías de las competencias y capacidades.

Baquero subraya que esta ponderación del término aprendizaje no puede entenderse sin considerar su polise-mia. Mientras que en tradiciones ligadas al constructivismo, el aprendizaje se vincula con procesos de construc-ción de conocimiento y desarrollo subjetivo, en los discursos hegemónicos actuales adquiere sentidos asociados a la adquisición de habilidades y a la adaptación hacia las exigencias del mercado. Así, lo que inicialmente se presentaba como un paradigma progresista deviene en la responsabilización individual, donde los resultados del aprendizaje recaen exclusivamente en el aprendiz, invisibilizando las condiciones estructurales de desigualdad.

Asimismo, Baquero resalta que detrás de nociones aparentemente técnicas como entornos innovadores de aprendizaje se esconde un problema profundamente político: el retroceso del lugar de la enseñanza, del rol del docente y, en última instancia, la función de la escuela como espacio público común. Frente a esta situación, se enfatiza en que la aceptación acrítica de estos discursos pone en tensión la especificidad de lo escolar y lo reduce a un espacio de adaptación individual.

Ante este panorama, recupera la categoría de desarrollo como una vía de salida tangencial. Propone entenderlo no en un sentido teleológico o naturalista, sino como un proceso de constitución subjetiva que se articula con la experiencia educativa y con las prácticas escolares. Desde esta mirada, las teorías piagetiana y vygotskiana ofrecen marcos interpretativos para pensar la educación, en tanto permiten vincular aprendizaje, desarrollo y práctica pedagógica sin reducir la escuela a un mero entorno de aprendizaje.

Finalmente, Baquero propone retomar una perspectiva crítica de las prácticas psicoeducativas, situando nueva-mente a la escuela en el entramado de los procesos de desarrollo subjetivo y social, entendidos en su carácter no lineal y multidireccional. Por lo tanto, se vuelve relevante reconocer a la escuela como ámbito legítimo de construcción de un espacio público común, capaz de resistir las lógicas neoliberales que subordinan la educación a la empleabilidad y a la gestión individual de los aprendizajes.

› Un ejemplar de la formación de investigadores/as

Durante su intervención, Flavia Terigi subraya la influencia decisiva de Castorina en la demarcación de las relaciones entre psicología y educación, así como en la identificación de condiciones para la colaboración interdisciplinaria en el campo de las ciencias de la educación. Resalta que la psicología genética constituye una disciplina dinámica, aún en producción, y que su aporte no se reduce a un constructivismo general, sino que exige el estudio de la especificidad de los objetos de conocimiento. En este sentido, Terigi enfatiza que el aprendizaje escolar debe ser considerado un objeto de investigación propio, cuyas particularidades redefinen tanto los procesos constructivos de los sujetos como las estrategias de enseñanza. El aula, así, se convierte en un espacio privilegiado para articular convergencias metodológicas que permitan comprender fenómenos educativos complejos.

Al mismo tiempo, Terigi destaca el papel de la universidad pública como productora de conocimiento social-mente relevante. En su relato personal se presenta como un ejemplar de lo que puede generar un sistema de formación de investigadores sostenido por políticas públicas: a partir de becas, proyectos, acompañamiento de directores, instancias de evaluación y redes de investigación. De este modo, su propia trayectoria —como la de tantos colegas— consiste en la prueba viva de políticas públicas, en materia de Ciencia y Tecnología, impulsadas por el Estado que inciden en el desarrollo nacional del país.

Finalmente, advierte sobre las condiciones actuales de deterioro del sistema de investigación y de la universidad pública: la precarización de becarios/as e investigadores/as y la amenaza a la universidad pública como institución central de un proyecto de país soberano. En este sentido, su discurso enlaza la historia de la psicología genética y de las políticas de formación de investigadores/as con el debate más amplio acerca del modelo de país. La defensa de la universidad pública y de la investigación científica aparece como parte de un proyecto político y cultural de construcción colectiva, en el cual figuras como José Tono Castorina, incluso la misma Flavia Terigi, encarnan la posibilidad de pensar críticamente la educación y de formar nuevas generaciones de investigadores/as comprometidos/as con el desarrollo nacional.

› Seguir pensando a partir de (y con) Tono

Una vez finalizadas las presentaciones de los y las panelistas, inicia un intercambio moderado por Beatriz Greco quien sitúa las reflexiones en el cruce entre Psicología y Educación, destacando tres ejes. En primer lugar, problematiza la subjetividad y alude a la necesidad de concebirla teniendo presente perspectivas políticas, sociales y culturales a la vez que, entramada en teorías psicológicas diversas. En segundo lugar, recupera la discusión sobre la unidad de análisis en la investigación psicoeducativa. Allí recupera un artículo que han escrito Ricardo Baquero y Flavia Terigi, "[En búsqueda de una unidad de análisis](#)" (1996), y la moderadora alude a la vigencia de las temáticas que se trabajan allí, sumado a la escena los contextos que vivenciamos y que resultan cada vez más complejos y violentos. Finalmente, remarca la importancia de una mirada investigativa que habilite intervenciones en la escuela, lejos del reduccionismo y con preguntas abiertas sobre qué significa "hacer escuela" hoy y qué profesionales se requieren para sostener ese quehacer.

Teniendo presente el punto de partida planteado por Greco, Ricardo Baquero profundiza el debate sobre unidad de análisis, retomando discusiones históricas y nos advierte sobre la importancia de reconocer la dimensión intersubjetiva en el marco de las prácticas sociales, políticas, económicas y culturales. De este modo, enfatiza la necesidad de considerar perspectivas teóricas que entamen los procesos subjetivos y los marcos sociales que los constituyen.

