

Pedagogías de la transformación

La IA entre saberes básicos en riesgo y tecnologías desiguales

COMUNIDAD DE DOCENTES ESCRITORES





Pedagogías de la **transformación**

La IA entre saberes básicos
en riesgo y tecnologías desiguales

COMUNIDAD DE DOCENTES ESCRITORES

*Espíritu
Guerrero*
EDITOR

ADIA
Asociación de Docentes
Independientes Argentinos



ADIA, *Pedagogía de la transformación. La IA entre saberes básicos en riesgo y tecnologías desiguales* / compilado por Sergio Breccia. - 1ª ed. -

Buenos Aires : Espiritu Guerrero Editor, 2026.

132 p. ; 23 x 15,5 cm.

ISBN 978-63190483-8-4

1. Ensayo. I. Título.

CDD A807.

Compilación e idea de tapa: Sergio Breccia.

Diseño y maquetación: Alejo Hernández Puga.

© 2026, ADIA.

© de la edición, Espiritu Guerrero Editor.

Se deja constancia que las expresiones vertidas en el marco de los ensayos que conforman el presente ejemplar son de carácter personal y de responsabilidad de cada autor. No representan necesariamente valores o criterios institucionales de ADIA.

Reservados todos los derechos. Queda prohibida, sin autorización expresa de los titulares del copyright, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático.

Queda hecho el depósito que previene la Ley 11.723.

ASOCIACIÓN DE DOCENTES INDEPENDIENTES ARGENTINOS | ADIA

Inscripción Gremial N° 2138

AUTORIDADES

2026-2030

COMISIÓN DIRECTIVA

Secretario General

Correa, Manuel Gerardo

Secretaria Adjunta

Aguirre, Mariela Roxana

Secretaria de Finanzas y Administración

Montserrat, Gladys Adriana

Secretario Gremial

Strasberg, Damián Anselmo

Secretaria de Acción Social

Toledo, Miriam Soledad

Secretaria de Prensa y Comunicación

Fernández Gallo, Marcela Verónica

Secretaria de Derechos Humanos e Igualdad de Género

Di Masi, Romina Ximena

Secretaria de Educación y Cultura

Fiore, María Fernanda

1° Vocal Titular

Filippelis, María

2° Vocal Titular

Bilardi, Claudia Eva

3° Vocal Titular

Fernández Cultraro, Pablo

4° Vocal Titular

Mansilla, María Soledad

5° Vocal Titular

Giménez, Lourdes Rosanna

1° Vocal Suplente

Delgado, Analía Verónica

2° Vocal Suplente

Fernández Moreno, Carlos

3° Vocal Suplente

Cascardo, Mariela Andrea

4° Vocal Suplente

Diez, Alejandra Magdalena

5° Vocal Suplente

De Angelis, Miriam Edit

COMISIÓN REVISORA DE CUENTAS

1° Miembro Titular

Marengo, Amelia Mariana

2° Miembro Titular

Capobianco, María Cristina

3° Miembro Titular

Bernat, Patricia Noemí

1° Miembro Suplente

Fernández, Silvia Liliana

2° Miembro Suplente

Rellán, Atilio Santiago

3° Miembro Suplente

Liberti, Romina Paula

Índice

Presentación La irrenunciable tarea de ser puentes humanos	11
Manuel Correa Secretario General ADIA	
Roberto Vega Hasta pronto, querido amigo	15
Por María Filippelis	
Prólogo Navegando la paradoja digital en aulas fragmentadas	23
Por Sergio Breccia (compilador)	

LA FRAGMENTACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO

Grietas estructurales y desafíos institucionales

Eje 1 La fragmentación del sistema educativo	29
Por Sergio Breccia (Compilador)	
Entre la pregunta y la gestión:	
desafíos de un sistema educativo en crisis	32
Por María Belén Sommer	
Diversidad e inclusión en el sistema educativo	35
Por María Rosa Lorena Dell'aglio	
Carta pedagógica al sistema educativo	41
Por Carmiña López	
Carta pedagógica desde las grietas educativas	43
Por María Fernández	

La fragmentación del sistema educativo	48
Por Adriana Roco	
Tecnologías desiguales e inteligencia artificial	
Entre la promesa de innovación y la realidad áulica	
Eje 2 Tecnología e inteligencia artificial	55
Por Sergio Breccia (compilador)	
Educación digital en la primera infancia	59
Por Nadia Arce	
La brecha digital y la educación: un imperativo humanista para la equidad	61
Por Alejandra Diez	
La inteligencia artificial en educación: oportunidades, riesgos y desigualdades	65
Por Lara Vuyovich	
Entre algoritmos y pizarrones	69
Por Marcela Ortiz	
Inteligencia artificial y escuela	72
Por Nancy Beatriz Pisano	
Ingresa la inteligencia artificial a la escuela	75
Por Natalia Giovannoni	
Entre accesos y apropiaciones	82
Por Nuria Rocío Álvarez	
Educación digital en el nivel inicial	88
Por Patricia E. Pagnotta	
Aprender con el cuerpo, pensar con el juego	91
Por Luisa Arias	
Pantallas encendidas, miradas apagadas	95
Por Valeria Pirillo	

Inteligencia artificial, el tiempo, el ocio, el consumo y otras yerbas	98
Por Casiana Groso	
Carta a una directora	102
Por María Laura Caracciolo	
Saberes fundamentales en riesgo	
Eje 3 Saberes fundamentales en riesgo	107
Por Sergio Breccia (compilador)	
Tiempo, diversidad y pedagogía	111
Por Romina Natalia Soto	
La trinchera de la esperanza y el compromiso	115
Por Gisela González	
El desarrollo socioemocional en la escuela	119
Por Jonatan Rodríguez	
Carta y memoria de vidas pedagógicas	123
Por Carlos Fernández Moreno	
Epílogo Integración y transformación educativa	127
Por Sergio Breccia (compilador)	

La irrenunciable tarea de ser puentes humanos

Manuel Correa
Secretario General ADIA

El futuro de la educación es, fundamentalmente, la suma de las decisiones que tomamos en el presente. Quienes hacemos ADIA, conscientes de la magnitud de la transformación que tenemos por delante, seguimos preparándonos activamente para asumir los desafíos de los nuevos tiempos. Acabamos de celebrar 25 años de vida y nuestra trayectoria avala el rol que queremos asumir: no aceptamos ser meros ejecutores; nos consideramos agentes de cambio indispensables para la compleja agenda que llega a las escuelas. Los docentes somos quienes entretejemos las políticas planificadas por los gobiernos con la realidad cotidiana, marcada por la crisis social y la desigualdad de oportunidades. En ese escenario, es donde nos movemos con un precario equilibrio, con la intención de llegar a los objetivos, saltando obstáculos, adaptándonos, sin darnos por vencidos, a pesar de las brechas de todo orden que se abren antes nuestros ojos en el universo escolar.

Por ello, la convocatoria es a la acción colectiva: invitamos a los docentes a ser protagonistas del presente y futuro de nuestra práctica. Para abordar esta era de disrupción, es imperioso trabajar en forma colaborativa, forjando una posición que defienda y promueva las necesidades y los desafíos de los educadores. La unión, el compañerismo y la mirada de pares son los rasgos humanos que nos hacen más fuertes para liderar esta época marcada por un cambio de paradigmas.

El horizonte docente se define por un doble desafío mayúsculo. Por un lado, la irrupción de las tecnologías de última generación, como la Inteligencia Artificial, que exige una profunda reconceptualización de nuestro rol y la necesidad de que, quienes planifican, adapten la currícula a las nuevas necesidades del mundo reconfigurado. Por otro, y no menos importante, la necesidad de abordar las brechas culturales y sociales en las comunidades, producto de las crisis socio-económicas que han dejado un tejido social fragmentado que urge reconstruir.

El docente de hoy debe ser un experto en pedagogía profunda y un agente activo en la reconexión social, utilizando la conexión humana como herramienta esencial. Para ello, es vital la capacitación intensiva que nos dote de habilidades tanto digitales como socioemocionales.

“...la convocatoria es a la acción colectiva: invitamos a los docentes a ser protagonistas del presente y futuro de nuestra práctica. Para abordar esta era de disrupción, es imperioso trabajar en forma colaborativa, forjando una posición que defienda y promueva las necesidades y los desafíos de los educadores”.

Esta transformación no puede estar ajena a la agenda global. Los Objetivos de Desarrollo Sustentable marcados por la ONU para lograr una educación de calidad (ODS 4), están centradas en la inclusión y la equidad de oportunidades. Y en la tarea elemental de reparar la pérdida de aprendizajes sufrida en la mayoría de los países de América Latina. Quedarse atrás en los logros educativos, se asocia con un retroceso social que impacta luego en todo el desarrollo de una comunidad, sobre todo en el desempeño de un futuro laboral. A esto se suma una alerta de los organismos internacionales ante la falta de docentes que se registra alrededor del mundo, y que nos obliga a trabajar a conciencia para despertar vocaciones y compromiso en las nuevas generaciones.

El camino a seguir requiere el empoderamiento del colectivo docente. Es en la unión, el trabajo colaborativo el compañerismo y la firmeza de nuestros rasgos más humanos donde reside nuestra mayor fortaleza. La tecnología es una herramienta; sin embargo, no puede reemplazar la empatía, el juicio ético, la creatividad pedagógica y la vocación de acompañamiento que son cruciales para reconstruir esas redes sociales rotas.

ADIA reitera su compromiso y su llamado: es tiempo de dejar el aislamiento. Es la hora de la acción conjunta, de la defensa colectiva de nuestras condiciones laborales, de hacer visibles las necesidades de formación y de mayor inversión. Seamos protagonistas hoy en la construcción de este nuevo futuro educativo, uniendo el potencial de la tecnología con la irrenunciable tarea de ser puentes humanos.



ROBERTO VEGA, 1943-2025.

ROBERTO VEGA
AL MAESTRO, CON CARIÑO...

Hasta pronto, querido amigo

*Homenaje de ADIA a nuestro querido profesor
Roberto Vega. Su reciente partida nos entristece
profundamente.*

Por María Filippelis

Roberto dictó talleres de teatro para nuestros afiliados y afiliadas y también se desempeñó como jurado, junto a Sergio Brecchia, del Certamen Literario que nuestra institución llevó adelante durante 18 años. Roberto Vega fue mucho más que un educador; fue un referente de la pedagogía liberadora en América Latina y un fiel continuador del legado de Paulo Freire.

Actor, director de teatro, autor, pero por sobre todo un educador que dedicó su vida a sembrar pensamiento crítico, dignidad y esperanza en cada aula que tocó. Dedicó su vida al teatro como herramienta de transformación social, su vasta trayectoria marcó un camino en el cruce entre arte, educación y compromiso social.

Autor de obras fundamentales como “Teatro y alfabetización en valores” y “El Teatro en la Educación”, que reflejan la fa-

ceta de Vega como un apasionado defensor del poder educativo del teatro. Estos textos teóricos y prácticos proponen el uso del teatro como un vehículo para el crecimiento grupal y la enseñanza de valores.

También es autor de: “El Teatro en la Comunidad”, “Escuela, teatro y construcción del conocimiento”, “El juego Teatral”, “Aporte a la transformación educativa”, “Pequeño explorador”, “Comunicación e intercambio del saber” y “Teatro y derechos de niños y jóvenes”, con las que dejó un legado invaluable para la pedagogía teatral y para generaciones de artistas, docentes y estudiantes.

En muchas de estas obras Roberto Vega nos invita a detenernos un momento, analizar el sistema de valores imperante en la sociedad contemporánea y pensar juntos otras construcciones posibles que involucren *la sensibilidad* ante lo que nos rodea, *el compromiso* con la vida, *la felicidad* como búsqueda del “bien común” y *la solidaridad* como modo de vínculo con el otro.

También produjo obras de teatro infantil: Bajo el seudónimo «Alpargato», como: “El Niño Sol”, “No-sé-qué tiene la lechuga”, “Pequeño explorador” y “Gurisadas”. Estas obras han sido ampliamente representadas en diversos escenarios y eventos educativos. En su vasta carrera también dirigió más de 50 espectáculos teatrales, muchos de ellos distinguidos con premios y reconocimientos, entre ellos el Premio Konex, el Premio Molière, el Premio Talía, el Premio Teatro del Mundo y múltiples distinciones.

Fue miembro de la Asociación Mundial de Educación Gubernamental de Adultos y fue consultor del Ministerio de Educación de la Nación y capacitador del Instituto Nacional del Teatro y coordinador del programa “Teatro en la Educación” en la provincia de Buenos Aires.

La huella de Freire y el compromiso con el pueblo

La formación intelectual y ética de Roberto Vega estuvo marcada por el pensamiento de Paulo Freire. No fue un mero lector de la Pedagogía del oprimido, sino un discípulo activo que internalizó y adaptó los principios freireanos a la compleja realidad argentina y latinoamericana.

Para Roberto Vega, la educación nunca fue un acto neutro de «depositar» conocimientos (la «educación bancaria»). Por el contrario, la entendió como una práctica de la libertad y una herramienta esencial para la toma de conciencia («concientización») por parte de los sujetos. Su método se centró siempre en el diálogo como motor del aprendizaje, reconociendo el saber popular y las experiencias de vida de sus estudiantes como punto de partida indispensable para cualquier proceso educativo.

Su compromiso no se limitó a las altas esferas académicas. Roberto Vega fue un militante de la educación pública y popular. Participó activamente en la formación de docentes y en proyectos comunitarios, llevando la pedagogía crítica a escuelas, barrios y movimientos sociales. Recorrió Latinoamérica coordinando e impartiendo talleres de «Teatro en la Educación», «Juegos Teatrales» y «Técnicas de Teatro Popular» en diversos institutos, centros y universidades.

Su propuesta se basó en la idea del teatro como un vehículo para el crecimiento grupal, la enseñanza de valores y el desarrollo del pensamiento crítico. No se limitó a la enseñanza de técnicas actorales, sino que buscó *el compromiso con la vida* y la posibilidad de compartir la luz y las alas, como él mismo describía. Su trabajo fue un testimonio constante de que transformar la educación es un acto profundamente político y humano, orientado a dismantelar estructuras de opresión y promover la justicia social. Su enfoque en el teatro popular y su

aplicación en la comunidad resonó fuertemente en el contexto latinoamericano.

El profesor: sembrador de preguntas

Quienes tuvimos el privilegio de ser sus alumnos o colegas lo recordamos como un profesor de presencia magnética y palabra precisa. Su método no consistía en ofrecer respuestas, sino en formular las preguntas correctas que desafían certezas y movilizan el pensamiento autónomo.

En sus clases, Vega creaba un espacio de genuina horizontalidad, donde la crítica constructiva era bienvenida y el debate florecía. Se negaba a aceptar la jerarquía rígida, entendiendo que el verdadero maestro es aquel que aprende junto a sus estudiantes, en un proceso de co-construcción del conocimiento.

Sus análisis sobre la realidad social, la historia argentina y la función de la escuela en la modernidad eran siempre incisivos y profundamente éticos. Nunca evadió los temas difíciles; al contrario, invitaba a sus estudiantes a «leer la realidad» con ojo crítico, a desnaturalizar lo que se presenta como inmutable y a ejercer su «vocación ontológica de ser más», un concepto central en Freire.

Un legado de coherencia y humanismo

Roberto Vega nos deja un legado que trasciende sus publicaciones y ponencias: el legado de la coherencia entre el decir y el hacer. Vivió según los principios que enseñaba, demostrando con su trayectoria que la pedagogía es, ante todo, una ética de la vida.

Su partida deja un vacío inmenso en el campo de la pedagogía argentina y latinoamericana. Sin embargo, la mejor manera de honrar su memoria es mantener viva la llama de la

educación crítica y liberadora. Su voz sigue resonando en los pasillos de las escuelas y en el corazón de los docentes que entienden su profesión como una lucha permanente por la emancipación humana.

Roberto, maestro y amigo entrañable, descansa en paz.
Tus enseñanzas seguirán transformando vidas.

Se reproduce a continuación un pasaje de una nota realizada por Marisa Rojas para la Revista Planetario el primero de agosto de 2007, que resume los principios en que se basa la labor que ha realizado Roberto Vega a lo largo de toda su vida.

01-08-2007 | Educación - Madres y Padres

El teatro en la educación: Cuando el saber es compartido

Desde hace treinta años, Roberto Vega trabaja en el fomento del juego teatral como herramienta educacional, lejos del tradicional modelo verticalista donde el docente enseña y el alumno aprende. La metodología del juego teatral habilita un espacio donde juego, saber y placer se funden en una misma línea, en permanente expansión.

Por Marisa Rojas

¿Qué tipo de aportes ofrece el teatro como herramienta para la educación?

La metodología del juego teatral permite revisar de algún modo los tipos educativos a los que estamos acostumbrados. Quisiera aclarar que en el comienzo de todo este trabajo ha estado un poco la casualidad porque lo primero que yo escribí, hace algo más de treinta años atrás, fue una obra de teatro -El niño soldado- donde lo que hice fue poner en escena el modo en que a mí me hubiera gustado, como alumno, que me enseñaran Historia: un

tipo de enseñanza donde el docente tuviera en cuenta a su auditorio, donde el respeto por el otro fuera lo primero. Nosotros estamos habituados a vivir en una dependencia cultural y pedagógica muy grande; claro, en las relaciones de saber, en la ‘pelea’ por el conocimiento, hay de base relaciones de poder muy fuertes, por eso es difícil cuestionar este modelo de enseñanza. El problema es que se habla y se escribe tanto con terminología propia del emisor que queda marginado el que lee, el que escucha. En cambio, a través del juego, de la puesta en escena, de la salida de la letra al hecho visible, y de la necesidad del trabajo en equipo que implica el teatro, se abre un espacio para el saber y el aprender desde el juego y el placer.

¿Cuáles son los objetivos, las herramientas y las etapas de trabajo de la metodología de juego teatral?

Bajo la premisa de que crecimiento, y por lo mismo conocimiento, es lo opuesto a dependencia, el juego teatral se desarrolla de la participación a la autonomía. El objetivo de esta metodología, que nada tiene que ver con la formación de ‘actores’ ni tiene relación alguna con el desarrollo de actitudes artísticas, es poder lograr un espacio para la comunicación y la libre expresión entre las personas de forma tal que puedan crecer como seres humanos. La intención es buscar, y encontrar, en lo que se hace, un pensamiento auténtico. En la primera etapa, el acento está puesto en el juego. La metodología de trabajo va de la acción a la reflexión y siempre se trabaja en equipos, por ejemplo: se subdivide un grupo en seis subgrupos, se les da a todos una misma consigna, una consigna que aúne cierta enseñanza con su realidad concreta, y luego cada uno representa, pone en escena, lo que esa consigna ha disparado en ellos en término de acciones, cada equipo recibe al finalizar una devolución del resto de los grupos y del coordina-

dor general y así sucesivamente. Todos actúan y todos reflexionan y uno a uno pero entre todos van aprendiendo.