Castorina, por su parte, sitúa el problema de la subjetividad en el centro de la reflexión. Señala que esta se constituye tanto fuera como dentro de la escuela, en la pertenencia a grupos sociales y en las experiencias vivenciales, pero también en la apropiación del conocimiento escolar. Así, plantea:

Lo que sí creo, en principio, es que deberían incluirse en los análisis didácticos pedagógicos el problema de la subjetividad porque hay una subjetividad social que se constituye por afuera de la escuela, que tiene que ver con la identidad social de los niños, por su pertenencia a los primeros grupos sociales, por su experiencia vivencial. Y a lo que nos preocupamos por el conocimiento, el aprendizaje, la enseñanza; lo que nos importa es cómo interviene la subjetividad en la apropiación del conocimiento en la escuela. Y viceversa, cómo la apropiación del conocimiento de la escuela actúa sobre la subjetividad del niño en tanto sujeto que construye autonomía al entrar en la escena educativa. Este es nuestro problema. Y no creo que lo hayamos resuelto (José Antonio Castorina, expositor en el panel).

Resulta relevante finalizar la reconstrucción del panel retomando las palabras de Tono y aquellos interrogantes o problemáticas sobre las que tenemos que seguir construyendo sentidos, en el marco de la construcción de conocimiento en investigaciones en el cruce de Educación y Psicología. De este modo, las intervenciones de Mariela Helman, Beatriz Greco, Ricardo Baquero, Flavia Terigi y Tono Castorina nos invitan abrir un diálogo en torno a las subjetividades y el reconocimiento de las complejidades que se presentan en las situaciones de enseñanza y aprendizaje de la escena escolar contemporánea. ■

Construcción de conocimientos en el campo psicológico. Celebrando a Tono Castorina se trata de una serie de escritos, editados por Alicia Barreiro y Mario Carretero, que componen dos volúmenes publicados por Tilde Editora. Un seleccionado de académicos celebra a Tono Castorina en dos libros de acceso libre y gratuito. En el primer tomo, referentes nacionales e internacionales debaten sobre las relaciones entre psicología y educación y su impacto en las políticas educativas. El segundo volumen reúne escritos de destacados referentes nacionales e internacionales dedicados al estudio de la construcción de conocimientos en el ámbito educativo. Es posible acceder a las publicaciones aquí:

[Volumen 1](#)

[Volumen 2](#)

Una pedagogía de la emancipación en tiempos de algoritmización de la experiencia. A propósito de la relectura de *Frankenstein Educador*

Adriana Fontana | Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires - Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba - Instituto Superior de Estudios Pedagógicos (ISEP)¹

¿Qué “problemas” presenta *Frankenstein* a los educadores? ¿Qué analogía construye Phillipe Meirieu en este libro publicado por primera vez en 1998?

¿Por qué invitar, hoy, a su relectura?

Quien acepte el convite encontrará respuestas; compartimos aquí algunas, entre otras posibles.

Para empezar, diría que a 27 años de su primera edición este libro sigue *hablando o poniendo sobre la mesa*² de la formación docente uno de los principales desafíos que interpela a quien elige enseñar. ¿Se puede educar sin ser un Frankenstein; sin fabricar? Dicho de otro modo, ¿se puede educar renunciando a toda manipulación?

Antes de adentrarnos en el libro, repasemos brevemente la enorme trayectoria del muy querido pedagogo francés Phillipe Meirieu (1949, Alés Gard, Francia). Actualmente reconocido en el mundo por su amplia trayectoria en el campo de la pedagogía, estudió filosofía y letras en París, se desempeñó como profesor en colegios y en diferentes universidades. Dirigió instituciones educativas vinculadas a la formación docente y la investigación pedagógica. Participa, hace muchos años, en el debate educativo asumiendo un compromiso público con sus ideas.³ Ha publicado más de 40 libros que han sido traducidos a varios idiomas. Ha visitado Argentina, invitado por diferentes instituciones educativas en diversos lugares del país. Quizás, entre nosotros, su obra más leída sea *Frankenstein Educador* (1998), la que aquí, en este número de la Revista Pública dedicado a la formación docente y las tecnologías, invitamos a releer.

¹ Es docente de Problemáticas de la Formación Docente I y II (FFyL, UBA) y de Pedagogía (FFyH, UNC), asignaturas de la carrera de Ciencias de la Educación de ambas universidades. Es directora del Instituto Superior de Estudios Pedagógicos (ISEP) en la Provincia de Córdoba. Investiga sobre la relación entre enseñanza y confianza en la construcción de la igualdad en la escuela (Tesis de Maestría, 2014). En esa línea, actualmente estudia sobre las operaciones pedagógicas en los nuevos entornos sociotécnicos de la formación docente.

² En términos de Masschelein y Simons (2014).

³ Al respecto, resulta muy recomendable la lectura de la Presentación de Alejandra Birgin en el libro *Repensar la Pedagogía* (2016). También puede visitarse su página. Y en particular, para recorrer el libro que aquí proponemos releer, puede visitarse la Biblioteca Pedagógica del ISEP [aquí](#).

En este presente de “humanidad aumentada” (Sadin, 2017), proponemos volver a la lectura de esta obra que se desarrolla a partir de la novela de Mary Shelley, escrita en 1818, y cuyo protagonista es un médico que aspira y se atreve a la fabricación de otro humano. Lleva al extremo un debate que sigue vigente en relación con las promesas, pero, sobre todo, con las calamidades que pueden devenir con el avance del conocimiento, de las ciencias y las tecnologías.

De un lado, el poder de la creación, la criatura se levanta. Al unísono: el desarrollo tecnológico y el horror ante la propia obra, entonces la huida, el abandono, la soledad.

Del otro, la propuesta del autor, *una verdadera revolución copernicana*, renunciar al poder. Meirieu se dirige a los educadores, exhorta sobre el peligro de no hacerlo, no renunciar a ese poder, tiene consecuencias. Renunciar también, abre nuevas posibilidades: la del recibimiento, “las presentaciones”, la inscripción para la emancipación.