¿Qué posibilidades abre este tipo de trabajo en materia de educación, sea esta formal o comunitaria?

Cuando pueden expresarse libremente esos saberes, esas dudas, esos sentires de cada grupo aparece el 'yo puedo' de cada comunidad y de cada integrante de la misma que así se vuelve protagonista, deja de ser objeto -de enseñanza, de formación, de derecho, etc.- para pasar a ser sujeto porque encuentra que hay un sentido en eso que aprende, que escucha, que dice. Y entonces hay placer en el aprender. Si se logran construir lazos sólidos, relaciones de confianza entre los miembros del grupo, luego el aprendizaje sucede casi sólo. Por eso no hay ningún punto de llegada, sino que lo que se haga sea propio y auténtico. En la escuela tradicional lo que importa es la currícula, acá lo que interesa primero es la persona, interesarse en la vida misma para poder, luego, interesarse en saberes y, después, en saberes específicos. Y cuando se trata de poblaciones de riesgo, como es el caso de las villas miseria o de las cárceles, el trabajo primero en la autoestima es fundamental. Quien logra tener autoconfianza logra aprender y quiere aprender más allá de y sin miedo a las equivocaciones.

¿Y cómo es el trabajo con los formadores considerando los tipos tradicionales de enseñanza que, tal como Ud. ha señalado, esta metodología del juego teatral cuestiona?

No puedo hablar de variables fijas al respecto. A grandes rasgos puedo decir que, en la educación no formal, en la formación de formadores comunitarios, el trabajo de algún modo es más simple porque no hay una institución de base, y si la hay no aprieta

tanto en los contenidos, como sí puede hacerlo el peso de todo el sistema escolar. Igual, siempre lo primero es la actitud personal del formador. El primer problema a resolver es la confianza, creado un vínculo confiable, más allá de preconcepciones y viendo el trabajo en acción, se puede empezar a construir. Yo insisto, esto es de la acción a la reflexión, por eso hay que vivenciarlo, sin prejuicios, lejos de la teoría, porque para este tipo de metodología los conceptos se construyen desde las acciones. Aquí no hay definiciones de autores, hay acción y prácticas propias

En su último libro -Teatro y Derechos-, Ud. hace hincapié en la importancia de, a través del juego teatral, llevar a acciones la letra. Habla de trabajar con los niños de modo tal que todos conozcan sus derechos, para que puedan saber cuándo estos les son cumplidos y cuándo les son vulnerados ¿Cuál es el aporte aquí del juego teatral?

De lo que se trata es de poder vivenciar situaciones cotidianas, a través de la dramatización, y así poder reflexionar al respecto de forma tal que la letra de la ley pueda ser realmente incorporada a la cotidianeidad de cada niño, niña y adolescente. Los formadores realizan talleres donde se motiva a los chicos con distintos materiales, historietas, cuentos, relatos populares, lo que se busca siempre es el anclaje con la realidad de cada grupo. Saber motivarlos para que piensen y reflexionen es fundamental. Paulo Freire decía: “La educación pasa por el educando y no por el educador”. Esto significa que la educación no tiene que ser bancaria, no es para depositar conocimientos; por eso no se trata de repetir lo que otros dicen ni de convertirse en esos modelos que nos han enseñado, sino de formar seres autónomos, capaces de aprender por sí mismos ■

Navegando la paradoja digital en aulas fragmentadas

Por Sergio Breccia (compilador)

Escribir sobre la intersección entre tecnología y educación en la actualidad es, fundamentalmente, un ejercicio de honestidad intelectual y pedagógica. Los autores de este volumen, un colectivo de docentes que habitamos las aulas cotidianas, nos enfrentamos a diario a una realidad que dista mucho de los discursos utópicos sobre la «revolución digital». La tecnología ha entrado en nuestras escuelas, sí, pero no como un torrente uniforme e igualador, sino como un caudal que se filtra de manera desigual, sorteando las grietas de un sistema educativo fragmentado y dejando al descubierto profundas cicatrices de desigualdad social y digital.

Este libro nace de la urgencia de reflexionar críticamente sobre esta paradoja. No pretendemos ofrecer un manual de recetas infalibles, sino una brújula construida desde la experiencia, para orientarnos en un paisaje complejo donde la brecha digital no solo implica la falta de acceso a dispositivos o conectividad, sino también diferencias abismales en las habilidades para aprovechar esos recursos de manera significativa.

Es en este contexto que proponemos las «Pedagogías de la transformación», el núcleo conceptual que da título a nuestro trabajo. Este enfoque no busca simplemente adaptar las viejas prácticas a nuevas herramientas, sino repensar la esencia misma de la enseñanza y el aprendizaje. La irrupción de la Inteligencia Artificial (IA), por ejemplo, representa un punto de inflexión que magnifica estos desafíos: nos sitúa de lleno en el debate entre las tecnologías desiguales y los saberes fundamentales en riesgo.

Abordamos esta problemática desde tres ejes entrelazados:

1. El sistema educativo fragmentado: La segmentación educativa, donde cada grupo sociocultural queda encapsulado en su propio espacio con saberes y oportunidades diferenciales, se profundiza con la disparidad tecnológica. La pandemia por COVID-19 no hizo más que poner de relieve esta fractura, demostrando que la «continuidad pedagógica» remota no fue una experiencia homogénea, sino una que amplificó las distancias entre quienes contaban con recursos y quienes no.
2. Tecnologías educativas desiguales: La adopción acrítica de las TIC, sin una reflexión básica que anteceda a los cambios de paradigma, nos ha llevado a un escenario donde las apariencias opacan las realidades. La dotación de recursos sin la formación docente adecuada o sin considerar el contexto institucional frágil no garantiza la mejora educativa. El desafío no es solo modernizar el aula, sino transformar el proceso educativo para que sea inclusivo y significativo para todos, no solo para aquellos con acceso privilegiado.
3. Saberes fundamentales en riesgo: En medio del deslumbramiento por lo digital, y ante la inminente integración de herramientas como la IA en los procesos creativos y

de resolución de problemas, corremos el riesgo de desdibujar o, peor aún, perder de vista los saberes pedagógicos fundamentales. La simulación digital y la automatización se distancian del modo escolar de trabajo con el saber, basado en la reflexión crítica, el pensamiento profundo y la construcción del conocimiento, no solo en la manipulación de interfaces o la delegación de tareas a algoritmos. Es crucial, por tanto, articular el acceso tecnológico con transformaciones pedagógicas significativas, que prioricen las competencias clave y la enseñanza eficaz, sin sucumbir a la inercia de prácticas obsoletas ni a la adopción acrítica de modas tecnológicas.

Este libro es una invitación a la reflexión y a la acción transformadora. Es un llamado a la praxis docente para que, desde nuestras realidades diversas, podamos forjar caminos que, en lugar de profundizar las desigualdades, construyan puentes hacia una educación más justa e inclusiva. Porque, en última instancia, el objetivo de la tecnología en la educación —incluida la IA— no es el dispositivo en sí mismo, sino su capacidad para potenciar el desarrollo humano y social en un mundo cada vez más complejo y desigual.

Esperamos que las reflexiones y experiencias aquí compartidas dialoguen con nuestras prácticas y sirvan de insumo para pensar, colectivamente, cómo habitar y transformar la escuela en esta era digital.

LA FRAGMENTACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO

Grietas estructurales
y desafíos institucionales



La fragmentación del sistema educativo

GRIETAS ESTRUCTURALES Y DESAFÍOS INSTITUCIONALES

Por Sergio Breccia (Compilador)

Introducción al Eje

La escuela argentina atraviesa, desde hace décadas, un proceso sostenido de fragmentación que afecta tanto sus estructuras como sus prácticas cotidianas. Ya en los años ochenta, Cecilia Braslavsky advirtió sobre la creciente segmentación del sistema educativo y la consolidación de circuitos diferenciados de escolarización. Sus conceptos de “fragmentación”, “circuitos pedagógicos” y “desigualdades estructurales” mantienen plena vigencia y permiten comprender por qué la igualdad educativa continúa siendo un horizonte incumplido.

A partir de esta tradición, este eje examina cómo las desigualdades socioeconómicas configuran trayectorias marcadas por interrupciones, discontinuidades y exclusiones silenciosas. En consonancia con los trabajos de Néstor López sobre equidad y justicia educativa, analizamos cómo las condiciones materia-

les —infraestructura, recursos, conectividad— amplifican diferencias y generan experiencias de escolarización profundamente desiguales entre distintos sectores sociales.

La desigualdad territorial refuerza estas brechas: las distancias entre zonas urbanas y rurales, entre provincias del norte y sur, o entre centros y periferias urbanas, muestran que no existe un único modo de habitar la escuela en la Argentina. Esta multiplicidad de sistemas dentro del sistema dialoga con las investigaciones de Guillermina Tiramonti sobre la educación de las élites, que revelan la existencia de espacios educativos blindados, homogéneos y altamente capitalizados en contraste con instituciones desfinanciadas y vulneradas.

En este marco, resulta especialmente productivo incorporar la mirada crítica de Osvaldo Dallera, quien denuncia las formas contemporáneas de *educación cínica*: aquella que, aun reconociendo las desigualdades profundas del sistema, se ve forzada a sostener prácticas que las reproducen. Dallera señala el riesgo de naturalizar la fragmentación bajo discursos de eficiencia, meritocracia o innovación vacía, cuando el verdadero desafío consiste en reconstruir las condiciones éticas, institucionales y comunitarias que permiten garantizar el derecho a la educación en serio, sin autoengaños ni maquillajes pedagógicos. Su crítica nos recuerda que la desigualdad no es solo un dato estructural, sino también un problema de responsabilidad pública.

En este sentido, también analizamos las trayectorias escolares interrumpidas y las estrategias de revinculación que docentes e instituciones desarrollan día a día. Estos esfuerzos evidencian la densidad emocional, pedagógica y política del trabajo docente, y muestran que la escuela sigue siendo un agente central de acompañamiento, cuidado y construcción de ciudadanía. Tal como subrayan autoras contemporáneas como Flavia Terigi,

la escuela produce saberes, pero también vínculos que sostienen la vida comunitaria en escenarios complejos.

Finalmente, revisamos las tensiones de la articulación entre niveles —inicial, primaria y secundaria— y las estrategias institucionales que permiten sostener proyectos pedagógicos a pesar de un sistema segmentado. Este recorrido busca recuperar aportes teóricos fundamentales, visibilizar experiencias singulares y abrir nuevas preguntas hacia una educación más justa, integrada y éticamente comprometida

Entre la pregunta y la gestión: desafíos de un sistema educativo en crisis

LA FUNCIÓN DIRECTIVA FRENTE
A LA INCERTIDUMBRE Y LA
RECONSTRUCCIÓN INSTITUCIONAL

Por María Belén Sommer

En el contexto actual de la educación argentina, donde la crisis estructural se manifiesta tanto en las aulas como en la conducción de las instituciones, la pregunta se vuelve una herramienta crítica. Preguntar es reconocer una realidad, asumir una fisura y habilitar la posibilidad de transformarla. La gestión escolar, lejos de limitarse a procedimientos administrativos, se convierte en un ejercicio interpretativo: leer el presente, formular interrogantes y sostener a las y los docentes en el trabajo cotidiano. En este sentido, la tradición pedagógica —de Dewey a Freire— coincide en que toda práctica educativa comienza con una pregunta significativa, porque solo quien logra problematizar su entorno está en condiciones de incidir sobre él.

No siempre existe una respuesta certera frente a los problemas que atraviesan el sistema educativo, pero la sola presencia de una pregunta expone la realidad descubierta. Un interrogante no garantiza una solución inmediata, pero pone en marcha un proceso: quien pregunta ya detectó una situación y, al hacerlo, abre el camino hacia una posible investigación y eventual transformación.

Toda política pública educativa nace, al menos en su formulación, de ese gesto inicial. De una hipótesis, de una inquietud social, de una investigación que aporta datos y sentidos. Sin embargo, entre la formulación del plan y su concreción existe una distancia crítica: la política educativa solo se vuelve significativa cuando encuentra su anclaje en la práctica áulica, allí donde los docentes sostienen lo esencial del acto educativo.

En ese recorrido, los equipos directivos y de supervisión constituyen un eslabón indispensable. Son quienes deben empoderar, acompañar y habilitar espacios de reflexión sobre la práctica docente. La calidad educativa —entendida como más y mejores aprendizajes— no se logra por decreto, sino a través de instituciones que cuidan y potencian el trabajo pedagógico.

La gestión escolar que garantiza un clima socioemocional de bienestar permite que las preguntas iniciales de un proyecto educativo comiencen a encontrar sus primeras respuestas. Aun así, cada respuesta genera nuevas interrogaciones, y es justamente esa dinámica —esa “rueda” del preguntar y repreguntar— la que mantiene vivo el sistema educativo y evita su estancamiento.

En este marco, la estabilidad de los cargos directivos adquiere un valor central. Permanecer en un puesto de conducción posibilita construir una lectura profunda de la institución, identificar necesidades reales, detectar preguntas relevantes y

sostener procesos a largo plazo. La falta de titularización en muchos cargos, así como la rotación permanente, es un síntoma de la crisis actual. Revela vacíos de acompañamiento y debilidades en los sistemas de cuidado para quienes ejercen el liderazgo pedagógico.

Si la educación es una trama de sentidos que se reconstruye todos los días, entonces la gestión institucional requiere un lugar de escucha, reflexión y sostén. Cuidar a quienes cuidan —docentes, directivos y supervisores— es una condición imprescindible para garantizar el derecho a aprender de niñas y niños, verdadero centro de la rueda educativa. En tiempos de crisis, volver a la pregunta es volver al origen: reconocer lo que falta para poder imaginar lo que viene.

Diversidad e inclusión en el sistema educativo

DE LOS MANDATOS FUNDACIONALES A LOS NUEVOS HORIZONTES

Por María Rosa Lorena Dell aglio

La escuela en la Argentina simboliza un espacio fundamental en la tarea de formar sujetos íntegros, ciudadanos e individuos que pudieran asemejarse a sus mayores, a modelos socioculturales preestablecidos y que pudieran agruparse bajo un ser nacional, compartiendo valores, proyectos y cosmovisiones afines en el cuadro situacional de una argentinidad en plena formación.

Durante gran parte del siglo XX, el mandato fundacional de la escuela estuvo ligado a la necesidad de producir cierta disciplina social que permitiera tejer un entramado capaz de fusionar las distintas oleadas migratorias que llegaban al país en busca de un destino mejor. El desafío consistía en construir un lazo social que garantizara una identidad común, reflejo de un capitalismo que demandaba cuerpos dóciles para una producción y un empleo crecientes.

Según Rebeca Anijovich (2004) “en países con grandes desigualdades, como los de América Latina, el acceso equitativo a una educación de calidad en la primera infancia es un factor crí-

tico, porque las políticas de equidad que se están implementando no están logrando los resultados deseados en términos de reducir las desigualdades educativas, ya que los niños empiezan la educación obligatoria en condiciones muy desiguales”

¿Qué sería para el sistema educativo de hoy gestionar la escuela pública desde la inclusión? ¿De qué manera nos implica y atraviesa esta pregunta? ¿Qué hay entre los intersticios de un sistema escolar estructurante y fundacional y un presente institucional desgajado y desestructurado de sus representaciones? ¿Cómo deberíamos afrontar las situaciones cotidianas que se presentan en la escuela? ¿Cuál sería el sustento teórico que avale propuestas para que la educación sea verdaderamente inclusiva para todos los niños y niñas?

Cuando hablamos de educación inclusiva nos situamos frente a un modelo que pone el acento en el sentido comunitario de la educación y en el derecho que tienen todas las personas a educarse. La educación no puede definirse exclusivamente como el aprendizaje de disciplinas científicas o la transmisión de acervos culturales, ni como una instancia destinada a formar las competencias necesarias para la inserción laboral. Su fin último es la formación de ciudadanos: personas capaces de ejercer sus libertades fundamentales y exigir el cumplimiento de sus derechos en una sociedad democrática.

Jorge Larrosa y Nuria Perez de Lara (1997) sostienen que “la educación es el modo como las personas, instituciones y sociedades responden a la llegada de los que nacen; es la forma en que el mundo recibe a los que nacen. Responder es abrirse a la interpelación de una llamada y aceptar una responsabilidad. Recibir es hacer sitio, abrir un espacio (...)”.

Los niños y las niñas, en esta etapa de desarrollo, tienen necesidades específicas que, en tanto sujetos de derecho, deben

ser especialmente atendidas. Los primeros vínculos, las experiencias relacionales con su entorno y con sus pares, la participación en la construcción de su identidad y la posibilidad de explorar el mundo, deben estar garantizados.

Educar hoy a niños y adolescentes con conceptos de fines del siglo XIX, pensando una educación para un modelo de sujeto y ciudadano de otra realidad social, resulta un contrasentido en sí mismo.

El paradigma actual es otro: la escuela como institución se ha transformado a la luz de las políticas de turno, en todos los niveles —secundario, primario y jardín de infantes—. Las problemáticas sociales y educativas cambiaron, y los roles docentes y jerárquicos también se redefinen para comprender realidades sociales que atraviesan a familias y estudiantes.

Es fundamental escuchar, proponer, rectificar y generar proyectos escolares que abran nuevas posibilidades de participación y aceptación dentro del marco de la diversidad y la acción institucional. Por ello es indispensable conformar equipos de trabajo competentes y comprometidos con el desafío de albergar a los niños y niñas desde la inclusión.

Desde la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), la educación es reconocida como un derecho humano. En este marco, su finalidad es promover la realización personal, robustecer el respeto por los derechos humanos y las libertades, habilitar a las personas para participar eficazmente en una sociedad libre y promover el entendimiento, la amistad y la tolerancia.

¿Cómo se resignifica el papel de la escuela si se busca que el sistema educativo sea inclusivo? ¿Qué se pone en juego entre los agentes políticos, sociales, docentes y las familias al trabajar juntos? ¿Cómo interactuar con los distintos tipos de familias?

¿Cómo reflexionar sobre la organización de tiempos y espacios?
¿Qué sucede con la transmisión cultural?

Una vez afianzadas las relaciones internas de la institución, resulta imprescindible fortalecer el vínculo escuela-familia. Para ello, lo primero es construir un lazo de respeto, cuidado e inclusión. Cuando trabajamos cuidando al otro, respetándolo y pensando en su bienestar, construimos confianza: esa confianza que implica responsabilidad mutua y permite que el aprendizaje sea posible.

La experiencia de que un sistema pueda trabajar en redes de instituciones y familias enriquece a todos los protagonistas —docentes, niños y niñas, escuelas—. Esta tarea de educar también debe abrirse a la comunidad, ampliando lazos. La escuela de hoy debe buscar nuevos caminos y horizontes posibles.

Ser conscientes de la diversidad en las escuelas implica reconocer que los alumnos y alumnas aprenden juntos, desarrollando sus capacidades esenciales para participar e integrarse socialmente, garantizando así su derecho a la educación. Promover un sentido de comunidad y pertenencia contribuye al logro de la equidad, sustentada en el respeto por los derechos humanos y en la creación de ambientes cada vez más inclusivos.

Los docentes cumplen un rol clave: colaboran para que la sociedad reconozca que todos tenemos fortalezas, y fortalecen la autoestima, el autorrespeto y la afirmación de la individualidad. La inclusión es un proceso continuo: a pesar de las dificultades, se han alcanzado logros significativos. Las escuelas avanzan garantizando la presencia de todos los alumnos y ofreciendo contextos ricos en ayudas para que nadie quede excluido. La diversidad en el aula es un indicador de calidad educativa y un factor insustituible de enriquecimiento personal para el conjunto del alumnado.

En la actualidad, el interés de las familias y los alumnos se centra en las nuevas formas de socialización y en el poder adquirido por otros agentes. Frente a ello, la acción educativa debe asumir un nuevo papel formativo, otorgando un sentido renovado a su práctica con las herramientas del presente. Los esfuerzos de mejora no deben concentrarse únicamente en el currículo: es necesario actuar también en la comunidad si queremos reinstalar la enseñanza desde la inclusión en la sociedad.

Se trata de una actitud de consideración hacia la diferencia, una disposición a admitir en los demás una manera de ser y obrar distinta de la propia, y de aceptar el pluralismo. En un contexto de conflictos y violencias cotidianas, la tolerancia se vuelve un valor urgente.

Como educadores, referentes y adultos responsables, debemos garantizar y fomentar acciones que promuevan los derechos de la niñez. Reflexionar, revisar y repensar son gestos indispensables para generar relaciones más igualitarias, no sexistas ni discriminatorias. El rol docente, en su forma y en su intención, condiciona las acciones en los niños y niñas: puede neutralizar o revitalizar otras.

El hecho de que determinadas escuelas excluyan conlleva que aquellas que aceptan a todos —por lo general, las públicas de contextos más desfavorecidos— terminen concentrando estudiantes con mayores necesidades educativas y con escasos recursos para atenderlas. Así se produce la paradoja de que las escuelas más inclusivas, que garantizan el derecho a la educación, sean las que se encuentran en mayor desventaja.

Los procesos de cambio son los que harán posible el avance hacia una escuela inclusiva. Reflexionar sobre la situación actual de cada institución, hacerse preguntas y compartir experiencias entre escuelas de distintas localidades, regiones y países permi-

tirá fomentar el intercambio de ideas, proyectos y metodologías que impulsen una práctica educativa más abierta a la diversidad.

Bibliografía

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2007). *Un enfoque de la educación para todos basado en los derechos humanos* (Publicación No. 9789280641905). UNESCO Publishing.

Anijovich, R. (2004). *Una introducción a la enseñanza para la diversidad: El trabajo en aulas heterogéneas*. Fondo de Cultura Económica.

Larrosa, J. y Pérez de Lara, N. comps. (1997) *El enigma de la infancia*. En *Imágenes del otro*, Virus,.

Carta pedagógica al sistema educativo

DESDE NUESTRO CORAZÓN DOCENTE

Por Carmiña López

Querida comunidad educativa:

Soy docente del nivel inicial y actualmente trabajo en un jardín maternal, en la sala de 2 años. Quiero compartir con ustedes lo que para mí significa *ser docente*: conectar con aquello que nos llena el alma, recordar que somos humanos.

A veces no nos sentimos valorados o se habla mal de nosotros y nosotras. Sin embargo, quiero que sepan que dejamos todo en la sala, siempre pensando en el bienestar de los niños y las niñas. Damos todo y más. Claro que hay docentes y docentes —unos más comprometidos que otros—, pero quienes elegimos esta profesión le ponemos el cuerpo, el alma y el corazón.

Otras veces nos vemos agobiados, sobreexigidos, poco comprendidos o criticados. Nadie sabe del todo lo que vivimos, lo que nos atraviesa, lo que sentimos y pensamos. A menudo somos juzgados con levedad con miradas que pesan ante un error. Pero ¿saben qué sentimos? Sentimos emoción, cansancio, frustración, desborde... porque somos humanos. Quiero que eso se sepa: somos humanos y somos docentes.

Somos también madres, padres, esposas, mujeres, varones.

Tenemos familia, y muchas veces llevamos trabajo a casa. Dejamos a nuestros hijos mirando televisión para poder terminar informes, para cumplir con el “*deber ser*” que se nos exige, ese mandato que parece decir que no podemos equivocarnos. Pero les digo, querida comunidad: yo me equivoco, y al equivocarme aprendo. No está mal equivocarse; al contrario, está bien, porque así crecemos.

El trabajo docente pasa por muchos momentos: en algunos empezamos con todo entusiasmo y en otros nos sentimos absolutamente solos, enfrentando situaciones complejas en la sala. A veces debemos tomar decisiones difíciles, buscar estrategias para contener a niños y niñas desbordados, acompañar a familias que no saben cómo seguir porque trabajan demasiado y pasan poco tiempo con sus hijos.

En momentos de soledad, una busca dentro de sí ese bagaje construido con los años, que sirve para conectar con amor y dar al vínculo la verdadera importancia que tiene. Y entonces una dice: “*Tal vez esto es poco, pero es algo*”, y vuelve a la calma para seguir construyendo redes, para que ese lugar —el aula, el jardín— sea el mejor posible. Un espacio donde la enseñanza y el aprendizaje no se diluyan, sino que florezcan.

Amo la educación pública. Creo profundamente que estamos haciendo un gran trabajo, que día a día sembramos para mejorar y ver frutos: sonrisas, abrazos con que nos reciben los alumnos cuando llegamos, miradas atentas cuando les leemos un cuento o nuestras risas compartidas en el juego.

No quiero perder la alegría de enseñar. Esa alegría es, quizás, el mejor testimonio de nuestro compromiso.

Carta pedagógica desde las grietas educativas

POR EL DERECHO A ENSEÑAR Y APRENDER EN CONDICIONES DIGNAS

Por María Fernández

Estimadas/os colegas y miembros de la comunidad educativa: La educación, como derecho social y herramienta de transformación, se teje en un entramado complejo, donde las condiciones materiales, institucionales y simbólicas marcan el modo en que se enseña y se aprende. Hoy, el sistema educativo argentino atraviesa grietas profundas que evidencian una fragmentación persistente: entre niveles, modalidades e incluso entre escuelas de un mismo territorio. Estas desigualdades afectan la calidad y la equidad educativa, y, sobre todo, las oportunidades de desarrollo integral de nuestros niños, niñas y docentes.

En el nivel inicial, esta realidad se hace especialmente visible. La primera infancia es una etapa decisiva para el desarrollo de las capacidades cognitivas, afectivas y sociales. Por eso, las condiciones en que se dan las experiencias pedagógicas resultan determinantes. Sin embargo, no todas las instituciones cuentan con los mismos recursos, espacios o infraestructura. Algunas disponen de ambientes amplios, materiales actualizados

y acceso a tecnología, mientras otras enfrentan carencias edilicias, falta de recursos o conectividad limitada. Esa desigualdad de base condiciona nuestras prácticas y refleja las diferencias sociales y territoriales que atraviesan la infancia.

Las condiciones materiales de enseñanza y aprendizaje no son un telón de fondo: son parte viva del acto educativo. Un aula segura, ventilada, iluminada y con recursos variados habilita la exploración, el juego y la creatividad. En cambio, un entorno deteriorado o precario limita las posibilidades pedagógicas y vulnera el derecho a aprender en condiciones dignas. Estas situaciones no son excepcionales: son síntomas de una problemática estructural que interpela tanto a las políticas públicas como al compromiso social con la educación.

A ello se suman los desafíos cotidianos que vivimos en las instituciones. Sostener un proyecto pedagógico en contextos desiguales exige creatividad y resiliencia. Muchas veces, los equipos docentes suplimos las carencias del sistema con esfuerzo personal: construimos materiales, reciclamos recursos, gestionamos apoyos externos. Estas estrategias solidarias muestran la potencia del colectivo docente, pero también evidencian una inequidad que no debería depender de la voluntad individual para garantizar condiciones básicas.

Otro aspecto que profundiza la fragmentación es la brecha digital. La pandemia de COVID-19 dejó al descubierto la importancia de la conectividad como derecho y como herramienta educativa, pero también mostró las desigualdades en el acceso a dispositivos y a Internet. En el nivel inicial, esa brecha sigue limitando la posibilidad de integrar la tecnología al juego, la exploración y la expresión. Superarla requiere políticas sostenidas que garanticen conectividad universal, equipamiento adecuado y formación docente continua.

La fragmentación no es solo material: también es institucional y simbólica. Se manifiesta en la distancia entre las políticas y las realidades locales, en la distribución desigual de los recursos y en la dificultad para sostener una identidad común de escuela pública inclusiva y de calidad. Frente a eso, nuestras instituciones del nivel inicial deben reafirmarse como espacios de igualdad, contención y justicia educativa. Sabemos que la escuela no puede resolver por sí sola las grietas del sistema, pero sí puede ser un lugar de resistencia y transformación, donde se reconozca la diversidad y se construya comunidad.

Desde esta mirada, necesitamos repensar las condiciones materiales como una dimensión pedagógica en sí misma. No se trata solo de tener recursos, sino de cómo los usamos para crear experiencias significativas y equitativas. Un aula bien equipada cobra sentido cuando invita al juego, a la exploración, al pensamiento crítico. Lo mismo vale para la tecnología: debe integrarse desde una pedagogía del encuentro, que priorice la participación, la expresión y el trabajo colaborativo.

Los equipos docentes y directivos tenemos un papel central en esta construcción. Fortalecer los espacios de reflexión colectiva nos permite analizar las condiciones materiales no solo como carencias, sino como oportunidades de transformación. La planificación institucional debe incluir la gestión de recursos, el mantenimiento edilicio, la articulación con organismos del Estado y la participación activa de las familias. Así, la escuela se convierte en una verdadera comunidad de aprendizaje, que se organiza para garantizar derechos.

También es necesario mirar críticamente las políticas de financiamiento y la distribución de los recursos. La fragmentación persiste porque los fondos no llegan igual a todos, porque las soluciones se demoran y porque falta planificación a largo plazo.

Ante eso, nuestro compromiso docente también se expresa en la participación activa en los espacios colectivos, en la palabra que denuncia y propone, y en la convicción de que una educación justa se construye con todos y todas.

Como educadores del nivel inicial, sostenemos la certeza de que cada niña y cada niño merecen una escuela que los reciba con dignidad, los escuche y les ofrezca un entorno rico en experiencias. Esa convicción ética nos impulsa a revisar nuestras prácticas, a reconocer los límites estructurales, pero también las potencias de nuestro hacer cotidiano. En cada propuesta, en cada juego, en cada encuentro, renovamos el compromiso con una educación pública de calidad, inclusiva y con sentido social.

Superar la fragmentación del sistema educativo no depende de un solo actor. Requiere el trabajo conjunto del Estado, la comunidad educativa y la sociedad civil. Implica diseñar políticas que aseguren infraestructura, recursos pertinentes, conectividad y formación docente sostenida. Pero también supone recuperar la dimensión ética y política de la educación como construcción de ciudadanía y de futuro común.

Pensar las condiciones de enseñanza y aprendizaje no es un tema técnico: es un asunto profundamente político y pedagógico. La escuela del nivel inicial, como primer eslabón del sistema, tiene la oportunidad y la responsabilidad de ser espacio de encuentro, igualdad y esperanza. En cada aula, en cada patio, en cada rincón donde una maestra acompaña las primeras experiencias de aprendizaje, se juega la posibilidad de construir un país más justo.

Renovar nuestras prácticas desde la reflexión y el compromiso es el primer paso para cerrar las grietas y transformar las desigualdades en oportunidades. La educación pública nos convoca a sostener una esperanza activa: creer que cada gesto, cada

proyecto y cada mejora, por pequeña que parezca, forma parte de una trama colectiva que busca garantizar el derecho a enseñar y aprender en condiciones dignas para todos y todas.

La fragmentación del sistema educativo

¿DISOLUCIÓN O RECONFIGURACIÓN?

Por Adriana Roco

La fragmentación del sistema educativo hace referencia a la existencia de desigualdades y segmentaciones dentro del ámbito escolar que generan diferencias en el acceso, la calidad y los resultados entre los distintos grupos sociales. La educación argentina presenta circuitos paralelos que reproducen o profundizan las desigualdades sociales.

Esta fragmentación constituye uno de los principales desafíos para la equidad y la cohesión social del país. Su origen puede rastrearse en la descentralización educativa de la década de 1990, cuando la administración de las escuelas nacionales fue transferida a las provincias. Esa medida agudizó las diferencias entre jurisdicciones debido a las distintas capacidades económicas y administrativas de cada una. Como consecuencia, surgieron sistemas provinciales con niveles dispares de inversión, infraestructura y formación docente.

La conjunción de fenómenos como la globalización económica y los cambios tecnológicos determinó un creciente desempleo estructural. La crisis del Estado de bienestar y las políticas de ajuste reiteradas incrementaron la vulnerabilidad de los sectores de menores recursos, conduciendo a una polarización y fractura de los tejidos sociales.

Entre las principales características de la fragmentación educativa, pueden señalarse:

1. Segmentación social: los alumnos se distribuyen según su origen económico, lo que determina que ciertos sectores tengan mayor acceso a instituciones con recursos, mientras otros quedan relegados a escuelas con mayores carencias.
2. Desigualdad en la calidad educativa: coexisten escuelas de diferentes redes o modalidades que ofrecen condiciones y niveles de enseñanza muy distintos.
3. Multiplicidad de subsistemas: conviven circuitos paralelos —estatal, privado, comunitario— con escasa articulación entre sí.
4. Desigual financiamiento: no todas las instituciones cuentan con los mismos recursos, lo que profundiza la brecha entre aquellas con mayor inversión y las que dependen de presupuestos limitados.
5. Impacto en los aprendizajes: los resultados educativos (desempeño académico, trayectorias escolares, acceso a estudios superiores) muestran grandes diferencias entre sectores sociales.
6. Reproducción de la desigualdad social: en lugar de compensar las desigualdades de origen, el sistema escolar tiende a consolidarlas o ampliarlas.
7. Si se consideran las desigualdades territoriales, las escuelas urbanas suelen tener mayores oportunidades y programas de apoyo, mientras que las rurales enfrentan problemas de acceso, transporte y continuidad en los estudios.

Los conceptos de segmentación, diferenciación y circuitos diferenciados han sido utilizados en las investigaciones latinoamericanas de las últimas décadas para comprender la heteroge-

neidad de las oportunidades educativas. Según Braslavsky “Dicha serie de conceptos emparentados captan el hecho de que el sistema educativo ha respondido a su masificación diferenciando a sus unidades de acuerdo al origen social de la población que atiende.” (Braslavsky, 1988)

La autora toma dos nociones centrales: unidad y diferenciación.

Unidad implica la prestación de iguales oportunidades educativas para toda la población y la articulación del conjunto del sistema. Diferenciación, en cambio, supone la oferta de oportunidades distintas para diferentes grupos sociales y la independencia entre los niveles de prestación (Braslavsky, 1985).

Estas tendencias tienen dos dimensiones:

- una horizontal, que compara instituciones de un mismo nivel;
- y una vertical, que refiere a la relación entre niveles.

La diferenciación horizontal se convierte en segmentación cuando se asocia a la diferenciación social. Las investigaciones sobre el sistema educativo argentino concluyen que predomina la diferenciación por sobre la unidad; es decir, las desigualdades socioeconómicas afectan directamente a los estudiantes más vulnerables.

Por lo tanto, puede afirmarse que una característica estructural del sistema educativo argentino es su profunda segmentación, que produce escuelas cada vez más heterogéneas en cuanto a población y recursos, siendo los mayores perjudicados los estudiantes en situación de desigualdad.

Tiramonti (2005) elabora el concepto de fragmentación en diálogo con el de segmentación, precisando que ya no se trata de la constitución de circuitos o redes diferenciadas dentro de

un sistema total, sino de la individualización de cada institución. Cada escuela comienza a desenvolverse como una isla, sin referencia a un conjunto articulado. La idea misma de “sistema” entra en crisis, y las instituciones quedan solas, tomando como referencia su contexto territorial inmediato y el grupo social que las transita.

Dubet (2013) señala que en este marco muchas escuelas dejan de cumplir plenamente su función socializadora, y son los propios sujetos que las habitan quienes terminan dándoles identidad. La expresión “escuelas pobres para pobres” refleja esta realidad: instituciones definidas por las condiciones sociales de su entorno.

Si bien esta conceptualización surge de la escuela media de los años noventa, tras la implementación de la Ley Federal de Educación, puede replicarse —con distintas intensidades— en otros niveles del sistema.

El abandono escolar es un fenómeno complejo y multicausal que configura las trayectorias educativas. No responde a un único factor, sino a un conjunto de situaciones que pueden combinarse: la necesidad de trabajar para aportar al hogar, la desvinculación por cuestiones familiares o demográficas, y —en algunos casos— el embarazo adolescente o el consumo problemático de drogas.

Estas variables, documentadas por la investigación reciente, muestran la diversidad de biografías y contextos que atraviesan los procesos educativos. Pensar en términos de trayectorias variables permite romper con determinismos y comprender el abandono como parte de un proceso dinámico.

Otras perspectivas sostienen que las características estructurales del propio sistema educativo contribuyen a que el abandono combine experiencias en distintos formatos escolares. Los

procesos de homogeneización han condicionado la escolarización y sus posibilidades, afectando los logros de los jóvenes de forma segmentada.