En este tiempo de rápidas cancelaciones, de encerronas en los circuitos en los que nos encorseta el algoritmo en tanto arrojados a la vida en las redes, se nos ocurre que releer este libro puede considerarse un acto contracultural, contra hegemónico. Lo digo de otro modo: contra la cultura de la conectividad (Van Djick, 2016), la cultura escolar. Contra la fabricación/manipulación/algoritmización, una pedagogía de la emancipación.

Releer este libro de Meirieu puede ser una oportunidad para actualizar la capacidad creativa, propositiva de una pedagogía que “lee”, que atenta a los problemas de su tiempo pone una voz,⁴ unas palabras que contribuyen al pensamiento y la acción educativa. Veamos algunas pistas que encontramos en el libro.

› Una pedagogía de la emancipación reconoce que...

Educar no es solo desarrollar una inteligencia formal, la capacidad de resolver problemas de gestión de la vida cotidiana o de encarar dificultades matemáticas. Educar es, también, desarrollar una inteligencia histórica capaz de discernir en qué herencias culturales se está inscrito. ¿De qué genealogía familiar, de qué historia religiosa, cultural y social soy heredero?

Educar no es imponer, no es fabricar a otro por imposición, por acumulación de conocimientos o por hábiles manipulaciones psicológicas.

Tampoco lo contrario, ceder a un puericentrismo ingenuo. Se trata de acompañar al que “llega”, de enseñar-le; de señalar algo del mundo, mostrarlo, ponerlo a disposición, rodearlo, ponerlo en diálogo y hacerlo “hablar”; darlo a pensar con la intención de habilitar la libertad, a la construcción de un ser por sí mismo. “Solo el sujeto puede decidir aprender o la admisión del no-poder del educador” (1998: 77); “Constatar sin amargura ni quejas que nadie puede ponerse en el lugar del Otro y que todo aprendizaje supone una decisión personal irreductible del que aprende” (1998: 80).

⁴ Otra vez, Masschelein y Simons, alegan en *Defensa de la escuela* (2014) primero y en *Elogio de la escuela* (2018) unos años después, que es necesario reponer, hacer lugar a la presencia de una voz pedagógica en el debate educativo. Coincido y sumo, es necesario una voz de la pedagogía que proponga y se haga cargo de ese costo. La obra de Meirieu, como la de los autores belgas, es un aporte invaluable en ese sentido.

Se puede pasar de una pedagogía de las causas a una pedagogía de las condiciones. La educación es un movimiento, un acompañar, un acto nunca acabado que consiste en generar, en habilitar espacios de seguridad; en “hacer sitio al que llega y ofrecerle los medios para ocuparlo” (1998: 85). Es ofrecer espacios donde el saber se encuentre con la vida, donde pueda tener lugar el deseo de aprender. La pedagogía contra Frankenstein admite la paradoja de una acción sin objeto: enseñar es organizar el ambiente vital, para estimular al niño tanto sensorial como intelectualmente. Elaborar situaciones; construir mediaciones:

- › enriquecer el entorno lingüístico de modo regular
- › recurrir sistemáticamente a la reformulación que permita integrar lo nuevo a lo ya dominado
- › facilitar la apropiación del lenguaje y la estructuración del pensamiento
- › poner a disposición objetos que pueda comprender
- › que pueda experimentar con ellos en el ámbito de la acción como de la interacción con otros

Esta pedagogía reconoce a la escuela como un lugar para crecer. Para llegar a tesoros escondidos, alentar diferentes recorridos, abrir horizontes para todes, para cada une. Un lugar en el que los finales son abiertos. Si se enseña para emancipar no hay más remedio que guardar luto. Se enseña para que cada cual haga su voluntad. Así el sentido de la enseñanza depende más de la exigencia (de la declaración) que de la existencia.

Lo que da legitimidad a los saberes es que los sustenta una historia, crea vínculo entre generaciones. Los alumnos van a la escuela para saber quiénes son, qué herencias pueden reclamar, qué van a traicionar o subvertir. Van a la escuela para descubrir “el don de los muertos” (Daniele Sallenave citado en 1998: 133). La escuela es un lugar para la transmisión cultural, en tanto en los objetos que hemos producido podemos re-conocernos y también renovar el mundo. “La pedagogía que se pronuncia en este sentido es, en el seno de las ciencias humanas, castigada, cuestionada por atreverse a afirmar el carácter no científico de la obra educativa” (1998: 90). Nadie tiene realmente control sobre otro ser humano. Una pedagogía para la emancipación reconoce que toda tarea educativa se dispone para habilitar proyectos, el todes y el de cada quien. La vida es una aventura, es esperanza activa del hombre que viene.

La pedagogía es praxis, a través de un conjunto de operaciones genera condiciones para el desarrollo de las personas, haciendo lugar para que cada une ocupe su puesto. Una pedagogía para la emancipación reconoce que es acción precaria y difícil, obstinada y tenaz, pero desconfía, por encima de todo, de la prisa por terminar.

Quizás haya otro mundo posible, otra ciudad posible, otra escuela posible. Sería un “especie” de escuela, con una “especie” de gente rara que no hace nunca lo que se espera de ella, una “especie” de escuela en la que... haya un conejo que se saca el reloj del bolsillo del chaleco (Carroll, 1865). ■

› Referencias

- › Birgin, A. (2016). Presentación. Meirieu, P. *Recuperar la Pedagogía: de lugares comunes a conceptos claves*. Paidós
- › Carroll, L. (1865). *Alice's Adventures* (Alicia en el país de las maravillas). Macmillan
- › Fontana, A. (2014). La construcción de la igualdad en la escuela desde la perspectiva de los directores: análisis y narrativa de tres casos (Tesis de Maestría). FLACSO, Sede Académica Argentina.
- › Masschelein, J. y Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela: una cuestión pública*. Miño y Dávila
- › Masschelein, J., y Simons, M. (2018). La lengua de la escuela: ¿alienante o emancipadora?. Bondia, J. L. (Ed.) *Elogio de la escuela*. Miño y Dávila
- › Meirieu, P. (1998). *Frankenstein educador*. Laertes
- › Sadin, É. (2017). *La humanidad aumentada: la administración digital del mundo*. Caja negra.
- › Shelley, M. (1818). *The Modern Prometheus* (El moderno prometeo). *UK Lackington Hughes Harding Mavor Jones*.
- › Van Dijck, J. (2016). *La cultura de la conectividad: una historia crítica de las redes sociales*. Siglo XXI.

El oficio de enseñar: interpelaciones poderosas de una maestra. Una relectura de *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos* de Edith Litwin

Jimena Jacobovich | Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires

Verónica Perosi | Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires

Edith Litwin¹ fue nuestra maestra y, también, la de muchos otros educadores. Nació en Buenos Aires en 1944 y, este año, se cumplen quince años de su partida. Su coraje para desnaturalizar y para disrumpir, la relevancia de sus construcciones teóricas y el, aún vigente, impacto de sus proyectos y prácticas educativas son algunos de los rasgos que caracterizan una vida de compromiso político-académico prolífico y reconocido a nivel nacional e internacional.

Autora de innumerables libros y artículos, fue precursora de la educación a distancia en el país, recreó el estudio de la Didáctica a partir de una nueva agenda y su análisis de las configuraciones didácticas y de las prácticas de la enseñanza establecieron bases para una visión recreada del campo y el desarrollo de la Tecnología educativa desde perspectivas críticas y creativas.

Maestra, humanista y visionaria incansable, siempre apostó a la formación. En la obra *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos* (2008), se aboca a sistematizar años de historias, prácticas y proyectos en una serie de nueve capítulos breves que provocan una lectura cercana y reflexiva a los temas y problemas de la enseñanza. En sus primeras líneas, Edith afirma:

Este libro fue escrito de manera intermitente durante tres años. Como parte de la vida, se fueron entremezclando voces que remitían una y otra vez al estudio, las clases de la facultad, la investigación, conversaciones con colegas amigas, breves escrituras a docentes para el portal Educared, entrevistas

¹ Edith Litwin era maestra y profesora de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial en Ciencias de la Educación y doctora de la Universidad de Buenos Aires (UBA) en el Área Ciencias de la Educación. Fue Profesora Titular Plenaria de Tecnología Educativa del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA e investigadora del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la misma Facultad. Fue secretaria académica de la UBA y directora y creadora de UBA XXI. En la Facultad de Filosofía y Letras fue vicedecana, directora del Departamento de Ciencias de la Educación, directora de la Maestría en Didáctica, directora del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación y directora de la Maestría en Tecnología Educativa. Dirigió el programa de investigación "Una nueva agenda para la didáctica" en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación desde el año 1993. Fue Consejera Directiva, entre otros cargos como representante del Claustro de Profesores. Fue coordinadora general del Programa Nacional de Formación Docente del Ministerio de Educación y asesora, docente, evaluadora e investigadora de otras universidades nacionales y del extranjero.

de investigación a profesores y reflexiones en torno a la tarea de enseñar en contextos diferentes (2008: 9).

Se entrama, por tanto, su propia experiencia docente en las aulas de los distintos niveles del sistema, en la formación docente, así como también la experiencia de otros docentes excepcionales recogida a través de la investigación. Este fue el último libro escrito por Edith.

Se editó por primera vez en 2008 en la colección Voces de la Educación de la Editorial Paidós. Elegimos releerlo una vez más para recuperar sus aportes conceptuales en el presente, no solo por el valor para imaginar las instituciones y prácticas educativas sino, también, por la vigencia innegable de su mirada que propone contemplar la escuela en tiempos reales para pensar el presente e imaginar el futuro.

En el capítulo 1, “Escenas y experiencias en contexto”, Edith propone comprender a la escuela en su contemporaneidad reconociendo la alteración que suponían el cambio en la realidad económica y el creciente acceso a la información por parte de las infancias. Edith sostenía que los docentes con vocación de enseñanza reconstruyen narrativas significativas con sus alumnos y responden a la complejidad de la escuela desde la escucha sensible, la comprensión y la compasión. En el capítulo 2, la autora pone foco en los “Nuevos marcos interpretativos para el análisis de las prácticas docentes” recuperando tres corrientes dominantes durante la mitad del siglo XX para pensar la enseñanza y proponiendo una mirada superadora donde provoca a los lectores con preguntas como ¿es posible hablar de una didáctica disparatada?, donde recupera otros rasgos de una enseñanza que despierta y valora el interés, la reflexión y el estudio de los maestros excepcionales como inspiración. En este sentido, destaca el lugar tanto de la práctica como de la teoría en la formación docente y reconoce el valor de otras búsquedas más creativas y originales donde los docentes implementan estrategias al borde de lo convencional al pensar la invención didáctica sin perder rigor ni mirada crítica para que siga nutriendo el saber didáctico. Ella misma expresa: “la complejidad del hecho educativo necesita, entre otras cuestiones, de consideraciones que den cuenta de la liberación de los reduccionismos con los que se construyó la didáctica” (2008: 37). Desde esta perspectiva, en el capítulo 3 “Para pensar los aprendizajes” encuadra la escritura desde la investigación acerca de la clase inaugural y la clase ilustrada en el aula universitaria y aborda las dimensiones del tiempo, el clima de la clase y la instalación del tema como aspectos a ser considerados para favorecer los procesos de aprendizaje de los estudiantes. En ese sentido, considera la heterogeneidad de los ritmos de aprendizajes, la importancia de las ayudas de los docentes generando propuestas que favorezcan procesos de orden superior que permitan jerarquizar, relacionar y complejizar la mirada acerca de ciertos contenidos. Además, desarrolla la idea de una visión enriquecida de la cognición reconociendo el lugar que juegan todos los sentidos para la construcción de conocimiento. Es así cómo valora otras fuentes de conocimiento, además de la palabra escrita, extendiéndose a la pintura o la escultura. Además, sostiene una visión osada y pionera donde recupera además las imágenes de los videojuegos, de internet, de las series televisivas o los grafitis de las calles. En el capítulo 4, “Reflexiones en torno a cómo enseñar”, analiza una gran variedad de estrategias que los docentes ponen en juego a la hora de enseñar. Afirma que los educadores optan y diseñan de acuerdo a aquellas que consideran más adecuadas y rigurosas para promover procesos de construcción del conocimiento. La innovación, la integración, la búsqueda de significatividad, el arte de narrar, el uso de las preguntas en la clase, las emociones, entre otras ayudan a los estudiantes a entender, debatir el sentido y construir humanidad.