En síntesis, el abandono escolar debe entenderse como un fenómeno multicausal y escolar, vinculado estrechamente con la fragmentación del sistema y con las desigualdades que este reproduce.

Referencias

Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa*. FLACSO / Mino y D'ávila,

Dubet, F. (2013). *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Siglo XXI.

Tiramonti, G. (2005). *La escuela en la encrucijada*. Manantial.

TECNOLOGÍAS DESIGUALES E INTELIGENCIA ARTIFICIAL

Entre la promesa de innovación
y la realidad áulica



Tecnología e inteligencia artificial

ENTRE LA PROMESA DE INNOVACIÓN
Y LA REALIDAD ÁULICA

Por Sergio Breccia (compilador)

Introducción al eje

En las últimas dos décadas, la expansión de las tecnologías digitales modificó profundamente no sólo los modos de producción y circulación del conocimiento, sino también las expectativas sociales sobre la escuela. Entre discursos que celebran la innovación y realidades institucionales atravesadas por desigualdades persistentes, la educación argentina se encuentra ante un escenario complejo: la promesa de la transformación digital convive con brechas de acceso, limitaciones pedagógicas y nuevas formas de exclusión.

Desde los primeros debates sobre cultura digital en el sistema educativo, Carlos Scolari y Alejandro Piscitelli advirtieron que la escuela debía repensar no sólo sus herramientas, sino también sus lenguajes y modos de aprendizaje. Piscitelli (2009) llamaba la atención sobre la necesidad de pasar de la “alfabe-

tización tecnocrática” a la alfabetización expandida, capaz de integrar lectura, producción y ciudadanía digital. María Teresa Lugo, en sus análisis sobre políticas públicas de inclusión, sostuvo que la incorporación de tecnología es efectiva sólo cuando se articula con proyectos institucionales sostenidos y con acompañamiento pedagógico real (Lugo, 2017).

Hoy, la irrupción de la inteligencia artificial redimensiona ese debate. La IA generativa, los sistemas de recomendación y la automatización de tareas abren posibilidades inéditas para la personalización del aprendizaje, la producción de recursos y la retroalimentación formativa. Sin embargo, como plantea Giuliano da Empoli (2022), toda tecnología inteligente expresa un “poder algorítmico” que puede reforzar sesgos, orientar comportamientos y generar nuevas dependencias. En el campo educativo, esto obliga a una reflexión crítica sobre la autonomía docente, el valor del juicio pedagógico y la formación ética y digital de estudiantes y educadores.

La brecha digital, lejos de cerrarse, se ha complejizado. Ya no se trata sólo del acceso desigual a dispositivos o conectividad, como lo mostraron en el país los primeros estudios del SIEMPRO y luego los análisis de Martín Becerra y Guillermo Mastrini, sino de una brecha de usos, habilidades y posibilidades. Ana Laura Biondi y Verónica Montecchiari lo han denominado recientemente “brecha de apropiación” (2023), en la que incluso estudiantes con acceso tecnológico pueden quedar rezagados si no cuentan con acompañamiento docente, prácticas de lectura sostenidas o experiencias de producción digital significativa. Esta idea converge con la noción de “tecnologías desiguales”, trabajada por distintos equipos de investigación del Cono Sur: tecnologías que amplifican desigualdades preexistentes cuando llegan a instituciones con recursos, culturas y trayectorias muy diferentes.

En este contexto, las políticas públicas enfrentan el desafío de superar la lógica de la mera distribución de equipamiento. Como advierte Lugo, “más importante que la cantidad de dispositivos es la calidad de los ecosistemas pedagógicos que pueden activarse alrededor de ellos”. La experiencia argentina muestra que la entrega de tecnología, sin condiciones materiales adecuadas, formación docente situada ni proyectos institucionales consistentes, rara vez produce innovación sostenible.

Los docentes, por su parte, se encuentran entre la presión de adoptar nuevas herramientas y la responsabilidad de sostener vínculos pedagógicos significativos en contextos de atención fragmentada, lecturas discontinuas y consumos digitales que afectan la concentración y la subjetividad. La decisión tecnológica nunca es neutra: implica criterios didácticos, éticos y políticos. Por eso, este eje explora experiencias reales, apropiaciones creativas, tensiones, resistencias y aprendizajes que surgen cuando la tecnología entra en el aula.

La pregunta que atraviesa este capítulo no es simplemente qué tecnologías incorporamos, sino cómo, para qué y bajo qué condiciones esas tecnologías pueden contribuir a democratizar el acceso al conocimiento. En un país marcado por desigualdades persistentes, pensar en clave de tecnologías desiguales no es resignarse, sino comprender que la verdadera innovación pedagógica ocurre cuando las escuelas construyen usos situados, reflexivos y emancipadores de lo digital.

Bibliografía

- Becerra, M., & Mastrini, G. (2017). *La concentración infocomunicacional en América Latina (2000–2015)*. Ediciones UNGS.
- Biondi, A. L., & Montecchiari, V. (2023). *Brechas de apropiación digital en contextos educativos: desigualdades persistentes y nue-*

vas exclusiones. FLACSO Argentina.

Da Empoli, G. (2022). *Los ingenieros del caos: Cómo las fake news, las redes sociales y las emociones impulsan el cambio político global*. Ariel.

Lugo, M. T. (2017). *Políticas digitales en educación: debates, tensiones y horizontes*. UNICEF – IIPE UNESCO.

Piscitelli, A. (2009). *Nativos digitales: Dieta cognitiva, inteligencia colectiva y arquitecturas de la participación*. Santillana.

Scolari, C. A. (2018). *Las leyes de la interfaz: Diseño, ecología y evolución tecnológica*. Gedisa

Educación digital en la primera infancia

CAMBIANDO PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS DE INCLUSIÓN DIDÁCTICA

Por Nadia Arce

La incorporación de tecnologías digitales en el sistema educativo forma parte de las políticas públicas, lo cual exige a los establecimientos educativos a una profunda reflexión y a superar importantes desafíos.

Abordar la educación digital en la primera infancia supone hacerlo de una manera transversal con un sentido pedagógico para favorecer el desarrollo de las capacidades y vincular a los niños con la cultura digital de manera segura, responsable y creativa.

En este sentido, esta nueva cultura digital se presenta como un medio que promueve nuevas posibilidades para la comunicación, potenciar el acceso a la información, estimular la imaginación, facilitar la creación, enriquecer el juego, entre otras. Con las experiencias educativas con tecnologías se espera que enriquezcan los conocimientos, permitan la interacción con diversos lenguajes y amplíen los repertorios lúdicos, literarios y artísticos de los niño/as en un clima armónico, creativo y de respeto.

Sin embargo, la integración significativa de las tecnologías digitales está llena de desafíos. En primer lugar, hay que desterrar la idea del “nativo digital”, ya que la simple exposición a la tecnología no asegura que los niños/as desarrollen competencias digitales efectivas. Es por esto que los establecimientos educativos tienen la importante tarea de brindar y ofrecer un espacio de experiencias significativas para acercar a los niños/as a las tecnologías y prácticas de la cultura digital de forma progresiva y reflexiva. Y es acá donde comienza el verdadero desafío, ya que para introducir a los alumnos/as a la educación digital es necesario que los docentes tengan conocimientos acerca del tema.

Si bien, hay facilitadores de INTEC que asisten 1 o 2 veces por semana a las instituciones educativas y ayudan a integrar la educación digital con los demás ejes de experiencias de manera transversal a las docentes, la capacitación es insuficiente. El desconocimiento hace que se desplacen las tecnologías digitales a un uso meramente instrumental o de consumo pasivo.

Es fundamental que los docentes conozcan las diferentes herramientas y recursos digitales que existen para potenciar los aprendizajes y el desarrollo integral de los niños/as, ya que la actualización constante permite incorporar nuevos conocimientos didácticos para enriquecer la práctica pedagógica y brindar una educación de calidad.

La infraestructura digital y la definición del diseño curricular deben ir acompañados por una capacitación docente pertinente y continua para que, de esta manera, se construyan conocimientos significativos y desarrollen sus capacidades plenamente.

La brecha digital y la educación: un imperativo humanista para la equidad

FUNDAMENTOS DE LA EXCLUSIÓN DIGITAL EN EL APRENDIZAJE

Por Alejandra Diez

La digitalización prometió inaugurar una era de acceso universal al conocimiento, con bibliotecas infinitas, aulas expandidas y metodologías innovadoras al alcance de un clic. Sin embargo, como advierte Van Dijk (2020), “la brecha digital no es un problema tecnológico, sino social”, y sus consecuencias en el campo educativo son profundas. Lejos de nivelar oportunidades, el avance tecnológico ha ampliado desigualdades ya existentes, transformando la brecha socioeconómica en una brecha cognitiva y pedagógica. Se afirma entonces una paradoja: las tecnologías que deberían democratizar el aprendizaje terminan perpetuando, y muchas veces intensificando, la exclusión.

La brecha digital implica desigualdades en el acceso, uso

y aprovechamiento de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). No se trata solo de disponer o no de un dispositivo, sino de diferencias sustantivas en la capacidad de los estudiantes y docentes para utilizarlo con sentido educativo (DiMaggio & Hargittai, 2001; Livingstone & Helsper, 2007).

La brecha de acceso: el muro invisible del hogar

La forma más evidente de exclusión se manifiesta en el acceso. Como muestran los estudios de Sunkel, Trucco y Espejo (2014), las condiciones materiales —dispositivos, conectividad, espacio físico— definen desde el inicio la posibilidad misma de participar en experiencias digitales de aprendizaje.

Un estudiante con recursos dispone de una computadora funcional, una conexión estable y un espacio de estudio. En cambio, para muchos estudiantes en contextos vulnerables el aprendizaje depende de un teléfono celular compartido, con datos móviles escasos y señal intermitente. Esta desigualdad técnica se traduce, como señalan Lugo y Schurmann (2020), en desigualdad educativa: interrupciones constantes, incapacidad para realizar tareas complejas, frustración y desánimo.

La experiencia escolar se vuelve así un recordatorio permanente de la precariedad del propio entorno. Esta dimensión psicosocial, frecuentemente invisibilizada, es parte central del problema (Benítez Larghi, 2020).

La brecha de uso: cuando tener no alcanza

Incluso cuando se resuelve el acceso, emerge otro nivel de desigualdad: la brecha de uso o de habilidades. Un estudiante puede saber prender una computadora, pero desconocer cómo buscar información confiable, organizar datos o participar en proyectos colaborativos en línea. Como plantea Area y Pessoa

(2012), las competencias digitales críticas van mucho más allá de habilidades instrumentales básicas.

El desafío también involucra a los docentes. Muchos, formados en modelos analógicos, intentan integrar tecnologías que apenas dominan. Piscitelli (2009) advierte que la alfabetización digital no puede darse por supuesta: requiere tiempo, formación y acompañamiento. Cuando esto no ocurre, se reproduce una pedagogía tradicional en formato digital—subir un PDF, enviar tareas por plataformas— sin innovación ni mejora real en los aprendizajes.

La brecha de aprovechamiento: el capital cultural como destino

La dimensión más profunda es la brecha de aprovechamiento. Aquí se expresa la desigual distribución del capital cultural, que condiciona la manera en que los sujetos acceden y se benefician de los entornos digitales. Los jóvenes con mayor capital cultural utilizan Internet para profundizar saberes, acceder a cursos, participar en comunidades especializadas. En cambio, quienes provienen de entornos con menor acompañamiento tienden a restringir su uso a redes sociales o tareas básicas (Benítez Larghi, 2020; Rivoir & Morales, 2021).

De este modo, las tecnologías amplifican diferencias previas en lugar de compensarlas. Como sostienen Biondi y Montecchiari (2023), sin mediación pedagógica las TIC funcionan como un “multiplicador de desigualdades”.

La brecha digital, entonces, no es un problema técnico sino ético. Supone una injusticia que compromete el derecho a aprender. La escuela tiene la responsabilidad —y la posibilidad— de intervenir allí donde las condiciones de origen fallan. Esto implica políticas públicas sostenidas, formación docente específica

y acompañamiento a las familias, pero también una convicción humanista: que cada estudiante merece las condiciones materiales y simbólicas para construir un futuro distinto.

Bibliografía

- Benítez Larghi, S. (2020). *Tecnologías, desigualdades y juventudes: Experiencias digitales en la Argentina contemporánea*. Teseo.
- Biondi, A. L., & Montecchiari, V. (2023). *Brechas de apropiación digital en contextos educativos*. FLACSO.
- Da Empoli, G. (2022). *Los ingenieros del caos*. Ariel.
- Lugo, M. T., & Kelly, V. (2011). *Tecnología y escuela: Lo que hace la diferencia*. IIPE–UNESCO.
- Lugo, M. T., & Schurmann, G. (2020). Brechas digitales y desigualdad educativa. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 11(31), 3–22.
- Piscitelli, A. (2009). *Nativos digitales*. Santillana.
- Rivoir, A., & Morales, M. J. (2021). *Desigualdades digitales en América Latina*. CLACSO.

La inteligencia artificial en educación: oportunidades, riesgos y desigualdades

ENTRE LA INNOVACIÓN TECNOLÓGICA
Y LA JUSTICIA EDUCATIVA

Por Lara Vuyovich

A lo largo del tiempo, la escuela ha sido una de las instituciones más representativas de la modernidad. Su estructura organizativa, su arquitectura simbólica y sus prácticas pedagógicas se mantuvieron notablemente estables, sostenidas por una tradición que le dio forma y legitimidad social. Sin embargo, las sociedades contemporáneas se han transformado con rapidez, principalmente a partir de la irrupción de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), cuyo impacto en la vida cotidiana ha sido profundo y multidimensional.

La integración masiva de internet es un ejemplo paradigmático. Su presencia disruptiva modificó las dinámicas sociales,

las formas de interacción, los modos de producción del conocimiento y, por supuesto, los procesos de enseñanza y aprendizaje. No obstante, como señala **Neil Selwyn (2016)**, la escuela no siempre cambia al ritmo de la tecnología; muchas instituciones continúan reproduciendo prácticas propias de épocas previas a la cultura digital. Este desfase invita a repensar el papel de la escuela frente a las nuevas demandas de la sociedad contemporánea, no solo en términos de infraestructura tecnológica, sino también en la construcción de pedagogías capaces de dialogar con estos nuevos escenarios.

¿Qué entendemos por inteligencia artificial?

Para avanzar en el análisis, es útil recuperar una definición accesible de inteligencia artificial (IA). Podemos considerar la IA como la capacidad de los sistemas computacionales para aprender de datos, identificar patrones y, a partir de objetivos definidos, generar predicciones, recomendaciones o decisiones. En palabras de **Legg y Hutter (2007)**, la IA busca aproximarse a comportamientos inteligentes mediante algoritmos inspirados en la estadística, la optimización y, en parte, en la ciencia cognitiva.

Pero a diferencia de los seres humanos, las máquinas no “comprenden”: procesan enormes volúmenes de datos a partir de modelos matemáticos que requieren potencia computacional y grandes repositorios de información. Esta distinción es clave para no sobredimensionar la “humanización” de la IA y mantener una mirada crítica.

Oportunidades y tendencias de la IA en educación

El futuro de la IA en el ámbito educativo es prometedor y se anticipa un impacto relevante en las formas de enseñar y aprender. Desde distintas investigaciones y reportes (UNESCO, 2023), pueden mencionarse algunas tendencias:

1. Personalización del aprendizaje.

Los sistemas adaptativos pueden ajustar contenidos, ritmos y modalidades según las características de cada estudiante. Esto podría aumentar la motivación y mejorar el rendimiento al ofrecer trayectorias más flexibles y significativas.

2. Evaluación y retroalimentación en tiempo real.

La IA permite detectar dificultades rápidamente, identificando patrones de error y generando devoluciones automáticas. Esto podría ayudar a los docentes a focalizar su intervención pedagógica.

3. Automatización de tareas administrativas

La IA puede asumir tareas repetitivas —carga de datos, seguimiento de asistencia, reportes— liberando tiempo para funciones que requieren sensibilidad humana: el acompañamiento, la escucha y la mediación pedagógica.

4. Nuevas experiencias de aprendizaje

La combinación de IA con realidad aumentada y virtual abre la puerta a entornos inmersivos que favorecen el aprendizaje práctico, la simulación y la exploración de escenarios complejos.

Como sostiene Wayne Holmes (2022), la clave es evitar que la IA se convierta en una “solución en busca de un problema”. Su uso debe estar guiado por criterios pedagógicos y no por la fascinación tecnológica.

La persistencia de la brecha digital

A pesar de los avances tecnológicos y las políticas orientadas a reducir la desigualdad, la brecha digital continúa siendo una

realidad estructural. Este concepto no se refiere solo al acceso a dispositivos o conectividad —aunque estos siguen siendo problemas evidentes—, sino también a la distribución desigual de las habilidades digitales, los niveles de alfabetización tecnológica y las condiciones socioeconómicas que determinan el uso significativo de las TIC.

Bibliografía

- Selwyn, N. (2016). *Educación y tecnología: cuestiones críticas*. Paidós.
- Legg, S., & Hutter, M. (2007). A collection of definitions of intelligence. *Frontiers in Artificial Intelligence and Applications*, 157, 17–24.
- UNESCO. (2023). *Artificial intelligence and education: Guidance for policy makers*. UNESCO.

Entre algoritmos y pizarrones

EL DESAFÍO ÉTICO-PEDAGÓGICO DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN LA ESCUELA

Por Marcela Ortiz

¿Qué hacemos con la irrupción de la inteligencia artificial en las escuelas? ¿Hasta dónde hay producción neuronal y pensamiento propio cuando una herramienta puede hacer “todo” por nosotros? La pregunta no es menor: en el aula contemporánea, la IA se presenta como un actor nuevo, potente, inevitable. Lo decisivo será cómo nos apropiamos de ella con ética, responsabilidad y criterios que generen un plus formativo, y no un freno en la producción intelectual del sujeto que aprende y enseña.

El Ministerio de Educación de la Nación, consciente de la magnitud del fenómeno, no tuvo más remedio que normar su uso y establecer un encuadre que ponga la tecnología al servicio de la educación, no al revés. Si se le cerrara la puerta, sería inevitable que entrara por la ventana. En sus documentos recientes —como el *Marco orientador para la implementación pedagógica, ética y segura de la inteligencia artificial en la escuela* (Ministerio de Educación, 2024)— se propone enseñar a los estudiantes no

solo a utilizar la IA, sino a comprenderla, cuestionarla y aplicarla de manera crítica y ética.