“El oficio en acción” y “El oficio docente al borde del currículo” son los capítulos cinco y seis de esta obra, los cuales despliegan estrategias, actividades y diseños concebidos desde el oficio docente para adentrarse en el corazón del conocimiento y favorecer procesos de aprendizaje genuinos y profundos. Junto con el capítulo siete, “Las tecnologías que heredamos, las que buscamos y las que se imponen”, se constituyen en escritos donde la creatividad, la osadía y la rigurosidad del oficio docente se recrean. Sostienen una mirada sobre el tipo de experiencias que les docentes pueden crear y llevar a cabo: simulaciones, casos, trabajo grupal, aprendizaje basado en problemas, laboratorios, bibliotecas, narrativas en el aula, el cine, las tecnologías, el trabajo con otros y las comunidades reales y virtuales, la enseñanza moral. Tal como lo define Litwin, estas experiencias permiten:

Volver a pensar la escuela como un espacio de libertad diferente tratando, paradójicamente, de recuperar su sentido, los propósitos que la guía, recordar las buenas prácticas de nuestro pasado y afrontar, desde los desarrollos científico-tecnológicos actuales, los nuevos descubrimientos y las originales controversias que se desatan al incorporar análisis críticos (2008: 117).

Invitan a los educadores a pensarnos como protagonistas de encuentros profundamente transformadores, donde se despliega la dimensión humana.

El capítulo ocho, “El oficio docente y la evaluación”, interpela a la docencia desde la búsqueda de coherencia en las prácticas de evaluación de los aprendizajes. Un subtítulo inspirador es “La ética de los acuerdos”, que concibe la evaluación como una práctica de confianza, de encuentro, de ayuda y de estima. Afirma Edith: “la evaluación debería ser el mejor lugar para seguir dando cuenta de que cualquier situación de enseñanza implica el respeto por el otro, por sus condiciones de aprendizaje, por sus capacidades y también por sus limitaciones” (2008: 183). Cada una de sus palabras porta contundencia y coherencia, tal como ella era como maestra.

Hacia el final de la obra, el capítulo 9 “La investigación en torno a las prácticas de la enseñanza” y el cierre “A modo de colofón: cuando las buenas prácticas suceden” vuelven a una invitación de reconcepción crítica y creativa del oficio docente. Exhortan a la reflexión sistemática profesional y de oficio que se inspira en la conciencia de los límites de las acciones docentes y genera nuevos interrogantes respecto de las prácticas de la enseñanza. Ofrece una nueva entrada al metaanálisis de la clase, marca constante de su compromiso con la creación de conocimiento original en y para la clase. Es una incitación a mirar la práctica recientemente acontecida, o invitar al estudiantado a mirar detrás de las bambalinas, como posibilitadora de deconstrucciones de lo construido utilizando nuevas dimensiones sobre el contenido. Dice Litwin: “los oficios de los docentes no pueden alejarse de estas necesarias condiciones del quehacer: la interrogación permanente respecto de los límites y las condiciones de una práctica moral” (2008: 215).

Esta cita encierra, para nosotras, probablemente todo lo que Edith representa como maestra: coherencia, osadía, disrupción, criticidad, sistematicidad, pregunta, compromiso político y moral, humanidad. Cierra esta obra afirmando “las buenas prácticas suceden cuando subyacen a ellas buenas intenciones, buenas razones y, sustantivamente, el cuidado por atender la epistemología del campo en cuestión” (2008: 219). *El oficio de enseñar* es su última invitación como libro a revisar nuestras imágenes sobre la docencia, reconstruirlas y entenderlas en relación con los contextos de práctica, con esperanza e intención. A comprendernos y a volver a apasionarnos. ■

› Referencias

- › Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Paidós.

Una relectura de Pulgarcita: sobre tecnologías, cuerpos y narrativas

Esperanza Tuñas Soca | Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires¹

Pulgarcita nos sacude. Interpela nuestro lugar como docentes, desde el comienzo. Abre el diálogo con una premisa: “Antes de enseñar algo a alguien, es necesario al menos conocerlo” (Serres, 2013: 13). ¿Cómo conocer a los sujetos? Si podemos conocerlos... ¿no? Justamente ahí el autor nos plantea una inquietud al señalar: “Sin que nos diéramos cuenta, nació un nuevo humano (...)” (2013: 21).

Cuando Michel Serres, filósofo y ensayista francés, publicó este libro en 2012 recién comenzaba a popularizarse *Whatsapp* (de hecho, no se menciona la aplicación en el libro); no conocíamos al *Chat GPT* y mucho menos las IA que hoy circulan entre nosotros. Sin embargo, invitamos a una relectura ¿Por qué?

Estos nuevos escolares tienen una nueva genealogía; sus cuerpos, los modos de aprender y formas de vincularse se encuentran atravesados por la tecnología, la inmediatez del acceso al saber y una lógica relacional descentralizada.

Serres recorre algunas tensiones con las instituciones tradicionales, las transformaciones en la escuela y en el aprendizaje. Destaca la multiplicidad cultural y lingüística, y la emergencia de nuevas formas de participación social y política. Dice: “Estos niños viven, pues, en lo virtual (...) Ya no tienen la misma cabeza” (2013: 21). Exagera la idea, refiere a Pulgarcita descabezada, que tiene el saber externalizado en dispositivos digitales y una inteligencia centrada en la creatividad y la invención.