Entre los beneficios posibles, se destacan la personalización del aprendizaje, la optimización del tiempo administrativo y la promoción de las llamadas 4C: creatividad, pensamiento crítico, comunicación y colaboración. Estas competencias, lejos de volverse obsoletas, adquieren más valor en un contexto donde la automatización amenaza con uniformar el pensamiento.

El lugar del docente resulta, entonces, insustituible. Es quien debe guiar el uso responsable de la IA, potenciar los aprendizajes y proteger a los estudiantes de sus riesgos. Para ello, se vuelve imprescindible la formación docente continua, dado que el ritmo de innovación tecnológica supera los tiempos habituales de la escuela.

Como advierte Mariana Maggio (2021), *“enseñar con tecnología no consiste en reemplazar la palabra docente por un algoritmo, sino en ampliar las posibilidades del pensamiento y la acción pedagógica”*.

Es inevitable que la innovación tecnológica traspase las paredes del aula. Pero lo esencial es garantizar que esté al servicio del desarrollo integral de los estudiantes, reconociendo sus sesgos y limitaciones. Los datos generados por la IA no siempre son correctos ni neutrales; por eso, como recuerda Byung-Chul Han (2022), *“el peligro no es la falta de información, sino la pérdida de pensamiento”*. Aprender a manejar la IA es, en definitiva, una forma de resistir que ella nos maneje a nosotros.

Será tarea de la escuela ofrecer estrategias pedagógicas innovadoras que integren la IA como recurso y no como sustituto. Actividades que promuevan la creatividad, la producción textual, la organización de información o la reflexión metacognitiva

pueden convertirse en oportunidades para revalorizar la inteligencia humana en diálogo con la artificial.

En última instancia, la IA no podrá reemplazar la palabra del docente ni la interacción viva del acto pedagógico, donde circulan la emoción, la duda y la búsqueda conjunta del sentido. La escuela, como espacio de pensamiento compartido, sigue siendo el ámbito donde el conocimiento se humaniza.

Bibliografía

Han, Byung-Chul (2022). *Infocracia: la digitalización y la crisis de la democracia*. Barcelona: Herder.

Maggio, Mariana (2021). *Reinventar la clase en la universidad: estrategias para una enseñanza situada y colaborativa*. Buenos Aires: Paidós.

Ministerio de Educación de la Nación (2024). *Marco orientador para la implementación pedagógica, ética y segura de la inteligencia artificial en la escuela*. Buenos Aires.

Rueda Ortiz, Rocío (2023). *Educación, tecnología y subjetividad*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

UNESCO (2023). *Guía sobre la inteligencia artificial y la educación: desafíos y oportunidades para la docencia*. París: UNESCO Publishing.

Inteligencia artificial y escuela

LAS NUEVAS OPORTUNIDADES PARA LOS DESAFÍOS DE SIEMPRE

Por Nancy Beatriz Pisano

El crecimiento acelerado de las herramientas de Inteligencia Artificial (IA) está modificando profundamente los modos en que niños y adolescentes se aproximan a las actividades escolares. Estas tecnologías pueden constituirse en mediadores valiosos del aprendizaje cuando son utilizadas con intención didáctica y acompañamiento docente. Su uso orientado permite ofrecer explicaciones ajustadas a los ritmos y necesidades de cada estudiante, favorecer la comprensión a través de múltiples representaciones y ampliar el acceso a información relevante. En este sentido, la IA no solo potencia la autonomía y la exploración de diversas estrategias de resolución, sino que también diversifica los caminos para aprender, fortaleciendo la inclusión y la igualdad de oportunidades educativas.

Sin embargo, el uso sin acompañamiento plantea riesgos que no pueden ignorarse. Uno de los más visibles es que los estudiantes presenten trabajos destacados sin haber comprendido verdaderamente los contenidos, confiando en una herramienta que entrega respuestas rápidas, prolijas, con aparente coherencia, pero que no construye aprendizaje. La IA no puede

reemplazar la comprensión profunda, el razonamiento personal ni la capacidad de transferir conocimientos a situaciones nuevas. Tampoco puede sustituir el juicio crítico que permite evaluar la pertinencia y la confiabilidad de la información obtenida, ni reproducir la creatividad que surge de la experiencia subjetiva, las emociones o la propia perspectiva del estudiante. Mucho menos puede ocupar el lugar de las habilidades socioemocionales que se desarrollan en la interacción con otros: la empatía, la escucha activa, la colaboración y el trabajo compartido, el intercambio de ideas, el debate, la reflexión y la construcción conjunta del conocimiento.

En esta línea, el rol docente se vuelve central como planificador, mediador y orientador del aprendizaje. El desafío no es prohibir la tecnología, sino enseñar a utilizarla con responsabilidad y, por sobre todo, con criterio. Esto supone definir con claridad los propósitos de cada actividad, establecer cuándo y por qué se utilizan las herramientas de Inteligencia Artificial y asegurar que su incorporación responda a criterios pedagógicos y no solo procedimentales.

Parafraseando al reconocido especialista argentino en tecnología educativa, Alejandro Piscitelli (2001), «la clave no es la tecnología, sino la pedagogía que la subyace». Esto implica dejar en claro en qué momento es pertinente recurrir a estas herramientas, pedir evidencias del proceso además del producto final y diseñar consignas que demanden análisis personal, reflexión y aplicación contextual. También supone generar instancias de trabajo en clase que permitan verificar la comprensión real y abrir espacios de diálogo para que los estudiantes expresen por qué acuden a estas herramientas, qué necesidades intentan resolver y qué dificultades enfrentan cuando dependen exclusivamente de ellas.

Lejos de ser una amenaza, la IA puede convertirse en un eje valioso de alfabetización digital si la escuela la integra con objetivos claros. Orientar a los alumnos para que aprendan a coleccionar información, desarrollen criterio propio y entiendan que la tecnología es un complemento del aprendizaje y no su reemplazo, permite que la IA no se convierta en un atajo que empobrece la comprensión, sino en un recurso que, guiado por el docente, acompaña y enriquece la formación integral de los estudiantes.

Entender, comprender y apropiarse de los avances tecnológicos puede convertirse en una herramienta valiosa para despertar la curiosidad por aprender, ampliar el deseo de explorar nuevos saberes y fortalecer una relación más activa y consciente con el conocimiento.

Bibliografía

Piscitelli, A. (2001). *Ciberculturas 2.0*. Argentina: Paidós.

Ingresa la inteligencia artificial a la escuela

¿COMPAÑERA O RIVAL EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA?

Por Natalia Giovannoni

En los últimos años, la inteligencia artificial dejó de ser una idea del futuro para meterse en nuestra vida cotidiana de un montón de maneras. Nos acompaña cuando elegimos una ruta más rápida para llegar al trabajo o a casa, cuando buscamos una receta para cocinar, cuando pedimos un resumen de un texto o incluso cuando intentamos encontrar la palabra justa para algo que no sabemos explicar. Y, como suele pasar, todas estas transformaciones impactan en la escuela casi de inmediato, sin darnos siempre el tiempo necesario para procesarlas con calma.

La educación siempre está atravesada por los cambios sociales: nuevas formas de comunicarnos, de trabajar y de participar en el mundo. En este sentido, la aparición de la inteligencia artificial es parte de una larga cadena de innovaciones que vuelven a interpelar a la escuela. Su particularidad es la velocidad: todo parece inestable, se actualiza, se transforma y se vuelve obsoleto de un momento a otro.

Frente a este escenario, la tentación puede ser refugiarnos

en lo conocido y proteger lo que funciona. Sin embargo, como en otras épocas, la educación necesita replantear sus métodos, hacerse preguntas —a veces incómodas— y animarse a probar nuevos caminos. La inteligencia artificial ofrece oportunidades muy valiosas, pero también plantea desafíos éticos y pedagógicos que nos invitan a mirarla críticamente.

Al hablar de inteligencia artificial aparecen posiciones muy diversas: quienes la ven como una amenaza que podría cambiar drásticamente la vida escolar, quienes creen que es una solución mágica a muchos problemas, y, en el medio, una postura más realista, donde conviven las dudas, los aprendizajes y la necesidad de incorporar lo que ya forma parte de la vida de nuestras escuelas. Ese es, justamente, el lugar que debería ocupar la institución escolar: un espacio reflexivo, que no se deje llevar por el entusiasmo ciego, pero que tampoco se cierre a nuevas posibilidades. El desafío es mirar la IA con curiosidad y entender que, como cualquier herramienta, puede usarse de muchas maneras.

La aparición de estas tecnologías nos obliga a volver a pensar qué significa enseñar y aprender en un mundo donde la información está disponible al instante. Hace tiempo el énfasis estaba en memorizar y repetir; hoy importa seleccionar, interpretar, construir un criterio personal y trabajar con otros y otras. En este contexto, la IA no viene a reemplazar procesos, sino a invitarnos a hacer nuevas preguntas sobre los que ya existen. La escuela, lejos de quedar descolocada, puede encontrar en esta transformación una oportunidad para actualizarse y fortalecer aquello que la vuelve esencial: formar personas capaces de pensar, elegir y actuar con responsabilidad en un mundo cada vez más complejo.

Este ensayo busca recorrer estos desafíos, partiendo de la idea de que las tecnologías no son neutrales ni enemigas: de-

pende de cómo las usemos y del sentido que construyamos con nuestros alumnos y alumnas.

En primer lugar, hablar de IA en educación no es hablar de robots reemplazando docentes ni de estudiantes aprendiendo sin mediación humana. Se trata de pensar cómo se transforman los procesos de enseñanza y aprendizaje cuando aparece una herramienta capaz de imitar ciertos aspectos del pensamiento humano.

La inteligencia artificial puede funcionar como un nuevo tipo de acompañamiento, un andamiaje a veces invisible para los estudiantes. No se trata de que la herramienta “piense por ellos”, sino de que los ayude a ordenar sus ideas, encontrar un punto de partida o poner en palabras algo que todavía está difuso.

Esto puede marcar una diferencia enorme para quienes se sienten inseguros al escribir, quienes necesitan más tiempo para organizar la información o quienes tienen ideas creativas pero no encuentran cómo expresarlas con claridad. En estos casos, la IA puede abrir puertas que algunos creían cerradas. Pero eso no significa que reemplace el aprendizaje: lo acompaña, lo hace más accesible e inclusivo.

Estas oportunidades solo se vuelven reales si el docente acompaña. La presencia pedagógica sigue siendo irremplazable: es quien orienta, pregunta, delimita y convierte a la tecnología en un puente y no en un atajo.

La escuela tiene un rol clave en el mundo digital. El acceso a las tecnologías no garantiza aprendizaje. No se trata solo de enseñar a usar la IA, sino de enseñar a pensar con ella, contra ella y más allá de ella. Esto implica que los estudiantes puedan distinguir información confiable, interrogar la fuente, reconocer las limitaciones del sistema y desarrollar un criterio propio.

Hoy alfabetizar también incluye enseñar a verificar, a dudar, a buscar una segunda opinión y a no quedarse con la primera

respuesta de la pantalla. La IA tiene la particularidad de sonar convincente incluso cuando se equivoca, y por eso es necesaria una formación crítica que evite que todo se dé por sentado.

Pero también existen riesgos concretos. Uno es que los estudiantes deleguen procesos centrales del aprendizaje: escribir sin pensar, resolver sin comprender, copiar sin reflexionar. Si la IA se usa solo para “cumplir la tarea”, el aprendizaje pierde sentido y se frena el desarrollo de habilidades.

Otro riesgo es la homogeneización de la creatividad. La IA suele ofrecer respuestas correctas, ordenadas, esperables. La educación, en cambio, necesita abrir espacio para lo original. Depender demasiado de estas herramientas puede empobrecer las producciones.

Además, es necesario enseñar que esta tecnología también se equivoca, que puede reproducir errores o estereotipos presentes en sus datos de entrenamiento. Por eso es fundamental acompañar su uso con preguntas y compararlo con información confiable.

Hay límites que no debemos perder de vista. Aunque la IA sorprenda por su capacidad para producir textos, imágenes o explicaciones, hay aspectos del trabajo docente que no puede reemplazar. Ninguna tecnología puede leer la preocupación en la mirada de un estudiante, percibir la energía de un grupo en un día difícil o actuar guiada por esa intuición pedagógica que nace de conocer profundamente a cada niño o niña.

La escuela no es solo contenido: también es encuentro, conversación, juego, mirada afectiva. En ese territorio la IA no tiene lugar. Su función puede ser técnica, cognitiva, resolutive; pero no puede ocupar el espacio que solo un ser humano sostiene en el proceso educativo.

Integrar la IA no significa ceder nuestro lugar, sino decidir

qué tareas puede facilitar y cuáles deben seguir siendo humanas. Este equilibrio nos invita a reflexionar sobre nuestras propias prácticas.

La presencia de la IA también permite repensar el sentido del error. Durante mucho tiempo equivocarse fue visto como algo negativo. Pero aprender implica probar, fallar, ajustar y volver a intentar. Las herramientas de IA, al darnos respuestas rápidas y aparentemente “perfectas”, pueden generar la sensación de que equivocarse no tiene valor. Por eso es importante recuperar el proceso: mostrar que detrás de cada aprendizaje hay intentos y dudas que ninguna máquina puede representar.

La cuestión de la igualdad también es clave. No todas las escuelas tienen el mismo acceso a la tecnología y no todos los estudiantes cuentan con dispositivos o conectividad en sus casas. La IA puede ampliar desigualdades si no se garantizan las mismas oportunidades. La brecha no es solo material, sino también cultural: se necesita acompañamiento para comprender cómo funcionan estas herramientas, qué posibilidades ofrecen y cómo integrarlas al aprendizaje.

Además, debemos considerar el impacto emocional que pueden generar las tecnologías. La IA responde de inmediato, no juzga, está siempre disponible. Pero esa “disponibilidad total” puede generar frustración cuando el contacto humano no funciona del mismo modo. La escuela debe ser un espacio donde los vínculos se construyan con tiempo, escucha y presencia real.

Pensar la IA en la educación es pensar también el futuro del trabajo docente. Algunos temen que estas herramientas reemplacen tareas, pero lo cierto es que pueden liberar tiempo para lo realmente importante: observar, planificar, diseñar propuestas ricas, acompañar procesos y detectar necesidades. La IA no

elimina el rol docente; lo redefine. Esto puede abrir camino a menos carga administrativa y más tiempo para lo pedagógico.

La IA ya forma parte de nuestra vida cotidiana y, por lo tanto, también de la escuela. Ignorarla sería desconocer el mundo de nuestros estudiantes; incorporarla sin criterio, un error. La clave es encontrar un uso pedagógico que la convierta en aliada, no en sustituta.

¿Los desafíos son grandes? Sí, claro. Pero la educación siempre supo reinventarse frente a cada cambio tecnológico: las computadoras, las tablets, Android, YouTube. La IA es una nueva oportunidad para hacerlo bien.

Ninguna herramienta tecnológica, por avanzada que sea, puede definir por sí sola el rumbo pedagógico. Son las comunidades educativas —docentes, estudiantes y familias— quienes le otorgan sentido. En este camino nos equivocaremos, probaremos nuevas estrategias y ajustaremos prácticas. Ese movimiento es parte de la identidad de la escuela.

Incorporar la IA no implica renunciar a lo que somos, sino ampliar nuestras posibilidades. No se trata de reemplazar la palabra, el encuentro o la creatividad, sino de sumar una herramienta más para enriquecer las experiencias. La clave es acompañar a las nuevas generaciones para que no solo sepan usar estas tecnologías, sino que puedan comprenderlas, cuestionarlas y hacerlas parte de sus propios proyectos. La escuela, por su naturaleza, puede guiar este proceso y asegurarse de que la tecnología potencie cada momento de aprendizaje

Bibliografía

Bixio, C. (2023). *Educación y tecnologías emergentes: desafíos para la escuela actual*. Buenos Aires: Paidós.

- UNESCO (2023). *Guía para el uso ético de la inteligencia artificial en educación*.
- Litwin, E. (2008). *Tecnologías en las aulas: los desafíos pedagógicos del siglo XXI*. Amorrortu.
- OCDE (2022). *Inteligencia Artificial y Educación: Reporte Internacional*.

Entre accesos y apropiaciones

BRECHA DIGITAL E INCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN DE ADULTOS

Por Nuria Rocío Álvarez

En las últimas décadas, el avance acelerado de las tecnologías digitales transformó de manera profunda las formas de acceder a la información, de comunicarnos y de participar socialmente. En este contexto, la capacidad para interactuar en entornos digitales dejó de ser una habilidad opcional para convertirse en un requisito cotidiano: permite ejercer derechos, vincularse con el Estado, sostener relaciones sociales y participar plenamente en la vida pública.

La llamada *brecha digital* —que en un comienzo había sido entendida casi exclusivamente como la disponibilidad de dispositivos y conectividad— adquirió una complejidad mucho mayor. Hoy obliga a revisar sus dimensiones y a comprender sus efectos en las trayectorias educativas, especialmente en aquellas poblaciones históricamente atravesadas por desigualdades.

En este escenario, la educación ocupa un lugar central: es uno de los ámbitos más potentes para compensar desigualdades, desarrollar capacidades digitales y habilitar recorridos formativos que amplíen la participación ciudadana en sociedades crecientemente digitalizadas.

En la modalidad de educación primaria de jóvenes y adultos, donde confluyen estudiantes con trayectorias heterogéneas y muchas veces marcadas por exclusiones acumuladas, comprender la brecha digital exige mirar más allá del acceso. Implica atender los usos, los procesos de apropiación y las posibilidades reales de participación en la ciudadanía digital.

Con este propósito, el presente ensayo desarrolla un análisis sintético de la brecha digital en la educación primaria de jóvenes y adultos, considerando las prescripciones del Diseño Curricular Modular y los lineamientos de la Ley de Educación Nacional N.º 26.206, para aportar una mirada integral que oriente prácticas y políticas más justas.

La noción de brecha digital surgió asociada principalmente a la desigualdad en el acceso material a dispositivos y conectividad. Sin embargo, el vertiginoso desarrollo tecnológico complejizó rápidamente esa definición. En la actualidad, la brecha digital se concibe como un fenómeno dinámico, que se expande y redefine a medida que surgen nuevos lenguajes, plataformas y prácticas culturales.