A doce años del escrito de Serres, los nuevos escolares han profundizado aún más en los modos en que acceden al saber y al mundo a través de tecnologías ubicuas; se comunican y construyen sus identidades y vínculos en nuevas formas más descentralizadas, horizontales y plurales.

El autor, lejos de darnos respuestas, nos regala una invitación, nos abre un camino sembrado de preguntas para repensar el oficio docente en clave contemporánea. ¿Cómo enseñar a quienes ya no habitan el tiempo ni el espacio de la escuela tradicional? ¿Cómo construir presencia en un mundo de pantallas? ¿Qué permanece cuando todo cambia? ¿Por qué continuar haciendo escuela?

¹ Adscripta en la materia Problemáticas de la formación docente II.

Los cambios sociales y culturales que estamos atravesando hoy influyen en cómo funcionan las instituciones, en lo que hacemos como personas, y en cómo nos vemos y nos relacionamos entre nosotros.

Como sostiene Masschelein (2020) se trata de un mundo que nos ofrece un universo cambiado, donde se puede encontrar “todo”, pero sin historia o sin contexto. En tiempos donde el saber parece estar al alcance de la mano —en nuestros teléfonos, computadoras y dispositivos tecnológicos— resulta tentador pensar que ya no es necesario “encerrarse” en espacios como la escuela, concebidos por muchos como estructuras anacrónicas. Si todo está disponible, ¿para qué reunirnos en un aula, en un tiempo y lugar determinados?

Serres nos advierte: “este nuevo desorden, primitivo como todo caos, anuncia un retorno: primero, de la pedagogía (...)” (2013: 48). Luego: “Una pedagogía que escuche “el ruido de fondo surgido de la demanda, del mundo y de las poblaciones, siguiendo los movimientos nuevos de los cuerpos, intentando explicitar el futuro que implican las nuevas tecnologías (...)” (2013: 55).

De alguna manera, el autor nos lleva a pensar que acceder a la información no equivale a aprender, y tener el mundo en la palma de la mano no significa saber habitarlo. Porque la escuela no es simplemente un lugar donde recibir información. Porque se trata de un espacio abierto a mucho más que eso, y porque desde una mirada simplificada, nos estamos olvidando de algo esencial e insustituible: la enseñanza.

La escuela nos brinda la oportunidad de ese tiempo liberado, tiempo y espacio que genera las condiciones para crear aprendizajes que tienen un valor en sí mismo. Donde el rol del maestro es irremplazable, desde el lugar de aquel que “profana”² el objeto de conocimiento para darle un nuevo uso en el espacio del aula, en el intercambio y encuentro con los otros. Creando un tiempo y espacio que inquieta, que nos saca de la comodidad y nos invita a crear, porque verdaderos maestros “son los que hacen nacer preguntas sin ofrecer respuestas prefabricadas. Es un proceso que no atañe sólo al alumno, sino al ser del propio maestro” (Recalcati, 2017: 78).

Al reflexionar en torno a la escuela y a los sujetos que la habitan, Serres plantea que “los pulgarcitos se liberan de la Caverna milenaria que los ataban, inmóviles y silenciosos, a su lugar, con la boca cocida y el culo sentado” (2013: 52).

¿Qué sucede hoy en este mundo hiperconectado? ¿Qué pasa con el deseo de pertenecer y la necesidad de visibilidad? ¿Son acaso las nuevas cadenas que atan a las juventudes hoy? ■

› Referencias

- › Masschelein, J. (2020). Reflexiones en torno a la escuela. Entrevista realizada en el Instituto Superior de Estudios Pedagógicos (ISEP). *Revista Scholé: Tiempo libre. Tiempo de estudio*. Recuperado de <https://schole.isep-cba.edu.ar/jan-mass>
- › Recalcati, M. (2017). *La hora de clase: Por una erótica de la enseñanza*. Anagrama.
- › Serres, M. (2013). *Pulgarcita: el mundo cambió tanto que los jóvenes deben reinventar todo: una manera de vivir juntos, instituciones, una manera de ser y de conocer*. Fondo de Cultura Económica.

² Profanar en términos de Masschelein: sacar algo de su uso habitual y traerlo a la escuela para que se le dé un uso nuevo.

Entretejer formas de representación de la cultura: debates comunicacionales y epistemológicos

Ana Paula Cappadona | Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires

El presente artículo constituye una invitación a la lectura de *El fin de la escritura: efectos políticos y culturales de la sociedad poslogos* de Fernando Peirone (2024), con el propósito de interpelar, a partir de algunas conceptualizaciones teóricas, el diseño de propuestas de enseñanza que contemplen los cambios vertiginosos en las formas de representación simbólica que inciden en premisas comunicacionales y cognoscitivas.

› Un fin ¿Una resignificación permanente?

¿Cómo abordar las múltiples prácticas de lectura y escritura que promovemos en las aulas desde el entretejido que ofrecen las cambiantes formas de representación cultural contemporáneas? ¿Cómo habilitar/habitar la construcción de narrativas sociales que se configuran en un escenario sociocultural atravesado por la digitalidad? ¿Cómo contribuir a la formación de docentes atentas y atentos a las formas en las que el conocimiento se reconstruye por diversas plataformas? ¿Cuál es el debate epistemológico que se inaugura para la formación ante los cambios vertiginosos en los modos de conocer?

Tales interrogantes han orientado la lectura de *El fin de la escritura: efectos políticos y culturales de la sociedad poslogos* de Fernando Peirone (2024). Los mismos se encuentran íntimamente ligados a la reflexión sobre las prácticas de enseñanza en el nivel superior, las formas de conocer e informarnos y las mediaciones que promovemos para la construcción de conocimientos que significamos como valiosos en la docencia.