Por eso, ya no alcanza con garantizar el acceso. Las diferencias en los usos y, especialmente, en la apropiación de las tecnologías digitales resultan decisivas: sin competencias, apoyos y autonomía para utilizar recursos digitales de manera significativa, el acceso se vuelve insuficiente. La brecha incorpora así no solo dispositivos y conexiones, sino también las maneras en que los distintos grupos sociales interpretan, aplican y resignifican las tecnologías, y las oportunidades reales de participación que esas prácticas habilitan o restringen.

En este marco, la categoría de inclusión digital desplaza la idea de entrega de equipamiento para pensarse como un derecho más amplio. Su objetivo es garantizar condiciones materia-

les, pedagógicas y culturales para una participación plena en la vida digital. Y aquí adquiere relevancia la noción de apropiación: un proceso en el que los sujetos integran los recursos digitales en su vida cotidiana, no como un uso meramente técnico, sino como una práctica que combina sentidos, necesidades, ritmos y trayectorias.

Esta perspectiva resulta especialmente pertinente en las escuelas primarias de jóvenes y adultos, donde conviven estudiantes con experiencias muy diversas: jóvenes que buscan finalizar la escolaridad obligatoria, adultos que retoman estudios luego de largos períodos y personas mayores para quienes los entornos digitales pueden resultar ajenos o incluso amenazantes. En muchos casos, el primer contacto con una computadora o un trámite digital despierta inseguridad, y la alfabetización digital se vuelve un proceso sostenido que incluye dimensiones simbólicas, culturales y afectivas.

Además, las transformaciones propias de las sociedades digitalizadas complejizan aún más la situación. Hoy, gran parte de la vida cotidiana —desde los trámites públicos hasta la atención médica o los vínculos sociales— supone saber moverse en entornos digitales. Para los adultos mayores o para quienes han quedado al margen de estos procesos, la exclusión puede profundizarse, incluso si disponen de un dispositivo móvil. La falta de competencias digitales, la ausencia de acompañamiento y las experiencias previas de fracaso o temor funcionan como barreras adicionales.

Por eso, se requieren políticas que asuman la formación a lo largo de la vida y atiendan las necesidades específicas de esta población, promoviendo capacidades digitales pertinentes y sostenibles.

La Ley de Educación Nacional N.º 26.206 contempla este

horizonte. En su artículo 48, dedicado a la educación permanente de jóvenes y adultos, establece la necesidad de “promover el acceso al conocimiento y manejo de nuevas tecnologías”, integrando así la inclusión digital como parte del derecho a la educación.

En la misma línea, el Diseño Curricular Modular del nivel reconoce la Ciudadanía Digital como uno de los ejes de la Educación Digital. Señala que los entornos digitales se han convertido en espacios de encuentro, participación y convivencia, y que requieren un uso crítico, ético y creativo. Desde esta perspectiva, la ciudadanía digital no es un complemento, sino un componente esencial de la formación básica en sociedades atravesadas por tecnologías.

Ahora bien, la reducción o ampliación de las brechas depende también de las condiciones institucionales: contar con dispositivos suficientes, conectividad estable, formación docente y propuestas significativas resulta determinante. En las clases de computación recientemente incorporadas como materia obligatoria, los docentes actúan como mediadores entre los saberes previos de cada estudiante y los nuevos lenguajes digitales, acompañando procesos de apropiación que son, ante todo, sociales y culturales.

Desde esta mirada integral, la inclusión digital exige estrategias situadas, articuladas con las realidades laborales, familiares y comunitarias de los estudiantes. No se trata solo de enseñar procedimientos, sino de habilitar prácticas significativas de ciudadanía digital.

La brecha digital en la educación de jóvenes y adultos constituye hoy uno de los desafíos más relevantes para pensar la igualdad educativa en contextos atravesados por tecnologías. Su carácter dinámico demanda abordajes que superen el paradig-

ma del acceso y que promuevan la inclusión digital como condición para participar de manera plena, crítica y segura en la vida digital.

En esta modalidad, la diversidad etaria, las trayectorias interrumpidas, la distancia respecto de dispositivos o entornos digitales y las exigencias cotidianas de un mundo digitalizado configuran un escenario donde la alfabetización digital es una dimensión del ejercicio de derechos. La apropiación tecnológica, con sus tiempos y apoyos específicos, emerge como un proceso clave.

Si bien la LEN y el Diseño Curricular reconocen la centralidad de las competencias digitales, su implementación depende de condiciones institucionales materiales, organizacionales y pedagógicas. Las instituciones deben garantizar recursos, conectividad, formación docente y propuestas que resulten significativas para los estudiantes.

La inclusión digital, entendida como política de justicia educativa y social, no busca simplemente incorporar tecnologías, sino asegurar que estas habiliten formas de participación, autonomía y acceso a derechos. Solo mediante políticas sostenidas, marcos institucionales adecuados y prácticas pedagógicas situadas será posible construir una educación que permita a todos los sujetos habitar la vida digital de manera plena, crítica y democrática.

Bibliografía

- Congreso de la Nación Argentina. (2006). Ley N.º 26.206 de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires [MEDGC]. (2022). Diseño Curricular Modular del Nivel Primario de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos.

- Castells, M. (1996). La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol. 1 México: Siglo XXI.
- Burbules, N. y Callister, T. (2001). Educación: Riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información. Granica
- Travieso, J. L. y Planella, J. (2008). La alfabetización digital como factor de inclusión social: Una mirada crítica. Uocpapers, 6, 1-9. Recuperado de http://www.uoc.edu/uocpapers/6/dt/esp/travieso_planella.pdf

Educación digital en el nivel inicial

APORTES DESDE LA SUPERVISIÓN Y LA FORMACIÓN SITUADA EN EL TERRITORIO

Por Patricia E. Pagnotta

La propuesta nació como suelen nacer las ideas que transforman: a partir de observar y registrar lo cotidiano. Durante las visitas administrativas y pedagógicas realizadas por esta supervisión a las instituciones educativas del distrito, comenzó a hacerse visible una necesidad compartida. Se advirtió que se requiere, cada vez más, la construcción de espacios formativos que integren las transformaciones culturales, tecnológicas y pedagógicas contemporáneas.

Las prácticas de educación digital en el nivel inicial, enmarcadas en el nuevo Diseño Curricular 2025 y en la perspectiva de bioalfabetización de educación digital planteada en el Plan Estratégico Buenos Aires Aprende, necesitaban de un espacio común de reflexión, puesta en diálogo y construcción colaborativa. Las docentes experimentaban e incorporaban recursos tecnológicos, y los equipos directivos acompañaban esos procesos; sin embargo, hacía falta un lugar donde confluyeran miradas, saberes y experiencias que muchas veces quedaban dispersas en la rutina escolar.

Fue así como propusimos realizar un Espacio de mejora institucional (EMI) distrital que reuniera a todo el colectivo docente y a los equipos directivos de la región. La intención no era solo capacitar, sino construir un escenario vivo donde la formación, el juego, la tecnología y la creatividad pudieran encontrarse. Para ello organizamos diversos talleres que abordaron herramientas y lenguajes contemporáneos: Scratch, Makey Makey, espacios lúdicos digitales, registro pedagógico, inteligencia artificial y confección de recursos pedagógicos digitales. Cada uno de esos talleres se pensó como una puerta de entrada a nuevas formas de enseñar y de narrar lo que sucede en las salas.

Solicitamos a las docentes que trajeran sus planificaciones, no como un requisito administrativo, sino como punto de partida para pensar juntas. Queríamos ver cómo se integraban, o podían integrarse, estas herramientas en las propuestas ya existentes, qué intervenciones se habían ensayado y cuáles estaban aún por imaginarse. Ese gesto, sencillo y al mismo tiempo potente, permitió abrir conversaciones genuinas sobre prácticas reales, sobre los desafíos de incorporar tecnologías sin perder la sensibilidad pedagógica, sobre la importancia de que lo digital también tenga sentido para las infancias.

Con los equipos directivos fuimos más allá: diseñamos un fanzine, un pequeño objeto pedagógico que condensaba identidad, creatividad y memoria del proceso. Ese fanzine incluía códigos QR con los materiales de los talleres, una canción que se convirtió en el hilo musical del encuentro y una imagen acompañada de una frase que simbolizaba el espíritu del proyecto: la escuela como territorio de exploración, de juego y de futuro.

Lo que empezó como una serie de observaciones se convirtió, así, en un movimiento colectivo. Un distrito que se reúne para aprender, para crear y para imaginar nuevas formas de habitar lo

digital en el nivel inicial. Un tejido que se fortalece cuando cada docente, cada equipo directivo y cada institución encuentra en la colaboración una manera de renovar su propio hacer.

Ese día nos fuimos con la convicción de que, en el nivel inicial, es posible integrar tecnología sin sumar tiempo de pantalla, empleándola como un recurso pedagógico que potencia aprendizajes vinculados a la robótica, el pensamiento computacional y otros campos emergentes.

Aprender con el cuerpo, pensar con el juego

CRÓNICA PEDAGÓGICA EN ESPACIOS
COMPARTIDOS DE ENSEÑANZA
Y APRENDIZAJE

Por Luisa Arias

Durante el ciclo lectivo 2025, los jueves por la mañana, el jardín de infantes ubicado en el barrio de Soldati, C.A.B.A., se transforma en un laboratorio de ideas, movimientos y colores. En el marco del Proyecto Escuela 2025, el espacio compartido de enseñanza-aprendizaje en Educación Digital se consolida como un territorio fértil para la exploración, la creatividad y el pensamiento computacional.

El abordaje de los contenidos con agrupamientos de distintas edades —dos secciones de 4 años y dos secciones de 5 años— se organiza a partir de la elección libre de cada niño y niña, mediante tarjetas de colores correspondientes a cada sala participante. De este modo, cada sección se divide en cuatro subgrupos.

Aunque los contenidos se trabajan en forma paralela y cada docente imprime su propio estilo, la dinámica termina confor-

mando agrupamientos heterogéneos denominados Espacios Compartidos de Enseñanza y Aprendizaje. Esta propuesta responde a las necesidades reales de las infancias que habitan el jardín y busca promover experiencias de colaboración, autonomía y aprendizaje significativo.

La decisión de implementar estas prácticas innovadoras —respaldadas por bibliografía del Nivel Primario, como el documento del Ministerio de Educación de CABA “Jornada Completa Intensificada en Nuevas Tecnologías con Comunidades de Aprendizaje Cicladas”— implicó un cuidadoso trabajo de adaptación institucional. Dichas adaptaciones se realizaron en diálogo con equipos directivos de otras escuelas primarias que desarrollan comunidades de aprendizaje cicladas, junto al acompañamiento del equipo de INTEC y en articulación con el Diseño Curricular para salas de 4 y 5 años.

Vivimos en un mundo saturado de pantallas, donde la inmediatez y la sobreinformación muchas veces reemplazan la reflexión y el diálogo. Los dispositivos digitales, si bien son herramientas poderosas, han transformado la manera en que nos comunicamos, aprendemos y nos relacionamos.

Educar hoy es mucho más que integrar tecnología en el aula: significa enseñar a mirarla con criterio, a cuestionarla y, sobre todo, a no perder la riqueza del encuentro humano. En este desafío, la escuela tiene el deber de sostener la palabra y demostrar que aprender sigue siendo, ante todo, un acto de diálogo.

La implementación del eje *Pensamiento computacional, programación y robótica*, iniciada en 2024, se profundiza este año con propuestas ajustadas a las trayectorias de cada niño y niña. En esta etapa, los juegos desenchufados se convierten en protagonistas del recorrido didáctico, permitiendo abordar la resolución de problemas simples mediante el uso del cuerpo, ma-

teriales concretos y dispositivos tecnológicos. Estas actividades favorecen la planificación de secuencias, la toma de decisiones y el desarrollo de habilidades para identificar problemas, diseñar soluciones y reflexionar sobre el efecto de las propias acciones.

La primera secuencia, centrada en la expresión corporal, permitió abordar los pilares del pensamiento computacional — abstracción, descomposición, reconocimiento de patrones y algoritmos— sin recurrir a dispositivos digitales. A través de posturas, recorridos y coreografías, los niños y niñas pusieron en juego su cuerpo como herramienta de pensamiento.

La segunda secuencia, desde las artes visuales, propuso explorar los colores primarios y la descomposición de formas. Las obras de Miró y Mondrian fueron el punto de partida para experimentar con materiales desestructurados, reconocer patrones y crear composiciones propias.

El espacio multitarea del último encuentro permitió combinar los aprendizajes, promoviendo producciones colaborativas que reflejaron tanto el proceso artístico como el pensamiento lógico.

Como novedad, se incorporó la placa interactiva Makey Makey, que abrió nuevas posibilidades para vincular el mundo físico con el digital. Aunque su uso fue incipiente, se vislumbra como una herramienta potente para trabajar circuitos, iteraciones y resolución de problemas de manera tangible.

Si bien estos espacios de aprendizaje comenzaron en ciclos anteriores, este año la institución enfrenta un gran desafío: sostener una forma diferente de enseñar y aprender con un equipo docente renovado. En este contexto, la continuidad de la facilitadora digital de INTEC se convierte en un valioso anclaje pedagógico entre lo nuevo y lo anterior, garantizando coherencia, acompañamiento y articulación.

El trabajo reflexivo con el equipo docente fue constante y profundo. Se diseñaron propuestas inclusivas, se acompañó la implementación de la multitarea y se organizaron los recursos humanos con acuerdos de progresión de contenidos.

La presencia en las salas permitió detectar fortalezas y debilidades individuales, atendiendo la diversidad en un ambiente realmente inclusivo, donde las capacidades de cada niño y niña se potencian en la grupalidad sin perder su singularidad.

En varias oportunidades, equipos directivos de otras instituciones prestaron solidariamente materiales de sus ateliers, permitiendo ofrecer a las infancias desafíos reales de aprendizaje. Profundizar el abordaje de la Educación Digital hizo posible que los niños y niñas exploraran distintas estrategias para resolver problemas, reflexionaran sobre sus decisiones y desarrollaran nociones de ciudadanía digital y respeto por los e-derechos.

Avanzar en el ejercicio de una ciudadanía digital responsable es una necesidad urgente. No basta con acceder a la tecnología: es imprescindible formar ciudadanos capaces de habitar el mundo digital con conciencia, ética y responsabilidad.

Las comunidades de aprendizaje, sostenidas por el deseo de aprender y de enseñar, reconocen la globalización de los contenidos, la centralidad del juego y la diversidad de los agrupamientos.

El diseño de nuevos espacios, tiempos y formas de organización institucional responde al reconocimiento de las diversas posibilidades, necesidades, deseos y demandas de la comunidad educativa. Esta experiencia reafirma que enseñar y aprender con otro, desde el juego y la creatividad, es un acto profundamente humano y transformador.

Pantallas encendidas, miradas apagadas

CRÓNICA PEDAGÓGICA
DE ENSEÑANZAS EN EL JARDÍN ENTRE
LA TECNOLOGÍA Y LO ESENCIAL

Por Valeria Pirillo

Cuando elegí ser maestra jardinera, imaginé un aula llena de colores, canciones, abrazos y juegos. Lo que no imaginé fue que, muchos años después, mi mayor competencia no serían las rabietas ni las tizas rotas, sino una pantalla táctil, el zumbido de un celular o un video que repite “cucú-cucú” sin pausa desde el fondo de una mochila.

En mi sala de cinco, la desigualdad se nota en cosas tan sencillas como una cartuchera. Pero también, y cada vez más, en el vínculo que los chicos tienen con la tecnología. Algunos llegan hablando de YouTube Kids; otros apenas pueden reconocer letras. Algunos saben desbloquear un celular antes de atarse los cordones; otros no tienen acceso a ningún dispositivo en casa.

Un día, Lucía me dijo: — Señor, en casa mi tablet me cuenta cuentos de terror. ¿Vos también sabés contar? Esa pregunta me atravesó. No por dudar de mi rol, sino por confirmar cuánto

ha cambiado el escenario de la infancia. Hoy, educar en el Nivel Inicial es acompañar a niñas y niños que muchas veces llegan con la atención fragmentada, con menos tolerancia a la espera, con un bombardeo constante de estímulos digitales... pero con la misma necesidad de siempre: ser mirados, escuchados, contenidos.

No es que la tecnología sea enemiga. A veces, también es puente. En pandemia fue el único lazo posible con muchas familias. Pero la desigualdad tecnológica también dejó huellas: chicos que volvieron sin haber podido conectarse nunca, familias que no sabían usar Zoom y vínculos que tuvimos que reconstruir desde cero, con mucho abrazo y paciencia. En el jardín, la inteligencia artificial todavía no ocupa el centro, pero ya se asoma en lo cotidiano: cuentos narrados por voces automáticas, canciones que suenan “sin errores” y juegos en tablets que repiten sin parar. Y entonces me pregunto: ¿dónde queda el juego simbólico, el error, la exploración con otros, la risa compartida sin auriculares?

La verdadera inteligencia —esa que importa en el Nivel Inicial— no es artificial. Es la que se construye jugando con otros, haciendo torres que se caen, pintando con los dedos, inventando palabras. Es la que nace del asombro ante una mariposa, del silencio atento ante un cuento contado con voz de maestra, no de asistente virtual. Un día, Pedro trajo una caja vacía. Me dijo que era “una máquina que hace amigos”. La usaron todo el día para “fabricar” compañeritos invisibles. Eso es algo que la IA todavía no puede hacer: inventar desde el deseo, desde la imaginación libre, sin patrones predefinidos.

Educar en tiempos de tecnologías desiguales es sostener lo esencial cuando todo parece cambiar. En el Nivel Inicial, es necesario volver una y otra vez al vínculo, al cuerpo, a la palabra,

al juego. No se trata de negar la tecnología, sino de enseñar a convivir con ella sin que opaque lo que nos hace humanos. Antes que saber manejar una tablet, un niño necesita saber mirar a los ojos. Y eso, por ahora, ninguna inteligencia artificial puede enseñarlo.

Como plantea Inés Dussel (2020), “la presencia de la tecnología en las aulas no garantiza por sí sola mejores aprendizajes; lo que sigue siendo central es la mediación pedagógica, la intencionalidad didáctica y el vínculo humano que se construye con cada niño y niña”.

Desde esta mirada, el desafío actual no es solo incorporar lo digital, sino preguntarnos para qué y cómo lo hacemos, sin descuidar los saberes fundantes del Nivel Inicial: el juego, la palabra, el cuerpo, la convivencia, la emoción.

En este sentido, la tarea docente se vuelve aún más compleja, pero también más significativa: enseñar en un mundo donde la tecnología avanza, sin perder de vista que la infancia no puede —ni debe— apresurarse. Como bien recuerda Francesco Tonucci (2018), “la escuela debe ser un lugar donde los niños puedan vivir su infancia, no prepararse para el futuro como si este fuera una carrera”.

Bibliografía

- Dussel, I. (2020). *Tecnologías en la educación: sentidos, políticas y pedagogías en disputa*. Buenos Aires: FLACSO.
- Tonucci, F. (2018). *Con ojos de niño*. Buenos Aires: Losada.

Inteligencia artificial, el tiempo, el ocio, el consumo y otras yerbas

CRÓNICA PEDAGÓGICA DE UN NIÑO/A
(O NO) QUE (NO) PRECISA
HACER NADA

Por Casiana Grosó

¿Por qué redactar un cuento si una aplicación puede hacerlo con solo darle algunas indicaciones? ¿Por qué hacer un dibujo si puedo pedirle a una aplicación que lo produzca de acuerdo con mis directivas? ¿Por qué tocar un instrumento musical si puedo crear sonidos, ritmos y melodías en programas de composición? ¿Por qué componer una canción si una inteligencia artificial puede hacerlo según mis premisas? ¿Por qué investigar para un trabajo si puedo cargar la consigna en una IA y dejar que lo resuelva por mí?

Si amplío el foco y me traslado hacia otros ámbitos, encuentro una lógica similar: ¿para qué amasar un pan si puedo comprarlo hecho? ¿Para qué caminar si puedo tomar un colectivo? ¿Para qué esperar un colectivo o pedalear si puedo pedir un auto por aplicación? ¿Para qué coser una prenda si puedo

comprar una nueva? ¿Para qué cocinar en familia si puedo pedir comida preparada? ¿Para qué elegir y consensuar un juego de mesa si cada integrante puede jugar al que le gusta en su celular? ¿Para qué conversar con quienes están a mi lado si puedo interactuar con otros a través del dispositivo? ¿Para qué ir al cine o al teatro si puedo ver material audiovisual sin límites en una pantalla? ¿Para qué mirar el cielo si puedo consultar el pronóstico en el celular? ¿Para qué leer un libro si una IA puede resumirlo? ¿Para qué caminar hasta el kiosco si puedo pedir por aplicación? Y así, un interminable etcétera.

Surgen innumerables preguntas sobre la cantidad de acciones que en nuestra vida cotidiana podemos elegir hacer o delegar, cuando hacerlas implica esfuerzo, atención, tiempo y comunicación con otros. Si puedo evitarlas, simplificarlas o ahorrar tiempo y energía, ¿por qué las haría?

Existen, sin embargo, muchas razones para seguir haciéndolas. Si una inteligencia artificial redacta un texto por mí, pierdo la oportunidad de desarrollar mi capacidad para buscar y ordenar palabras, organizar ideas, dejarme llevar por mis pensamientos, alcanzar coherencia, poner en juego la imaginación y disfrutar del proceso creativo que supone escribir. Al evitar el esfuerzo, me privo de desarrollar habilidades, de disfrutar del hacer, de activar el pensamiento y de implicarme subjetivamente en la experiencia.

Seguramente muchos me consideren retrógrada, anticuada o resistente a los avances tecnológicos, a la inmediatez y a la velocidad de la vida actual. Pero me pregunto: ¿para qué quiero ahorrar tanto tiempo? ¿A dónde va ese tiempo que no uso? ¿Cómo se redistribuye? ¿En mirar pantallas, consumir contenido, desplazarme sin pensar, producir y consumir imágenes efímeras?

Ejemplos cotidianos sobran: ya no necesito preguntar si puedo estacionar, se lo consulto a un bot. No necesito hablar con nadie para pedir un turno médico: un asistente automático lo gestiona por mí. Puedo llegar a destino, hacer compras o resolver trámites sin interactuar con otra persona.

¿Es siniestra o nefasta la inteligencia artificial? No. Pero requiere regulación, y sobre todo autorregulación. Si todos los libros que debo leer los reemplazo por resúmenes, si todos los trabajos los delego, si evito caminar, pensar, organizar, crear o producir, ¿cuál es el sentido?

El riesgo no está en la tecnología en sí, sino en el vaciamiento del sujeto que no encuentra ya necesidad de hacer.

El fenómeno del consumo acelerado ilustra bien esta tensión: puedo adquirir ropa a bajo costo en minutos, sin moverme de mi casa; puedo comprar comida o resolver cualquier necesidad a cualquier hora. ¿Se trata de comodidad o de un sistema que fomenta la disponibilidad permanente para el trabajo y el consumo? La vida se vuelve una sucesión de tareas rápidas, sin pausa ni reflexión.

Escribo este texto mediante el dictado por voz de una aplicación, ya que debo tener inmovilizada la mano derecha tras una caída en bicicleta. Paradoja inevitable: cuestionar las herramientas mientras las uso. Mientras reflexiono sobre los riesgos de tanta facilidad, las mismas facilidades me permiten escribir.

En ese mismo instante, una amiga me envía resúmenes elaborados por inteligencia artificial para un examen que estamos preparando. Interrumpo la escritura para responderle. Luego sigo dictando, hasta que suena el timbre: llega el pedido del supermercado.

Pienso entonces en la serie fotográfica *Removed*, de Eric Pickersgill, que muestra escenas cotidianas sin los celulares que

originalmente sostenían los protagonistas. La ausencia de los dispositivos vuelve visible lo que la costumbre oculta: cuerpos juntos pero desconectados.

Recuerdo también películas como *Her*, *Ex Machina*, *Westworld* o *Matrix*, y la multiplicidad de realidades virtuales que hoy cada individuo habita según su propio algoritmo. Cada uno está “en lo suyo”, en su mundo. También *Black Mirror* exploró esta fragmentación.

Busco “películas con inteligencia artificial” y el primer resultado es un artículo titulado: *Las películas sobre inteligencia artificial recomendadas por ChatGPT*. No deja de ser irónico. Y vuelven a mi mente los mundos imaginados por Orwell, Huxley o Bradbury, donde el exceso de control, la saturación de estímulos y la delegación del pensamiento derivaban en sociedades adormecidas.

Termino el artículo. Es viernes y quiero ir a un concierto. Le pregunto a la IA qué bandas tocan, y ella organiza mi salida. La paradoja persiste: mientras cuestiono el automatismo de las máquinas, sigo confiando en ellas para decidir mi tiempo libre.

Carta a una directora

TECNOLOGÍAS DE APRENDIZAJE DE AYER Y HOY

Por María Laura Caracciolo

Buenos Aires, 11 de septiembre de 2025

Querida Rosita Silva
Ex directora de mi querido JIN B

Vos sabés cuáles son los sentimientos y la consideración que te tengo, y por eso necesitaba compartir con vos unas líneas de reflexión acerca de un fenómeno que en los últimos tiempos ha tomado particular relevancia en el ámbito educativo: la segregación escolar.

La incorporación de la tecnología en las prácticas pedagógicas, aun siendo un recurso invaluable, ha puesto de manifiesto desigualdades cada vez más visibles.

El nivel socioeconómico de los alumnos y las alumnas se convierte en un factor determinante para acceder a los dispositivos, la conectividad y las experiencias de aprendizaje que ofrecen las herramientas digitales.

Esta reflexión me lleva a recordar tantas de aquellas “locuras” que realizábamos, cuando las diferencias no se visualizaban y, en cambio, se resignificaban los vínculos con los otros.

Aquellos días de recorridas por la Plaza de Mayo, donde

cada uno preparaba un sobre blanco con estampilla, escoltado por un trabajo realizado por un niño o una niña, acompañado de una nota que explicaba el porqué de su interés por conectar con otro que compartiera su historia o sus saberes.

Todos esperábamos con ansias el retorno de aquel sobre: quién sabe desde qué rincón de la ciudad, de la provincia o del país.

Esa era la “tecnología” de aquella época, no tan lejana.

Y me pregunto, y te invito a que me des tu opinión:

¿Qué pasa hoy?

¿Cuáles son las posibilidades de conexión con otros?

¿Se aprende de la misma manera?

¿Perdura el interés?...

Hoy, quienes cuentan con más posibilidades logran ampliar sus horizontes, mientras que quienes enfrentan limitaciones ven restringido su derecho a aprender en igualdad de condiciones.

Este panorama profundiza la segregación escolar, un fenómeno que se expresa tanto en las escuelas urbanas como en las rurales de nuestro país.

En los contextos urbanos, la diferencia suele verse en la oferta educativa y en el acceso a servicios que potencian los aprendizajes. En las zonas rurales, en cambio, la dificultad se acentúa por la escasa infraestructura tecnológica y por la distancia respecto de recursos que en la ciudad son cotidianos.

La consecuencia es que, en uno y otro caso, la escuela se convierte en un espejo de las desigualdades sociales, reproduciendo las brechas en lugar de reducirlas.

Este escenario interpela a todos los actores del sistema educativo a repensar estrategias para garantizar que cada niño y cada niña tengan la posibilidad de acceder a los mismos dere-

chos, sin que su lugar de residencia ni su condición socioeconómica marquen límites en su trayectoria escolar.

Estoy convencida de que tu convicción, vocación y compromiso con la educación siempre han estado orientados a buscar la equidad y la inclusión.

Por ello considero fundamental mantener vigente este debate y trabajar colectivamente para que las escuelas continúen siendo espacios de encuentro, igualdad y justicia social.

Sin otro particular, y agradeciendo lo aprendido de tu mano, te saludo con estima y respeto.

Cordialmente,

Laura

SABERES FUNDAMENTALES EN RIESGO



Saberes fundamentales en riesgo

Por Sergio Breccia (compilador)

Introducción al eje

En la Argentina de hoy, mientras proliferan discursos oficiales y mediáticos que celebran la llegada de la inteligencia artificial, la digitalización y la innovación tecnológica, la escuela enfrenta un desafío mucho más básico y urgente: garantizar los aprendizajes fundamentales que sostienen la igualdad, la ciudadanía y el derecho a la educación. La distancia entre las proclamaciones modernizadoras y las condiciones reales de enseñanza se ha vuelto tan evidente que, como advierte Emilio Tenti Fanfani, “la escuela recibe demandas cada vez más complejas en un escenario donde sus capacidades se ven erosionadas por las desigualdades y por la fragilidad de las políticas públicas” (Tenti Fanfani, 2010).

En este contexto, leer, escribir, comprender, calcular, argumentar y convivir no son sólo habilidades escolares: son bienes públicos. Su retroceso afecta de manera desigual a los sectores más vulnerados, profundizando una brecha educativa que

no es nueva, pero sí más persistente. Guillermina Tiramonti ha sido contundente: “la distribución de los saberes básicos sigue la lógica de la desigualdad social; quienes más los necesitan son quienes menos los reciben” (Tiramonti, 2011). Por eso hablar de aprendizajes fundamentales en riesgo es también hablar de justicia educativa.

La incorporación de tecnología —inescindible en el siglo XXI— no resuelve por sí misma esta desigualdad. De hecho, puede reforzarla si se la piensa como sustituto del trabajo pedagógico. Inés Dussel lo señaló con claridad: “la escuela perdió el monopolio de la información, pero no puede perder la tarea de enseñar a comprender, analizar y producir sentido” (Dussel, 2015). Cuando las políticas educativas reducen el problema a la provisión de dispositivos o plataformas, desatienden lo que verdaderamente está en juego: el derecho a una educación que enseñe a pensar.

Desde la alfabetización, Delia Lerner insiste en que los aprendizajes esenciales exigen tiempo, continuidad y trabajo sistemático: “si la lectura y la escritura se reducen a ejercicios mecánicos, pierden su potencia como herramientas de pensamiento” (Lerner, 2001). Frente a trayectorias fragmentadas, discontinuidad institucional y pérdida de tiempo pedagógico, el retroceso en comprensión lectora y producción escrita no es un fenómeno natural: es el resultado de decisiones políticas, prioridades y omisiones.

La matemática escolar también muestra signos de alarma. Edith Litwin advertía que naturalizar el “la matemática es difícil” implica renunciar a la democratización del pensamiento lógico (Litwin, 1997). Sin políticas sostenidas de formación docente, materiales adecuados y tiempos pedagógicos suficientes, la enseñanza matemática se convierte en un filtro social en vez de una herramienta de igualdad.

Lo mismo ocurre con la convivencia y la formación ética. Silvia Bleichmar recordaba que “sin un marco de autoridad simbólica y reglas compartidas, la transmisión se debilita” (Bleichmar, 2005). El deterioro del clima escolar refleja no sólo tensiones sociales más amplias, sino también la ausencia de políticas que reconozcan el valor de la palabra, el cuidado y la construcción colectiva de normas.

En este escenario, sostener los saberes fundamentales no es nostalgia por una escuela del pasado; es una decisión política que define qué tipo de sociedad queremos construir. El Estado, las instituciones educativas y la comunidad tienen la responsabilidad de garantizar que ningún niño, niña o joven transite por el sistema sin acceder a los conocimientos esenciales que permiten leer el mundo, comprenderlo y transformarlo.

Los textos reunidos en este eje asumen esa posición: recuperar la centralidad de los aprendizajes fundamentales en un tiempo de discursos tecnocráticos y desigualdades crecientes. Se trata de volver a colocar en el centro lo que nunca debió correrse hacia los márgenes: el derecho a aprender con profundidad, con sentido y con igualdad educativa.

Bibliografía

- Bleichmar, S. (2005). *La construcción del sujeto ético*. Noveduc.
- Busaniche, B. (2018). *Privacidad, vigilancia y educación*. Fundación Vía Libre.
- Dussel, I. (2015). *Aprender y enseñar en la cultura digital*. Paidós.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de Cultura Económica.
- Litwin, E. (1997). *El oficio de enseñar*. Paidós.
- Tenti Fanfani, E. (2010). *La escuela y la cuestión social*. Siglo XXI.

Tiramonti, G. (2011). *La escuela en la encrucijada*. FLACSO/
Manantial.

Wolf, M. (2018). *Lector, vuelve a casa*. Ediciones Deusto

Tiempo, diversidad y pedagogía

ARTICULACIONES ENTRE EL DISEÑO UNIVERSAL DE LOS APRENDIZAJES (DUA) Y EL APRENDIZAJE INFANTIL

Por Romina Natalia Soto

La educación en el nivel inicial es un espacio privilegiado para observar —en la vida diaria del aula— cómo conviven y chocan los tiempos institucionales con los ritmos reales de aprendizaje de los niños. Cualquier docente de jardín lo sabe: mientras el horario marca que “hay que pasar a la siguiente actividad”, algunos niños siguen explorando un material, otros necesitan más tiempo para resolver una consigna, y otros simplemente requieren un momento de calma antes de continuar.

Aunque los currículos suelen reconocer la importancia de respetar los procesos individuales, en la práctica prevalecen estructuras temporales rígidas que organizan la jornada en horarios fijos, actividades uniformes y tiempos de producción limitados. Como señala Zabalza (2018), esta organización responde más a criterios administrativos que pedagógicos y, en consecuencia, se vuelve muchas veces incompatible con la naturaleza flexible, exploratoria y profundamente emocional del aprendizaje infantil.

Los ritmos de aprendizaje en la primera infancia son, por definición, heterogéneos. Cada niño se desarrolla desde su maduración neurológica, sus experiencias previas, su entorno familiar y su bagaje cultural. Bruner (1997) ya advertía que los procesos cognitivos de los primeros años dependen de interacciones significativas con el entorno, lo que implica tiempos internos variables e imposibles de homogeneizar.

Cuando los tiempos escolares ignoran esta diversidad — algo que sucede con más frecuencia de la deseada— aparecen barreras que afectan especialmente a niños con discapacidad, de contextos socioeconómicos vulnerables o con trayectorias atípicas. Esta situación entra en tensión con el ODS 4 de la Agenda 2030, que exige garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad desde la primera infancia (Naciones Unidas, 2015).

En este escenario, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) surge como un marco teórico-práctico que permite no solo visibilizar estas tensiones, sino también ofrecer alternativas reales. Según plantean Rose, Meyer y Gordon (2014), el DUA parte de una premisa fundamental: la variabilidad es la norma, no la excepción. Desde allí propone un diseño pedagógico flexible, con múltiples formas de implicación, representación y expresión.

En el nivel inicial, esta perspectiva se vuelve especialmente valiosa. Los niños aprenden desde el juego, la exploración sensorial y la interacción social; por eso, ofrecer múltiples formas de implicación permite adaptar las propuestas a los intereses y necesidades emocionales de cada niño, sin imponer un ritmo homogéneo. Investigaciones recientes muestran que cuando los chicos pueden elegir cómo participar, su compromiso aumenta y los tiempos de aprendizaje se vuelven más significativos (Alba Pastor, 2019).

Del mismo modo, brindar múltiples formas de representación reconoce que no todos acceden a la información del mismo modo. En la primera infancia, la comprensión se construye a través de canales multisensoriales —visuales, auditivos, táctiles y corporales—, por lo que diversificar materiales y lenguajes favorece que cada niño procese la información según su propio ritmo (CAST, 2018).

Finalmente, el principio de múltiples formas de acción y expresión legitima que los niños demuestren lo aprendido de maneras diversas: juego simbólico, oralidad, dibujo, movimiento o construcciones. Como señalan Edwards, Gandini y Forman (2012), las formas de expresión en esta etapa son creativas, múltiples y no necesariamente verbales. Reducirlas a un único modo implica limitar la posibilidad de que cada niño demuestre su aprendizaje en el tiempo y la forma que le resulten propios.

Integrar el DUA en la educación inicial no solo flexibiliza los tiempos escolares, sino que se alinea directamente con la Agenda 2030. El ODS 4 subraya la necesidad de garantizar una educación de calidad desde edades tempranas, lo cual exige eliminar barreras pedagógicas y asegurar oportunidades equivalentes para todos los niños, independientemente de sus ritmos o condiciones (Naciones Unidas, 2015). En este sentido, el DUA funciona como una herramienta estratégica para traducir ese compromiso global en prácticas cotidianas, donde la diversidad se entiende como un valor pedagógico y no como un obstáculo.

En conclusión, superar las tensiones entre tiempos escolares y ritmos de aprendizaje requiere repensar la organización temporal de las instituciones y adoptar enfoques inclusivos que reconozcan la variabilidad infantil. El DUA ofrece un marco sólido para anticipar esa diversidad, flexibilizar los tiempos y promover experiencias de aprendizaje auténticas, cuidadas y equi-

tativas. Solo así podremos avanzar hacia una educación infantil verdaderamente inclusiva y coherente con los objetivos transformadores de la Agenda 2030.