Nos hallamos ante un escenario en el que se han diversificado ampliamente las formas de narrar y se ha abandonado la linealidad como premisa de la cultura letrada, interpelándose las jerarquías lingüísticas. Peirone (2024) nos invita a advertir cómo las formas contemporáneas de representación simbólica se han independizado de la textualidad, por lo que la imagen en sus diversas formas (*memes, stickers, gifs*, etcétera) adquiere centralidad en intercambios comunicacionales y procesos cognoscitivos. Encontramos procesos de producción y viralización de contenido en el marco de una cultura *snack* (Scolari, 2020) donde la brevedad y la condensación de información parecería eximir a consumidores de un análisis reflexivo de aquello que circula en diversas plataformas digitales.

El autor nos convoca a advertir una crisis de la narración como desencuentro epistémico, en el marco de una narrativa social espasmódica, emergente y cambiante. Asimismo, para identificar la diversificación en las formas de representación cultural y simbólica, la obra nos conduce por estadios culturales (sociedad prelogos,

sociedad logos y sociedad poslogos) en términos socio históricos. Al mismo tiempo que nos sugiere reconocer en ellos la narrativa dominante de cada momento signada por: códigos lingüísticos, una cosmovisión hegemónica, procesos identificatorios, y explicaciones posibles sobre el mundo social circundante en el que los sujetos significan su existencia material y simbólica.

Una convocatoria significativa se encuentra dirigida a advertir e interpelar la configuración de narrativas sociales, donde la pluralidad de las mismas se enlaza con tensiones propias de la búsqueda de hegemonía. Pensar en términos de narrativas conlleva a focalizar en la convergencia de voces que se legitiman o silencian, que se erigen con fuerza de instituido o que inauguran nuevos discursos, nuevas formas de significación del mundo sociocultural. Por lo que, identificar una narrativa social como dominante supone contemplar formas de representación cultural invisibilizadas.

Tal como señala el autor, una sociedad logos ofrece una trama de escritura lineal, cuya finalidad supone volver conceptualizable el mundo circundante, y establecer significantes dotados de consenso y legitimidad. Un aspecto singular es que la narrativa social se configura sobre un orden explicador de la realidad en el que la lectoescritura contempla la pluralidad de significados conforme a las experiencias de los sujetos. El sentido de aquello que se lee no es unívoco, el significado se reconstruye. El texto es el mismo, sus sentidos se diversifican, se advierte la no neutralidad de la textualidad y de sus interpretaciones. Este último aspecto estimo que no debe ser soslayado al momento de analizar las formas comunicacionales y cognoscitivas del contexto contemporáneo, o bien sociedad poslogos desde el autor, ya que la inclusión de tecnologías digitales en la enseñanza implica advertir la no neutralidad de intencionalidades e intereses de quienes promueven, producen y reproducen contenidos en diversas plataformas.

Nuevos escenarios narrativos implican la diversificación permanente de las posibilidades de establecer referencias y conceptualizar la realidad. Nos hallamos ante una coyuntura que implica "(...) alejarse de la costa que conocemos para adentrarnos en oleajes y corrientes desconocidos, en una zona de anfibiedad narrativa y disonancias cognitivas que pueden generar vértigo y mareos" (Peirone, 2024: 123). El autor nos invita a reflexionar sobre cómo la nueva matriz narrativa atravesada por lo fragmentario, lo multimedial y lo polifónico simboliza el presente en el marco de una gramática que caotiza las referencias. Allí, los procesos de subjetivación que se traman entre la realidad y la virtualidad adquieren sentido en participaciones cívicas que, lejos de tornarse pasivas, se constituyen en el ejercicio de una ciudadanía digital que evidencia interacciones (en ocasiones) prejuiciosas, inaugurando nuevas formas de convivencia.

Coincido con que nos encontramos ante bifurcaciones con respecto a las formas de representación simbólica, ya la búsqueda de referencias socioculturales se diluye en un escenario digital caracterizado por la sobreinformación y la relativa ausencia de un uso reflexivo y crítico de aquello que circula. Nos informamos y aprendemos a partir de la mediación de múltiples plataformas donde el conocimiento se reconstruye. Sería oportuno que la formación advierta las transformaciones del conocimiento disciplinar en el marco de una narrativa social que apela a la brevedad y prescinde, en ocasiones, de posicionamientos subjetivos que aborden problemáticas epistémicas y comunicacionales desde la complejidad y la multirreferencialidad teórica. Asimismo, comparto la noción de epistemes emergentes y desterritorializadas (Peirone, 2024), ligadas a las formas de producción y reproducción del conocimiento que se configuran incluso sobre fuertes paradojas en diálogo o en los márgenes de los cánones académicos.

La culminación de la lectura me ha convocado a dejar al pendiente un debate epistemológico en torno a la diversificación de formas de lectura y escritura que se promueven en los consumos culturales contemporáneos del estudiantado y el colectivo docente. Tales prácticas asumen inéditos recorridos donde se coloca en diálogo la escritura académica con formas de narrar propias de lógicas audiovisuales. Desde mi perspectiva, considero que nos hallamos ante la resignificación de propuestas de escritura conformes al escenario de época, identificando lógicas de descomposición discursiva que en ocasiones reducen la complejidad sobre conocimientos, acontecimientos y experiencias socioculturales. Invitaría a resignificar la práctica de escritura, no como subsidiaria de la imagen, sino en diálogo permanente para interpelar consumos culturales multimediales, diseñar contenidos provocadores de interrogantes que movilicen la formación, y como praxis reflexiva sobre tales consumos donde sea posible colocar en pausa temporalidades vertiginosas de la digitalidad. ■

› Referencias

- › Scolari, C. (2020). *Cultura snack*. La Marca Editora.
- › Peirone, F. (2024). *El fin de la escritura: efectos políticos y culturales de la sociedad poslogos*. Fondo de Cultura Económica.