Bibliografía

- Alba Pastor, C. (2019). *Diseño Universal para el Aprendizaje: un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva*. Narcea.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Paidós.
- CAST. (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. CAST Publishing.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2012). *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Experience in Transformation*. Praeger.
- Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. ONU.
- Rose, D. H., Meyer, A., & Gordon, D. (2014). *Universal Design for Learning: Theory and Practice*. CAST Publishing.
- Zabalza, M. A. (2018). *Didáctica de la educación infantil*. Narcea.

La trinchera de la esperanza y el compromiso

REFLEXIONES DESDE
LA VICEDIRECCIÓN DE UNA ESCUELA
EN CONTEXTOS VULNERABLES

Por Gisela González

Desde mi cargo en la Vicedirección de una escuela ubicada en cualquier esquina dura, en el límite entre varios barrios postergados en el Sur de la Ciudad de Buenos Aires, mi mirada dejó hace tiempo de ser meramente administrativa. Hoy asumo un liderazgo humano que convive diariamente con la cruda realidad de la desigualdad y la vulnerabilidad social. Cada mañana veo algo más que estadísticas de ausentismo o miradas cansadas: veo adolescentes que cuidan a sus hermanos pequeños, familias que luchan para garantizar un plato de comida y niños que resisten la pobreza asistiendo a clases.

En este contexto, la trayectoria escolar no es un recorrido lineal sino una batalla diaria, y nuestro compromiso no responde a un protocolo, sino a una convicción ética: esta escuela debe ser la última red de contención frente a la exclusión educativa.

El entorno barrial nos interpela con su precarización estruc-

tural. El déficit habitacional, la informalidad laboral y las urgencias económicas parecen anular la clásica teoría del *capital cultural* de Bourdieu, desplazándola por lo que denomino capital de supervivencia: saberes, estrategias y resistencias que permiten sostener la vida cotidiana en condiciones de adversidad. Tal como advirtiera Pierre Bourdieu, “*el éxito escolar no es sino la continuación, por otros medios, de los privilegios del nacimiento*” (Bourdieu & Passeron, 2003, p. 12). En este marco, la Escuela no es solo un centro educativo; es un espacio de protección integral, donde se ofrece alimento, abrigo y, sobre todo, seguridad emocional.

El desafío principal no es el acceso —pues las familias, con esfuerzo, inscriben a sus hijos— sino la retención y la continuidad pedagógica. Cuando un alumno falta, casi nunca es por desinterés: la crisis le impone cuidar a un familiar, trabajar o migrar. La desvinculación escolar no es un hecho abrupto sino un proceso lento y silencioso, que la escuela debe detectar con sensibilidad y compromiso. Como vicedirectora, mi tarea es que el equipo docente sea también un detector de alarmas sociales, no solo un evaluador de saberes.

Sin embargo, enfrentamos una dificultad estructural: la Escuela es poco elegida en los listados de concursos docentes. Muchos colegas llegan “de paso”, esperando un traslado a instituciones “más fáciles”. Esa rotación permanente debilita la continuidad institucional y genera un desgaste emocional profundo. Frente a ello, procuramos un liderazgo pedagógico ético y humanizador, que combine formación didáctica con contención emocional. Tal como propone Emilio Tenti Fanfani, territorializar el saber implica comprender la realidad social de los estudiantes y valorar los conocimientos que emergen de su experiencia de vida.

La desvinculación escolar tiene rostro, no número. Es la ausencia de un chico en el aula, un silencio que duele. Por eso, junto al equipo de orientación, salimos a buscarlo, a tocar la puerta de esa casa de chapa, convencidos de que la justicia educativa se construye en el territorio, mediante el afecto y la revinculación. Inspirados en Paulo Freire, practicamos una pedagogía de la ternura y la escucha, donde la flexibilidad curricular se convierte en herramienta de inclusión. Como afirma el educador brasileño: “*Nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo: los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo*” (Freire, 2005). Romper el currículum oculto de la desigualdad significa no exigir a los jóvenes negar su realidad material para ser considerados “aptos”.

En cada decisión —desde pedir una beca hasta gestionar un micro o un abrigo— nos guía una verdad que trasciende la norma: la que sintetizó Eva Perón al afirmar que “*donde hay una necesidad, nace un derecho*” (Perón, 1951). Esta convicción, lejos de ser un eslogan, es nuestro mandato ético. Si un alumno necesita zapatillas para asistir, se las conseguimos; si requiere un espacio para estudiar o simplemente ser escuchado, lo creamos. La escuela debe ser escudo y andamiaje, garante de derechos y reparación frente a la desigualdad estructural.

En coherencia con Tenti Fanfani (2007), comprendemos que expandir la matrícula es solo el primer paso: la verdadera equidad está en garantizar trayectorias completas y significativas. Por ello, centramos nuestra gestión en tres ejes:

1. Acompañamiento individualizado y tutoría Afectiva: cada docente cumple también un rol de tutor. Contamos con sistemas de alerta temprana ante asistencias menores al 80%, activando protocolos de revinculación con respeto y apoyo.

2. Proyectos de extensión con impacto real: promovemos talleres de oficios, cooperativismo y emprendimientos que vinculan el aprendizaje con el *capital de supervivencia* de la comunidad.
3. Articulación comunitaria profunda: trabajamos junto a comedores, centros de salud, la Parroquia de Caacupé —con el padre “Toto”—, la Casa de la Cultura y otras organizaciones del polo educativo del barrio. La escuela sola fracasa; en articulación, resiste.

Ejercer la Vicedirección en este contexto no es administrar un servicio público: es liderar un acto diario de esperanza militante. Comprender las desigualdades implica mirarlas a los ojos, sosteniendo junto a la comunidad una institución que, aunque “poco elegida”, es la elección de vida y el anclaje colectivo de un territorio.

Como expresa Tenti Fanfani, “*la escuela no puede cambiar las condiciones sociales de origen, pero puede modificar las condiciones de destino*” (2007). Desde esta trinchera, reafirmo que cada permanencia escolar lograda es una victoria de la equidad sobre la fatalidad de la pobreza.

Bibliografía

- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (2003). *Los herederos: Los estudiantes y la cultura*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Tenti Fanfani, E. (2007). *La escuela y los jóvenes. Conversaciones con Emilio Tenti Fanfani*. Fondo de Cultura Económica.
- Perón, E. D. (1951). *Discursos sobre la Doctrina Social Justicialista*. Secretaría de Prensa y Difusión, Presidencia de la Nación.

El desarrollo socioemocional en la escuela

CONSTRUYENDO COMUNIDADES ESCOLARES MÁS JUSTAS, SOLIDARIAS Y PROFUNDAMENTE HUMANAS

Por Jonatan Rodríguez

En la actualidad, la educación dejó de ser solo transmisión de contenidos para transformarse en un proceso que involucra a la persona completa. Cualquier docente lo ve todos los días: los chicos llegan al aula con emociones a flor de piel, con preocupaciones, entusiasmos o cansancios que condicionan su manera de aprender y relacionarse. Por eso, el desarrollo socioemocional se volvió un eje central. Trabajar la empatía, la autorregulación, la cooperación o la resolución pacífica de conflictos no es un “extra”, sino una forma concreta de acompañar a los estudiantes para que puedan comprenderse a sí mismos y convivir mejor con los demás. Cuando estas habilidades se fortalecen, mejora tanto el bienestar personal como el clima de las comunidades educativas.

La escuela funciona como un laboratorio cotidiano de emociones y vínculos. Allí los estudiantes no solo aprenden contenidos, sino que también viven situaciones reales donde deben

negociar, esperar turnos, tolerar frustraciones, pedir ayuda o celebrar logros con otros. Las interacciones diarias entre alumnos y docentes —un malentendido en el recreo, un abrazo espontáneo, un enojo inesperado o la alegría ante un desafío logrado— son oportunidades pedagógicas para promover valores de respeto, escucha y cooperación.

El bienestar emocional es parte del aprendizaje: no es solo teoría. Todos hemos visto al estudiante que, cuando se siente escuchado y valorado, de pronto participa más, pregunta sin miedo y se involucra de manera distinta. Esa sensación de ser tenido en cuenta habilita aprendizajes más sólidos y una relación más confiada con la escuela.

Trabajar lo socioemocional implica reconocer la diversidad de formas de sentir y aprender. Cada chico tiene su modo de expresarse, y por eso es clave adaptar estrategias, ofrecer actividades flexibles y abrir espacios de diálogo donde puedan poner en palabras lo que les pasa. Cuando logran sentirse comprendidos, su motivación y participación crecen de manera visible.

La educación para la convivencia puede integrarse de manera transversal en la vida escolar sin necesidad de grandes dispositivos. Algunas prácticas sencillas pueden generar cambios profundos: dedicar unos minutos al inicio de la jornada para que los estudiantes compartan cómo llegan; incorporar actividades grupales donde el foco esté tanto en el contenido como en la convivencia; abrir momentos breves de intercambio cuando aparece un conflicto; trabajar la regulación emocional a partir de situaciones reales del aula o del recreo; permitir que los chicos propongan acuerdos, reglas y modos de resolver diferencias.

La formación docente es fundamental. No se trata de sumar más exigencias, sino de contar con herramientas que permitan leer las emociones, intervenir con calma y sostener un clima

donde todos se sientan incluidos. Y cuando la familia acompaña estas prácticas, los avances se vuelven más consistentes y duraderos.

Las horas libres, lejos de ser tiempo perdido, pueden transformarse en un terreno fértil para el desarrollo socioemocional. En el juego se hacen visibles habilidades como el respeto de reglas, la colaboración, la tolerancia a la frustración y la negociación. Muchas veces, es en el recreo donde surgen momentos genuinos de cooperación o dificultades que permiten intervenir pedagógicamente.

Cuando el docente observa sin invadir, puede detectar quién queda afuera, quién lidera, quién necesita acompañamiento o quién resuelve conflictos de manera creativa. Los juegos favorecen la comunicación, fortalecen el sentido de pertenencia y mejoran el clima institucional. Convertir esos momentos en oportunidades educativas es una forma efectiva —y muy natural— de enseñar valores y promover la convivencia positiva.

El docente ocupa un lugar central. Acompañar el desarrollo socioemocional no implica hacer de psicólogo, sino estar disponible para comprender el estado emocional de los estudiantes y crear un clima de confianza. Esto exige empatía, escucha y también la capacidad de regular las propias emociones. En tiempos de cambios sociales y tecnológicos rápidos, los vínculos dentro del aula presentan nuevos desafíos. Un docente emocionalmente preparado puede transformar una situación difícil en un momento de aprendizaje significativo.

La importancia del desarrollo socioemocional no surge solo de la experiencia cotidiana: múltiples investigaciones en neurociencia y psicopedagogía muestran que las emociones son la base de los procesos de atención, memoria y motivación. Cuando un estudiante se siente seguro y valorado, aumenta su dispo-

sición para aprender. Además, este enfoque responde a problemáticas actuales como la violencia, el estrés, la desigualdad o el aislamiento vinculado al uso intensivo de pantallas.

Formar estudiantes emocionalmente competentes es prepararlos para vivir en sociedad con empatía, resiliencia y responsabilidad. Supone una educación más humana, cercana y transformadora.

El desarrollo socioemocional no es un aspecto accesorio: es un componente esencial de la formación integral. Educar desde las emociones implica construir una escuela que escucha, contiene y acompaña. Cuando los estudiantes pueden identificar lo que sienten, expresarlo y convivir con otros de manera saludable, no solo mejora su rendimiento académico: mejora su calidad de vida. En definitiva, fortalecer la educación socioemocional es apostar por comunidades más justas, solidarias y profundamente humanas.

Carta y memoria de vidas pedagógicas

ALUMNOS QUE ILUMINAN EL CAMINO DE ENSEÑAR Y APRENDER

Por Carlos Fernández Moreno

Querido Roberto:

Mientras esperábamos tu recuperación, pensaba en todo lo que habíamos compartido desde aquel curso de electricidad en la municipalidad. Llegaste con 45 años, la primaria completa y sin empleo estable. Desde el comienzo supe que el desafío sería grande, pero también que la educación podía ser la oportunidad que no habías tenido antes.

En las primeras clases observé tus dificultades para comprender consignas y relacionarte con tus compañeros. Tras consultar con colegas y especialistas, comprendí que enfrentabas una condición del espectro autista que nunca había sido diagnosticada. Tu historia reflejaba una infancia sin apoyos, marcada por la burla y la indiferencia, pero también una enorme capacidad de esfuerzo y una profunda nobleza.

Desde entonces decidí adaptar las propuestas para que pudieras avanzar a tu ritmo. Mis clases siempre buscaron combinar teoría y práctica, priorizando que los estudiantes comprendieran los circuitos eléctricos y se sintieran capaces de reparar, crear y trabajar. Con vos, ese desafío se volvió aún más significa-

tivo: se trataba no solo de enseñar un oficio, sino de abrir un camino de inclusión y reconocimiento.

Poco a poco fuiste ganando confianza. Tus manos seguían con atención cada conexión, cada prueba, y con el tiempo lograste armar tableros completos. La tecnología también se volvió una aliada: cuando te mostré los programas de simulación de circuitos, tu entusiasmo fue inmediato. Allí, frente a la computadora, se hizo visible lo que muchas veces la escuela olvida: que el aprendizaje auténtico ocurre cuando el estudiante encuentra sentido en lo que hace y viste que allí había un camino de superación, de realización y de encuentro con los demás.

El día que conseguiste tu primer trabajo en un pequeño taller eléctrico comprendí que la educación había cumplido su función más profunda: reparar una biografía, ofrecer una segunda oportunidad. No fue un logro individual ni asistencialista: fue el resultado del compromiso, la perseverancia y la confianza construida en el aula. Con mucha emoción compartimos tus logros y con empeño superamos dificultades.

Aquel proceso me enseñó tanto como cualquier carrera universitaria. Entendí que cada alumno necesita su propio puente de acceso al conocimiento, y que la escuela puede ser ese espacio donde lo humano se reencuentra con lo posible.

Hoy, cuando la tecnología promete reemplazar vínculos y automatizar aprendizajes, recuerdo nuestra historia. Las máquinas pueden simular voces, reproducir gestos o replicar conocimientos, pero nunca podrán reemplazar la presencia, la paciencia y el afecto que sostienen el acto educativo.

Gracias, Roberto, por recordarme que enseñar no es solo transmitir saberes, sino también creer en el otro hasta que ese otro logre creer en sí mismo.

Lamentablemente ya no estas entre nosotros... pero queda-

ran siempre presentes, tu historia, tu amistad y tantos buenos recuerdos...

Los grandes como vos, nunca se van, siempre nos iluminan el camino por recorrer... para ayudar a nuevas vidas...

Hasta siempre mi gran amigo.

Carlos

Integración y transformación educativa

UNA MIRADA HACIA LAS PEDAGOGÍAS DE LA TRANSFORMACIÓN

Por Sergio Breccia (compilador)

Al llegar al final de este recorrido, las páginas que cierran este libro no pretenden ofrecer conclusiones cerradas ni soluciones milagrosas. Más bien, buscan dejar resonando una convicción fundamental: la imperiosa necesidad de transitar de la fragmentación hacia la integración en nuestros sistemas educativos.

El diagnóstico de la inequidad, de las tecnologías desiguales y de los saberes en riesgo, no ha sido un ejercicio de pesimismo, sino un acto de reconocimiento de la realidad que habitamos día a día en las aulas. Hemos delineado las fisuras, no para lamentarnos por ellas, sino para saber exactamente dónde debemos comenzar a construir los puentes.

La reducción de la injusticia y la inequidad educativa no es un objetivo secundario ni un ideal abstracto; es la condición

sine qua non para cualquier pedagogía que pretenda ser transformadora en el siglo XXI. La integración de la tecnología —incluida la IA— en la educación solo será virtuosa si sirve como palanca para nivelar el campo de juego, y no como una herramienta que acentúe las diferencias entre estudiantes privilegiados y marginados.

El camino hacia un sistema educativo integrado requiere de acciones deliberadas y valientes. Una integración curricular verdadera debe superar la idea de la tecnología como un apéndice o un «extra» y tejerla en el núcleo de los saberes fundamentales, asegurando que su uso potencie el pensamiento crítico y no la mera instrumentalización.

Asu vez es necesario integrar políticas públicas en educación que demanden y construyan consensos y recursos que garanticen una infraestructura tecnológica equitativa y una formación docente continua y de calidad, entendiendo que la inversión en educación es la base de la justicia social.

En tiempos de fracturas expuestas en la sociedad se vuelve imprescindible una integración comunitaria que reconozca que la escuela no está sola en esta tarea. La colaboración entre docentes, familias, gestores y la sociedad civil es esencial para generar ecosistemas de aprendizaje que trasciendan las barreras físicas del aula.

Las pedagogías de la transformación que hemos propuesto son, en esencia, pedagogías de la esperanza activa. Nos obligan a salir de la neutralidad y a tomar partido por un modelo educativo que ponga la dignidad y el desarrollo integral de cada estudiante en el centro.

La tarea que queda por delante es monumental, pero no imposible. La respuesta no está en un *software* más avanzado o en el último dispositivo, sino en la capacidad colectiva de los

docentes para imaginar y materializar una escuela donde la equidad no sea una aspiración lejana, sino una realidad palpable.

Cerramos este libro con la certeza de que este diálogo continuará en nuestras aulas, en nuestras prácticas y en nuestro compromiso diario. La transformación comienza con un paso, y ese paso es la decisión consciente de luchar contra la inequidad, día a día, con cada clase, con cada estudiante. La siembra de un futuro más justo nos espera.



Porque también allí cada dibujo cambia con el último trazo, cada color se funde con el tinte de la nueva estación o la que viene, cada calco envejece, se resquebraja y pierde su motivo en el polvo; pero el muro en que guardas estampadas las manos de la infancia es ese mismo muro que proyecta unas manos finales sobre los muros de tu porvenir.

¿Y acaso ayer no asoma algunas veces como marzo en septiembre y canta en la enramada?

Todo es posible cuando se desborda y rehace un recuento la memoria...

De "Andante en tres tiempos"
de **Olga Orozco**

ADIA

25 AÑOS ACOMPAÑANDO AL DOCENTE

 @adiaCapital  Adia Capital  www.adiadocentes.org.ar