De Inteligencia Artificial a Interpretar Aprendizajes: las enseñanzas detrás de la experimentación con IA

Julieta Cristiani | Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires

La inteligencia artificial (IA) podría ser un caballo de troya: están quienes la consideran inofensiva y la utilizan como una herramienta que puede solucionar tareas básicas, automatizar respuestas y ayudarlos a optimizar su tiempo. Pero dentro de ese caballo se ocultan diferentes agentes que pueden cambiar nuestra ciudad o nuestras aulas. ¿Cuáles son? ¿Qué significan? ¿Nos imaginamos cómo va a cambiar el futuro y el presente de la educación? Interrogantes hay muchos, respuestas aún más. De lo que no podemos dudar es que la inteligencia artificial irrumpió con creces en nuestras vidas, comunidades y escuelas.

Así como existen docentes que brindan clases maravillosas, también existen libros que evocan sentimientos inolvidables. El libro *Experimentar con IA: Notas para educadores alertas* (Lippenholtz y Lion, 2025) es una oda a la serenidad en un mundo de inofuscación que busca, de principio a fin, desarmar ese caballo de troya y reconstruirlo para que le demos el significado que deseamos con información y capacidad crítica. Desensamblar la IA como si fuera una máquina y rearmarla como una ventana de oportunidad para interpretar aprendizajes actuales, prácticas de enseñanza, estrategias didácticas y marcos político-pedagógicos.

Las autoras, a lo largo de toda su obra, ponen en evidencia su pasión por la educación y la docencia, ya que explican de principio a fin, con una claridad prístina, las complejidades que componen y atraviesa el campo de la educación a raíz del irrupimiento de la inteligencia artificial en las aulas. Es por esto que la premisa que subyace a las palabras de las autoras es que *a la incertidumbre se la combate con conocimiento*. Y, como bien mencionan Lippenholtz y Lion, el conocimiento dista mucho de la información y los datos crudos. Por eso, el fin del libro es brindar herramientas para que tanto docentes como estudiantes puedan seguir construyendo conocimiento de manera informada, consciente y crítica.

Esta obra es mucho más que un libro: es una invitación a explorar y jugar con herramientas que pueden parecer sacadas de un mundo de ciencia ficción, pero que ya son parte de nuestra vida. Por eso, con palabras claras y un lenguaje transparente, explican terminologías que se encuentran en auge, como “*machine learning*”, “algoritmos”, “modelos”, “*deep fake*”, “*fake news*”, entre múltiples otros, y que posibilitan la comprensión de las herramientas tecnológicas como la IA. Explicar de forma clara y sencilla las complejidades terminológicas y los entramados detrás de la IA es la forma más precisa de democratizar el conocimiento con aquellos sujetos que aún la creen lejana en el campo de la docencia.

Pero no sólo se quedan en un diccionario técnico computacional: ponen en jaque conceptos, como qué se entiende por inteligencia, por el uso de las herramientas tecnológicas, por los cambios de paradigma y marcos epistemológicos, o bien el universo que hemos creado en torno a la educación y el campo de la tecnología educativa. Parece sencillo, pero no lo es. Ese desafío que asumen las autoras, aquel caballo troyano al que se enfrentan, es uno que doman de principio a fin porque, si bien exponen debates y los ponen sobre la mesa, nunca dejan atrás sus posturas político-pedagógicas: que las nuevas tecnologías son un campo minado de oportunidades para potenciar los aprendizajes y crear una educación potente, significativa y co-creada con los estudiantes.

Es, sin lugar a dudas, un libro que interpela el mundo educativo: ¿quiénes educan a los educadores?, ¿quiénes son los entrenadores de estas máquinas?, ¿los sesgos que tienen las máquinas, también los tienen los humanos?, ¿qué tipo de información consumen los diferentes *chatbots* que utilizan tanto estudiantes como docentes en la actualidad?, ¿qué tipos de IAs estamos utilizando y para qué?, ¿qué tipo de mundo estamos formando como consecuencia de nuestra interacción con estas tecnologías?, ¿cómo vamos a *promptear* el futuro de la educación?

Detrás de ejercicios prácticos para resolver estas preguntas entre docentes y estudiantes, las autoras vuelcan una intención clara: tomar las riendas en el uso de estas tecnologías y trabajar para evidenciar un mundo lleno de injusticias y sesgos raciales, patriarcales y coloniales. Exploran, con ejercicios simples y un tono calmado, los alcances y limitaciones de la IA. Ponen a disposición múltiples recursos en diversos formatos, y siempre respaldan sus argumentos con decenas de investigaciones y conocimiento teórico, pero lo traducen de forma tal que cualquiera pueda entender de principio a fin. Leyendo esta obra no hace falta ser un especialista en computación cuántica para entender el impacto profundo que tiene la IA en la educación, y eso es lo que hace maravilloso a este libro: así como la IA está al alcance de cualquiera, también deberían estarlo las preguntas que queremos que surjan de su uso en las aulas.

Domar ese caballo de troya, abrirlo, analizarlo, entender quiénes están dentro y detrás de él para crear prácticas de enseñanza poderosas, innovadoras y trascendentes en el tiempo es la misión en la que se embarcan Lippenholtz y Lion. Como buen clásico, las autoras toman elementos de la coyuntura actual, pero plantan una bandera atemporal: que las preguntas y la educación perduran mucho más que la última versión de *ChatGPT*. Porque la vorágine del desarrollo tecnológico, del consumo voraz de la información, de la obsolescencia programada y exacerbada por una velocidad hipertrofiada no nos deja espacio para cuestionarnos qué sucede con las tecnologías en nuestras aulas (y sí, digo *nuestras* porque son un campo de disputa en donde elegimos educar, formar, crear comunidad y ciudadanía de forma personal y activa). Crear obras que invitan a reflexionar de forma colectiva y práctica sobre qué queremos enseñar, cómo y de qué forma evaluarlo, hacen de un dato caduco una obra perenne.

Parte de este libro quedará viejo en poco tiempo porque la tecnología avanza vertiginosamente, pero las preguntas que trae consigo perdurarán tanto como la clásica historia del caballo troyano. ■

› Referencias

- › Lippenholtz, B. y Lion, C. (2025). *Experimentar con IA: Notas para educadores alertas*. Tilde editora.